



HAL
open science

Haiti : Les représentations du handicap et de la scolarisation des élèves handicapés

Abdias François

► **To cite this version:**

Abdias François. Haiti : Les représentations du handicap et de la scolarisation des élèves handicapés. Psychologie. Université Côte d'Azur, 2023. Français. NNT : 2023COAZ2013 . tel-04166752

HAL Id: tel-04166752

<https://theses.hal.science/tel-04166752>

Submitted on 20 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT

Haïti : Les représentations du handicap et de la scolarisation des élèves handicapés

Abdias FRANÇOIS

Laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie Cliniques, Cognitives et
Sociales (LAPCOS)

**Présentée en vue de l'obtention
du grade de docteur en Psychologie
d'Université Côte d'Azur**

Dirigée par : Nathalie Pantaléon

Co-encadrée par : Dirk Steiner

Soutenue le : 31 mars 2023

Devant le jury, composé de :

Thémis Apostolidis, PU, Aix Marseille
Université

Jacques Mikulovic, PU, Université de
Bordeaux

Nathalie Pantaléon, MCF, Université Côte
d'Azur

Dirk Steiner, PU, Université Côte d'Azur

Haïti : Les représentations du handicap et de la scolarisation des élèves handicapés

Jury :

Rapporteurs

Thémis Apostolidis, PU, Aix-Marseille Université

Jacques Mikulovic, PU, Université de Bordeaux

Directeurs de recherche

Nathalie Pantaléon, MCF, Université Côte d'Azur

Dirk Steiner, PU, Université Côte d'Azur

Président du jury

Thémis Apostolidis, PU, Aix-Marseille Université

Résumé

La présente thèse se propose d’appréhender les représentations liées à la scolarisation des enfants handicapés dans le milieu scolaire ordinaire en Haïti. Pour y parvenir, nous avons effectué trois études. La première étude est qualitative. Elle a été réalisée auprès de 12 personnes, dont 7 personnes handicapées et 5 responsables d’associations. Elle répond à notre premier objectif, celui d’appréhender les représentations sociales du handicap dans la société haïtienne. Les résultats de l’analyse thématique montrent que le handicap se situe à travers le prisme de l’irrationnel et du magique et renvoie à deux dimensions principales : invisible ou surnaturelle (action des *loas*, sort jeté par un sorcier...) et divine (punition, châtement infligé par Dieu pour avoir commis un péché). Ces représentations impactent toutes les sphères de la société. Dans une seconde étude qualitative auprès de 5 mères d’élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire et 32 enseignants (ayant accueilli ou non des élèves handicapés), nous avons étudié les incidences des représentations du handicap sur la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire. Le corpus a été soumis à une analyse lexicale (avec le logiciel Alceste), complétée par une analyse thématique afin de préciser le contenu des représentations. Les résultats montrent que les représentations associées au handicap, et qui sont tributaires des croyances culturelles, font obstacle à la scolarisation de ces élèves. Les enseignants craignent que cette scolarisation nuise à leur identité professionnelle. De plus, ils soulignent le manque de formation. Les élèves handicapés sont perçus comme relevant du milieu spécialisé. La troisième étude est quantitative. Elle s’intéressait aux attitudes des enseignants en exercice et des futurs enseignants sur la scolarisation des élèves en milieu ordinaire. Nous avons également étudié leur sentiment de compétence, leurs croyances culturelles et leur intention d’agir. 193 enseignants ont participé à l’étude (111 enseignants en exercice et 82 en formation initiale). Les analyses statistiques montrent que les deux groupes d’enseignants ne sont pas favorables à la scolarisation en milieu ordinaire. Les croyances culturelles influencent négativement leurs attitudes. Outre l’empreinte des croyances culturelles associées au handicap, les enseignants ne s’estiment pas compétents pour prendre en charge ces élèves.

Mots-clés : handicap, scolarisation, représentations sociales, représentations professionnelles, attitudes, croyances, Haïti.

Abstract

This thesis aims to understand the representations related to the schooling of children with disabilities in the regular school environment in Haiti. To achieve this, we conducted three studies. The first study is qualitative. It was carried out with 12 people, including 7 with disabilities and 5 association leaders. It addresses our first objective, which was to understand the social representations of disability in Haitian society. The results of the thematic analysis show that disability is construed through the prism of the irrational and the magical and refers to two main dimensions: the invisible or supernatural (action of *loas*, spell cast by a sorcerer...) and the divine (punishment, punishment inflicted by God for having committed a sin). These representations impact all spheres of society. In a second qualitative study with 5 mothers of disabled students enrolled in mainstream schools and 32 teachers (who may or may not have accommodated disabled students), we studied the impact of disability representations on the enrolment of disabled children in mainstream schools. The corpus was subjected to a lexical analysis (with the Alceste software), completed by a thematic analysis in order to specify the content of the representations. The results show that the representations associated with disability, which are dependent on cultural beliefs, are an obstacle to the schooling of these pupils. The teachers fear that this schooling will harm their professional identity. Further, they emphasize their lack of training. Students with disabilities are perceived as belonging to a specialized milieu. The third study is quantitative. It looked at the attitudes of practicing and future teachers about the schooling of students in a regular setting. We also examined their sense of competence, cultural beliefs, and intention to act. 193 teachers participated in the study (111 practicing teachers and 82 pre-service teachers). Statistical analyses showed that both groups of teachers do not support mainstream schooling. Cultural beliefs negatively influence their attitudes. In addition to the cultural beliefs associated with disability, teachers did not feel competent to handle these students.

Keywords: disability, schooling, social representations, professional representations, beliefs, attitudes, Haiti.

Remerciements

Pour réaliser cette thèse, la contribution, le support et la participation de plus d'un m'ont été nécessaires tout au long de ces années. Je voudrais à travers ces quelques mots manifester ma reconnaissance et ma gratitude à toutes celles et tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Je remercie particulièrement mes directrice et directeur, Nathalie Pantaléon et Dirk Steiner pour avoir accepté de diriger mon travail. Sans m'avoir connu avant, vous avez tout de même décidé de me prendre en thèse. Dirk, merci d'avoir reçu et partagé mon projet de thèse avec Nathalie qui a manifesté son intérêt pour mon sujet. Merci pour ta disponibilité en tant que directeur de thèse et du laboratoire. Nathalie, tu as lu mon projet de thèse et tu as accepté de m'encadrer, je te remercie pour la confiance. Certaines fois c'était très difficile, mais tu as été très patiente avec moi. Tes conseils, tes remarques et tes encouragements m'ont été très utiles et m'ont permis de mener ce travail à terme. Merci !

Je tiens à remercier les membres du jury pour le temps consacré à ma soutenance. Je remercie Thémis Apostolidis et Jacques Mikulovic pour avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je manifeste ma reconnaissance aux membres du laboratoire Lapcos pour leur accueil et leur soutien, principalement Dirk et Isabelle qui s'assurent toujours que tout se passe bien pour les doctorants. À Thierry Long et Joël Candau pour leurs conseils et leur bienveillance pendant les comités de suivi de thèse. À Diane Gaufridy qui fait un travail très important au Lapcos.

Mes remerciements vont à l'endroit de *Open Society Foundations* qui m'a octroyé une subvention financière pendant deux ans.

J'adresse également mes remerciements aux directeurs et directrices des établissements scolaires en Haïti, aux enseignantes et enseignants, aux responsables des centres de formation, aux responsables des associations de personnes handicapées, aux personnes handicapées et aux parents des élèves handicapés qui ont consacré leur précieux temps à mes études de terrain.

Toute ma gratitude à tous les collègues doctorants du Lapcos et aux autres laboratoires de la MSH pour les moments de convivialité, de joie, de partage et de galère aussi durant ces années. Mustapha, l'homme qui immortalise tout. Ismaël, monsieur super cool, mais qui nous prive de cuisine. Hanane, patronne de la *Mannschaft*, c'était de vrais moments de pur plaisir. Romain, pour les cours de boxe à Villefranche. Paul, la même passion du foot et des nocturnes Lapcos.

Karine, un mélange de gentillesse, de respect et d'hospitalité. Un remerciement à toutes celles et à tous ceux que je n'ai pas pu citer, vous êtes nombreux.

Je tiens à remercier spécialement la bande. Adrien, avec toi on ne se lasse jamais de discuter. C'est à l'anthropologie de te remercier. Vincent le promeneur ! à midi : Vincent, t'es où ? Je me promène au centre-ville. Tes supers *sketchs* à couper le souffle, merci pour tout mon frère. Victor, au fil des années, on a tissé un lien d'amitié incroyable. Les vacances à la montagne, au Lac de Ste-Croix, camping Mon denier, Moustiers-Sainte-Marie (phénoménal). Toi, Vincent et moi, on a *kamagaté* le coin ! Tu as été d'un soutien inestimable. Merci infiniment. Ibouanga de DOUANO, *Yes papa* ! On s'est rencontré un soir par hasard, en discutant on s'est rendu compte qu'on était du même labo... Depuis, on est comme deux frères. De longs et intéressants débats ! Avec très peu on a tenu des soirées à la résidence. Merci le *Big*, tu es un monument vivant.

Mes amis du Sud-Est et de l'Ouest, je vous remercie grandement. Levenson, merci pour tes conseils et tes encouragements. C'était très important pour moi. Eland, grâce à nos discussions, souvent houleuses, nous avons grandi. Nos nocturnes à Valrose (*Co-learning*), c'était incroyable. Merci mon *konpè*. Max St-Fleur, merci mon ami pour ta contribution.

Mes sincères remerciements à toute mon équipe, spécialement Dr. Joël M., Dr. Joram V., Dr. Franceau V., Jean-Kalim A., Benoit L., Rachelle O. Je tiens à vous remercier également, Franck D., John St-Preux., Guerby, H., Denis L., Cherilio, C., Wilner, B., ainsi que toute l'équipe d'OCONFOR pour votre support.

À Sandrine, ma très chère compagne, je suis très reconnaissant envers toi. Merci pour avoir fait et supporté beaucoup depuis notre rencontre. Ton apport à la finalisation de ce travail est juste extraordinaire. Saches que tu as toute mon admiration.

Je tiens plus que tout à remercier ma famille. À ma mère, Nicole, tu tiens tant à moi comme si j'étais le petit Abdias qui avait 1 an que tu tenais dans tes bras ; à chaque appel : Dias, comment tu vas ? comment tu vis ? À mon père, Tassilien, symbole de courage ; tu ne lâches rien malgré la maladie. Merci pour tout ce que tu m'as donné papa. À mes petits frères, Fedner, Rigel, Widelin et Widmarck, que dire de l'un que je ne peux pas dire de l'autre ! Merci pour vos soutiens indéfectibles, vous êtes des amours. Je suis béni de vous avoir comme frères.

Enfin, un grand merci une fois de plus à toute personne qui, d'une façon ou d'une autre, m'a apporté sa contribution au cours de cette aventure.

À jamais dans mon cœur !!!

Son humanité ne fait pas de doute et pourtant il déroge à l'idée habituelle de l'humain.

David Le Breton (1991)

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Résumé | 3 |
| Abstract | 4 |
| Remerciements | 5 |
| Liste des tableaux | 12 |
| Liste des figures | 14 |
| Liste des sigles et acronymes | 15 |
| INTRODUCTION GENERALE | 17 |
| I. Contexte socioéconomique | 17 |
| II. Définition de la problématique générale | 18 |
| 1 PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN | 25 |
| 1.1 Structuration et organisation du Système Éducatif Haïtien | 25 |
| 1.2 Le Cadre réglementaire de la politique éducative haïtienne..... | 26 |
| 1.3 La réforme Bernard | 28 |
| 1.3.1 Le système scolaire formel | 29 |
| 1.3.2 Le système scolaire non formel | 29 |
| 1.4 Diagnostic du fonctionnement du système éducatif haïtien | 29 |
| 1.5 Législations et politiques publiques réglemant la scolarisation des élèves handicapés en Haïti..... | 31 |
| 1.5.1 Les législations internationales (déclarations, conventions) | 31 |
| 1.5.2 La loi haïtienne du 13 mars 2012 | 32 |
| 1.5.3 Les données relatives à la scolarisation des élèves handicapés | 33 |
| 1.5.4 Les structures publiques organisant la scolarisation des élèves handicapés..... | 35 |
| 1.5.5 La formation des enseignants haïtiens | 37 |
| 2 HANDICAP : ÉVOLUTION SOCIO-HISTORIQUE ET CONCEPTUELLE | 40 |
| 2.1 Contextualisation socio-historique | 40 |
| 2.2 Évolution conceptuelle du handicap..... | 42 |
| 2.2.1 Définitions du handicap | 43 |
| 2.2.2 Origine et apparition du handicap..... | 43 |
| 2.2.3 Classifications du handicap | 44 |
| 2.2.3.1 La Classification Internationale du Handicap (CIH) | 45 |
| 2.2.3.2 Le modèle québécois de Processus de Production du Handicap (PPH) | 47 |
| 2.2.3.3 Le modèle biopsychosocial (CIF)..... | 49 |
| 3 HANDICAP ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES | 52 |
| 3.1 Le concept de représentations sociales | 52 |
| 3.1.1 Origine des représentations sociales | 53 |
| 3.1.2 Définitions et caractéristiques des représentations sociales | 53 |
| 3.1.3 Cadre d'analyse des représentations sociales | 55 |
| 3.1.4 La formation des représentations sociales | 56 |
| 3.1.4.1 Les conditions d'émergence des représentations sociales | 57 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 3.1.4.1.1 | La dispersion de l'information..... | 57 |
| 3.1.4.1.2 | La focalisation..... | 57 |
| 3.1.4.1.3 | La pression à l'inférence..... | 58 |
| 3.1.4.2 | Processus psychologiques d'élaboration des représentations sociales..... | 58 |
| 3.1.4.2.1 | L'objectivation..... | 58 |
| 3.1.4.2.2 | L'ancrage..... | 59 |
| 3.1.4.3 | Les croyances..... | 60 |
| 3.1.5 | Les fonctions des représentations sociales..... | 62 |
| 3.2 | Les représentations sociales du handicap..... | 63 |
| 3.2.1 | Le sujet handicapé, un « <i>écart à la norme</i> »..... | 64 |
| 3.2.2 | La typologie des handicaps dans l'élaboration des représentations sociales du handicap..... | 65 |
| 3.2.3 | L'ancrage culturel des représentations sociales du handicap..... | 69 |
| 3.2.3.1 | Les représentations sociales du handicap et de la maladie aux Îles Marquises 69 | |
| 3.2.3.2 | Les représentations sociales du handicap et de la maladie au Brésil..... | 70 |
| 3.2.3.3 | Les représentations sociales du handicap et de la maladie dans certains pays d'Afrique subsaharienne..... | 71 |
| 4 | ÉTUDE SUR LA COMPRÉHENSION DU HANDICAP EN HAÏTI..... | 74 |
| 4.1 | Problématique..... | 74 |
| 4.2 | Méthode..... | 75 |
| 4.2.1 | Participants..... | 75 |
| 4.2.2 | Guide d'entretien..... | 76 |
| 4.2.3 | Procédure..... | 76 |
| 4.3 | Analyse du corpus..... | 77 |
| 4.4 | Présentations et discussion des résultats..... | 77 |
| 4.4.1 | Les représentations sociales du handicap en Haïti..... | 77 |
| 4.4.1.1 | Croyances et perceptions associées au handicap de manière générale..... | 77 |
| 4.4.1.2 | Croyances et images associées au handicap physique..... | 83 |
| 4.4.1.3 | Perceptions des familles sur leurs proches handicapés..... | 86 |
| 4.4.2 | Thème 2 : Législations et politiques publiques d'accompagnement..... | 89 |
| 4.4.2.1 | Connaissance et application des lois nationales et des conventions..... | 91 |
| 4.4.2.2 | Existence de structures d'accompagnement..... | 91 |
| 4.4.2.3 | Professionnels de santé et accessibilité aux soins..... | 92 |
| 4.4.2.4 | Aménagement et accessibilité des bâtis..... | 93 |
| 4.4.3 | Thème 3 : Législations et participation sociale des personnes handicapées..... | 94 |
| 4.4.3.1 | Jouissance des droits et accès aux sphères des activités de la vie nationale... 96 | |
| 4.4.3.2 | Scolarisation des élèves handicapés..... | 97 |
| 4.4.3.3 | Sens du travail effectué par les responsables des associations de personnes handicapées..... | 98 |
| 4.5 | Conclusion..... | 99 |
| 5 | SCOLARISATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS : DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES AUX REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES..... | 103 |
| 5.1 | La scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire..... | 103 |
| 5.1.1 | Une évolution conceptuelle et institutionnelle..... | 104 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5.1.1.1 | La ségrégation scolaire | 104 |
| 5.1.1.2 | L'intégration scolaire..... | 105 |
| 5.1.1.3 | L'inclusion scolaire | 108 |
| 5.1.2 | Les parents et la scolarisation des élèves handicapés..... | 110 |
| 5.1.3 | Les enjeux de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire..... | 112 |
| 5.1.3.1 | Enjeu institutionnel et éducatif..... | 113 |
| 5.1.3.2 | Enjeu social..... | 114 |
| 5.1.3.3 | Enjeu économique | 114 |
| 5.2 | Des représentations sociales aux représentations professionnelles dans le processus de scolarisation des élèves handicapés | 114 |
| 5.2.1 | Les représentations professionnelles | 115 |
| 5.2.1.1 | La spécificité des représentations professionnelles | 116 |
| 5.2.1.2 | Les fonctions des représentations professionnelles | 117 |
| 5.2.2 | Les pratiques professionnelles dans l'enseignement | 118 |
| 5.3 | Représentations et attitudes des enseignants en exercice et des enseignants en formation à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés | 120 |
| 6 | ÉTUDE SUR LES REPRÉSENTATIONS DES PARENTS ET DES ENSEIGNANTS SUR LE HANDICAP ET LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS..... | 125 |
| 6.1 | La problématique..... | 125 |
| 6.2 | Méthode..... | 127 |
| 6.2.1 | Participants | 127 |
| 6.2.1.1 | Les parents d'élève handicapé..... | 128 |
| 6.2.1.2 | Les enseignants..... | 128 |
| 6.2.2 | Procédure | 129 |
| 6.2.3 | Guides d'entretiens | 130 |
| 6.3 | Traitement et analyses du corpus..... | 131 |
| 6.4 | Démarche d'analyse des données avec Alceste..... | 132 |
| 6.5 | Présentations des résultats de l'analyse statistique textuelle (Alceste) | 133 |
| 6.5.1 | Résultats des mères des élèves handicapés..... | 134 |
| 6.5.1.1 | Analyse Factorielle des Correspondances pour le groupe des mères..... | 139 |
| 6.5.2 | Résultats des enseignants n'ayant pas accueilli des élèves handicapés (EN'AEH) 141 | |
| 6.5.2.1 | Analyse Factorielle des Correspondances pour le groupe EN'AEH..... | 146 |
| 6.5.3 | Résultats des enseignants ayant enseigné des élèves handicapés (EAEH)..... | 148 |
| 6.5.3.1 | Analyse Factorielle des Correspondances pour le groupe des EAEH..... | 151 |
| 6.6 | Analyse thématique | 153 |
| 6.6.1 | Présentation des enfants handicapés par leurs mères et les enseignants qui les ont reçus dans leur classe | 154 |
| 6.6.2 | Représentations sociales du handicap chez les mères et les enseignants | 155 |
| 6.6.3 | Représentations des mères et des enseignants sur la scolarisation des enfants handicapés..... | 156 |
| 6.6.3.1 | La scolarisation des enfants handicapés selon les mères..... | 156 |
| 6.6.3.2 | La scolarisation des élèves handicapés selon les enseignants | 159 |
| 6.7 | Discussion..... | 163 |
| 6.8 | Conclusion..... | 172 |

7 ÉTUDE SUR LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS EN EXERCICE ET EN FORMATION À L'ÉGARD DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS

174

| | | |
|-----------|---|------------|
| 7.1 | Problématique..... | 174 |
| 7.2 | Méthode..... | 178 |
| 7.2.1 | Participants..... | 178 |
| 7.2.2 | Instrument de mesure..... | 178 |
| 7.2.3 | Procédure..... | 181 |
| 7.3 | Présentation des résultats..... | 182 |
| 7.3.1 | Description de l'échantillon..... | 182 |
| 7.3.2 | Les croyances culturelles, le sentiment de compétence et l'intention d'agir chez les enseignants en exercice et en formation..... | 184 |
| 7.3.3 | Les attitudes des enseignants en exercice et en formation sur la scolarisation des élèves handicapés..... | 185 |
| 7.3.4 | Corrélations entre les attitudes des enseignants (en exercice et en formation), leurs croyances, leur sentiment de compétence et leur intention d'agir..... | 185 |
| 7.3.5 | Prédicteurs des attitudes « ORI »..... | 188 |
| 7.3.5.1 | Prédicteurs de l'attitude « bénéfiques de l'intégration »..... | 188 |
| 7.3.5.2 | Prédicteurs de l'attitude « habiletés à enseigner aux élèves handicapés »... .. | 189 |
| 7.3.5.3 | Prédicteurs de l'attitude « gestion d'une classe intégrative »..... | 190 |
| 7.3.5.4 | Prédicteurs de l'attitude « progrès scolaire des élèves handicapés »..... | 191 |
| 7.3.6 | Les enseignants en exercice : ceux qui ont accueilli les élèves handicapés <i>versus</i> ceux qui n'en ont pas accueilli..... | 193 |
| 7.3.6.1 | Les croyances culturelles, le sentiment de compétence et l'intention d'agir chez les enseignants en exercice..... | 193 |
| 7.3.6.2 | Les attitudes des enseignants en exercice sur la scolarisation des élèves handicapés..... | 194 |
| 7.4 | Discussion..... | 194 |
| 8 | DISCUSSION GÉNÉRALE..... | 200 |
| 8.1 | Rappel du cadre théorique et des objectifs de la recherche..... | 200 |
| 8.2 | Synthèse des principaux résultats..... | 203 |
| 8.3 | Les implications théoriques et pratiques..... | 207 |
| 8.4 | Limites et perspectives..... | 209 |
| 9 | CONCLUSION..... | 211 |
| 10 | RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 213 |
| 11 | ANNEXES..... | 237 |

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : Propositions de scénarios selon les données du MENFP | 34 |
| Tableau 2 : Effectifs des professionnels en 2017, besoins et recrutement | 37 |
| Tableau 3 : Identité et caractéristiques des interviewés | 75 |
| Tableau 4 : Thèmes et des questions posées | 76 |
| Tableau 5 : Fréquences et indicateurs du thème : croyances et perceptions liées au handicap | 77 |
| Tableau 6 : Fréquences et indicateurs du thème : croyances et images associées au handicap physique | 83 |
| Tableau 7 : Fréquences et indicateurs du thème : perceptions des familles sur leurs proches handicapés | 86 |
| Tableau 8 : Fréquences et indicateurs du thème : législations et politiques..... | 90 |
| Tableau 9 : Fréquences et indicateurs du thème : législations et participation sociale des personnes handicapées | 95 |
| Tableau 10 : Identité et caractéristiques des parents | 128 |
| Tableau 11 : Caractéristiques des enseignants ayant enseigné des élèves handicapés (EAEH) | 128 |
| Tableau 12 : Caractéristiques des enseignants n'ayant pas accueilli des élèves handicapés (EN'AEH) | 129 |
| Tableau 13 : présente les quatre grands thèmes du guide d'entretien | 130 |
| Tableau 14 : Distribution des u.c.e. par classes | 135 |
| Tableau 15 : Distribution des u.c.e. par classe (chez les EN'AEH)..... | 142 |
| Tableau 16 : Distribution des u.c.e. par classe (chez les EAEH)..... | 148 |
| Tableau 17 : Thèmes et sous-thèmes discriminant les trois catégories de participants au sujet des représentations de la scolarisation des élèves handicapés | 153 |
| Tableau 18 : caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles des participants | 183 |
| Tableau 19 : Évaluation des enseignements reçus selon les groupes (U de Mann Whitney) | 183 |
| Tableau 20 : Contacts avec des personnes handicapées selon les groupes (U de Mann Whitney) | 184 |
| Tableau 21 : Scores aux échelles mesurant les croyances culturelles, le sentiment de compétence et les intentions d'agir selon les groupes (U de Mann Whitney) | 184 |
| Tableau 22 : Scores à l'échelle ORI mesurant les attitudes des enseignants selon les groupes (U de Mann Whitney)..... | 185 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 23 : matrice de corrélation résultats des enseignants en exercice (n = 111) | 187 |
| Tableau 24 : matrice de corrélation résultats des enseignants en formation (n = 82)..... | 187 |
| Tableau 25 : Régression intégrant sentiment de compétence et croyances comme prédicteurs des attitudes des enseignants concernant les bénéfices de l'intégration scolaire..... | 188 |
| Tableau 26 : Régression intégrant sentiment de compétence et croyances comme prédicteurs des attitudes des enseignants concernant leurs habiletés à enseigner aux élèves handicapés | 189 |
| Tableau 27 : Régression intégrant sentiment de compétence et croyances comme prédicteurs des attitudes des enseignants concernant la gestion d'une classe intégrative | 190 |
| Tableau 28 : Régression intégrant sentiment de compétence et croyances comme prédicteurs des attitudes des enseignants concernant le progrès scolaire des élèves handicapés | 192 |
| Tableau 29 : Scores aux échelles mesurant les croyances culturelles, le sentiment de compétence et les intentions d'agir des enseignants en exercice n'ayant pas d'expériences avec les élèves handicapés et ceux ayant de l'expérience avec eux (U de Mann Whitney)..... | 193 |
| Tableau 30 : Scores à l'échelle ORI mesurant les attitudes des enseignants en exercice n'ayant pas d'expériences avec les élèves handicapés et ceux ayant de l'expérience avec eux (U de Mann Whitney) | 194 |
| Tableau 31 : Récapitulatif des principaux résultats | 206 |

Liste des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 : Organigramme du MENFP, inspiré de l'organigramme officiel du MENFP (2012) | 27 |
| Figure 2 : Schéma d'organisation du Système Éducatif Haïtien (MENFP, 2007)..... | 28 |
| Figure 3 : Organigramme de la CASAS..... | 36 |
| Figure 4 : Schéma conceptuel de la CIH (OMS, 1993). | 45 |
| Figure 5 : Schéma conceptuel du modèle du PPH (Fougeyrollas 2002)..... | 47 |
| Figure 6 : Schéma conceptuel de la CIF (OMS, 2001). | 50 |
| Figure 7 : Hiérarchisation des concepts liés aux représentations sociales (Ramel, 2015). | 121 |
| Figure 8 : Analyse Factorielle des Correspondances (mères) | 140 |
| Figure 9 : Analyse factorielle des correspondances (EN'AEH) | 147 |
| Figure 10 : Analyse factorielle des correspondances | 152 |
| Figure 11 : Interaction des croyances et du sentiment de compétence | 190 |
| Figure 12 : Interaction des croyances et du sentiment de compétence | 191 |
| Figure 13 : Interaction des croyances et du sentiment de compétence | 192 |

Liste des sigles et acronymes

| | |
|---------|---|
| AFC | Analyse Factorielle des Correspondances |
| ALCESTE | Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans un Ensemble de Segments de Textes |
| BIT | Bureau International du Travail |
| BM | Banque Mondiale |
| BSEIPH | Bureau du Secrétaire d'État à l'Intégration des Personnes Handicapées |
| CASAS | Commission de l'Adaptation Scolaire et d'Appui Social |
| CDH | Classification Descendante Hiérarchique |
| CDPH | Centre Départemental des Personnes Handicapées |
| CFEF | Centres de Formation des Enseignants du Fondamental |
| CIF | Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé |
| CIH | Classification Internationale du Handicap |
| CIM | Classification Internationale des Maladies |
| CRD | Centre de Recherche pour le Développement |
| CRDPH | Convention des Nations-Unies Relative aux Droits des Personnes Handicapées |
| EAEH | Enseignants Ayant Enseigné des Élèves Handicapés |
| EFACAP | École Fondamentale d'Application et Centre Appui Pédagogique |
| EN'AEH | Enseignants N'ayant pas Accueilli des Élèves Handicapés |
| ENI | Écoles Normales d'Instituteurs |
| ÉPT | École Pour Tous |
| FHAIPH | Fédération Haïtienne des Associations et Institutions des Personnes Handicapées d'Haïti |
| FSE | Facultés des Sciences de l'Éducation |
| GRANH | Groupe de Réflexion et d'Action pour une Haïti Nouvelle |
| IBESR | Institut du Bien-Être Social et de Recherches |
| MAST | Ministère des Affaires Sociales et du Travail |
| MENFP | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle |
| MSP | Ministère de la Santé Publique et de la Population |
| ODD | Objectifs de Développement Durable |

| | |
|--------|---|
| OHAP | Organisation des Handicapés en Action pour le Progrès |
| OMS | Organisation Mondiale de la Santé |
| ONG | Organisations Non Gouvernementales |
| ONPES | Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale |
| ONU | Organisation des Nations-Unies |
| OPS | Organisation Panaméricaine de la Santé |
| ORI | Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities |
| PNEF | Plan National d'Éducation et de Formation |
| PPH | Processus de Production du Handicap |
| RNDDH | Réseau National de Défense des Droits Humains |
| SNPE | Stratégie Nationale de Protection de l'Enfance |
| TNS | Taux Net de Scolarisation |
| UC | Unités de Contexte |
| UCE | Unités de Contexte Élémentaires |
| UCI | Unités de Contexte Initiales |
| UEH | Université d'État d'Haïti |
| UNESCO | Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture |
| UNICEF | Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance |

INTRODUCTION GENERALE

I. Contexte socioéconomique

Depuis son indépendance en 1804, Haïti a toujours fait face à des défis économiques qu'elle n'est jamais parvenue à relever, a constaté le Groupe de Réflexion et d'Action pour une Haïti Nouvelle (GRANH, 2012). La situation socioéconomique fragile et précaire dans laquelle végète Haïti depuis longtemps est due aux différentes périodes de turbulences politiques (coup d'État, transitions, ...) et aux catastrophes naturelles qui mettent le pays face à des défis politiques, économiques et sociaux de taille. Du point de vue économique, la fragilité et la précarité dans lesquelles le pays s'est embourbé, existent depuis plus de deux siècles (Montas, 2005). De surcroît, il existe un fossé important dans la répartition des biens. La disparité est très forte entre les plus démunis et les plus riches, selon les données du Bureau International du Travail (BIT). Plus précisément, 10% des plus riches détiennent plus de 50% du revenu national (BIT, 2010).

Du point de vue des infrastructures, Haïti présente de grandes difficultés et connaît sans nul doute d'énormes retards par rapport à tous ses voisins de la Caraïbe. Ce pays de la région caribéenne est le plus exposé et le plus vulnérable aux catastrophes naturelles (Herrera, Lamaute-Brisson & al., 2014). Le séisme du 12 janvier 2010 est le séisme le plus meurtrier enregistré en Haïti depuis 1804 (Haïti PDNA, 2010). Les dégâts enregistrés sont considérables sur le plan humain, plus de 300 000 morts, plus de 250 000 blessés dont 6000 personnes amputées d'après le Réseau National de Défense des Droits Humains (RNDDH) (2011). Après ce terrible cataclysme, le nombre de personnes vivant avec un handicap en Haïti a augmenté de façon considérable, il est passé de 800 000 personnes à 1.1 million de personnes, (Tataryn & Blanchet, 2012 ; Wamba, 2020).

Les différentes crises socioéconomiques et politiques et les catastrophes qu'Haïti a connues au cours de son histoire ont eu des conséquences sur les familles haïtiennes, notamment sur l'avenir des jeunes. Selon une étude réalisée après le séisme de 2010, « *la protection sociale en Haïti est sans rapport avec les besoins. Sa couverture exclut les travailleurs du secteur informel et la paysannerie et ne prend pas en compte le chômage ni le handicap* » (BIT, 2010, p. 2). Les institutions de protection sociale octroient de très faibles prestations à un nombre très réduit de bénéficiaires. Les catastrophes naturelles ont fragilisé les familles qui, déjà, vivaient dans des conditions précaires.

L'ensemble de ces problèmes font que la scolarisation se déroule dans un climat socioéconomique et politique complexe : instabilité et insécurité politiques et économiques. Presque chaque année, les activités scolaires sont perturbées par des grèves, paralysées par des crises sociopolitiques. Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) a indiqué qu'une année scolaire correspondait à 145 jours de classe, nombre inférieur à la moyenne internationale (MENFP, 2010). Cependant, le niveau d'éducation des enfants dans une famille reste la source de revenu la plus sûre des ménages, a révélé des analystes de la Banque Mondiale (BIT, 2010). Le jeune aura un travail mieux rémunéré s'il a atteint un niveau d'éducation plus élevé, ce qui, en conséquence, permettra l'évolution de la famille en termes de mobilité sociale (André, 2015).

II. Définition de la problématique générale

La scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire est un processus qui se trouve au cœur de débats sur l'éducation dans de nombreux pays. Elle est également une pratique très courante dans beaucoup de système éducatif. Notamment, depuis que l'Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) a mis en lumière l'approche « d'éducation inclusive », consistant en une plus grande implication des personnes handicapées dans tous les actes, toutes les sphères de la vie quotidienne, entre autres dans le domaine de l'emploi et de la scolarisation (Ebersold, 2005). L'éducation de tous les enfants est une réalité à prendre en compte dans toutes les cultures (Mbassa Menick, 2016). Elle est un bien public et un droit humain fondamental inhérent à toutes personnes, toutes catégories sociales. La scolarisation des enfants handicapés, particulièrement en milieu ordinaire, peut être un véritable ascenseur pour parvenir à une réelle inclusion sociale des personnes handicapées. Ainsi, nombreux sont les pays qui, en fonction des ressources et moyens dont ils disposent et bien évidemment selon leur volonté, essaient d'expérimenter ou d'appliquer l'approche inclusive, dans leur système éducatif et dans leur société en général. Certains pays (*e.g.*, Italie) ont fait de la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires un axe prioritaire de leur politique éducative (Plaisance, 2009a ; Tine, De Anna & Seye, 2016). L'objectif est de permettre aux enfants handicapés ou qui présentent des besoins éducatifs particuliers de pouvoir s'inscrire dans les écoles ordinaires à l'instar de leurs pairs et de bénéficier de tous les accompagnements et des aides nécessaires pour leur apprentissage et leur épanouissement.

La nécessité de scolariser les enfants handicapés en milieu ordinaire est primordiale. L'École, institution de socialisation majeure, participe à la formation des individus dans l'optique

d'assurer leur intégration au sein de la société (Dubet & Martuccelli, 1996). Selon Berzin (2007), Garnier (2016), Nivet (2018) et Hélie (2018), la scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés leur permet de mieux s'intégrer dans le tissu social et de tendre vers la participation sociale. L'institution scolaire est un outil pertinent qui peut conduire à l'adoption de nouveaux comportements face au handicap ou plus largement développer une culture de la tolérance envers les personnes handicapées dans la société. Toutefois, pour Garbo et Albanese (2006), pour permettre aux personnes handicapées de jouir effectivement de leurs droits d'être scolarisés dans un dispositif scolaire qui répond à leurs besoins et aux besoins de tout le monde, des mesures sont à prendre. Pour ce faire, il est essentiel que tous les acteurs concernés par ce processus (la famille, l'école, les différentes structures de santé, ... la communauté en général) discutent en vue d'analyser les besoins, de définir les objectifs, d'identifier les moyens disponibles et possibles afin d'harmoniser toutes les interventions.

De manière générale, la scolarisation des élèves handicapés dans les classes ordinaires n'a jamais été une chose facile et n'a pas toujours été bienvenue chez les acteurs de l'école. Leur scolarisation en milieu ordinaire prônée par la loi vient déranger l'ordre des choses, étant donné qu'habituellement ces élèves sont scolarisés dans des écoles spécialisées, séparés des autres élèves. Elle engendre une nouvelle dynamique de la culture scolaire. La scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire n'est pas un long fleuve tranquille pour les enseignants (Avramidis & Norwich, 2002 ; Kormos & Nijakowska, 2017). Elle peut entraîner de nombreux changements dans les pratiques professionnelles des enseignants qui doivent assurer et faciliter ce processus. Les enseignants sont définis comme étant le moteur de la mise en œuvre réussie d'une politique d'éducation inclusive dans tout système éducatif, car ils sont les responsables immédiats du climat et des activités de la classe. L'un des facteurs de succès de la scolarisation des élèves handicapés est le positionnement des enseignants à l'égard des politiques y afférant (Avramidis & Kalyva, 2007 ; Bornman & Donohue, 2013). Par exemple, selon Tournebize (2001), en France, le souci de certains enseignants face à la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire, est de trouver comment favoriser leur inclusion, tout en s'assurant que l'équilibre relationnel dans la classe ne soit pas fragilisé et que le programme scolaire soit réalisé.

Depuis plusieurs années, spécialement depuis la conférence mondiale de Salamanque du 7 au 10 juin 1994 sur *l'éducation et les besoins éducatifs particuliers* [organisée par l'UNESCO et le Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance (UNICEF)], les États partis, les organisations et différentes associations présentes se sont engagés à promouvoir l'éducation et la scolarisation des élèves handicapés. Le « Traité de Salamanque » stipule que « *les écoles ordinaires*

développant une orientation inclusive sont des outils pour combattre les attitudes discriminatoires ; elles construisent une société inclusive en organisant une éducation pour tous » (Wormnæs & Crouzier, 2005, p. 81). Il revient aux États de mener des campagnes de sensibilisation auprès de leur population, pouvant conduire à un changement d'opinions, de regards, de perceptions, de représentations et à l'adoption de nouveaux comportements par rapport au handicap et aux personnes concernées. Ainsi, les missions de l'école ont été renforcées. L'école doit, dorénavant, jouer un rôle prépondérant dans la construction d'une société inclusive où les personnes handicapées doivent avoir une place, parce qu'elles sont tout simplement des personnes à part entière.

Néanmoins, le constat montre que la mise en œuvre de la scolarisation de ces élèves s'avère encore ardue dans bon nombre de pays (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou & al., 2013), ceci, pour des raisons diverses, telles que l'absence de législations, de politiques, d'objectifs, de plans et de ressources (OMS, 2012). Cela peut être dû aussi aux croyances qui dominent dans certaines sociétés. Dans toutes les sociétés, les individus, les groupes acquièrent, transmettent et pérennisent des savoirs, des croyances et des valeurs qui leur permettent de partager une conception commune des autres et des choses (Lo Monaco & Guimelli, 2008). Le handicap est une construction sociale. Dans le cas du Système Éducatif Haïtien sur lequel porte notre travail, il ne fait pas de doute que les opinions, les croyances, les attitudes, les représentations et les comportements des enseignants, des directeurs d'école, des autres camarades de classe, des parents... ont des impacts sur la scolarisation de ces enfants en milieu scolaire ordinaire (OMS, 2012). En effet, au niveau de la société haïtienne qui donne l'allure d'une « *société anthropoémique* », c'est-à-dire qui les rejette, les vomit (Jodelet, 1989), il est intéressant de comprendre en quoi les représentations du handicap peuvent constituer des barrières d'entrée à l'école. En ce sens, nous souhaitons analyser comment les enfants handicapés sont perçus dans le système scolaire haïtien. Nous voulons appréhender les représentations des acteurs clés du système éducatif. Car, dans toute société, la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire constitue un défi pour les enseignants et la question de leurs représentations dans sa mise en œuvre s'est révélée prioritaire (Fortier, Noël, Ramel & Bergeron, 2018).

En Haïti, en dépit des initiatives prises par l'État : création de loi nationale sur le handicap, ratification de législations internationales, définition d'objectifs sur la scolarisation des élèves handicapés par le MENFP, il y a peu d'améliorations. Plusieurs travaux (Dupoux, Hammond, Ingalls & Wolman, 2006 ; François, 2016 ; Dube, Moffatt, Davison & Bartels, 2017 ; Lainy, 2020 ; Wamba, 2020) ont souligné que le système éducatif haïtien s'inscrit dans une trajectoire

qui tient peu compte des élèves handicapés. Le système tend vers une logique ségrégative. Leur accueil et leur accompagnement sont déficitaires. Ces élèves sont exclus du système éducatif ordinaire. Notre travail a pour but principal d'effectuer une analyse pertinente du processus de « scolarisation des élèves handicapés » (en tant qu'objet social). Notre étude va porter sur les représentations sociales et professionnelles du handicap et de la scolarisation des élèves handicapés dans le 1^{er} et 2^e cycle du fondamental en Haïti. La finalité de ce travail est d'apporter des pistes de réflexion et des éléments de réponses aux acteurs des politiques publiques, particulièrement ceux en charge du système éducatif et aux acteurs de la société civile. Les recherches sur cette population sont quasi-inexistantes en Haïti.

Notre intérêt pour une analyse de la situation de ces élèves ainsi que de la problématique du handicap dans le système éducatif haïtien naît d'un long parcours et de longues réflexions. Notre première prise de contact avec ce milieu a eu lieu en 2010 après le tremblement de terre, alors que nous étions en deuxième année de Licence en sciences de l'éducation (parcours psychopédagogie). Cette expérience nous a conduit à écrire notre mémoire de Licence sur « *les effets du stress sur l'apprentissage scolaire après le tremblement de terre* ». Pendant notre stage, nous avons remarqué que les écoles ordinaires refusaient d'accueillir les élèves handicapés. Lors de nos études en Master, nous avons travaillé sur l'éducation inclusive en Haïti et avons observé le problème de scolarisation de ces élèves dans le milieu scolaire ordinaire. Il apparaissait qu'au-delà de l'absence de mesures et volontés politiques, des difficultés socio-économiques et de la faiblesse des ressources humaines (des professionnels), les perceptions du handicap constituent un obstacle majeur.

La réalité du système éducatif haïtien par rapport à la prise en compte des élèves handicapés en son sein suscite des questions et autant de préoccupations. Dans une déclaration donnée au média en ligne *Haïti libre*¹ lors du lancement d'une campagne de sensibilisation à la scolarisation en milieu scolaire ordinaire, la Présidente de l'Organisation des Handicapés en Action pour le Progrès (OHAP) a dit constater que « *de nombreux enfants handicapés ne sont pas scolarisés comme le veut la législation haïtienne, parce que les directeurs d'écoles ne leur permettent pas d'intégrer leur établissement, d'une part ; d'autre part, des parents redoutent que leurs enfants se fassent railler par d'autres élèves non-handicapés* ». D'autres études ou rapports évoquent également ces difficultés. Dans une recherche récente, Lainy (2020, p. 5)

¹ Haïti libre, (novembre 2014). Haïti - Éducation : Campagne pour l'intégration des enfants handicapés en milieu scolaire. Disponible sur : <http://www.haitilibre.com/article-12470-haiti-education-campagne-pour-l-integration-des-enfants-handicapes-en-milieu-scolaire.html> Consulté le 23/01/2020

relate ceci : « *Haïti a néanmoins un système scolaire où très peu d'enfants ayant un handicap physique et visible sont accueillis* ». Ces constats soulignent que la scolarisation de ces élèves se trouve confrontée au refus du personnel institutionnel, mais aussi à celui des parents d'enfants présentant des déficiences.

Ainsi, il est légitime de se questionner sur cette situation. Du côté du personnel institutionnel (directeurs d'école, enseignants, ...), pourquoi s'oppose-t-il à l'accueil de ces élèves ? Est-ce lié à un problème de formation, de sentiment de compétences face à cette nouvelle dynamique, de manque de moyens ou de ressources ? Est-ce en lien avec leurs représentations du handicap (plus précisément leurs croyances culturelles) et de la scolarisation des élèves handicapés ? Du côté des parents, les perceptions négatives autour du handicap dans la société sont-elles l'obstacle majeur à la scolarisation ? Les représentations qu'eux-mêmes ont des enfants handicapés ne constituent-elles pas un frein ? D'autres facteurs sont-ils également en jeu ?

Développer un projet de scolarisation des élèves handicapés au sein d'un système éducatif suppose, non seulement un autre regard sur le handicap, mais aussi la redynamisation des pratiques pédagogiques. Pour de multiples raisons, cette dynamique peut être vue comme un danger pour l'identité professionnelle des enseignants en lien avec les représentations professionnelles de la scolarisation. Les inquiétudes sont aussi dans le camp des parents. Pourtant, ce processus requiert une forte et importante implication des enseignants et des parents de ces enfants. Ainsi, nous formulons notre question de recherche : comment les acteurs de l'école, à savoir les enseignants et les parents en Haïti se représentent-ils le processus de scolarisation des élèves handicapés dans le milieu scolaire ordinaire ?

Quelles sont les représentations sur ces élèves ? Quelles sont les incidences des croyances sur les représentations des acteurs ? Quels sont les obstacles, les freins et les possibles éléments favorables à la scolarisation des élèves handicapés dans les écoles ordinaires en Haïti ?

Il nous paraît aussi intéressant d'explorer les représentations des enseignants par rapport à leur profession car, c'est l'identité même de leur pratique professionnelle qui est remise en question : comment les enseignants se représentent-ils leurs pratiques professionnelles dans cette nouvelle dynamique ? Quelles sont les attitudes des enseignants en exercice et en formation à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés ?

L'objectif principal de cette thèse est d'appréhender les représentations liées à la scolarisation des enfants handicapés dans le milieu scolaire ordinaire, des deux premiers cycles du fondamental en Haïti.

De cet objectif principal découlent des objectifs spécifiques :

1. Décrire et analyser les représentations sociales du handicap dans la culture haïtienne ;
2. Mettre en évidence et analyser les représentations sociales des parents sur la scolarisation des enfants handicapés ;
3. Décrire et analyser les représentations professionnelles des enseignants sur la scolarisation des élèves handicapés ; comparer les représentations des enseignants qui les accueillent à celles des autres enseignants ;
4. Mettre en évidence et analyser les attitudes des enseignants en exercice et en formation initiale vis-à-vis de la scolarisation des élèves handicapés.

Dans le chapitre I, nous nous intéresserons au système éducatif haïtien : le cadre juridique, les structures associées, l'organisation de la scolarisation de tous les élèves et de ceux qui sont handicapés.

Le chapitre II présentera le concept du handicap. En ce sens, nous ferons une synthèse et décrirons les différentes classifications en lien avec l'évolution des représentations du handicap dans les sociétés.

Le cadre théorique des représentations sociales et des représentations associées au handicap constituera le chapitre III.

La première étude de terrain sur les représentations du handicap en Haïti chez des personnes handicapées et des responsables d'associations de personnes handicapées sera présentée dans le chapitre IV.

Dans le chapitre V, nous développerons la scolarisation des élèves handicapés en mettant en avant les approches au niveau mondial en matière de scolarisation des élèves handicapés, afin de comprendre où le système éducatif haïtien se situe. Ensuite, nous aborderons les représentations professionnelles et attitudes liées à la scolarisation de ces élèves.

Nous présenterons dans le chapitre VI la deuxième étude réalisée avec des enseignants et des parents d'élèves handicapés physiques scolarisés en milieu ordinaire.

Le chapitre VII concernera la troisième étude réalisée par questionnaire auprès des enseignants du 1^{er} et 2^e cycle du fondamental et des enseignants en formation initiale en Haïti.

Enfin, nous mènerons une discussion générale, puis nous proposerons des perspectives et présenterons la conclusion du travail.

Cette thèse, par sa contribution dans la recherche portant sur la problématique de la scolarisation des enfants handicapés, est propriété commune de la communauté scientifique. Toutefois, elle est particulièrement dédiée à la société haïtienne, plus précisément aux acteurs du système éducatif haïtien. Lors de nos enquêtes pour nos études de master ainsi que pour la thèse, nous avons constaté chez ces acteurs une méconnaissance importante des concepts « d'intégration et d'inclusion scolaire ». Que ce soit au niveau théorique ou pratique, ces concepts ne sont pas inscrits dans leur vocabulaire. Cette méconnaissance en dit long sur les pratiques ségrégatives fréquentes dans ce système éducatif, bien que, depuis après le tremblement de terre de 2010, l'État haïtien indique qu'il adhère aux idéaux de l'école inclusive. Par conséquent, dans cette thèse, nous avons volontairement utilisé la terminologie « *scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire* » en lieu et place des concepts « *intégration/inclusion scolaire* ». Ce choix, nous l'avons fait pour faciliter l'appréhension de notre travail, spécialement, par les acteurs du système éducatif haïtien.

Nous précisons que dans cette thèse l'usage du terme « *personne handicapée* » est priorisé à celui de « *personne en situation de handicap* ». Notre choix va dans le sens de la loi du 13 mars 2012, utilisant le terme de « *personne handicapée* ». Certes, le second est de plus en plus utilisé et est référé au modèle social du handicap, mettant en avant la situation de la personne (environnement physique, social, ...). Nous utilisons le terme de « *personne handicapée* » comme une manière de désigner une situation. Elle n'est nullement utilisée ou prononcée avec la même forme sémantique de « *je suis O+* », c'est-à-dire ne faisant partie de l'identité de la personne.

1 PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN

L'école occupe une place importante dans la société haïtienne. Son importance est capitale pour les familles haïtiennes, car non seulement elle prépare les jeunes pour le marché du travail, mais elle est également le moyen le plus sûr pour obtenir un emploi pouvant répondre aux besoins des familles. En outre, par le biais de l'éducation formelle, l'école permet à tous d'avoir les moyens de devenir libre et de se faire une place dans la société (François, 2009). Rappelons également que dans la société haïtienne, il est souvent dit que « *lekòl se sèl espwa malere* » « *l'école est le seul facteur d'ascension sociale* ». Toutefois, la scolarisation des enfants haïtiens reste un grand défi pour l'État et pour les collectivités territoriales, qui sont les instances chargées de la scolarisation des enfants du pays (Roblin, 2013 ; MENFP, 2007).

1.1 Structuration et organisation du Système Éducatif Haïtien

Parler du système éducatif haïtien oblige à faire un retour sur la période coloniale. Durant la période de l'esclavage, de 1492 jusqu'à 1804, il n'existait pas de système éducatif dans la colonie. Les esclaves n'avaient pas droit à l'instruction. La seule éducation qui leur était réservée, était religieuse (biblique) (François, 2009 ; Jeune, 2014). Par ailleurs, avec l'arrivée de Toussaint Louverture (fils d'esclave et affranchi) comme gouverneur dans la colonie à partir de 1790, il y eut une évolution. Ce dernier a instauré l'instruction publique. Dans la constitution qu'il a mise en place en 1801, il est indiqué dans l'article 68 que chacun a le droit de « *former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction pour la jeunesse, sous l'autorisation et la surveillance des autorités municipales.* » (L. J. Janvier, 1886, p. 20, cité par Croisy, 2012, p. 108). Toussaint a manifesté sa volonté d'instruire ses compatriotes et de s'engager dans un processus de conquête de liberté, de socialisation et de développement. Mais, il n'a pas pu mener longtemps son projet d'éducation, puisqu'il a été arrêté le 07 juin 1802, conduit en France et incarcéré au Fort de Joux dans le Jura, où il meurt le 07 avril 1803.

Le système éducatif haïtien a vu le jour en 1805 avec Jean-Jacques Dessalines, père de patrie. Depuis, les différents pouvoirs qui se sont succédés ont prôné l'éducation, mais sans toutefois en faire une priorité. Pendant de nombreuses années après l'indépendance, l'école n'a jamais été ouverte à tous, elle était réservée aux élites. Il n'y a que les enfants de la bourgeoisie haïtienne qui avaient un accès plein à l'éducation, car l'État n'avait pas la possibilité, ni peut-

être la volonté, de scolariser tous les enfants du pays. Seulement 0.5% des enfants ont été scolarisés (Croisy, 2012 ; François, 2009 ; Agénor, 2013 ; Joseph, 2014).

Toutefois, après la scission en 1807 du pays en deux entités, Henri Christophe qui dirigeait le Royaume du Nord (1811-1820) sous le nom de Roi *Henri I^{er}* a fait de l'éducation sa priorité. De ce fait, le Roi *Henri I^{er}* a fait construire des écoles au bénéfice de tous (François, 2009). Il a aussi pris la décision de superviser lui-même les écoles afin de s'assurer de leur bon fonctionnement. Pour prouver son attachement à l'éducation, dans son discours en date du 18 février 1807, il a déclaré que « *l'Éducation, ce bien après la religion et la liberté, le plus précieux de l'homme, sera ranimé et soutenu de la morale, elle sera mise en honneur et vénérée au milieu de nous.* » (Brutus, 1948, p.43). C'était un nouveau départ vers la scolarisation de tous les enfants du Royaume du Nord.

1860 marque le retour de l'église catholique en Haïti après avoir été chassée à la fin de la période coloniale. Ce moment est surtout marqué par le fameux concordat signé entre l'État haïtien et le Vatican, dénommé « concordat de 1860 ». C'est aussi le retour de l'école congréganiste catholique dans la république. À travers cet accord, le Vatican a donc confié à la France la mission d'évangélisation et d'instruction en Haïti (François, 2009 ; Joint, 2008). C'est le temps de l'ouverture de l'école à un plus grand nombre d'enfants.

En Haïti, l'éducation est régie par la Constitution de 1987 amendée et le décret-loi de 1989 qui confèrent au MENFP la responsabilité d'élaborer, d'organiser, de développer et de moderniser le système éducatif et de mettre en œuvre toutes les réformes de l'État dans le domaine de l'éducation, de l'alphabétisation et de la formation professionnelle (MENFP, 2007 ; 2012).

1.2 Le Cadre réglementaire de la politique éducative haïtienne

Selon des documents du MENFP (2007) et François (2009), en Haïti, la politique éducative est régulée par différents textes (lois, décrets, ...) :

- La loi de 1901 sur l'instruction publique,
- Le décret de décembre 1960 créant l'Université d'État d'Haïti,
- Le décret de 1978 créant l'enseignement primaire haïtien,
- La loi organique du 18 septembre 1979 sur la structuration des organes du Ministère de l'Éducation Nationale,
- La nouvelle loi de mars 1981 sur la structuration du Ministère de l'Éducation Nationale

- Le décret du 5 avril 1982 organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne,
- Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) 1998,
- Le projet loi d'orientation de l'éducation juillet de 1998

Les finalités de l'école haïtienne ont été bien définies dans les textes (lois, décrets, réformes) (MENFP, 2007, p. 13), il s'agit de : « *favoriser l'épanouissement de la personne dans toutes ses dimensions ; [...] ; l'école est centrée sur l'être humain et doit répondre au triple impératif : consolidation des institutions démocratiques, modernisation de l'économie nationale et relèvement du standard de vie de la population* ». Nous présentons l'organigramme du MENFP (figure 1) ainsi que le schéma d'organisation du système éducatif haïtien (figure 2). Ces figures nous permettront de comprendre comment se structure et s'organise ledit système.

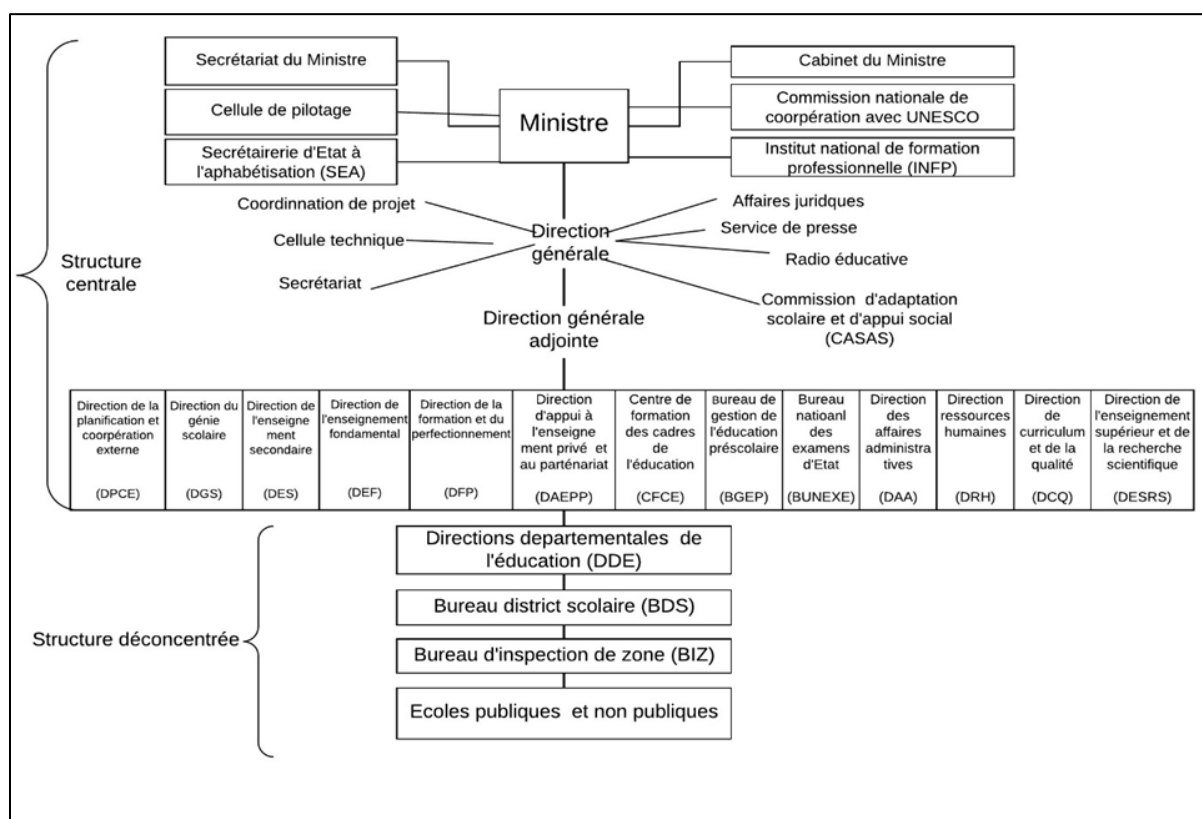


Figure 1 : Organigramme du MENFP, inspiré de l'organigramme officiel du MENFP (2012)

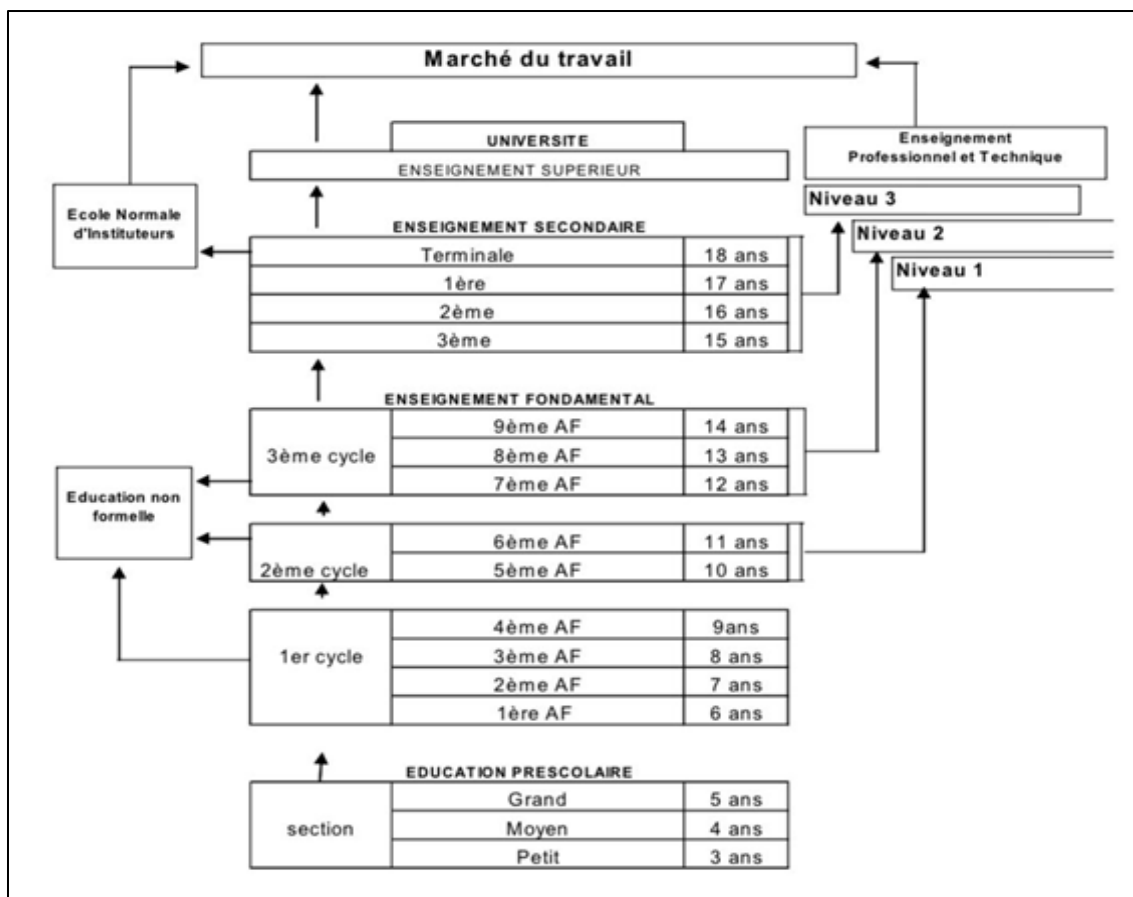


Figure 2 : Schéma d'organisation du Système Éducatif Haïtien (MENFP, 2007)

Nombreux sont les plans de restructuration du système éducatif haïtien qui ont été mis en place. Mais aucun n'a conduit à des résultats probants. De 1920 à aujourd'hui, le système éducatif haïtien a connu quatre grandes réformes (Roblin, 2013) : la réforme BELLEGARDE (1920), la réforme DARTIGUE (1940), la réforme BERNARD (1979) et le Plan National d'Éducation et Formation (PNEF) (1997). À ce jour, celle de Bernard constitue l'une des plus grandes réformes initiées, car elle est la première qui a essayé de modifier le système traditionnel en place depuis l'indépendance.

1.3 La réforme Bernard

Joseph Claude Bernard est ministre de l'Éducation Nationale entre 1979 et 1982. D'entrée, il a proposé une réforme du système éducatif, qui porte son nom. Cette réforme subdivise le système éducatif haïtien en deux : système scolaire formel (le préscolaire, le fondamental, le secondaire, l'enseignement supérieur), et système scolaire non formel (l'alphabétisation et l'éducation non formelle).

1.3.1 Le système scolaire formel

Le système scolaire formel est composé de :

- **L'éducation préscolaire.** Elle est dédiée aux enfants de 3 à 5 ans et n'est pas obligatoire. Elle vise l'éveil et la stimulation sur les plans intellectuel, émotionnel, physique et social. Ce niveau d'éducation a pour objectif, la préparation des enfants pour leur rentrée à l'école primaire dès l'âge de 6 ans (MENFP, 2012 ; 2015).
- **L'enseignement fondamental.** Il comprend le premier cycle (enfants 6-9 ans) et le deuxième cycle (enfants 10-11 ans) de l'enseignement primaire, soit de la 1^{ère} à la 4^{ème} année ; ces deux cycles constituent l'éducation de base et sont obligatoires et gratuits (art. 32.2 de la constitution 1987 amendée). Le 3^{ème} cycle du fondamental comprend les classes de 7^{ème}, 8^{ème}, et 9^{ème} année et est dédié aux enfants de 12 à 14 ans (MENFP, 2012).

1.3.2 Le système scolaire non formel

Le système scolaire non formel est composé de :

- **L'alphabétisation.** Le programme d'alphabétisation mis en place au sein du Système Éducatif Haïtien est destiné aux jeunes âgés de 15 ans et plus et aux adultes qui n'ont pas été scolarisés. L'objectif est de développer chez les apprenants des compétences en lecture, écriture et calcul (MENFP, 2007 ; 2010 ; 2012).
- **L'éducation non formelle.** Elle s'adresse aux enfants et jeunes déscolarisés ou non scolarisés à cause de difficultés diverses, particulièrement économiques. Le contenu est axé sur les programmes du système scolaire formel, souvent, en cours du soir.

Bien que l'article 32.8 de la constitution de 1987 amendée introduit l'éducation spéciale, cette dernière n'est pas mentionnée dans le Schéma d'organisation du système éducatif (figure 2). Par contre, une Commission de l'Adaptation Scolaire et d'Appui Social (CASAS) apparait dans l'organigramme central (figure 1) mais n'est pas opérationnelle sur tout le territoire.

1.4 Diagnostic du fonctionnement du système éducatif haïtien

Depuis qu'Haïti a conquis son indépendance en 1804, une École haïtienne capable de préparer des citoyens responsables, pouvant participer à la construction d'une société forte, reste une énigme pour l'État haïtien. À ce jour, il n'existe pas une École haïtienne qui participe à la

création et la consolidation d'un contrat social pouvant tisser les liens entre les différentes constituantes de la société (la classe populaire, la classe moyenne, les professionnels, les élites économiques et intellectuelles, ...) et avec l'État.

Le système éducatif haïtien est divisé en deux secteurs : public et privé. Le secteur public comprend les établissements (écoles nationales et lycées) fondés, financés et gérés par l'État. Selon la Banque Mondiale et l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale (ONPES), le secteur public représente environ 12% de l'offre scolaire et accueille 22% des élèves du primaire (Banque Mondiale & ONPES, 2014). Le secteur privé est très prospère. Il contrôle plus de 80% du pacte scolaire (Fallon & Mazawi, 2014 ; Moisset, 2012). Il comprend des écoles avec plusieurs statuts (congréganistes et presbytérales, écoles des missions protestantes, écoles laïques et indépendantes, écoles communautaires et écoles internationales).

L'accès à l'éducation est difficile, car « *l'éducation reste une source sociale dont la provision est sujette aux flux et reflux de l'initiative privée et dont l'acquisition dépend largement du pouvoir d'achat de ceux et celles qui veulent en bénéficier* » (Fallon & Mazawi, 2014, p. 9). Scolariser un enfant coûte très cher en Haïti. L'organisation du système éducatif se révèle compliquée et l'État donne l'impression d'une perte de contrôle. Ainsi, le système montre une insuffisance importante et une mauvaise répartition de l'offre éducative. Selon la Banque Mondiale et l'ONPES (2014), Haïti détient le 2^e taux de scolarisation le plus faible de la Région Caraïbienne avec plus 200,000 enfants (6-14 ans) non scolarisés. Durant l'année scolaire 2015-2016, le *Taux Net de Scolarisation*² (TNS) est faible : 77% (MENFP, 2018). Ces chiffres sont estimés, donc à prendre avec beaucoup de prudence, car les recensements sur le plan national ne sont pas à jour.

La scolarisation des enfants handicapés est problématique. En s'appuyant sur des observations du système scolaire haïtien, Lainy (2020, p.4) souligne qu'en Haïti, « *on préfère cataloguer et stigmatiser les enfants et jeunes en situation de handicap au lieu de les aider à mettre en œuvre leurs potentialités* ». En outre, l'éducation spécialisée est gérée par les institutions scolaires privées, qui sont très coûteuses pour les familles.

Le MENFP reconnaît que le handicap constitue un obstacle majeur à la scolarisation (Banque Mondiale & ONPES, 2014). Pourtant, le décret du 5 avril 1982, « *Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir les chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne* »,

² Le TNS correspond au quotient de la population scolarisée et ayant l'âge officiel d'une scolarisation par rapport à la population scolarisable ayant l'âge officiel d'une scolarisation.

engage l'État dans cette voie. Mais, nous pouvons constater que cela n'est pas appliqué, comme le montre la scolarisation des enfants handicapés.

1.5 Législations et politiques publiques réglementant la scolarisation des élèves handicapés en Haïti

L'article 32.8 de la constitution de 1987 amendée stipule que « *L'État garantit aux personnes à besoins spéciaux la protection, l'éducation et tout autre moyen nécessaire à leur plein épanouissement et à leur intégration ou réintégration dans la société* ». En plus, dans l'Axe 8, « *Éducation spéciale* », du plan opérationnel 2010-2015 visant la refondation du système éducatif, le MENFP entend « *réhabiliter et renforcer l'éducation spéciale* » en vue de proposer aux enfants handicapés une meilleure offre éducative. Des objectifs ont été fixés à l'horizon de 2015 (MENFP, 2012) :

- 1) « *Garantir l'accès des enfants et jeunes handicapés à l'éducation* ;
- 2) *Améliorer la qualité de l'offre éducative et l'épanouissement des enfants et jeunes handicapés* ;
- 3) *Améliorer la gouvernance du système pour la prise en charge efficace des enfants et jeunes handicapés* ».

Cependant, jusqu'à présent les objectifs ne sont pas atteints et les écoles ne sont toujours pas sensibilisées (François, 2016).

1.5.1 Les législations internationales (déclarations, conventions)

Haïti a signé et ratifié un ensemble de conventions internationales concernant le handicap, notamment sur la scolarisation des élèves handicapés. Citons-en les principales :

- La déclaration des Droits de l'enfant du 20 novembre 1959, sanctionnée par le Décret du 6 janvier 1979 ;
- La convention relative aux Droits de l'enfant du 20 novembre 1989, signée par Haïti le 26 janvier 1990 et sanctionnée par le Décret du 23 décembre 1994 ;
- La Convention des Nations-Unies Relative aux Droits des Personnes Handicapées (CRDPH, 2006), sanctionnée par le Décret du 12 mars 2009, dont l'article 24 recommande aux États parties de garantir l'accès à l'éducation à tous les enfants, sans discrimination.

- Le Cadre d'Action de Dakar, Forum Mondial sur l'éducation du 26 au 28 avril 2000, comme d'autres États, Haïti s'est engagé sur « *l'Éducation Pour Tous : tenir nos engagements collectifs* ». L'un des objectifs fixés pour 2015 est que tous les États assurent à « *tous les enfants une éducation primaire gratuite et obligatoire de haute qualité* ».
- La Déclaration d'Incheon et le Cadre d'Action ODD4 – Éducation 2030. Haïti s'est engagé « *pour la mise en œuvre de l'Objectif de Développement Durable 4* ». En tant qu'État parti, il s'agit pour l'État haïtien « *d'assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ».

En outre, l'État haïtien s'est doté de sa propre loi.

1.5.2 La loi haïtienne du 13 mars 2012

Pour donner suite aux différentes luttes menées par les personnes handicapées et les organisations et associations pour la reconnaissance de leurs droits, le parlement haïtien a voté, en date du 13 mars 2012 la loi dénommée : « *loi portant sur l'intégration des personnes handicapées* », publié dans le journal officiel d'Haïti (Le Moniteur, n° 79, 21 mai 2012).

L'article 1^{er} définit l'objectif de ladite loi : « *promouvoir des principes et des valeurs concourant à l'intégration pleine et entière des personnes handicapées dans toutes les sphères de la société haïtienne* ». L'État en tant que garant du bien-être de la population doit « *veiller au respect de la dignité des personnes handicapées* » (article 3).

En ce qui concerne la scolarisation des enfants handicapés, l'État garantit aux personnes handicapées l'accès à l'éducation à tous les niveaux (article 10). Ceci est renforcé dans l'article 32, « *l'accès à l'éducation est garanti à toutes les personnes handicapées. L'exclusion du système éducatif, fondée sur le handicap, est formellement interdite* ». Tous les enfants handicapés en âge scolaire ont le droit de s'inscrire dans toutes les écoles de la république. Le refus d'accès aux établissements scolaires est répréhensible.

Le chapitre 5 est dédié à l'« *accès à l'éducation* » et concerne les obligations, les dispositions à prendre par l'État pour assurer et promouvoir la scolarisation des enfants handicapés. Deux ministères sont concernés par la scolarisation de ces élèves : le Ministère des Affaires Sociales et du Travail (MAST) et le MENFP. Le MAST a l'obligation d'organiser des programmes éducatifs et culturels et d'encourager la culture de la tolérance, de promouvoir le droit à la différence, en vue de faciliter l'intégration sociale des personnes handicapées. Le MENFP de

concert avec le MAST, doit prendre toutes les dispositions nécessaires pour créer des établissements scolaires spéciaux pour les élèves ayant une déficience intellectuelle ou un polyhandicap. Le MENFP doit veiller à ce que les responsables des écoles privées et publiques favorisent le libre accès des élèves ayant une déficience physique aux centres scolaires. Par ailleurs, ceux ayant des déficiences intellectuelles ou multiples doivent avoir accès à l'éducation dans la mesure de leurs capacités. Ils doivent bénéficier d'un accommodement nécessaire en vue de faciliter leur apprentissage et leur créativité (articles 33 et 34). Le MENFP doit aussi recruter des professionnels de la langue des signes et de l'écriture braille afin de former les enseignants.

Il est confié à l'Université d'État d'Haïti (UEH) et aux universités privées la formation des enseignants à l'éducation et à l'accompagnement des élèves handicapés (article 37). Les enseignants se doivent de promouvoir des principes de tolérance et du droit à la différence auprès de leurs élèves ou étudiants. Par exemple, tenir des propos stigmatisants envers les élèves est formellement interdit.

Cependant, cette loi n'indique pas comment les institutions doivent accompagner les élèves handicapés, et quels sont les moyens ou ressources disponibles pour les faire fonctionner. Au-delà de ce constat, l'enquête réalisée par Joël Michel dans le cadre de sa thèse montre que dans les 29 écoles spéciales recensées sur tout le territoire national, aucune n'est ni créée, ni gérée et ni financée par l'État haïtien. Les résultats de son enquête montrent également qu'au moins 2 départements ne disposent d'aucun établissement spécialisé (Michel, 2021). Il y a un décalage énorme et constant entre les pratiques réelles et ce que préconisent les règlementations.

1.5.3 Les données relatives à la scolarisation des élèves handicapés

Il est difficile d'avoir des indicateurs quantitatifs concernant le nombre de personnes handicapées en Haïti. Wamba (2020) souligne que les chiffres ne sont pas dignes de confiance car tous les types de handicaps ne sont pas pris en compte dans les statistiques. Les données concernant le taux de scolarisation des enfants handicapés sont quasi-inexistantes. Le dernier grand recensement remonte à l'année 1998. Cette absence de données fiables engendre une discussion des chiffres.

En 1995, le MENFP a estimé qu'il y avait 120000 enfants en âge scolaire qui étaient handicapés, soit 15% de la population des personnes handicapées. Selon Dupoux, Hammond, Ingalls et Wolman (2006), ce chiffre est très discutable, car très peu d'enfants handicapés sont scolarisés.

Durant cette période, le MENPF a indiqué que seulement 600 d'entre eux, moins de 1%, étaient scolarisés, notamment dans les écoles privées. Dix ans plus tard, soit en mai 2005, le MENFP a indiqué que le taux de scolarisation des élèves handicapés était de 2% (Dupoux, Hammond, Ingalls & Wolman, 2006).

Après le tremblement de terre du 12 janvier 2010, le MENFP indique qu'il y aurait 2000 enfants handicapés scolarisés sur une population de 14000 enfants en âge scolaire handicapés, soit 14% environ (MENFP, 2010, 2012). Aucune information n'a été donnée sur la situation antérieure de ces élèves. Combien sont dans cette situation à cause du tremblement de terre ? Ce chiffre permettrait une lecture pertinente du taux de scolarisation de ces élèves. En effet, il est difficile de comprendre l'évolution de 1995 à 2010.

De plus, le MENFP a mentionné qu'à la suite du tremblement de terre, 1500 enfants entre 6 et 15 ans ont été amputés et sont scolarisés (MENFP, 2012, p. 87). Il est difficile de savoir si les 1500 enfants amputés ont été pris en compte ou non dans les chiffres communiqués, à savoir, 2000 enfants scolarisés et/ou les 14000 enfants en âge scolaire (susmentionnés). Suivant ces données du MENFP, trois scénarios nous paraissent possible (tableau 1).

Tableau 1 : Propositions de scénarios selon les données du MENFP

| | Scénario 1 | | Scénario 2 | | Scénario 3 | |
|--------------------|-------------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| | Enfants en âge scolaire | Enfants scolarisés | Enfants en âge scolaire | Enfants scolarisés | Enfants en âge scolaire | Enfants scolarisés |
| Avant 2010 | - 14000 | ---- | 14000 | ---- | 14000 | ---- |
| Après 2010 | 14000 | 2000 | 14000 + 1500 | 2000 + 1500 | 14000 + 1500 | 2000 |
| Pourcentage | 14,28% | | 22,58% | | 12,90% | |

Scénario 1 : si les 1500 enfants amputés à la suite du tremblement de terre ont été insérés dans le calcul (moins de 14000 enfants avant 2010), le taux de scolarisation serait de 14,28%.

Scénario 2 : si les 1500 enfants amputés n'ont pas été pris en compte dans le calcul des chiffres communiqués, étant donné que les rapporteurs ont déclaré qu'ils sont scolarisés, il en résulte que nous devons les ajouter et le taux de scolarisation s'élèvera à 22,58%.

Scénario 3 : si les 1500 enfants amputés étaient déjà compris dans les 2000 enfants scolarisés, le taux de scolarisation équivaut à 12,90%.

Le manque de fiabilité et de cohérence des données fournies par le MENFP explique pourquoi elles sont peu utilisées dans les études sur la situation de la scolarisation des élèves handicapés

en Haïti. De plus, d'autres chiffres sont annoncés par le MAST et son organe chargé de la protection de l'enfance, l'Institut du Bien-Être Social et de Recherches (IBESR). Dans leur document de Stratégie Nationale de Protection de l'Enfance (SNPE) est indiqué que « *des sources gouvernementales ont fait état de 120000 enfants en situation de handicap en 2011, dont beaucoup ne jouiraient pas de leurs droits élémentaires, notamment en matière d'éducation* » (MAST-IBESR, 2015, p. 6).

Dans l'ouvrage dirigé par Lainy (2020), avec la participation de la Commission de l'Adaptation Scolaire et d'Appui Social, les données présentées sur la scolarisation des enfants handicapés sont différentes de celles du MENFP. En effet, il est mentionné qu'en 2016, Port-au-Prince (la capitale) comptait 120000 enfants handicapés dont 4200 (soit 3,5%) étaient scolarisés (Wamba, 2020). Sur le plan national, seulement 5% des enfants handicapés sont scolarisés. Dans une étude post séisme sur la santé des enfants, Dube, Moffatt, Davison et Bartels (2017) ont révélé qu'en Haïti les enfants handicapés sont moins susceptibles d'être scolarisés.

Quel que soit le taux de scolarisation considéré pour les élèves handicapés, quand on le compare au taux de scolarisation des élèves non handicapés (90% ou 77% TNS), l'écart est important.

L'absence de données fiables sur la scolarisation des enfants handicapés est problématique et rend difficile toute tentative de plaidoirie et de prise de conscience des acteurs politiques et de la société civile.

1.5.4 Les structures publiques organisant la scolarisation des élèves handicapés

Le MENFP a toujours eu des difficultés à mettre en place des politiques éducatives incitant la scolarisation des élèves handicapés. Dans l'objectif de répondre aux différents besoins de ces élèves, le MENFP a créé la CASAS (François, 2016).

La CASAS a vu le jour le 10 décembre 1993, elle est créée par le « Circulaire noc-11 : 97 ». Mais, c'est seulement en 1995 que les premiers membres ont été nommés (François, 2016). Cette structure est rattachée à la Direction générale du MENFP (voir figure 1). Sa mission est d'assurer la scolarisation des enfants handicapés et de donner de l'aide aux élèves handicapés défavorisés (figure 3).

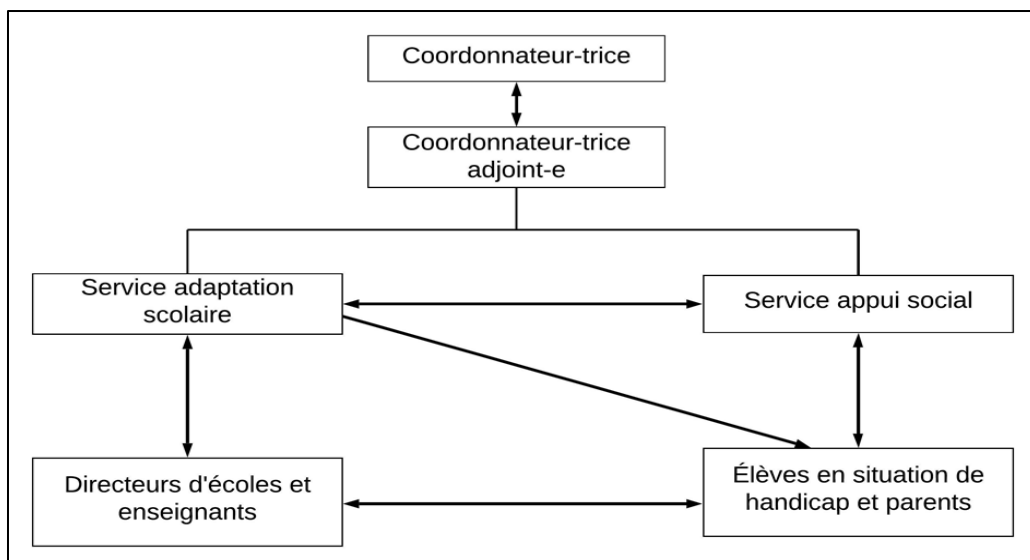


Figure 3 : Organigramme de la CASAS

Le rôle de la CASAS est défini à partir des services qu'elle doit fournir aux élèves. Ces services sont au nombre de quatre :

- 1) Encadrement pédagogique à travers des cours de mise à niveau, donnés par des enseignants itinérants³.
- 2) Encadrement logistique avec un matériel didactique adapté tels que : des magnétophones, des batteries, des cassettes, du papier braille pour les enfants non-voyants scolarisés en milieu ordinaire ou spécial.
- 3) Encadrement psychopédagogique avec une équipe de professionnels pluridisciplinaire.
- 4) Encadrement technique, avant, pendant et après les examens d'État.

Pour remplir sa mission, la CASAS indique dans un document interne qu'elle doit s'appuyer sur des enseignants itinérants, éducateurs spécialisés, des psychologues scolaires, des psychopédagogues, différents techniciens (en braille, langues des signes), des travailleurs sociaux, etc. (François, 2016). Le tableau 2 met en évidence les besoins, les recrutements qui doivent être effectués et l'effectif réel en 2017. Il est à souligner le manque flagrant de professionnels.

³ C'est un enseignant recruté par la CASAS, il est chargé de donner des cours de mise à niveau à domicile au bénéfice des élèves handicapés.

Tableau 2 : Effectifs des professionnels en 2017, besoins et recrutement

| Professionnels | Effectif en 2017 | Besoins pour le système éducatif | Recrutements par année |
|------------------------------------|------------------|----------------------------------|------------------------|
| Psychologue scolaire | 0 | 2 000 | 300 à 400 |
| Travailleur social | 0 | 2 000 | 300 à 400 |
| Orthopédagogue | 0 | 500 | 80 à 100 |
| Psychopédagogue | 0 | 500 | 80 à 100 |
| Techniciens en langue des signes | 0 | 50 | 10 à 15 |
| Technicien en braille | 2 | 50 | 16 |
| Enseignant itinérant | 3 | 6 000 | À déterminer |
| Spécialiste en éducation inclusive | 2 | 45 | À déterminer |

Par faute de moyens financiers et d'encadrement par son Ministère de tutelle, la CASAS ne peut accomplir à bon escient sa mission. Elle accompagne ses usagers en établissant des partenariats avec des organismes nationaux et internationaux (François, 2016 ; CASAS, 2017).

1.5.5 La formation des enseignants haïtiens

Dans la dynamique de scolarisation des élèves handicapés, la formation des enseignants est incontournable et est un facteur déterminant pour agir sur les résultats scolaires des apprenants (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007). Les enseignants sont responsables des situations pédagogiques, le cœur même de tout processus d'apprentissage. Dans le Rapport Mondial sur le handicap, il est clairement mentionné qu'il est d'une importance capitale de donner aux enseignants une formation appropriée, afin qu'ils se sentent confiants, compétents et en mesure d'enseigner aux enfants handicapés (OMS, 2012 ; UNESCO, 2017). Le développement de la scolarisation des élèves handicapés dépend en partie de la manière dont les enseignants sont formés (Booth, Nes & Strømstad, 2005).

Le MENFP présente de grandes difficultés pour pouvoir assurer de façon optimale la formation initiale et continue des enseignants de l'école fondamentale. Un système éducatif, quel que soit le pays, qui ne peut pas assurer et contrôler la formation de ses enseignants, est susceptible d'être voué à l'échec. Dans le document de Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation pour Tous visant à répondre aux engagements pris par l'État haïtien lors du Forum de Dakar en avril 2000, le MENFP fait état d'au moins six organes différents de formation initiale des enseignants du fondamental (MENFP, 2007). Chacun d'eux développe des curricula et des durées de

formation différents. L'existence de toutes ces pluralités donnent naissance à d'autres disparités, dont celles concernant les profils des formateurs ainsi que ceux des enseignants. La pluralité des organes de formation initiale des enseignants est considérée comme un problème (car ils forment des enseignants aux profils différents). On s'attendait à ce qu'elle implique une augmentation de l'offre de formation. Cependant, le défi quantitatif en termes de maîtres dépositaires d'une formation initiale reste à relever dans le système éducatif haïtien : « *sur les 60261 maîtres évoluant aux deux premiers cycles du fondamental, environ 17% seulement ont eu accès à une formation initiale* » (MENFP, 2007, p. 33).

Dans l'objectif de redorer l'encadrement pédagogique du système éducatif haïtien, selon le MENFP (2010) la formation des enseignants du système scolaire haïtien sera assurée par l'École Fondamentale d'Application et Centre Appui Pédagogique (EFACAP). Cette dernière prendra en charge la formation continue du personnel pédagogique et administratif des écoles. Ensuite, les Facultés des Sciences de l'Éducation (FSE) des Universités accréditées s'occuperont de la formation initiale des enseignants du préscolaire et du fondamental. Puis, les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) et les Centres de Formation des Enseignants du Fondamental (CFEF) seront transformés en institutions de formation des maîtres et seront rattachés aux universités.

Cependant, d'après les résultats d'une étude menée en 2017 portant sur la formation des enseignants du fondamental en Haïti (Castéra & Fauguet, 2020), la situation est toujours alarmante. Selon les auteurs, les ENI sont restées attachées à leur programme mis en place depuis 1989 et, malgré quelques tentatives, ne parviennent jusqu'à présent à proposer un programme de formation nouveau et adapté. Les auteurs indiquent que les CFEF qui devraient être le meilleur dispositif de formation des enseignants pour les 3 cycles du fondamental, ne le sont pas. Ils sont en grandes difficultés, sont isolés et n'ont aucune autonomie. Ces Centres sont frappés par la défaillance de la gouvernance du système éducatif. Les auteurs constatent aussi que les FSE sont plus dans le champ général de l'éducation et n'ont aucune relation avec les écoles ou peu. Elles ne proposent pas de formation complète et spécifique aux étudiants.

À l'heure de l'École Pour Tous, tout système éducatif, tout établissement scolaire se doit d'accueillir tous les élèves y compris les élèves handicapés. Ce changement dans les systèmes éducatifs doit nécessairement être accompagné par la formation des enseignants (initiale et continue). La formation doit procurer aux enseignants de solides connaissances dans le cadre de l'accueil des élèves handicapés (UNESCO, 2017). La formation des enseignants est un

auxiliaire indiscutable à l'éducation inclusive pour plusieurs raisons, dont : la réussite et le soutien aux élèves, le développement professionnel des enseignants, etc. Pourtant, bien que Haïti possède des écoles spécialisées et des écoles ordinaires accueillant des élèves handicapés, des études antérieures déplorent l'absence de dispositif de formations (spécialisées) en lien avec la scolarisation des élèves handicapés (Dupoux, Hammond, Ingalls & Wolman, 2006 ; Wamba, 2020 ; Michel, 2021). En ce qui concerne les écoles spécialisées, Wamba (2020) indique que leurs responsables ou propriétaires sont généralement formés aux États-Unis. En effet, nous sommes à même de comprendre que la formation des enseignants du système éducatif haïtien reste un défi pour le MENFP et met en péril, de façon particulière, la scolarisation des élèves handicapés.

Nous venons de présenter le système éducatif haïtien. Dans cette présentation, nous avons pris le soin de parler du mode d'organisation de ce système et du cadre réglementaire. Nous avons exposé les politiques publiques envisagées par l'État haïtien pour scolariser les élèves handicapés, conformément aux exigences des instances internationales. Le chapitre qui suit nous permettra de comprendre comment la vision conceptuelle du handicap a évolué au cours du temps.

2 HANDICAP : ÉVOLUTION SOCIO-HISTORIQUE ET CONCEPTUELLE

Ce chapitre s'intéresse à l'histoire du concept de handicap et explique sa dynamique d'évolution sur le plan international. Nous ferons un rappel socio-historique du traitement accordé aux personnes handicapées, particulièrement motrices (de l'antiquité occidentale au XX^e S.). Nous présenterons le concept de handicap, son évolution depuis le XX^e S. en faisant un panorama des différentes classifications qui ont marqué les étapes de cette évolution.

2.1 Contextualisation socio-historique

Pour Rabischong (2015), l'intégrité physique de l'Homme peut être altérée à tout moment et ceci pour diverses raisons. D'abord, cela peut être de nature congénitale, c'est-à-dire à la suite d'une malformation génétique, qui peut être transmissible ou non transmissible. Ensuite, l'altération peut être acquise, c'est-à-dire atteinte au cours de la vie, à la suite d'accidents, des traumatismes, des maladies dégénératives, etc. Les communautés humaines n'hésitent pas à donner un statut particulier aux personnes handicapées. Les personnes handicapées motrices, mentales, auditives, visuelles, etc., ont toutes connu des périodes de rejet au cours de l'histoire, car elles étaient considérées comme étant *hors normes*. De manière générale, Giami (1994) souligne que la notion de handicap, prise dans le champ social, est construite comme une représentation, historiquement et politiquement située dans une histoire multiple, insérée dans des conflits entre groupes sociaux.

Stiker (2007) a souligné que tout au long de l'histoire, les sociétés ont été toujours inquiétées par la difformité (désordre biologique, corps différents), également par les troubles de l'esprit. Selon l'auteur, toutes les cultures élaborent une explication, une vision, une représentation, une anthropologie de l'infirmité. Sans nul doute, les conceptions et la manière dont les sociétés traitent le handicap a grandement évolué au cours du temps. Les liens existants entre le handicap et la société s'inscrivent dans les rapports sociaux. Selon la période, les pratiques, les modes de traitement et d'accompagnement des personnes handicapées ont variés.

En fait, que ce soit à Sparte, à Athènes ou dans la Rome ancienne (antiquité occidentale), la difformité était considérée comme une punition des dieux. Tous les enfants nés difformes (monstrueux, pied-bot, main syndactylie, doigts en surnombre) étaient censés passer par la pratique de l'« exposition » (Stiker, 2013). Cette dernière consistait à emmener les enfants difformes dans un lieu, hors de l'espace social, et de les laisser mourir ou encore de les jeter

dans l'eau afin qu'ils se noient. Cette pratique, bien qu'elle conduisait à la mort, n'était pas considérée comme une exécution. Il s'agissait d'offrir ces enfants aux dieux en vue d'apaiser leur exaspération. Être né difforme signifiait que les dieux étaient en colère, donc le malheur était à la porte, « *si on les exposait, c'est parce qu'ils faisaient peur : ils étaient le signe de la colère des dieux et ils en étaient aussi la raison* » (Stiker, 2013, p. 48). Toutefois, la décision de l'exposition incombait à l'État, sur décision d'un Conseil de sages.

Dans la culture hébraïque, l'infirmité était considérée comme une impureté. Elle montrait une séparation entre le divin et l'humain, mais ne conduisait pas à l'exposition. L'éthique hébraïque insistait pour que le pauvre et l'infirme soient traités avec compassion et bonté, même si l'impureté n'était pas différente du péché. Ceux qui étaient impurs n'étaient, ni exclus de la société, ni interdits de participer au culte. Cependant, il leur était interdit de présenter des offrandes au temple, car toute personne impure ne pouvait pas occuper des postes, ni remplir des fonctions au culte, car le sanctuaire ne pouvait être profané.

Au Moyen-Âge occidental (V^e-XV^e siècle), il n'y aura plus d'exposition. L'infirme devient un être aimable qu'il faut secourir et assister et à qui il faut donner l'aumône. C'est le système de charité. L'église, par sa doctrine de l'aumône, donnait aux mendiants handicapés une place dans la société, non pas en tant que personne à part entière, mais en tant qu'objet de la charité chrétienne. Le fait d'assister une personne infirme permettait d'obtenir de Dieu le pardon de ses péchés et le salut. Avec l'apparition des œuvres de charité, les infirmes étaient accueillis comme un don de Dieu qui permettait la sanctification (Kristeva, 2006). Pour être en communion avec Dieu et avec son prochain, il fallait rendre visite aux malades dans les hôpitaux et considérer les infirmes (Obadia, 2013). Durant tout le Moyen-Âge, « *le malade, l'infirme sont pris dans l'engrenage infernal de la paupérisation* » (Stiker, 2013, p. 86).

La religion a dominé une grande partie des siècles classiques (XVI^e-XIX^e siècle). Mais, de nouveaux modes de pensées et de pratiques ont surgi durant le XVIII^e siècle. Les conceptions du handicap renvoyant à la malédiction et punition divine sont atténuées. C'est l'ère culturelle de la médicalisation. Dorénavant, les causes des monstruosité doivent être recherchées dans la nature (Stiker, 2013). Ainsi, l'hypothèse de la transmission héréditaire du handicap est posée, évoquant l'origine maternelle de la difformité. Selon Kristeva (2006) et Stiker (2013), l'œuvre de Denis Diderot « *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* » en 1749 marque une première étape de prise de conscience sociale du handicap. Cette œuvre n'a pas seulement permis de reconnaître les capacités et les possibilités intellectuelles, artistiques, ..., des aveugles, elle a aussi permis de comprendre qu'il n'existait pas un monde de distance entre la

difformité et la normalité. Selon ces auteurs, cette prise de conscience et ces reconnaissances à l'endroit des personnes handicapées ont favorisé particulièrement l'éducation et la rééducation des infirmes ainsi que le développement des techniques éducatives à leur égard.

Au XIX^e siècle, l'Occident particulièrement est en plein développement industriel. Il y a une aggravation importante du nombre de personnes handicapées due aux accidents du travail. En France, par exemple, cela va conduire au développement de l'*assistance* aux personnes handicapées. Il revenait à la société la charge de réparer le dommage subi par les individus, car une responsabilité de l'accident lui était attribuée. C'était le temps de l'ouverture au droit à la réparation collective (Winance, 2008). Le XIX^e siècle apporte de nouvelles représentations de l'infirmité et de l'invalidité avec le développement de la technique (apparition des prothèses). L'image de l'infirmité va devenir celle d'une insuffisance à compenser, d'une défaillance à faire disparaître (Stiker, 2005).

Au début du XX^e siècle, la Première Guerre Mondiale (1914-1918) fait beaucoup de dégâts humains. Selon Stiker (2013), les conséquences de cette guerre ont contribué à l'émergence de nouvelles représentations de l'infirmité avec les « gueules cassées ». Durant cette période certains États en Occident ont travaillé au processus de *réintégration* des infirmes, des mutilés de guerre, c'est-à-dire, les replacer dans leur contexte de vie antérieure. Vu la considération accordée aux mutilés de guerre, l'identité de l'infirmes a connu d'importantes évolutions. Ces dispositions ont permis de parler de l'infirmité d'une nouvelle manière. Cette dernière, redéfinie comme « *une anomalie mentale ou corporelle signe d'une altérité fondamentale ; désignait un écart par rapport à une norme d'intégrité biologique.* » (Winance, 2004, p. 201). Ainsi, la notion de « handicap » a été utilisée à la place des appellations négatives et péjoratives (*infirmes, aliéné, arriéré, débile, invalide, monstre, mutilé, ...*) (Stiker, 2005, 2013 ; Winance, 2008).

2.2 Évolution conceptuelle du handicap

Sous la notion de handicap, toute personne diminuée ne trouvant pas sa place dans la société, devient quelqu'un à qui il faut faire de la place (Stiker, 2005). Mais d'où vient cette notion de « handicap » ? Comment est-elle définie ? Comment a-t-elle fait son apparition dans le domaine de la déficience et s'est construite tout au long du XX^e siècle ? Les points suivants devront nous permettre de répondre à ces questions, puis de parvenir à la définition actuelle du handicap.

2.2.1 Définitions du handicap

Définir le handicap reste un exercice complexe. Les auteurs ne sont pas tous d'accord sur une définition commune. Winance (2004, p. 202) propose une définition proche de la perspective de Goffman (1975) : « *le handicap désigne un écart (un déficit) par rapport à une norme d'intégration sociale, écart provoqué par la possession d'une déficience* ». Selon Hamonet (2003), ces controverses existent depuis plusieurs décennies, notamment avec la publication de la première Classification Internationale du Handicap (CIH) par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Selon Delcey (2002), si définir le handicap se révèle une tâche difficile, c'est parce que d'une part, il existe plusieurs définitions, aucune n'est identique à l'autre ; et d'autre part, il s'agit d'une notion qui a subi beaucoup d'évolution. Bien que la notion de handicap ait supplanté plusieurs appellations négatives, pour Delcey (2002) et Chabrol (2006), les définitions du handicap ont toujours des connotations péjoratives et sont fréquemment théoriques, voire technocratiques. En conséquence, les personnes handicapées et leurs familles peuvent se voir catégorisées et leur souffrance cataloguée.

Afin de comprendre ce problème, il paraît intéressant de faire un rappel historique de l'apparition de la notion de handicap dans le domaine de la déficience.

2.2.2 Origine et apparition du handicap

Le terme de handicap provient de la Grande Bretagne, au XVIII^e siècle : « *hand in cap* » qui se traduit comme « *main dans le chapeau* » (Hamonet, 2007 ; Plaisance, 2009). Ce mot était utilisé dans un jeu de hasard où deux personnes, en présence d'un arbitre, se mettaient d'accord pour s'affronter, en mettant en jeu deux objets de valeurs inégales et où chacun espérait acquérir une chose appartenant à l'autre (Hamonet, 2007). L'arbitre était là pour apprécier la différence existante entre les deux objets. Dans le but d'offrir à chaque compétiteur la même chance, les joueurs misaient une somme d'argent, forfaitaire, sensé ramener les objets sur un même pied d'égalité, car il ne devait pas y avoir d'injustice dans la compétition (Plaisance, 2009) mais une égalité des chances ou des opportunités (Leplège, 2009).

Au milieu du XVIII^e siècle, le terme « handicap » fait son apparition dans les courses hippiques. La course à handicap « *est une course ouverte à des chevaux dont les chances de vaincre, naturellement inégales, sont, en principe, égalisées par l'obligation faite aux meilleurs de porter un poids plus grand* » (Hamonet, 2007, p. 12). Ainsi, il revenait au commissaire handicapé le droit d'égaliser les chances de chaque compétiteur, en ajoutant du poids sur les

meilleurs chevaux et en allégeant la monture des plus faibles afin qu'ils puissent concourir avec les mêmes chances (Dorvil, 2001 ; Plaisance, 2009 ; Stiker, 2013). Ce principe, *égalisation des chances*, était une opportunité offerte à tous pour pouvoir gagner. Plus tard, d'autres disciplines sportives (*e.g.*, le cyclisme) ont adopté la même logique (Hamonet, 2007).

Dans son ouvrage, *Autrement capables*, Plaisance (2009) explique qu'en France, au début du XX^e siècle, le verbe *handicaper* a été utilisé pour signifier une « mise en infériorité », sans se référer au domaine médical. Selon Winance (2004), son apparition et son émergence dans le domaine de la déficience ont été incitées par le contexte social du début du XX^e siècle et par le développement de nouvelles pratiques de prise en charge des personnes. L'expression « handicap physique » est apparue dans le dictionnaire « *Le Robert* » en 1940 (Hamonet, 2007). Progressivement, le sens premier de *handicap* qui avait pour corollaire *égalité de chance* se perd pour être substitué par le terme de « *désavantage* » avec un contenu défavorable.

« Désormais, un handicap devient synonyme d'un désavantage, d'une infériorité qu'on doit supporter. Plus encore, handicapé ou handicapée (adjectif et nom) se dit d'une personne présentant une déficience (congénitale ou acquise) des capacités physiques ou mentales » (Dorvil, 2001, p. 11).

Durant les années soixante, le handicap renvoie à la déficience. Le terme *handicapé* n'est plus seulement un adjectif, c'est-à-dire l'attribut d'un individu, mais est utilisé comme nom « le handicapé ». La personne est désignée par son handicap (Plaisance, 2009). Cette caractéristique va entraîner des impacts négatifs sur les concernés et leurs proches. Par la suite, la conception et la gestion du handicap ont connu une évolution « *conduisant à une modification du regard porté par la société sur la question du handicap et, en particulier sur la question de la responsabilité* » (Marissal, 2009, p. 19). Ces changements sont en partie liés à l'évolution des classifications et à l'influence des milieux associatifs et professionnels spécialisés.

2.2.3 Classifications du handicap

Dans son rapport mondial sur le handicap, l'OMS a rappelé que « *le handicap est une notion complexe, évolutive, multidimensionnelle et controversée* » (OMS, 2012, p. 4). Toutefois, grâce aux recherches en sciences sociales et en santé, divers modèles conceptuels ont été proposés en vue de comprendre et d'expliquer le handicap et le fonctionnement. En ce sens, trois classifications (CIH, CIF pour OMS et le PPH du Québec) ont été élaborées avec pour visée de donner aux personnes dites handicapées leur place dans la société. Ces classifications ont

marqué les esprits à la fin du XX^e siècle et au début du XXI^e siècle et ont ainsi largement participé à l'évolution des représentations sociales du handicap et des personnes handicapées.

2.2.3.1 La Classification Internationale du Handicap (CIH)

Après la Seconde Guerre Mondiale, la Classification Internationale des Maladies (CIM) classifiait les maladies et décrivait les causes de mortalité, de morbidité et des maladies aiguës et infectieuses (Winance, 2008). Mais cette classification ne permettait pas de prendre en compte les problèmes de santé chronique et les incapacités fonctionnelles liées aux séquelles des maladies observées dans les pays industrialisés (Barral, 2007). Ainsi, voulant intégrer ces maladies dans une classification, en 1975, l'OMS a confié à un groupe d'experts dirigé par le rhumatologue britannique Philip Wood de travailler sur un mode d'entrée de ces maladies dans une classification. En 1980, l'OMS a adopté la classification élaborée par Wood, dénommée *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*.

La version française de cette classification a été publiée en 1988 avec pour titre *Classification Internationale des Handicaps : déficiences, incapacités, désavantages* (CIH) (Winance, 2004). Elle présente le handicap comme étant la conséquence d'une maladie sur la santé (modèle individuel et médical). La « *CIH a pour objet de clarifier la notion de handicap en distinguant trois dimensions* », la déficience, l'incapacité et le désavantage (Chabrol, 2006, p. 16). Ainsi, il s'agit maintenant de s'intéresser aussi aux effets de la maladie, traduits successivement par ces dimensions ci-dessus. Ce modèle (figure 4) présente une relation linéaire de cause à effet.

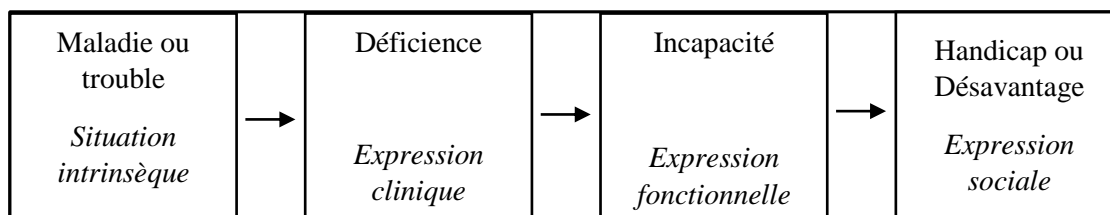


Figure 4 : Schéma conceptuel de la CIH (OMS, 1993).

La maladie est présentée comme un processus causal interne et autonome par rapport à l'individu, car elle apporte des transformations dans le corps (structures et organes). Elle est une suite de circonstances causales suscitant des modifications dans la structure ou le fonctionnement du corps (Winance, 2008).

La déficience est le processus d'*extériorisation* de la maladie. Elle constitue l'étape de la perception de ces manifestations par l'individu lui-même, puis par les autres. À l'instar de la maladie dans la CIM, la déficience est considérée comme étant un écart à la norme biomédicale. Elle est définie comme « *une perte, une malformation ou une anomalie d'un organe, une altération d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique, physiologique ou anatomique. C'est la résultante d'un état pathologique objectif, observable, mesurable et pouvant faire l'objet d'un diagnostic* » (Dorvil, 2001, p. 19).

L'incapacité est la conséquence directe de la déficience, elle engendre la réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir des tâches ou activités. À la suite de la déficience, la capacité d'action de l'individu peut être altérée ; les activités habituelles risquent d'être réduites et l'expérience de la maladie est ainsi objectivée. L'incapacité est « *une perte ou une limitation, un manque d'habileté pour accomplir une activité de la manière ou à l'intérieur des limites considérées comme normales pour un être humain* » (Dorvil, 2001, p. 19). Par conséquent, elle est un écart à la norme admise, en termes d'actions et de performances.

Le handicap ou désavantage est la traduction de la maladie en un processus social (Winance, 2008). Il s'agit de la réponse de la société à la situation de l'individu. Le handicap « *limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socioculturels.* » (Hamonet, 2016, p. 64).

Le modèle biomédical repose sur trois axes méthodologiques : la référence à la causalité, la centration sur l'individu, la recherche de l'étiologie (Benoit, 2004). Pour l'OMS, « *est alors 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* » (Lieberman, 2015, p. 36).

La CIH a fait l'objet de nombreuses critiques, notamment aux États-Unis, au Canada (Québec), en Angleterre pour sa manière de concevoir le handicap de façon linéaire (Barral, 2007). Elle est considérée comme un modèle reposant sur une causalité fautive (Benoit, 2004). Au niveau scolaire, poursuit Benoit, tout élève présentant des difficultés est considéré comme ayant une déficience. En conséquence, ce modèle accentue le regard vers l'action sur l'élève au lieu de penser à agir sur l'environnement pour l'adapter aux besoins de l'élève. Toutefois, la CIH a eu aussi le mérite d'avoir marqué un tournant important dans le monde du handicap en introduisant dans la classification l'idée de conséquences sociales de la maladie.

2.2.3.2 Le modèle québécois de Processus de Production du Handicap (PPH)

Le Processus de Production du Handicap présente une approche anthropologique d'interaction continue et d'inter-influence des facteurs personnels et environnementaux. Il a été présenté en 1996 dans un contexte de révision de la CIH (Delcey, 2002). Il s'inscrit dans une perspective holistique, systémique et écologique dans l'objectif d'avoir une classification applicable à tout le monde. Dans ce modèle, les facteurs environnementaux sont intégrés pleinement au processus de handicap. Ainsi, le PPH est considéré comme une classification qui plaide pour une approche sociale et contemporaine du handicap.

Dans sa conception théorique, le PPH met en interaction « *personne-environnement* ». Ce modèle distingue les « *facteurs personnels* », intrinsèques (âge, sexe, type et degré de déficience, ...) et les « *variables environnementales* », extrinsèques (dimensions sociales et physiques : lieu de résidence, sources de revenus, ...) qui, lorsqu'ils se trouvent en interaction, peuvent compromettre la qualité de la participation sociale des personnes ayant des déficiences (Fougeyrollas, Tremblay, Noreau & al., 2005). Selon le PPH (figure 5), c'est le milieu de vie d'une personne ayant une déficience qui déterminera si elle peut réaliser ou non ses activités au quotidien ou les rôles sociaux qu'elle a à jouer dans la société (Fougeyrollas, 2005).

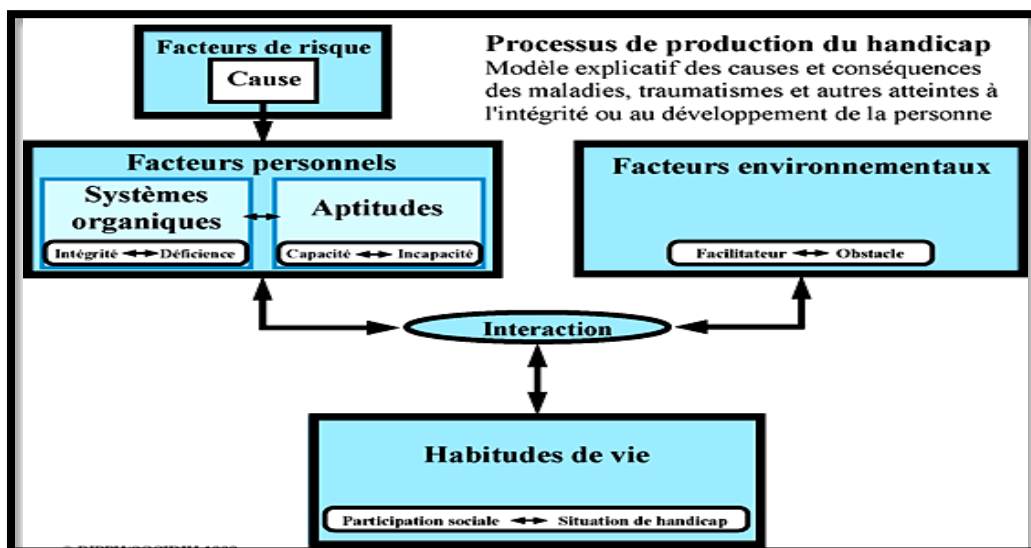


Figure 5 : Schéma conceptuel du modèle du PPH (Fougeyrollas 2002).

Les **facteurs de risque** concernent un élément appartenant à l'individu ou découlant de l'environnement (risques liés à l'environnement, à l'organisation sociale, aux comportements

individuels et sociaux, risques biologiques) et ayant la capacité d'engendrer une maladie, un traumatisme ou d'autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne.

Les facteurs personnels renvoient à des caractéristiques propres à la personne, qui sont l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, les systèmes organiques (composantes corporelles visant une fonction organique), les aptitudes (moyen ou possibilité que détient une personne pour réaliser une activité physique ou mentale).

Les facteurs environnementaux correspondent à la dimension sociale ou physique qui détermine l'organisation et le contexte d'une société. Un facteur environnemental part du facilitateur optimal (qui facilite l'accomplissement des habitudes de vies lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels) à l'obstacle complet (qui empêche la concrétisation des habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels).

Les habitudes de vie concernent une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (âge, sexe, identité socioculturelle). Elles assurent la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence. La pleine réalisation des habitudes de vie concourt à la participation sociale, *a contrario*, sa non-réalisation produit la situation de handicap.

Selon le PPH, une **situation de handicap** « *correspond à la réduction à la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (déficiences, incapacités, autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (facilitateurs et les obstacles)* » (Delcey, 2002, p. 11). Ce faisant, si une personne ayant une déficience n'arrive pas ou plus à réaliser ses habitudes de vie, suivant ce modèle de PPH, il est essentiel de comprendre ce qui ne fonctionne pas au niveau de son environnement.

Les travaux scientifiques réalisés par les tenants du PPH ont permis à l'OMS de reconnaître le rôle des « *facteurs environnementaux* » dans la construction du handicap (Fougeyrollas, 2018). Le PPH constitue l'une des classifications qui a su sortir du champ discriminatoire du handicap, comprenant une véritable dimension socio-environnementale bien définie, décrite et articulée avec les facteurs individuels, c'est « *le modèle le plus abouti et le plus facilement utilisable* » (Delcey, 2002, p. 11). De plus, ses concepts sont définis de façon très claire, facile à comprendre, et avec un schéma illustratif, pédagogiquement bien conçu.

2.2.3.3 Le modèle biopsychosocial (CIF)

La fin du XX^e siècle a été marquée par de nombreuses manifestations scientifiques et des mouvements sociaux des professionnels et des organisations des personnes handicapées pour la participation sociale et la reconnaissance des droits de citoyenneté des personnes handicapées comme personne à part entière. Ces actions ont trouvé l'appui de l'Organisation des Nations-Unies (ONU), qui durant ces périodes, a fait la promotion des droits de l'homme et des personnes handicapées. Ainsi, dans un contexte international agité par des enjeux humains, scientifiques, sociaux et politiques dans le champ du handicap, l'OMS a dû entreprendre la révision de la CIH (Barral, 2007). En mai 2001, l'Assemblée mondiale de la santé a ratifié cette classification, dénommée : *Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF) (Boucherat-Hue, 2014).

L'élaboration de la CIF est aussi liée aux associations internationales, stipulant que le handicap se situe dans les « *conditions d'exercice de la condition humaine* » (Barreyre, 2013, p. 31). Ainsi, le handicap survient à partir de l'interaction entre les caractéristiques d'une personne et celles de son environnement. La CIF a pour objectif « *le recueil de l'information sur la manière dont chaque personne ayant un problème de santé fonctionne dans la vie quotidienne par-delà la présence ou l'absence d'une maladie, dans une perspective d'information, d'allocation des ressources et de recherche scientifique* » (Leplège, 2009, p. 104).

La pierre angulaire de la révision de la CIF par l'OMS, est l'intégration des « caractéristiques de l'environnement », permettant de concevoir le handicap comme un phénomène humain universel (Barral, 2007), et non une caractéristique spécifique et essentielle de la personne. La CIF (figure 6) se focalise sur les modalités de fonctionnement et de participation sociale de la personne, puis sur le rôle de l'environnement spécifique dans la genèse et/ou l'amplification du handicap individuel (Boucherat-Hue, 2014). Ainsi, le handicap constitue « *un large spectre de fonctionnements physiques, psychiques, comportementaux et sociaux qui peuvent se manifester par des déficiences, des restrictions d'activité ou de participation à la vie sociale* » (Leplège, 2009, p. 106). Dans sa structure, la CIF permet de décrire des situations relatives au fonctionnement humain et aux limitations dont il peut faire l'objet.

Cette classification conçoit le fonctionnement du point de vue du corps (organisme) de la personne (capacités individuelles) et de la personne en tant qu'être social (Jamet, 2003), d'où son qualificatif : modèle « *biopsychosocial* ». Le fonctionnement se rapporte ainsi aux activités, aux performances et à la participation d'une personne dans son environnement de vie réel. Cela

concerne aussi ses capacités et ses aptitudes à évoluer dans un environnement de vie standard (Leplège, 2009)

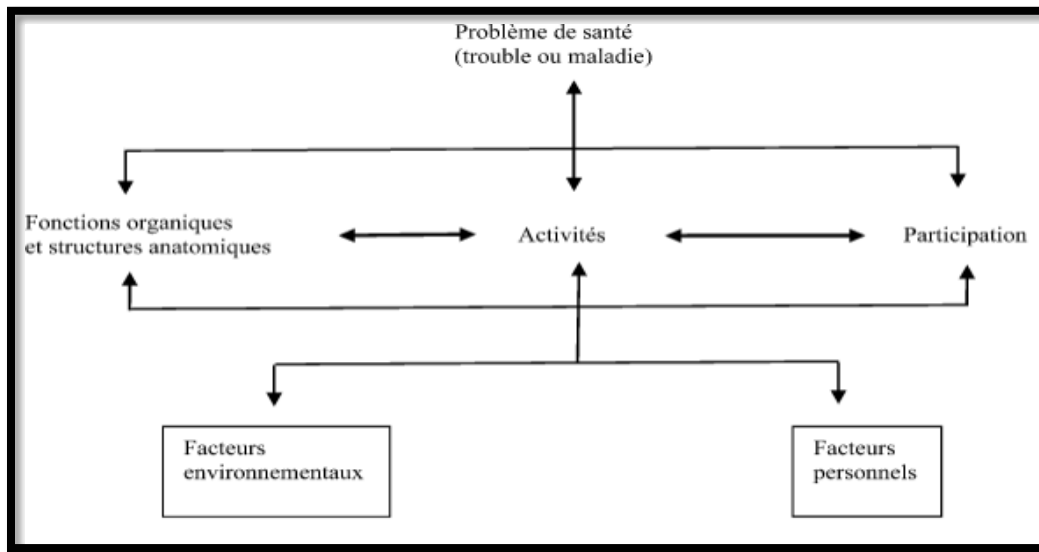


Figure 6 : Schéma conceptuel de la CIF (OMS, 2001).

Ce système de classification (figure 6) a été construit selon deux dimensions.

La première concerne le fonctionnement et le handicap. Elle comprend les fonctions organiques et les structures anatomiques ainsi que les activités et la participation. Les fonctions organiques désignent les fonctions physiologiques des systèmes organiques et psychologiques. Les structures anatomiques s'attachent aux parties anatomiques du corps, telles que les organes, les membres et leurs composantes. L'activité renvoie à l'exécution d'une tâche ou d'une action par une personne. La participation est l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle.

La seconde renvoie aux facteurs contextuels. Elle est constituée des facteurs environnementaux et personnels. Les facteurs environnementaux comprennent l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les personnes vivent et mènent leur vie. Ils sont externes à la personne et peuvent avoir une influence positive ou négative sur elle. Ils sont divisés en deux niveaux : individuel et sociétal (OMS, 2001). Quant aux facteurs personnels, ils renvoient à l'âge, au genre, à la personnalité...

La CIF propose une réflexion globale, prônant la pleine participation des personnes ayant une déficience. Elle ne se limite pas à une conceptualisation politiquement correcte ; « elle met à la disposition des acteurs de la santé et de l'école un regard plus large sur le handicap, fortement connoté en termes dynamiques et fonctionnels » (Garbo & Albanese, 2006, p.40). Elle ne

propose pas une définition universelle du handicap (Chapireau, 2001). Toutefois, elle propose à chaque État d'avoir un cadre conceptualisé. Ainsi, certains vont intégrer ce modèle biopsychosocial dans leur législation et leurs politiques sociales. Par exemple, en France, la loi du 11 février 2005 propose une définition du handicap en introduisant les principes fondamentaux de la CIF (Boudaoud, 2008). En Haïti, la loi du 13 mars 2012 s'appuie sur les mêmes principes et définit le handicap (article 2) comme « *limitation d'activité, ou restriction dans la participation à la vie en société qu'une personne subit en raison d'une altération temporaire ou permanente d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, cognitives ou psychiques* ».

L'approche biopsychosociale de la CIF est applicable dans le domaine de l'éducation. Elle présente un intérêt à la fois méthodologique et théorique dans l'enseignement. Sur le plan méthodologique, « *il est en effet difficile de concevoir une pratique pédagogique ou rééducative qui s'adresse aux élèves en grandes difficultés scolaires comme aux élèves en situation de handicap sans une évaluation initiale des compétences* » et sur le plan théorique, « *la CIF permet à l'enseignant "spécialisé" de se situer dans son action* » (Jamet, 2003, p. 170). Toutefois, sa conceptualisation fait l'objet à de nombreuses questions. Selon Leplège (2009), la CIF a été très critiquée par les professionnels et les chercheurs en sciences humaines et sociales. L'un des reproches faits à la CIF concerne le non-rejet complètement de la perspective biomédicale de sa structure.

Ce chapitre a permis d'expliquer que le handicap est une production sociale. L'évolution conceptuelle du handicap et celle des classifications ont permis une évolution des perceptions du handicap et des pratiques d'accompagnement. Nous allons nous centrer sur les représentations sociales dont font l'objet les personnes handicapées.

3 HANDICAP ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES

3.1 Le concept de représentations sociales

Depuis les travaux *princeps* de Moscovici (1961), et par rapport à la richesse ainsi que la complexité que présentent les représentations sociales, plusieurs courants et modèles théoriques ont émergé (voir Apostolidis, 2006), et ce, en fonction des différentes problématiques posées. Ainsi, trois modèles théoriques sont mis en avant généralement : le modèle *sociogénétique* ou *socio-pragmatique* (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 2003 [1989]), le modèle *structural* ou *expérimental* (Abric, 1976) et le modèle *sociodynamique* (Doise, 1990), couramment appelé l'école de Genève. Certains de ces modèles mettent l'accent sur le processus et d'autres sur les contenus des représentations sociales. Dans le cadre de notre travail, nous nous appuyons sur l'approche sociogénétique narrative de Moscovici et Jodelet en vue de comprendre l'ensemble du contexte historique, social et culturel du handicap dans la société haïtienne, notamment la scolarisation des enfants handicapés dans le système éducatif.

Moscovici (1961) s'est intéressé à décrire et expliquer la genèse ainsi que le développement des représentations sociales. Dans cette perspective théorique, le qualificatif « sociogénétique » comporte deux sens. D'abord, l'objet de représentation est considéré comme un phénomène dynamique. Sa genèse fait office de trajectoire (dans le temps présent et l'histoire) et son expression comme connaissance sociale et pratique (résultant des événements historiques, politiques, culturels et de la communication sociale). Le second sens du qualificatif « *sociogénétique peut orienter, de manière plus métaphorique, à la genèse de la théorie elle-même dans l'histoire et le présent des idées au sein des sciences sociales* » (Kalampalikis & Apostolidis, 2016, p. 2). En fait, c'est une perspective qui offre la possibilité d'imputer les états représentationnels à la sphère de l'appartenance socioculturelle et aux enjeux liés au contexte social. C'est un modèle théorique qui s'inscrit dans l'étude descriptive des représentations sociales en tant que systèmes de significations correspondant au rapport que les individus, les groupes entretiennent avec le milieu dans lequel ils évoluent.

Les représentations sociales constituent une théorie majeure des sciences humaines et sociales permettant une meilleure compréhension du monde. Leur étude et leur application théorique sont très pertinentes pour la recherche en éducation, particulièrement les recherches liées à la scolarisation des élèves handicapés. Les représentations jouent un rôle de premier plan dans le processus enseignement-apprentissage et celui des interactions entre pairs.

3.1.1 Origine des représentations sociales

En réfléchissant sur l'homogénéité accrue de la pensée sociale, Émile Durkheim a compris qu'il existe un construit collectif chez les personnes dans leur manière de se comporter dans la société. Ainsi, le premier usage du concept « représentation sociale » s'est fait en sociologie avec Durkheim, mais paru sous la notion de « représentation collective », dans son article : « *Représentations individuelles et représentations collectives* » (Durkheim, 1898). Pour lui, la représentation désigne une vaste classe de formes mentales (sciences, religion, mythes, espace, temps, ...), d'opinions et de savoirs (Jodelet, 2003). Dans une société donnée, les individus détiennent en commun une multitude de références culturelles, intellectuelles, politiques, etc., et s'imaginent et s'expliquent le monde de manière analogue. Il différencie les représentations collectives de celles individuelles. Les premières sont stables, se transmettent et se reproduisent. Les secondes sont qualifiées d'éphémère (Jodelet, 2003).

Le concept a été repris par Moscovici (1961) dans le champ de la psychologie sociale dans son ouvrage, « *La psychanalyse, son image et son public* ». Tout en conservant l'aspect social évoqué par Durkheim, Moscovici met en avant les aspects psychologiques, cognitifs, dynamiques et évolutifs des représentations. Les « représentations sociales » sont élaborées par l'existence des groupes, et en tant que telles, elles sont considérées comme organisatrices des rapports sociaux entre les groupes et à l'intérieur de ces derniers. Ainsi, selon Moscovici, dans toute société, structure ou tout groupe, les représentations sociales sous-tendent la normalisation des comportements, des attitudes et des conduites. La transformation opérée par Moscovici est fondamentale dans la mesure où il a fait apparaître des différences réelles, tant au niveau de l'extension qu'au niveau de la compréhension du concept.

3.1.2 Définitions et caractéristiques des représentations sociales

Moscovici (1961, p. 48) écrit que les représentations sociales sont considérées comme « *des théories, des sciences collectives, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel* ». En ce sens, il signe que la représentation sociale constitue la base de la transformation d'un savoir qualifié de technique, de scientifique en sens commun. En guise de premier élément constitutif d'une définition, Moscovici stipule que les représentations sociales constituent un « univers d'opinions ». En analysant comment la société française appréhende « la psychanalyse », il avance que « *la représentation sociale est un ensemble organisé de connaissances...* » (p. 27). Le monde dans lequel nous évoluons est perçu comme nous pensons qu'il doit être. S'appuyant

sur la théorie de Moscovici, Jodelet (2003) souligne que c'est parce que nous éprouvons chaque jour le besoin de comprendre notre environnement, pour s'y ajuster, le maîtriser physiquement ou intellectuellement que nous construisons des représentations. Les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation qui régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Ainsi, elles participent à la diffusion et l'assimilation des connaissances, à la définition des identités personnelles et sociales, à l'expression des groupes et aux transformations sociales. Particulièrement, c'est « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 2003, p. 53).

Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de « sens commun » ou d'un « savoir naïf », « naturel », qui se distingue de la connaissance scientifique, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués (Jodelet, 2003). Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres.

Abric (1994) qualifie les représentations sociales de sortes de connaissances implicites relevant du « sens commun ». Elles sont à la fois le produit et le processus d'une activité mentale qui permet aux individus et aux groupes de reconstruire le réel auquel ils sont confrontés. Ainsi, il les définit « *comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet aux individus et aux groupes de donner un sens à leurs conduites, et de comprendre la réalité, à travers leur propre système de références, donc s'y adapter, de s'y définir une place* » (p. 13).

De leur côté, Flament et Rouquette (2003, p. 13) présentent une définition des représentations sociales déclinée en trois dimensions : descriptive, conceptuelle, opérationnelle.

- « *Une représentation est une façon de voir un aspect du monde, qui se traduit dans le jugement et l'action. Elle correspond à un fait social.*
- *Une représentation sociale est un ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un objet donné. Elle comprend des savoirs, des prises de position, des applications, des valeurs, des prescriptions normatives.*
- *Une représentation sociale est un ensemble d'éléments cognitifs liés par des relations. Ces éléments et ces relations se trouvant attestés au sein d'un groupe déterminé ».*

Ils informent que ces trois dimensions s'harmonisent entre elles et correspondent à un enjeu spécifique à un moment de la recherche.

En fonction des auteurs, il y a lieu de constater certaines variations dans les définitions. Toutefois, selon Doise (1985), plusieurs caractéristiques font état de consensus existant autour du concept de représentations sociales : elles sont une forme de connaissances et pensées sociales ; elles permettent l'existence d'un système de communication et d'interprétation ; elles se constituent dans l'interaction entre l'expérience concrète et l'interprétation que l'individu fait de cette expérience. Quoiqu'il en soit, les différentes définitions sont en phase avec la vision de Moscovici, qui est définie par un contenu (images, attitudes, opinions, valeurs, informations, etc.) et qui se rapporte à un objet (phénomène, événement, etc.). Il n'y a pas de représentation sans objet (Jodelet, 2003). Flament et Rouquette (2003) indiquent qu'il y a au moins deux conditions qui doivent être respectées pour qu'un objet puisse être défini comme étant un objet de représentation sociale. Il s'agit d'une part de la *saillance sociocognitive* de cet objet dans une culture à un moment donné et, d'autre part de *l'existence de pratiques afférentes* à cet objet dans la population. Selon Flament et Rouquette, la *saillance sociocognitive* d'un objet de représentation s'obtient en réunissant deux aspects fondamentaux. D'abord, il faut que cet objet soit considéré comme ayant une fonction de *concept*, c'est-à-dire l'objet doit pouvoir se constituer en une classe générale ou se définir comme un générique. Ensuite, son usage dans les communications entre les individus et/ou groupes doit être considéré comme une *référence très fréquente*. En fait, il doit y avoir une présence thématique récursive de l'objet de représentation dans les communications, les conversations, etc. Moliner (1993, 1996) a précisé qu'un « objet de représentation » a toujours un caractère polymorphe.

3.1.3 Cadre d'analyse des représentations sociales

Suivant les cultures, les classes, les groupes, ..., les représentations sociales d'un « objet » ne sont pas toujours les mêmes. Elles sont susceptibles d'être variées. Toutefois, selon Moscovici, peu importe la nature de ses éléments constitutifs, le contenu et la structure des représentations sociales doivent être analysés selon trois dimensions : la première dimension concerne les éléments « *d'information* » que les gens disposent à propos de l'objet de représentation ; la seconde renvoie à l'organisation et la hiérarchisation de ces éléments dans un « *champ de représentations* » et la troisième se rapporte aux « *attitudes* » des individus à l'égard de l'objet de représentation (Moscovici, 1961, 2004 ; Herzlich, 1972). Moscovici présente le niveau « *d'information* » comme étant une dimension centrale des représentations sociales.

L'« information » renvoie à l'organisation de l'ensemble des connaissances qu'un groupe détient sur un objet social, à sa quantité et à sa qualité plus ou moins stéréotypée, banale ou originale. Par exemple, il peut s'agir des informations que des enseignants haïtiens disposent et véhiculent à propos du handicap. Toutefois, selon Moscovici, il faut qu'il y ait une sorte de cohérence des informations au sein d'un groupe pour parler de la dimension d'information.

Le « champ de représentation » renvoie à l'idée d'image, de modèle social, au contenu concret et limité des propositions se rapportant à un aspect précis de l'objet de la représentation (Moscovici, 1961, 2004). Il correspond par exemple aux thèmes mis en avant par l'analyse de contenu au cours d'une enquête réalisée au moyen d'entretiens. Selon Herzlich (1972), le champ de représentation varie d'un sujet ou d'un groupe à l'autre et, dépendamment des critères spécifiques, tels que le nombre et l'originalité des thèmes, cette variation peut être produite à l'intérieur d'un même groupe.

La dernière dimension est « l'attitude ». Elle exprime l'orientation globale, positive ou négative, par rapport à l'objet de la représentation (Herzlich, 1972 ; Moscovici, 2004), la manière que les individus et les groupes parviennent à se positionner affectivement par rapport à l'objet.

L'appréhension de ces trois dimensions dans l'étude d'une représentation sociale constitue ce que Moscovici (1961) qualifie « *d'analyse dimensionnelle* ». En procédant ainsi, Moscovici indique qu'il s'agit d'un procédé nécessaire pour obtenir la nature et le degré de cohérence d'une représentation sociale, de comprendre et d'expliquer son rôle dans la définition des frontières d'un groupe et entre les groupes. L'analyse dimensionnelle permet aussi de faire des analyses comparatives entre les individus et les groupes.

3.1.4 La formation des représentations sociales

Dès leur genèse, les représentations sociales parcourent une société à travers les mots qui sont insérés et véhiculés dans les discours (Jodelet, 2003). Elles sont portées dans les messages et images, et leurs concrétisations sont rendues possibles au moyen des conduites et des agencements matériels ou spatiaux. Ce faisant, pour pouvoir cerner les représentations d'un « objet », il est de principe de chercher (*ipso facto*) à saisir les conditions et les processus selon lesquels elles sont produites. Moscovici (1961) a indiqué que les représentations sociales sont émergées et élaborées selon plusieurs conditions et processus psychologiques.

3.1.4.1 Les conditions d'émergence des représentations sociales

Moscovici (1961) a distingué trois conditions qui sont nécessaires à la genèse des représentations : la dispersion de l'information, la focalisation et la pression à l'inférence. Elles sont susceptibles d'orienter les organisations cognitives que constituent les représentations sociales.

3.1.4.1.1 La dispersion de l'information

La dispersion de l'information joue un rôle de premier rang dans la production des raisonnements qui construit l'objet de représentation. Les informations qui circulent à propos d'un objet nouveau dans une société ne sont pas toujours accessibles aux individus et groupes. Elles peuvent être insuffisantes (faible accès à l'information) mais également trop nombreuses (nombreuses interprétations sur l'information) et font l'objet d'une grande dispersion dans les groupes. La complexité de l'objet, les barrières sociales, culturelles et éducatives peuvent être les principales causes qui empêchent les individus et groupes d'avoir accès aux informations utiles et nécessaires à la connaissance de cet objet (Pianelli, Abric & Saad, 2010 ; Rateau & Lo Monaco, 2013). Par exemple, bien de personnes peuvent ne pas avoir de connaissances et d'informations (objectives) sur le handicap, mais détiennent ou croient détenir de nombreuses informations sur ce que peuvent être les conséquences de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire (contagieux pour les autres, perturbant le fonctionnement de la classe, ...). Cette difficulté de pouvoir accéder aux informations relatives à l'objet (handicap) engendrera la transmission indirecte d'un ensemble de « savoirs » avec beaucoup de distorsions (Moliner, 1993). En résumé, c'est la disparité entre toutes les informations auxquelles les individus, les groupes ont accès et celles qui auraient été objectivement nécessaires à la construction exacte de l'objet.

3.1.4.1.2 La focalisation

Pour un même « objet » donné, chaque individu ou groupe présente des intérêts propres pour certaines informations, et aucun intérêt pour d'autres informations. Ils vont traiter de manière sélective les informations qu'ils ont sur cet objet par rapport à ce qui est conforme avec leurs attentes et leurs orientations (Guimelli, 1999). La *focalisation* concerne l'intérêt et l'implication que les individus portent à certains aspects particuliers de l'objet de représentation. Par exemple, dans le milieu scolaire haïtien, le handicap peut ne pas avoir la même signification dans l'univers cognitif des enseignants qui accueillent des élèves handicapés que dans celui de

ceux qui n'ont pas encore accueilli ces élèves. Le rôle de la focalisation est d'orienter les activités cognitives d'un individu ou d'un groupe.

3.1.4.1.3 La pression à l'inférence

Les individus et les groupes sont invités constamment à se positionner ou se prononcer sur des sujets les concernant ou concernant leur communauté. Face aux situations circonstanciées tendues et aux rapports sociaux qui doivent être maintenus en bon terme, la *pression à l'inférence* apparaît comme une nécessité pour les individus et les groupes pour rendre stable les opinions qui sont marquées par l'incertitude, construire un code commun, développer des conduites et des discours cohérents et procéder à des raccourcis cognitifs (Guimelli, 1999). Les informations que les individus détiennent de l'objet doivent être utiles et consensuelles. Le fondement de la pression à l'inférence est de permettre de répondre aux sollicitations et également d'adhérer aux opinions dominantes dans les groupes (Moliner, 1993).

Ces trois conditions bien que nécessaires à l'émergence des représentations sociales sont insuffisantes pour expliquer la formation de celles-ci. Un objet peut réunir toutes ces conditions, mais ne pas générer de représentations sociales : « *s'il n'y a pas de représentation sans objet, il peut y avoir des objets sans représentation* » (Moliner, 1996, p. 30). En effet, d'autres processus sont nécessaires à la formation des représentations sociales d'un objet dans une société ou culture donnée.

3.1.4.2 Processus psychologiques d'élaboration des représentations sociales

Deux processus psychologiques majeurs, *objectivation* et *ancrage*, sont indispensables pour l'élaboration d'une représentation sociale (Moscovici, 1961).

3.1.4.2.1 L'objectivation

L'objectivation est un mécanisme qui sert à transformer un élément abstrait, un concept en objet réel, c'est-à-dire lui faire subir des transformations pour le rendre concret. Elle est aussi un processus qui s'occupe de la manière dont l'objet nouveau, *via* des processus de communications, va être simplifié, imagé et schématisé pour être appréhendé par les individus. Le processus est coordonné spécifiquement par la pensée sociale qui se charge de simplifier les éléments de l'information et concrétiser les notions. Ce processus est décomposé en trois phases « *construction sélective, schématisation structurante et naturalisation* » (Jodelet, 2003, p. 73) :

- **Construction sélective** : C'est une étape de filtre informationnel qui se met en place, d'une part, en fonction des critères culturels. Parmi les informations disponibles sur un objet social, les individus ou groupes choisissent celles qu'ils rejettent et celles qu'ils garderont pour construire un « noyau figuratif », c'est-à-dire un ensemble imagé et cohérent qui reproduit l'objet de façon concrète et sélective (Jodelet, 2003a). D'autre part, suivant des critères normatifs, les individus ou groupes sélectionnent seulement les informations qui sont en accord avec le système de valeurs. Par exemple, de toutes les informations qui sont disponibles concernant le handicap et la scolarisation des enfants handicapés en Haïti, les enseignants pourront choisir consciemment ou non celles qui ont un sens pour eux ou qui leur paraissent pertinentes, et ignorer le reste, en vue de créer leur propre représentation.
- **Schématisation structurante** : Il s'agit de la schématisation des informations sélectionnées dans la première phase et de leur organisation au sein d'une structure conceptuelle. Le noyau figuratif est alors construit. Les éléments qui construisent cette structure sont concrets, imagés et cohérents avec la culture ambiante. Selon Moscovici (1961), c'est la naissance d'un « schéma figuratif ». Ainsi, la représentation acquiert le statut d'évidence pour les individus ou les groupes.
- **Naturalisation** : Elle se charge de rendre totalement concrète la représentation sociale. Elle est régie par la pensée de tous les jours, la pensée naturelle. Elle considère le schéma figuratif comme une réalité de sens commun et guide l'action (Jodelet, 2003a).

La construction sélective est la phase qui contribue le plus au processus de transformation d'un concept en objet réel. Par exemple, Moscovici (1976) a montré que, par rapport à la théorie psychanalytique, les français ne se sont accrochés qu'à certains éléments et en ont esquivé d'autres, pourtant fondamentaux. Les groupes s'approprient différents aspects de l'objet et les projettent dans leur univers propre.

3.1.4.2.2 L'ancrage

L'ancrage renvoie à la manière dont le nouvel objet va s'installer dans le système de pensée préexistant des sujets. Il concerne les modalités d'enracinement de l'objet de la représentation dans le social, en vue de son usage au quotidien par les individus (Jodelet, 2003a). Ce processus garantit aux membres d'un groupe le langage commun. Il leur permet de comprendre, d'appréhender et d'interpréter la réalité, de façon à donner à l'objet du sens et à le rendre familier. Selon Jodelet, l'ancrage intervient en amont et en aval de la formation des

représentations. En amont, « *il enracine la représentation et son objet dans un réseau de significations qui permet de les situer en regard des valeurs sociales et de leur donner cohérence* » ; en aval, « *il sert à l'instrumentalisation du savoir en lui conférant une valeur fonctionnelle pour l'interprétation et la gestion de l'environnement* » (Jodelet, 2003, p. 73).

Ainsi, l'objet nouveau va être assimilé à des formes déjà connues, des catégories familières, suivant un mode élémentaire de production de connaissances, reposant sur un principe d'analogie. Pour chaque groupe social pris séparément, l'objet de représentation va donner lieu à diverses interprétations. Chaque groupe social va rattacher l'objet à ses propres réseaux de significations, garants de son identité. Par cette dynamique, non seulement l'objet va s'inscrire dans un ensemble très vaste de significations collectives mais également il devient un médiateur et joue un rôle important dans les relations entre les groupes (Rateau & Lo Monaco, 2013).

L'objectivation est le processus qui montre comment les éléments représentés d'un objet s'intègrent à une réalité sociale ; l'ancrage est le processus qui permet de saisir la façon dont ces éléments contribuent à modeler les rapports sociaux et comment ils les expriment.

3.1.4.3 Les croyances

Les croyances font partie des individus en tant qu'êtres humains ; elles les accompagnent dans les moments de trouble et constituent en même temps une source d'espérance pour ces derniers (Belhadj, 2017). En Haïti et dans bien d'autres pays, notamment dans les pays africains, elles sont le fondement de la quête du bonheur et certaines croyances sont considérées comme étant une clef de voûte de la médecine traditionnelle. Les croyances font partie du système sociocognitif des représentations sociales. Elles sont considérées comme étant un élément central à la formation des représentations sociales (Apostolidis, Duveen & Kalampalikis, 2002 ; Jodelet, 2003 ; Flament & Rouquette, 2003).

Quoi que « croyances et représentations » soient très proches, la littérature scientifique indique qu'il existe d'importantes différences entre elles. Si les représentations se construisent à travers un objet qui les constitue et qu'elles structurent ; en revanche, les croyances sont plus diffuses, « *elles n'ont pas un objet spécifique, mais préparent le terrain pour la localisation et la spécification d'un objet. Elles constituent des systèmes plus larges d'ancrage à partir desquels les objets sont représentés.* » (Apostolidis, Duveen & Kalampalikis, 2002, p. 10). Grâce aux liens d'interactions et aux divers canaux de communication, dès la formation des représentations, les croyances fournissent un arrière-fond culturel des significations partagées.

Selon Apostolidis, Duveen et Kalampalikis (2002), les croyances, grâce à leur puissance, permettent aux représentations sociales de constituer nos réalités et facilitent en même temps nos affiliations à celles-ci. Apostolidis et ses collègues soulignent que Heider (1958) est l'un des chercheurs qui a évoqué l'importance des croyances dans le quotidien de l'humain en société en indiquant qu'elles ne sont pas des phénomènes ou logiques illusoire. Ainsi, Heider a suggéré que les chercheurs en psychologie sociale accordent plus d'attention à l'étude des croyances qui circulent dans une société afin d'étudier et de comprendre leurs implications dans la manière dont les individus et les groupes parviennent à maîtriser leur environnement ainsi qu'à anticiper les événements (Apostolidis, Duveen & Kalampalikis, 2002).

La notion de croyances s'applique quand il s'agit des idées adoptées par des individus et se rapportent à un phénomène. Ce sont des idées dont leur statut de véracité peut se remettre en question du fait qu'elles ont un déficit d'argumentaire de scientificité (Boraita, 2015). Elles ne sont pas toujours considérées comme des connaissances. Les frontières entre connaissances et croyances sont difficilement identifiables (Fives & Buehl, 2008 ; Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010). Toutefois, Pajares (1992) indique que la croyance est basée sur l'évaluation et le jugement ; alors que la connaissance est fondée sur des faits objectifs.

Quand on tente de comprendre la notion de croyances et en retenir une définition, la tâche est devenue difficile puisqu'il s'agit d'une notion qui fait l'objet de plusieurs définitions (Pajares, 1992 ; Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010). Du nombre de ces définitions, nous présentons deux définitions qui ont été retenues par Pajares (1992). D'abord, la croyance est définie comme « *une représentation que se fait un individu de la réalité, qui a suffisamment de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement* » (Harvey, 1986, cité par Pajares, 1992, p. 313). La deuxième définition est celle de Rokeach (1968), stipulant qu'elle est comme « *toute proposition simple consciente ou inconsciente, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait, pouvant être précédé par la phrase : je crois que ...* » (Pajares, 1992, p. 314). Ainsi, Cizeron (2009) indique que les croyances sont des faits cognitifs et des représentations culturelles. Elles sont résistantes au changement. D'autres auteurs soutiennent qu'elles referment trois composantes : une composante cognitive (connaissance), une composante affective (pouvant susciter de l'émotion) et une composante comportementale (activée quand une action est requise) (Pajares, 1992).

3.1.5 Les fonctions des représentations sociales

Moscovici (1961) a indiqué que les représentations sociales ont une fonction d'établissement d'un ordre dans l'environnement qui permet aux individus de s'orienter dans leur environnement et de le maîtriser ; et une fonction de facilitation de la communication qui offre aux membres d'un groupe un code pour désigner et classer les objets de la réalité. Jodelet (2003) va évoquer d'autres fonctions des représentations sociales. Celles-ci rejoignent celles de Moscovici renvoyant au rôle des représentations sociales dans le traitement d'informations nouvelles ou d'un environnement inconnu. Il s'agit de la fonction cognitive d'intégration de la nouveauté ; de la fonction d'interprétation de la réalité ; et de la fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux.

Par ailleurs, dans la continuité des travaux de Moscovici, Abric (1994) a précisé quatre fonctions fondamentales relatives aux représentations sociales :

La fonction de savoir : elle joue un rôle important dans la compréhension et dans l'explication de la réalité en permettant aux individus et groupes d'acquérir des informations, des savoirs puis de les intégrer dans un cadre de référence au « sens commun » en cohérence avec leur fonctionnement cognitif. Elle facilite la communication sociale, les échanges, la transmission et la diffusion des savoirs. Par exemple, les représentations sociales que les enseignants haïtiens ont du handicap peuvent leur permettre d'expliquer pourquoi ils sont pour ou contre la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu scolaire ordinaire. Grâce à cette fonction, les enseignants peuvent acquérir de nouvelles connaissances dans un cadre non conflictuel correspondant à leur système de normes, valeurs et attitudes, puis être en mesure de communiquer sur le handicap avec d'autres personnes. Ainsi, ils peuvent avoir leurs propres opinions et prendre des positions.

La fonction identitaire : les représentations ont la capacité de situer les individus et les groupes dans le champ social, elles permettent l'élaboration de leur identité sociale grâce aux systèmes de normes et de valeurs construits socialement et historiquement. Le rôle identitaire consiste à définir l'identité des groupes ainsi qu'à préserver leur spécificité. Or, dans le milieu scolaire, le handicap constitue un élément perturbateur de l'identité enseignante. En conséquence, les représentations sociales produisent un ensemble de mesures normatives au moyen desquelles les membres du groupe reconnaîtront leur spécificité et la cohésion du groupe.

La fonction d'orientation : les représentations sociales guident les comportements, les pratiques. Ce guidage comprend trois étapes : il intervient dans la définition de la finalité de la situation et détermine les types de relations et de démarches pertinentes pour l'individu ; il produit un système d'anticipation et d'attente en filtrant de manière sélective les informations disponibles ; il édicte les comportements, définit les règles à suivre afin de s'y conformer. La pertinence de cette fonction réside dans sa capacité à permettre de prévoir les réactions des enseignants des classes ordinaires par rapport à la scolarisation des élèves handicapés dans leur classe, dans la mesure où l'on connaît, à priori, leurs représentations du handicap.

La fonction justificatrice : elle permet la justification des comportements et des prises de positions. Elle maintient ou renforce la position sociale du groupe concerné, pérennise et justifie la différenciation sociale. Malgré qu'il y ait des cadres légaux qui préconisent la scolarisation des élèves handicapés dans les classes ordinaires, certains enseignants vont être très en retrait. D'autres peuvent, tout simplement, se mettre en adéquation avec la loi, pas plus que ça ; mais aussi, des enseignants peuvent se montrer très engagés, jusqu'à se positionner en défenseurs de la cause de ces élèves.

La présentation de ces fonctions insinue que l'étude des représentations sociales est importante pour pouvoir comprendre les interactions entre les individus, les groupes et l'environnement social. La représentation sociale n'est pas le reflet de la réalité, mais une organisation signifiante de celle-ci (Abric, 1994). Elle est une sorte de pré-codage de la réalité qui a la capacité de déterminer tout un ensemble d'anticipations et d'attentes. L'exposé de ce premier grand point a permis de comprendre ce que sont les représentations sociales. Maintenant nous nous allons voir comment les représentations sociales du handicap s'élaborent et se diffusent dans une société donnée.

3.2 Les représentations sociales du handicap

Les représentations sociales constituent des images qui déterminent les opinions, les attitudes et les modes d'actions que les sujets développent sur le handicap et sur les personnes handicapées en tant qu'objets de représentation. Elles déterminent notre conception du handicap. Elles définissent également les relations sociales que l'on entretient avec les personnes handicapées. « *Elles véhiculent nos idéologies et nos stéréotypes culturels à propos des autres, dans leurs différences et leurs ressemblances* » (Mercier & Bazier, 2001, p. 523). Elles participent à la manière dont l'État, la société civile, s'occupent des personnes

handicapées dans une société, c'est-à-dire le mode d'accompagnement qui leur est dédié par ces instances. La plupart du temps, ces représentations renvoient au modèle médical du handicap (*e.g.* Harma, Gombert, Roussey & Arciszewski, 2011 ; Harma, Gombert, Marrone & Vernay, 2016).

Les recherches menées sur les représentations sociales du handicap montrent que, indépendamment des populations, des sociétés, elles peuvent s'inscrire dans plus d'une dynamique représentationnelle ou dans un système de représentations. À travers les travaux explorés, des auteurs tels que Compte (2008), de Saint Martin (2019) parlent des représentations sociales du handicap comme une construction dans un rapport à la norme. Les travaux de Morvan (1988), Harma, Gombert, Roussey et Arciszewski (2011), Harma, Gombert, Marrone et Vernay (2016) constatent que celles-ci se construisent à partir de la typologie des handicaps (physique, mental, etc.). Gardou et ses collègues (2014, 2017) mettent en avant l'influence de la culture, caractérisée surtout par les pratiques et croyances traditionnelles, ancestrales et religieuses.

3.2.1 Le sujet handicapé, un « écart à la norme »

Les représentations sociales du handicap traduisent « *les relations complexes, réelles et imaginaires, objectives et symboliques à l'égard du handicap* » (Compte, 2008, p.117). Le statut des personnes handicapées est confondu avec le statut du corps handicapé. Le corps handicapé, au sein de la société, ne fait pas partie du cadre normatif dominant, c'est-à-dire un corps esthétique, productif et rentable. Il est donc différent de la norme. L'écart à la norme constitue un des principaux problèmes auquel les personnes handicapées doivent faire face dans leur quotidien. La différence, à l'instar de la ressemblance, est jugée à partir d'un ensemble de normes de référence qui va déterminer si un individu répond aux critères définis par la société ou la culture dans laquelle il évolue. N'ayant pas répondu positivement à ces critères, la personne handicapée est déclarée individu différent des normaux. Le handicap ne constitue pas seulement un critère de différenciation permettant de définir l'autre ; il attribue au sujet concerné un statut d'individu stigmatisé et défaillant. Ce regard qui est directement fixé sur l'anormalité de l'autre différent constitue, selon Jodelet (2005) la projection d'une vision de la société, puisqu'il découle des « *normes sociales* ». Dans cette construction, Compte (2008) souligne que, toute réflexion portée sur le handicap renvoie à la problématique du regard porté sur les personnes handicapées, en tant qu'autre différent et semblable à la fois. Dans cette même lignée, de Saint Martin (2019) souligne que les représentations sociales du handicap s'inscrivent

dans un rapport à la norme où la problématique du handicap se pose par la question du semblable et du différent ; l'opposition du normal et de l'anormal. Il s'agit des représentations sociales qui identifient les personnes handicapées strictement à leurs défaillances et les maintiennent dans une situation liminale, de double identité.

Au regard de la théorie du stigmaté de Goffman (1975), la personne handicapée ou ayant un stigmaté détient une double identité. Goffman explique qu'à cause du stigmaté, la personne se voit jeter un discrédit profond. Ainsi, dans un premier temps, la société va lui reconnaître ce que Goffman appelle une « *identité sociale virtuelle* ». Plus tard, suivant la catégorie et les attributs qui lui sont assignés en fonction de ses capacités réelles, son « *identité sociale réelle* » sera fixée. Les écarts entre ces deux identités constituent un « *stigmaté* », appelé aussi « *faiblesse, déficit ou handicap* » (Goffman, 1975, p. 12). Au cours des interactions, les « normaux », ainsi désignés par Goffman, risquent de partager avec la personne stigmatisée un sentiment de malaise car, son handicap peut perturber la fluidité des interactions. Ainsi, ils utilisent toutes formes de discriminations possibles afin de l'exclure. Selon Goffman, très souvent ce processus se met en place de manière inconsciente. Au-delà la conception du handicap comme un écart à la norme, plusieurs autres recherches réalisées sur les représentations sociales du handicap ont montré que ces dernières sont élaborées également à l'aide d'une typologie des handicaps. Celle-ci est caractérisée par des éléments qui sont stables à travers le temps.

3.2.2 La typologie des handicaps dans l'élaboration des représentations sociales du handicap

Plusieurs recherches montrent que la typologie des handicaps domine les représentations sociales du handicap (e.g. Morvan, 1988 ; Harma, Gombert, Roussey & Arciszewski, 2011 ; Harma, Gombert, Marrone & Vernay, 2016). Selon les résultats de ces travaux, quand les sujets interviewés parlent du handicap, leurs discours, leurs conceptions s'inscrivent dans le modèle médical. Leurs discours renvoient souvent aux caractéristiques du sujet concerné, dans ses dimensions physiques et mentales ; et toujours, dans le même schéma de pensée, faisant référence à l'écart à la norme. C'est une représentation médicalisée du handicap, l'interprétant comme situation pathologique (Guyot, 1990). En ce sens, les représentations relatives au handicap et aux personnes handicapées « *peuvent obéir à des logiques de nature différente : logique sociale, administrative, économique, professionnelle ou scientifique. L'étude de ces représentations permet de comprendre les modalités de construction de l'objet ici même*

désigné : le handicap ou la personne handicapée, de décoder les différents types de rationalité qui confèrent à ce dernier sa signification » (Guyot, 1990, p. 59).

Dans son étude sur les représentations du handicap auprès d'éducateurs spécialisés, d'assistants de service social et d'enseignants spécialisés, Morvan (1988) a cherché à appréhender leurs « représentations-attitudes » au cours de leur formation. Il voulait comprendre si ces dernières se modifient pendant la période de formation ; s'il existe des similitudes et des disparités selon les professions et selon la typologie du handicap, etc. Trois types de handicap étaient mis à l'étude : le handicap physique, le handicap mental et les troubles du comportement et de la personnalité. Les résultats de l'analyse de toutes les données ont permis à Morvan d'appréhender les représentations sociales selon cinq images du handicap (Morvan, 1988) :

- L'image sémiologique renvoie le handicap à la déficience, la pathologie et classifie les handicaps ;
- L'image « secondaire » explique les répercussions du handicap en termes d'incapacités et renvoie aux différents types d'aides techniques (prothèse, fauteuil roulant, etc.), humaines (médecins, etc.), institutionnelles (établissements spécialisés, etc.) ;
- L'image de la « figure d'enfant » caractérisant les personnes handicapées comme de grands enfants en manque important d'autonomie et ayant besoin d'aide ;
- L'image affective portant sur les traits de personnalité qui sont attribués aux personnes handicapées selon la nature du handicap. Par exemple, le handicap physique est associé à la volonté de s'adapter, alors que le handicap mental est à l'image d'une personne qui se replie sur elle-même ;
- L'image relationnelle se rapporte aux affects (sentiments, émotions) ressentis par les personnes non handicapées à l'égard d'un individu handicapé, en présence de celui-ci.

Les résultats de l'étude de Morvan montrent que, quand les individus parlent du handicap, ils se réfèrent surtout aux deux premières images qui se rapportent au modèle médical. Morvan explique que face à une personne ayant un handicap physique, une personne non handicapée manifesterait des sentiments de malaise ; tandis que face à une personne ayant un handicap mental, ce serait plutôt des sentiments de peur, d'anxiété, de crainte. Les représentations sociales se basent sur la déficience, la pathologie, l'incapacité, et sont liées prioritairement au handicap physique et mental. Quelle que soit la typologie du handicap, le « rejet » est partagé. Les images sémiologiques et secondaires constituent le fondement des représentations sociales de la personne handicapée, « *le handicap physique est massivement rattaché à l'image du fauteuil roulant* » (Morvan, 1988, p. 140). Les autres images (figure de l'enfance, affective et

relationnelle) constituent également la partie qui englobe toute la représentation sociale, mais de façon futile, c'est-à-dire avec moins d'impact ou d'influence sur la représentation sociale. Morvan mentionne également que les enseignants spécialisés présentent des sentiments de malaise et de peur face à tous les handicaps évoqués dans cette étude, particulièrement face au handicap physique et mental. Par ailleurs, il indique que ces derniers sont plus sensibles à l'égard des personnes handicapées physiques.

Certes, ces résultats datent de plus de 3 décennies et le contexte a évolué. Toutefois, ils sont très pertinents aujourd'hui encore. En effet, les résultats des études de Harma, Gombert, Roussey et Arciszewski (2011), Harma (2015), Harma, Gombert, Marrone et Vernay (2016) réalisés auprès de jeunes collégiens confirment les conclusions de Morvan. Dans ces trois études, les chercheurs ont constaté que le handicap visible, dont le handicap physique, traduit par son signe-objet le « fauteuil roulant », puis le handicap mental sont régulièrement évoqués par les jeunes pour parler du handicap. À l'instar de l'étude de Morvan (1988) auprès des adultes, la représentation sociale du handicap chez les collégiens est dominée par les différents types (la typologie) de handicap, avec une projection sur la notion de déficience. Nous reprenons les résultats de l'étude de Harma et ses collègues (2011) pour expliquer ces propos.

Harma, Gombert, Roussey et Arciszewski (2011) ont réalisé une étude sur l'effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap auprès de collégiens des classes de 6^e et 5^e. Ces derniers font partie de classes accueillant un élève handicapé (contact direct) ou n'en accueillant pas (contact indirect). Les élèves handicapés présentaient une Infirmitté Motrice Cérébrale, avec appareillage (handicap visible) ou ayant des Troubles sévères des Apprentissages, sans appareillage (handicap non visible). Les 220 collégiens participant à l'étude avaient pour consignes : d'indiquer trois mots qu'ils associent à la personne handicapée ; de classer ces 3 mots par ordre d'importance pour eux. L'analyse de contenu effectuée permet de construire une typologie du handicap composée de 6 catégories (Harma, Gombert, Roussey & Arciszewski, 2011, p. 7) :

- La première catégorie « Handicap », évocation du handicap de manière générale, en termes de déficience ou associé aux objets symboliques ou institutionnels (fauteuil roulant, paralysé, etc.) ;
- La seconde catégorie « Santé et Maladie » se réfère à la maladie en général et à des maladies identifiées (greffé, cancer, etc.) ;
- La troisième catégorie « Difficulté » concerne la description des problèmes liés au handicap dans le cadre scolaire (avoir des difficultés, lenteur pour écrire, etc.) ;

- La quatrième catégorie « Normes » fait référence aux expressions inscrivant le handicap dans un rapport à la normalité, « écart à la norme », aux règles communément établies par la société (différent, pas normal, etc.) ;
- La cinquième catégorie « Traits de personnalité et attributs physiques » concerne les traits de personnalité associés à la personne handicapée et aux attributs physiques (malheureux, timide, petit, etc.) ;
- La sixième catégorie « Sentiments/Émotions, Attitudes préconisées et Valeurs » renvoie aux termes utilisés pour témoigner des sentiments, des émotions, des valeurs, des attitudes préconisées à l'égard d'une personne handicapée (peine, pitié, amitié, aider, tolérance, respect, etc.).

Il est à noter que la représentation sociale du handicap s'organise autour de l'élément fauteuil roulant (Harma, Gombert, Roussey & Arciszewski, 2011).

Si l'on compare les résultats de l'étude de Harma et al. (2001) et Morvan (1988), la catégorie « Handicap » de Harma et ses collègues est proche de celle de Morvan concernant les « images sémiologiques et secondaires » ainsi que la catégorie « Trait de personnalité et attributs physiques » et celle de « l'image affective » et enfin la catégorie « Sentiments/Émotions » et « l'image relationnelle ».

L'importance du corps physique dans les représentations sociales a également été étudiée par David Le Breton, « *plus le handicap est visible et surprenant, plus il suscite socialement une attention indiscrette [...], plus la mise à l'écart est nette dans les relations sociales. Le handicap quand il est visible est un attracteur de regards et de commentaires, un opérateur de discours et d'émotions* » (Le Breton, 1991, p. 324).

Les résultats des études mettent donc en évidence l'importance de la visibilité du handicap et de sa dérogation aux normes sociales (normes d'apparence physique) qui constituent les marqueurs les plus importants de cette élaboration. Par conséquent, l'image du fauteuil roulant renvoyant au handicap physique est plus commune chez les individus, même si la figure fondamentale du handicap est celle du handicap mental (Giami, Assouly-Piquet et Berthier, 1988). En effet, ce dernier serait associé à une déviance au regard des normes sociales et culturelles.

3.2.3 L'ancrage culturel des représentations sociales du handicap

D'une culture à l'autre, les représentations sociales du handicap sont différentes et ont une histoire (Jodelet, 2006 ; Stiker, 2013 ; Gardou, 2014). Le système de représentations est ancré profondément dans la culture (Kohl, 2006) ; et, quelle que soit sa typologie, le handicap découle d'un canevas culturel et est tissé d'éléments multidimensionnels : historiques, sociaux, relationnels, religieux, économiques et politiques. Chaque société considère les personnes handicapées en fonction de leurs représentations sociales (Guyot, 1990). Le milieu culturel constitue un facteur décisif dans sa production et sa diffusion, « *ici comme ailleurs, le système de représentation du handicap est une construction culturelle transmise, apprise et intériorisée dès la prime enfance : une sorte de bien commun* » (Gardou, 2014, p. 20). Ainsi, selon Gardou cela se traduit à travers les comportements négatifs d'évitement, l'intolérance, le comportement de rejet à l'égard des personnes. Les études anthropologiques sur les pratiques et la perception du handicap et des personnes handicapées au sein de certaines sociétés sont révélatrices de l'importance de la culture. Nous avons choisi de présenter des cultures proches de la société haïtienne en termes de traditions, de croyances, de pratiques culturelles et religieuses.

3.2.3.1 Les représentations sociales du handicap et de la maladie aux Îles Marquises

Gardou (2014), dans son étude sur les îles Marquises, archipel de la Polynésie française, montre que, traditionnellement et culturellement, les marquisiens conçoivent la maladie et le handicap comme de l'ordre du surnaturel. Dans leurs représentations, qu'il s'agisse des adultes, souvent indexés comme coupables, ou des enfants, leurs maux sont considérés comme le signe d'une punition, d'un châtement divin. Les grands prêtres sont les seuls ayant les compétences et les pouvoirs de les soulager ou de les guérir car, ils sont les médiateurs entre les dieux et les hommes. Par exemple, du temps de la lèpre, les Marquisiens ont cru qu'ils étaient tombés sous la sanction divine parce qu'ils avaient été au contact du sang menstruel. La filariose lymphatique, communément appelée éléphantiasis, qui peut entraîner un handicap physique permanent (particulièrement une importante difformité au niveau des jambes) est considérée comme une punition envoyée par les dieux. Dans ce territoire, les habitants n'expliquent pas le handicap par la seule vindicte divine infligée pour avoir transgressé les lois ou les tabous. Gardou souligne que les dysfonctionnements physiques et mentaux peuvent être aussi expliqués par l'incidence de la magie d'un sorcier ou par des ennemis qui veulent faire du mal en faisant des offrandes par exemple. L'offrande consiste en une sorte de rituel qui permet à l'ennemi de réveiller le poison (le mal) actif autour de la personne visée et susceptible de lui causer

beaucoup de torts. Afin de contrer ce problème, les habitants s'adonnent au bon Dieu et non à la médecine. Pour eux, les prières sont plus efficaces que les remèdes. Pour se protéger, traditionnellement ils se font tatouer. Chaque endroit de leur corps où ils ont fait un tatouage correspond à une sorte de protection. Pour les anciens marquisiens, le tatouage « *est une prophylaxie de la maladie, de la douleur, des déficiences ...* » (Gardou, 2014, p. 64). Les marquisiens imputent directement les maladies et les handicaps aux forces de l'invisible, de l'au-delà.

3.2.3.2 Les représentations sociales du handicap et de la maladie au Brésil

Selon Marques (2014), la culture brésilienne est caractérisée par la coexistence des pratiques religieuses, des pratiques de la magie ainsi que de la modernité scientifique et technologique. Toutefois, face aux imperfections et limites du corps ou quand on recherche du sens par rapport à l'expérience pénible du handicap, les pratiques religieuses et les croyances sont considérées comme une voie de solution privilégiée pour la famille élargie. Le handicap étant associé au surnaturel, à l'invisible (les esprits), permet aux mouvements religieux de jouer un rôle capital. Les différentes tendances religieuses prospèrent et sont très sollicitées, surtout quand le progrès matériel et scientifique n'est pas en mesure d'apporter des réponses efficaces et significatives. Les familles se tournent vers le surnaturel et vers les supposés pouvoirs de guérison de certains chefs religieux : « *le désespoir et l'absence de réponses amènent les familles d'enfant à rechercher des explications autres que médicales ; au-delà du savoir médical qu'elles reconnaissent, c'est grâce au divin qu'elles conservent foi en la guérison* » (Marques, 2014, p. 129). En s'accrochant à Dieu par la foi manifestée, les familles retrouvent du courage pour affronter le handicap de leur enfant. Selon l'auteur, il n'y a pas une classe sociale spécifique qui s'adonne à ces pratiques et croyances, c'est commun à toutes les classes sociales brésiennes. Toutefois, il rapporte que, dans la majorité des cas, les familles font ces choix quand leurs enfants sont confrontés au handicap psychique et mental.

Ancré dans une religiosité profonde, pour apaiser les maux du corps et de l'âme, les brésiliens recourent facilement aux cultes afro-brésiliens. Ainsi, ils établissent un contact entre leur univers et le monde surnaturel. Des esprits peuvent se manifester dans un groupe ou dans le corps d'une personne durant une cérémonie. Par exemple dans certains cultes comme l'*umbanda* et le spiritisme, les maux identifiés sous le nom de « karmiques » indiquent que la personne subit une épreuve pénible car elle a commis des fautes dans sa vie et n'a pas été pardonnée. En conséquence, l'acceptation par cette personne de la souffrance qui lui est infligée

serait un signe vers la perfection. De plus, au Brésil, il existe des situations où les dysfonctionnements (physique ou mental) ne sont pas perçus comme des déficiences : une personne qui refuse la demande d'un esprit qui la réclame comme un agent qui doit œuvrer pour sa cause ou sa mission sur terre, aura des dysfonctionnements. En outre, le handicap se trouve confronté à la prégnance de l'idéal esthétique. Les personnes qui ne correspondent pas au standard, telles celles ayant un handicap physique, n'ont pas leur place dans l'espace social et culturel. C'est l'une des raisons pour lesquelles le Brésil est l'un des pays où la chirurgie esthétique est très fréquente.

3.2.3.3 Les représentations sociales du handicap et de la maladie dans certains pays d'Afrique subsaharienne

Au niveau culturel, les pays du continent africain sont probablement ceux qui partagent avec Haïti de nombreuses coutumes, mœurs, pratiques et croyances. Dans certains de ces pays, bien qu'il existe des « dispositions politiques » pour lutter contre les discriminations et stigmatisations, les évolutions culturelles demeurent lentes et très dérisoires (Lomo Myazhiom, Reichhart & Wagoum, 2017). L'image des personnes handicapées ainsi que la compréhension et l'interprétation qui sont faites de leurs expériences, sont enchevêtrées dans un imaginaire fou face auquel elles doivent résister et lutter ; ceci, dans pratiquement toutes les cultures (Gardou, 2017). Dans les cultures africaines, le handicap est souvent pris dans l'engrenage de la punition divine, du destin prévu par le divin, du résultat des actions de l'homme méchant et jaloux, de l'attaque de mauvais génies, des ancêtres, etc. Par exemple, Lomo Myazhiom, Reichhart et Wagoum (2017), pour expliquer la construction sociale du handicap dans l'Afrique subsaharienne, mettent en avant la situation des albinos. Dans beaucoup de pays de cette région d'Afrique, les albinos sont traqués pour faire des sacrifices. Dans les pratiques de sorcellerie, au regard du « mythe de l'immortalité », ils sont considérés comme des revenants ayant un lien intime avec l'invisible. Les enfants albinos sont souvent les cibles les plus fréquentes des sorciers car, selon le « mythe de la pureté », étant jeunes, « *ils sont plus susceptibles de rendre les divinités propices* » (p. 36). Toute partie de leur corps (cheveux, yeux, organes génitaux, cœur, etc.) est recherchée par les féticheurs pour les cérémonies. Les auteurs précisent qu'au Sud-Ouest du Cameroun, leurs mères ne veulent pas les allaiter car ils symbolisent une malédiction engendrée soit par les divinités, soit par des ancêtres et tout contact avec eux susciterait la malchance, la maladie et peut aller jusqu'à la mort. Ces enfants peuvent représenter un signe de violation des règles de fidélité dans les couples en Afrique Occidentale

et symbolisent l'impureté. Ainsi, au Ghana, ils sont vus comme un élément de contagion. Un albinos est « *à la fois évité, rejeté, marginalisé et courtoisé* » (p. 39). En Afrique subsaharienne, les représentations du handicap et les pratiques qui y sont liées renvoient à des conceptions traditionnelles et des pratiques ancestrales.

Bah et Tchirkov (2017) ont montré qu'en Guinée, malgré les contributions de la médecine en termes de prévention et de soin, les représentations du handicap sont figées dans des pratiques ancestrales. Il existe toujours des endroits où la pratique de *l'exposition* (de la Grèce antique à l'égard des enfants nés avec des dysmorphies sévères ou des handicaps physiques importants) demeure encore. Ces enfants sont signe de malheur ou de mort annoncé pour leur communauté. En Guinée, le handicap est considéré comme une fatalité et relève de superstitions. Les explications les plus plausibles de ses causes sont la sorcellerie (jalousie des voisins, mauvais sort jeté par une co-épouse, etc.), l'action des génies ou la colère des ancêtres. Il peut s'agir aussi des caprices des jumeaux, qui seraient dotés de pouvoirs maléfiques, ou encore d'une maladie de Dieu. À la recherche de solutions ou de guérisons, les personnes concernées ou leurs familles se fient très peu à la médecine conventionnelle, ils s'adonnent de préférence aux marabouts, aux féticheurs. Par ailleurs, les croyants se remettent à Dieu, car c'est lui le maître du destin, c'est lui qui décide du sort de chacun, « *il est seul responsable du bien comme du mal qui touchent les humains : il leur donne la santé, la maladie et/ou le handicap* » (Bah & Tchirkov, 2017, p. 64). Ces auteurs signalent que d'autres études ont expliqué que l'adhésion des populations aux pratiques traditionnelles (à la recherche de solutions) est due à l'ancrage des croyances ancestrales dans leur quotidien et à leur situation socioéconomique très fragile et précaire. Cette deuxième cause a pour conséquence de contraindre les personnes handicapées à la mendicité, mais « *le recours à la mendicité dépend de la gravité de la déficience et de l'apparence physique* » (p. 57). Toutefois, Bah et Tchirkov mentionnent qu'il y a des personnes handicapées qui essaient de se faire une place dans la société grâce un emploi ; dans le cas contraire, elles sont à la charge de leur famille ou de leur communauté. Selon eux, la prise en charge de la personne handicapée par sa famille est un modèle traditionnel africain.

Le handicap est une réalité universelle, mais ses perceptions n'obéissent pas à un principe d'universalité. En effet, « *toute culture est incubatrice de croyances et, sous des formes ou à des degrés divers, la superstition y garde toujours une place* » (Gardou, 2017, p. 10). Si dans les pays occidentaux, les représentations sociales du handicap sont portées sur une réalité plus objective des déficiences (motrices, mentales, sensorielles, etc.), d'ordre congénital ou acquis, s'inscrivant dans une approche médicale ; des recherches, dont Kohl (2006), Gardou et ses

collègues (2014, 2017) montrent que dans les sociétés où tout est attribué à la volonté de Dieu et imprégné de pratiques traditionnelles (sorcellerie, croyances ancestrales, adhésion aux esprits surnaturels), les représentations sont différentes et renvoient à un système de croyances sacrées. De plus, un climat social et économique critique rendant l'accès aux soins de santé difficile et compliqué ne fait que renforcer ces pratiques culturelles traditionnelles. Les représentations sociales sont un univers symbolique, construites dans un environnement culturel donné et sont décisives dans la compréhension d'une société à l'égard des objets de représentation (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 2003).

Notre première étude a pour objectif d'appréhender les représentations sociales du handicap dans la société haïtienne. Elle sera réalisée auprès des personnes handicapées et de responsables d'associations de défense de personnes handicapées en Haïti.

4 ÉTUDE SUR LA COMPRÉHENSION DU HANDICAP EN HAÏTI

Chaque culture élabore un ensemble de croyances, de représentations, et ces dernières s'inscrivent dans un contexte socio-historique et engendrent des pratiques sociales (Jodelet, 2006 ; Souplet, 2013 ; Bah & Tchirkov, 2017). Toutes les sociétés ont construit des théories, des représentations pour expliquer le handicap et attribuer des significations.

4.1 Problématique

Depuis le tremblement de terre de 2010 et d'autres catastrophes naturelles et humaines, on observe une augmentation du nombre des personnes handicapées (CRD & FHAIPH, 2009 ; Tataryn & Blanchet, 2012 ; Wamba, 2020). En outre, depuis l'expansion des réseaux sociaux et des médias en ligne, beaucoup d'organisations expriment leurs inquiétudes par rapport aux perceptions que la société haïtienne a des personnes handicapées et aux comportements qui y sont associés. En Haïti, il existe peu de données sur des études concernant les personnes qui vivent avec un handicap, particulièrement, sur les représentations sociales de celui-ci. Par conséquent, il est difficile de saisir avec objectivité la réalité de ces personnes dans cette société.

Cette étude s'intéresse aux représentations sociales du handicap, particulièrement les personnes ayant un handicap physique. En Haïti, ces personnes sont appelées « kokobe », qui peut être traduit par « infirme » avec une connotation péjorative. Quelles sont les représentations des haïtiens sur les personnes handicapées ? Comment considère-t-on celles qui ont un handicap physique ? Quelles sont les perceptions des familles sur leur proche handicapé ? Ce questionnement a pour objectif de décrire et d'analyser les représentations sociales du handicap en lien avec les croyances et les pratiques culturelles.

La construction des représentations sociales du handicap dépend également du contexte social, politique, législatif... Dans la société haïtienne d'aujourd'hui, quelles sont les mesures prises par les politiques publiques à l'égard des personnes handicapées ? Quelles sont les structures d'accompagnements et comment interviennent-elles auprès de ces personnes ? Quels sont les cadres légaux, comment sont-ils appliqués ? Les barrières à l'inclusion, à la participation sociale, à la jouissance de leurs droits comme personne à part entière, etc. constituent les principaux facteurs qui empêchent l'évolution (positive) des regards portés sur elles. En Haïti, parviennent-elles à intégrer les sphères des activités et jouir de leurs droits ? Comment les

familles accompagnent-elles leur proche handicapé ? En quoi consistent les rôles et le travail effectué par les associations ? Ces questions permettent de comprendre le contexte dans lequel s'élaborent et émergent les représentations sociales du handicap.

Outre, la description et l'analyse des représentations sociales, nous espérons aussi comprendre :

- Comment les personnes handicapées sont-elles accompagnées par l'État ?
- Quel est le rôle des familles, des associations et des organisations s'occupant des personnes handicapées dans leur vie quotidienne ?

4.2 Méthode

4.2.1 Participants

La population de cette étude menée à Port-au-Prince et au Cap-Haïtien est constituée de deux groupes de personnes : des personnes touchées directement par un handicap physique et des responsables d'associations pour personnes handicapées. Parmi ces dernières, certaines sont handicapées. Au total, 12 personnes (tableau 3) ont été interviewées, dont sept Personnes ayant un Handicap Physique (PHP) et cinq Responsables d'Associations (RA). Leur âge est compris entre 23 et 46 ans, ($M = 34,16$; $ET = 6,16$).

Tableau 3 : Identité et caractéristiques des interviewés

| No | Statut | Sexe | Age |
|----|--------|------|-----|
| 1 | RA | F | 42 |
| 2 | PHP | M | 30 |
| 3 | RA | M | 28 |
| 4 | RA | M | 31 |
| 5 | PHP | M | 36 |
| 6 | RA | F | 37 |
| 7 | PHP | F | 33 |
| 8 | RA | F | 23 |
| 9 | PHP | F | 35 |
| 10 | PHP | F | 32 |
| 11 | PHP | M | 37 |
| 12 | PHP | M | 46 |

4.2.2 Guide d'entretien

Nous avons mené des entretiens semi-directifs. Un guide d'entretien a été élaboré. Il est composé d'une partie commune à tous les participants et d'une partie spécifique en fonction de la catégorie des interviewés (RA, PHP) (annexe A.2). Le guide d'entretien a été construit au regard de notre problématique et des objectifs définis afin de pouvoir appréhender les représentations sociales du handicap dans la société haïtienne. Ainsi, trois grands thèmes ont été proposés (tableau 4).

Tableau 4 : Thèmes et des questions posées

| Thèmes | Exemples de questions posées |
|--|--|
| Représentations sociales du handicap | - Quelles sont les représentations associées aux personnes ayant un handicap ? |
| | - Quelles sont les perceptions et sentiments manifestés par les familles ? |
| Législations et politiques publiques | - Connaissez-vous la loi de mars 2012 pour l'intégration des personnes handicapées ? |
| | - Y-a-t-il des professionnels pour accompagner les personnes handicapées ? |
| Législations et participation sociale des personnes handicapées | - Les personnes handicapées, jouissent-elles de leurs droits civils et politiques ? |
| | - Comment l'État organise la scolarisation des enfants handicapés ? |

4.2.3 Procédure

Pour entrer en contact avec les participants, nous avons, d'abord, été orientés par le Bureau du Secrétaire d'État à l'Intégration des Personnes Handicapées (BSEIPH) envers les responsables d'association. Ensuite, nous avons rencontré une partie des personnes handicapées dans des « conférences-débats » sur la thématique du handicap réalisées par une organisation. Enfin, grâce aux associations, nous avons rencontré les autres personnes. Nous avons fait face à des refus de certaines personnes, soit par manque de temps, soit par manque d'intérêt. Par ailleurs, celles qui y ont pris part, ont manifesté un grand intérêt pour notre travail. Nous avons expliqué à chaque participant que l'entretien s'effectuait dans un strict anonymat, qu'il n'y avait ni bonnes, ni mauvaises réponses. Après avoir demandé le consentement (signé) des enquêtés, nous avons enregistré les entretiens sur support audio. Ces derniers ont été réalisés en créole (langue nationale d'Haïti). Leur durée est en moyenne de 40 minutes. Les entretiens ont été traduits en langue française et retranscrits dans leur intégralité.

4.3 Analyse du corpus

Les entretiens retranscrits ont été soumis à une analyse thématique. En ce sens, nous avons élaboré une grille d'analyse visant à organiser les données retranscrites dans des catégories comportant un même thème (Bardin, 2013) en fonction des réponses recueillies. Après avoir défini les thèmes, les composantes, les sous-composantes, nous avons relevé des indicateurs lors de la lecture des entretiens. Ainsi, nous avons souligné dans chaque passage des entretiens les énoncés importants qui correspondent aux différents thèmes traités.

4.4 Présentations et discussion des résultats

Les résultats sont organisés en trois parties, correspondant aux thèmes du guide d'entretien, (1) représentations sociales du handicap ; (2) législations et politiques publiques ; (3) droits et participation des personnes handicapées.

4.4.1 Les représentations sociales du handicap en Haïti

Ce premier thème comprend trois composantes : (1) Croyances et perceptions associées au handicap en générale ; (2) Croyances et images associées au handicap physique ; (3) Perceptions des familles sur leurs proches handicapés et accompagnements.

4.4.1.1 Croyances et perceptions associées au handicap de manière générale

Tableau 5 : Fréquences et indicateurs du thème : croyances et perceptions liées au handicap

| Composantes | Sous-composantes | Indicateurs | Fréquence |
|--|------------------------------------|----------------------|-----------|
| Croyances et perceptions associées au handicap en générale | Croyances et perceptions associées | Causes surnaturelles | 11/12 |
| | | Châtiment de Dieu | 7/12 |
| | | Volonté de Dieu | 3/12 |
| | | Naturel | 3/12 |
| | Acquis | Causes surnaturelles | 9/12 |
| | | Pas de différences | 2/12 |
| | Congénital | Causes surnaturelles | 8/12 |
| | | Naturel | 2/12 |
| | | Pas de différences | 2/12 |
| | Enfant handicapé | Pas de différences | 10/12 |
| Adulte handicapé | Pas de différences | 10/12 | |

Selon nos interviewés (11/12), dans la société haïtienne, le handicap a une cause surnaturelle ou est associé aux esprits (*loas*) « *il y a des gens qui voient le handicap comme une maladie surnaturelle, guidée par une autre force maléfique ; comme une sorte de règlement de compte avec des esprits ou des loas qu'il y a dans le vodou haïtien* » (Interviewé 2) ; « *en Haïti le handicap a toujours une cause surnaturelle ; il peut s'agir d'un sort envoyé par un membre de la famille même* » (Interviewé 8) ; « *la majorité des gens [...] que le handicap a quelque chose à voir avec le maléfice ; [...] est associé aux forces surnaturelles, au vodou ; [...] est lié aux loas servis par leurs grands-parents* » (Interviewé 3). Dans ces situations, on consulte souvent les *houngans* « *il y a des personnes qui m'ont dit qu'elles sont déjà allées chez des houngans pour trouver une guérison pour leur handicap ou celui de leur enfant* » (Interviewé 9). Certains (7/12) voient le handicap comme un châtement à la suite d'un péché commis, d'autres (3/12) parlent de volonté de Dieu « *généralement quelqu'un qui n'a pas de handicap a toujours tendance à considérer quelqu'un qui est handicapé comme une personne qui porte un châtement de Dieu* » (Interviewé 7) ; « *je crois que mon handicap n'a rien à voir avec le surnaturel, c'est peut-être de la volonté de Dieu* » (Interviewé 9). S'agissant de l'origine du handicap, acquis vs congénital, la cause surnaturelle est mise en avant « *que l'on a un handicap congénital ou acquis, il va toujours avoir des explications qui ne sont pas simples, qui sont surnaturelles ; [...], les accidents qui occasionnent des dommages dans la vie de quelqu'un, ce sont toujours des accidents provoqués par des gens avec lesquels on a des différends, [...]* » (Interviewé 6) ; « *un handicap acquis, surtout s'il n'est pas accidenté, il est facilement lié à une cause surnaturelle, à un mauvais sort envoyé ; personnellement, je crois que c'est quelque chose qui n'est pas naturel de devenir handicapé sans avoir été accidenté* » (Interviewé 8). Néanmoins, deux interviewés relatent que le handicap inné peut être parfois perçu comme un handicap n'ayant pas d'explication surnaturelle. Un interviewé a souligné aussi que, selon les croyances partagées dans la société, le handicap peut provenir d'une situation où : « *en période de grossesse, si une femme tombe sur quelque chose de drôle ou du moins de mauvais, sans qu'elle ne s'y attendait pas et qui la rend effrayée, ça va agir sur l'enfant qu'elle porte, donc cela peut rendre l'enfant handicapé* » (Interviewé 5). Concernant les perceptions par rapport à un enfant handicapé et un adulte handicapé, la majorité des interviewés (10/12) disent qu'il n'y a pas de différences, mais tout simplement on porte plus d'attention, de compassion à l'égard d'un enfant, on a plus facilement pitié de lui, car il est vu comme un innocent.

Malgré les différentes évolutions dans le domaine du handicap en Haïti, ces résultats montrent que les idées d'antan de la médecine traditionnelle sont très présentes dans les représentations.

Il existe une relation entre les esprits surnaturels et le fait d'être porteur d'une déficience (Brus & Danquah, 2012). Plus de 91% des participants relatent qu'ils croient que le handicap est de cause surnaturelle. Cette réalité a été signalée par plusieurs auteurs (Farmer, 1990 ; Desrosiers & Fleurose, 2002 ; Poizat, 2008 ; Phillips, 2011 ; Damus, 2017) qui ont mené des recherches sur le handicap et la santé en Haïti. Ils ont souligné l'importance du caractère superstitieux dans la société haïtienne. Donc, avoir un handicap n'est pas toujours considéré comme lié à un accident de la vie courante, une maladie dégénérative ou à une mutation génétique. Beaucoup de personnes ayant une déficience, des troubles mentaux ou du comportement sont assimilées à des individus frappés d'un mauvais sort (sorcellerie). Si nous revenons aux discours des interviewés, force est de constater qu'ils associent le handicap au châtement, à la punition, à la volonté de Dieu autant qu'à la force maléfique. La dimension magico-religieuse et supranaturelle (un autre ordre que celui de la nature) fait presque l'unanimité.

Haïti a une diversité religieuse, dont le catholicisme, le protestantisme, le *vodou*. Le « *vodou* ou *vaudou* » vient du mot *fon* qui signifie « esprit ». Il combine les traditions d'Afrique de l'Ouest et du catholicisme. Il est très répandu en Haïti et pratiqué par la majorité des haïtiens. Pierre, Minn, Sterlin & al., (2010, p. 22) indiquent que le *vaudou* n'est pas qu'une religion, « *il est également un système de soins de santé, qui inclut des pratiques de guérison, la promotion de la santé et la prévention des maladies ainsi que la promotion du bien-être personnel* ». Ils soulignent aussi que le système de fonctionnement du *vodou* permet aux individus d'avoir des informations sur la manière de promouvoir, prévenir et traiter les problèmes de santé, à l'aide des théories sur la maladie, des interventions de traitement, etc. En outre, selon le *vodou* la santé et la maladie d'une personne s'expliquent en fonction de sa relation à la tradition, de sa place dans l'ordre social et moral et dans un univers plus vaste constitué d'êtres, y compris les ancêtres et les dieux (Pierre, Minn, Sterlin & al., 2010). En effet, la religion joue un rôle primordial dans la société, que ce soit au niveau de la politique, de la morale ou de la santé (Corten, 2000 ; Pierre, Minn, Sterlin & al., 2010). Tout ce qui arrive à une personne en lien avec le handicap est en lien avec la volonté ou la punition de Dieu. Quand c'est de l'ordre de Satan, la guérison est inévitablement divine. Selon Laplantine (1999, p. 104), cette conception découle d'une tendance chrétienne préconisant que « *la maladie vient de Satan. Elle est l'œuvre du diable, source de péché, alors que la guérison est l'expression de la toute puissance de Dieu* ». Marques (2014) a fait un constat assez similaire dans la société brésilienne.

Cette manière de percevoir le handicap, la maladie, a été souligné par Dorvil (1985). En effet, dans certaines sociétés, la religion devient un palliatif contre les maux les plus accablants. Les

personnes affectées par un problème de santé ou d'un handicap vont d'abord consulter les prêtres et les pasteurs. Dans son analyse sur la problématique du handicap dans la société haïtienne, Damus (2017) attire l'attention sur l'imaginaire haïtien. S'estimant frappées d'un mauvais sort, les personnes handicapées peuvent passer de la biomédecine à la magie, ou s'adonner à Dieu. L'auteur précise que dans les cas d'un dysfonctionnement moteur dû à une maladie naturelle ou à une catastrophe naturelle (séismes, cyclones, etc.), les personnes concernées ou leur famille peuvent consulter un médecin conventionnel. Mais, si les traitements médicaux n'apportent pas de résultats probants, elles attribuent une cause surnaturelle au dysfonctionnement. Elles supposent que ce dernier a été provoqué par un *lao* ou par un sorcier malfaisant. Ainsi, les personnes handicapées et s'estimant être frappées d'un mauvais sort se rendent en priorité chez les *houngans*⁴. Cette réalité met en évidence les hautes influences du vodou dans la culture haïtienne, culture cosmocentrique, c'est-à-dire l'homme fait partie de l'univers avec les ancêtres, les esprits, etc. (Sterlin, 2006).

En s'appuyant sur des travaux antérieurs (*e.g.* Hurbon, 1993 ; Métraux, 1995 ; Dalembert, 2003), Poizat (2008) explique qu'il existe des relations très étroites entre le vodou et le handicap. Grâce au vodou, il a pu explorer les arrières-mondes du handicap et de la maladie en Haïti. En effet, le panthéon vodou se trouve « au cœur des corps ». Dans le vodou, les *loas*⁵ (esprits), sont des faiseurs d'ordre et de désordre et ont ce pouvoir d'agresser le corps et de tourmenter l'esprit des individus. Convaincus du pouvoir des *loas*, capables d'imputer de lourds tourments à toute personne ne glorifiant pas leur bonté ou pour d'autres raisons, les interviewés indiquent que la société haïtienne les accuse de tout désordre physique, psychique, mental, etc. Certains esprits (*loas*) sont associés à certains handicaps (Poizat, 2008) :

- L'esprit (*loa*) Damballah-Wedo est associé au trouble du langage (bègue) ;
- L'esprit (*loa*) Agaou Frégate (Ogou-feraille), *loa* Marinette Pied Cassé, *loa* Legba correspond au handicap moteur ;

⁴ Houngan, est un terme créole qui peut s'écrire de différentes manières : « *oungan, ougan, wougan, gangan, etc.* ». Son origine provient du mot « *hūgā* » de la langue de l'ethnie fon, en Afrique, et signifie « *grand chef féticheur* » (Damus, 2017, p. 120). Dans le vodou un « Houngan » (prêtre vodou) ou « Manbo » (prêtresse), possède des connaissances traditionnelles. Les houngans recherchent les causes non physiques ou contre nature de la maladie qui pourraient être une punition pour ne pas avoir servi les *loas* (Pierre, Minn, Sterlin & al., 2010).

⁵ Les *loas* ce sont « *les esprits du vodou, que leurs serviteurs implorent lorsque l'un d'eux ou l'un des leurs souffre d'une maladie ou d'un trouble. Les cérémonies dédiées aux loas, ..., rassemblent les membres des familles élargies, contribuant à entretenir le lien social. Cependant, si le déroulement d'une cérémonie ne satisfait pas les loas, ils sont susceptibles par la suite de manifester leur colère, en ôtant la vie à ceux qu'ils jugent responsables* » (Damus, 2017, p. 120).

- L'esprit (*loa*) Ti Jean Petro est associé au nanisme, ralentissement du développement biologique.

Selon Laënnec Hurbon, les esprits englobent pratiquement tous les domaines de la vie des haïtiens, tout (échecs, misère, naissance, maladie, mort) a une signification et est pris dans le réseau symbolique original des esprits. En effet, « *chacun est placé dès sa naissance sous la protection d'un esprit (loa-racine) hérité de la famille* » (Hurbon, 1975, p. 25). Si le corps des individus n'est protégé par aucun esprit, il est considéré comme vulnérable à toute attaque malfaisante. À analyser les discours des interviewés, une chose attire particulièrement notre attention. En effet, dès qu'il y a des difficultés pour poser un diagnostic ou apporter des solutions à un trouble, une pathologie, un handicap, les haïtiens évoquent les conceptions traditionnelles pour l'expliquer, se tournent vers le vodou pour trouver des réponses. Cette remarque a été faite par l'Organisation Mondiale de la Santé et l'Organisation Panaméricaine de la Santé (OMS & OPS, 2010) aussi. En période de crise personnelle et/ou collective importante, les haïtiens s'appuient sur le vodou à la recherche de l'aide, notamment quand les causes des crises ne sont pas explicites.

L'analyse des résultats montre que la société haïtienne attribue plusieurs origines au handicap : surnaturelle, sorcellerie, divine, etc. Un ensemble de représentations sociales est alors élaboré autour du handicap. Selon Moscovici (2001, p. 8), « *l'idée même de représentation sociale s'inscrit dans une vision de la société où la cohérence et les pratiques sont réglées par des croyances, normes, savoirs et langages qu'elle produit en rapport avec sa culture* ». En effet, les discours des interviewés font état de l'existence de liens très forts entre le handicap et les croyances, les conceptions et les pratiques traditionnelles et ancestrales. De plus, les résultats permettent de faire le lien entre ces discours et la classification de Sterlin (2006) sur les maladies en Haïti. Selon Sterlin, la culture traditionnelle haïtienne classe les maladies de cette manière :

- *Maladie bon dié* : (Maladie de Dieu), domaine du visible, « ordinaire », peut se guérir à l'aide de la médecine occidentale ou d'un doktè-fey (guérisseur traditionnel) ;
- *Maladie fè-moun mal ou maladie diab* : (maladie surnaturelle, mauvais sort, provoquée par quelqu'un), domaine de l'invisible, secret ou magique ; peut se guérir par l'intervention d'un bòkò ou manbo (prêtre et prêtresse qui louent leurs services. On dit d'eux qu'ils servent des loas des deux mains) ou d'un tradipraticien houngan ;
- *Maladie Loa* : domaine de l'invisible spirituel, peut se guérir par l'intervention d'un tradipraticien houngan (qui exerce une pratique médicale non conventionnelle).

Les représentations sociales du handicap dans la société haïtienne sont différentes des sociétés de culture anthropocentrique, considérant que l'homme est au centre de l'univers (Sterlin, 2006). La manière de concevoir le handicap de même que la maladie dans la société haïtienne rejoint ce que Diaz-Guerrero, psychosociologue mexicain, appelle « les prémisses historico-socioculturelles » (Jodelet, 2006), à savoir des affirmations simples ou complexes, mais très significatives du point de vue culturel. Elles sont adoptées par une importante partie d'une population, elles servent de base pour la logique spécifique de cette population et orientent leur manière de penser, d'agir.

Dans un autre registre, les résultats permettent de comprendre aussi que la grossesse est liée à un ensemble de tabous et de croyances culturels. Dans la société haïtienne, elle peut être une source du handicap. En effet, des recherches ont souligné qu'en période de grossesse, la femme doit faire face à un ensemble de tabous de la médecine familiale ; elle doit prendre des précautions pour éviter que l'enfant qu'elle porte naisse avec des malformations, ou soit marqué par des « envies » (marques corporelles à la naissance de l'enfant) car sa mère aurait désiré quelque chose. Ainsi, « *son entourage lui évitera les surprises, (...) et des rencontres avec des personnes handicapées ou des individus jugés laids, de peur de déformer les traits de l'enfant à naître* » (Joseph & Derivois, 2016, p. 3). D'autres recherches ont montré également que quand un enfant est né avec, par exemple, ses doigts collés ou s'il est polydactyle, il est dit que cet enfant a mangé dans le ventre maternel son frère ou sa sœur (Poizat, 2008).

4.4.1.2 Croyances et images associées au handicap physique

Tableau 6 : Fréquences et indicateurs du thème : croyances et images associées au handicap physique

| Composantes | Sous-composantes | Indicateurs | Fréquence |
|--|-------------------------|---------------------------------------|-----------|
| Croyances et images associées au handicap physique | Images associées | Nulles, bon à rien | 9/12 |
| | | Mendiant, charité | 7/12 |
| | | Contagieux | 3/12 |
| | Noms associés | Kokobe | 11/12 |
| | | Membre manqué | 4/12 |
| | Traits caractéristiques | Identiques | 4/12 |
| | | Différents | 7/12 |
| | | Selon le statut social de la personne | 5/12 |
| | | Efforts déployés | 2/12 |
| | Moquerie | Ironie | 10/12 |
| | | Discrimination | 11/12 |
| | Mise à l'écart | Marginalisation | 11/12 |
| Changement de comportement constaté | | 4/12 | |

Selon certains interviewés (9/12), les personnes ayant un handicap physique sont considérées comme des nulles, des incapables, des bons à rien. Pour d'autres (7/12), elles sont perçues comme des mendiants des rues. Elles sont aussi perçues comme contagieuses (3/12) « *les personnes handicapées physiques sont considérées comme des nulles qui ne peuvent pas réaliser grande chose dans leur vie* » (Interviewé 1) ; « *la société haïtienne colle une étiquette de mendiant aux personnes handicapées physiques* » (Interviewé 2). En outre, les interviewés (11/12) soulignent qu'en Haïti, toute personne ayant un handicap physique est appelée « *Kokobe* », équivalent du terme « *handicapé, infirme, ...* », ou parfois elles sont appelées par le nom du membre manquant « *toute personne handicapée physique est appelée kokobe, si la personne manque une main, on l'appelle (bout main) manchot, si c'est un pied, on l'appelle (bout pied) unijambiste* » (Interviewé 1) ; « *on nous appelle en créole kokobe, aux yeux de la société un kokobe est une personne inutile, c'est quelqu'un qui, dans la majorité des cas, ne peut rien faire dans la société ; même au niveau de la pensée, on croit qu'une personne qui est kokobe ne peut pas produire* » (Interviewé 12). Pour 1/3 des interviewés les personnes ayant un handicap physique sont perçues comme ayant les mêmes traits ou le même statut au sein de la société « *je peux dire c'est la même chose, que l'on est boiteux et marche avec une béquille ou en fauteuil roulant, il n'y a pas de différence dans la société haïtienne entre les personnes*

handicapées physiques » (Interviewé 10). Cependant, pour d'autres (7/12), des perceptions différentes existent (statut social, efforts déployés) « *on ne voit pas toutes les personnes handicapées physiques de la même manière, dans un même panier ; par rapport à la provenance sociale des personnes handicapées, on peut les voir différemment ; mais les stéréotypes de l'incapacité sont toujours les mêmes* » (Interviewé 6). Presqu'à l'unanimité (11/12), ils indiquent que l'ironie, la discrimination ainsi que la marginalisation à l'égard de ces personnes sont très flagrantes « *je suis victime tant de fois de discrimination et du côté de ma famille élargie qui viole mes droits ; les personnes handicapées physiques sont quasiment mal reçues dans tous les endroits où elles vont, (...)* ; *la tendance qui se dégage dans la société, montre bien que les personnes handicapées physiques sont isolées* » (Interviewé 2) ; « *je suis victime de discrimination et toutes personnes handicapées en Haïti, qu'elles s'en rendent compte ou pas, sont victimes de discrimination à un moment donné de leur vie* » (Interviewé 9). Toutefois, certains interviewés (4/12) disent que, bien qu'ils soient toujours victimes de ces comportements, ils constatent néanmoins des évolutions. Ils pensent que cela est probablement dû au tremblement de terre de 2010 qui a augmenté le nombre de personnes handicapées et entraîné une possibilité plus importante d'être en contact avec elles.

Dans un rapport du Centre de Recherche pour le Développement (CRD) et de la Fédération Haïtienne des Associations et Institutions des Personnes Handicapées d'Haïti (FHAIPH) sur les conditions de vies des personnes handicapées (CRD & FHAIPH, 2009), il est indiqué qu'en termes de perceptions négatives, le handicap physique : « *Kokobe* » en créole, est une cible privilégiée de la population. *Kokobe* est la désignation assignée à toute personne ayant un handicap moteur et est associé au mépris. *Kokobe* n'est pas seulement un nom qu'on attribue aux personnes ayant un handicap, mais il est défini comme étant leur caractéristique fondamentale. Les stéréotypes sur ces personnes sont moins sociables, inutiles, incapables et dépendantes (Dif, Guimond, Martino & Redersdorff, 2001 ; Jost-Hurni, 2011). Par *kokobe*, on assigne une absence partielle ou totale de mouvement, une incapacité de réaliser un acte ou une tâche quelconque. Ce qui conduit à une vision réductrice et caricaturale de la personne et de ses capacités. Lomo Myazhiom et Reichhart (2020) soulignent qu'en Haïti le handicap se vit comme une sorte de mort sociale. En conséquence, les personnes handicapées sont perçues comme des individus qui ne peuvent rien apporter à la société, ni aujourd'hui, ni demain.

Être *Kokobe* renvoie à une stigmatisation (Goffman, 1975). Selon ce dernier, aux yeux des « normaux », le stigmaté, (ici, la personne) cesse d'être une personne accomplie et ordinaire et devient quelqu'un de vicié et amputé. Goffman indique que le stigmaté se confirme autant que

le discrédit qu'il entraîne est à considérer. De son côté, Plaisance (2009) souligne que dans le champ du handicap, il y a des appellations et des termes qui sont considérés comme des barrières infranchissables à toutes tentatives de remédiation vis-à-vis de la situation des personnes ayant une déficience. *Kokobe* tient lieu d'injures pour adresser une insulte à l'endroit de quelqu'un qui n'a aucune déficience. C'est une appellation qui conduit à la discrimination (Wamba, 2020) et contribue à la pérennisation des perceptions négatives du handicap. Son usage est très significatif car les représentations sociales sont véhiculées dans les messages et images au moyen du langage (Jodelet, 2003 ; Bonnard, 2004). Le langage construit le lien entre les représentations et la société. Étant donné l'incidence importante du langage dans le processus d'interaction entre individus et/ou groupes (Fougeyrollas, 1995 ; Chabrol, 2006), il en résulte que l'impact du terme *kokobe* est à considérer dans la manière dont la société haïtienne conçoit ou appréhende ces personnes.

À maintes reprises, il a été signalé par plusieurs interviewés que les personnes ayant un handicap physique sont mises à l'écart de toutes les sphères des activités, ceci, en dépit du fait qu'Haïti a construit un dispositif législatif. Il y a un décalage entre les pratiques et les textes législatifs. Marques (2014) a fait ce même constat au Brésil qui, en 2014, est qualifié comme l'un des pays les plus inclusifs des Amériques, alors que l'exclusion des personnes handicapées est considérable. Les études de Morvan (1988), Harma et al. (2011) ont montré que le handicap physique attire facilement l'attention des autres. Sa visibilité suscite des regards et des commentaires (Le Breton, 1991). Les personnes handicapées interviewées dans cette étude expliquent que, parfois elles sont mal reçues dans des institutions de service (public et privé), juste parce qu'elles ont un handicap visible. À l'instar du rapport de CRD et FHAIPH (2009), les participants déclarent qu'ils sont ironisés et discriminés sur la base de leur seule apparence. Les normaux ont tendance à ne pas considérer comme des humains les personnes ayant un stigmate et mettent en œuvre toutes sortes de discriminations pour réduire, voire effacer complètement leur chance de réussir dans la société (Goffman, 1975).

Dans les discours, il est énoncé que les personnes handicapées (physiques) sont perçues comme des mendiants ou mendient tout court pour subsister. Ces résultats sont similaires à ceux de Bah et Tchirkov (2017) en Guinée où la mendicité constitue un moyen de subsistance pour ces personnes. Ainsi, elles doivent vivre de la charité des autres. Les œuvres de charité sont considérées comme étant un acte *gagnant-gagnant*, c'est-à-dire en faisant la charité aux personnes vulnérables, handicapées, on gagnera en bénédiction divine (Kristeva, 2006). Car, dans l'évangile des Actes 20 : 35, il est dit qu'il y a plus de bonheur à donner qu'à recevoir. Les

représentations sociales du handicap se sont construites à travers le temps. En outre, les résultats montrent, qu'à partir des perceptions et regards portés sur les personnes handicapées, il y a une sorte de méconnaissance de l'objet de représentation : *le handicap*. En conséquence, ce manque d'informations crée des distorsions dans la société, c'est-à-dire chacun partage ce qu'il pense être une information (bonne ou mauvaise) sur le handicap, et conduit *illico* à ce que Moscovici (1961) appelle : la dispersion de l'information. Cette méconnaissance facilite également l'adhésion de la population aux croyances, aux opinions, aux idées reçues, aux informations à propos du handicap. L'adhésion et la pérennisation de ces dernières dans la société contribuent au maintien des représentations sociales du handicap physique ; elles se traduisent dans les actions, les pratiques, les comportements, les attitudes des individus et des groupes à leur égard.

4.4.1.3 Perceptions des familles sur leurs proches handicapés

Tableau 7 : Fréquences et indicateurs du thème : perceptions des familles sur leurs proches handicapés

| Composantes | Sous-composantes | Indicateurs | Fréq. |
|---|--|----------------------------------|-------|
| Perceptions des familles sur leurs proches handicapés | Perceptions des familles | Certaines familles les rejettent | 9/12 |
| | | Fardeau | 6/12 |
| | | Amour | 10/12 |
| | Accompagnements des personnes handicapées par leur famille | Honte | 7/12 |
| | | Présence | 12/12 |
| | | Absence | 8/12 |

Les interviewés (10/12) soulignent que de nombreuses familles haïtiennes éprouvent des sentiments d'amour envers leurs proches handicapés. En même temps, ils reconnaissent (3/4) que de nombreuses familles les rejettent car, elles ne considèrent pas leurs proches handicapés comme des personnes, ceci, que ces dernières soient enfants ou adultes. Pour certains interviewés (7/12) ce rejet est accompagné de sentiments de honte ; pour d'autres (6/12), c'est juste qu'une personne handicapée représente un fardeau pour sa famille « *ma famille me voit comme toute autre personne de la maison, je crois qu'elle m'aime bien ; Il y a des parents qui rejettent et cachent leur enfant à la maison, ils le mettent hors de vue des gens* » (Interviewé 5) ; « *il y a des familles qui ont une mauvaise perception d'une personne handicapée, mais moi je suis très encadrée du côté de ma mère, [...]* ; *ce ne sont pas toutes les personnes handicapées qui ont eu cette chance en Haïti ; dans certaines familles elles ne valent rien, elles sont un fardeau et sont rejetées* » (Interviewé 9) ; « *j'ai eu des parents qui m'ont aimé et m'ont*

*considéré de la même manière que tous les autres enfants ; Il y a des parents qui tout simplement ont eu honte de leur enfant handicapé » (Interviewé 7) ; « à cause des perceptions du handicap, il y a des parents qui parfois ont honte d'avoir un enfant handicapé, ils les rejettent, ils le cachent à la maison ; [...] si on leur demande combien d'enfants qu'ils ont, ils vont dire qu'ils ont 2, par exemple, en réalité ils ont 3 enfants ; il y a des parents qui sont dans l'extrême pauvreté, ils voient leur enfant handicapé [...] comme un fardeau qu'ils portent » (Interviewé 4). À l'unanimité, ils disent que les personnes handicapées ont pu compter sur l'accompagnement de leur famille. Certains soulignent également (8/12) que ce ne sont pas toutes les personnes handicapées en Haïti qui ont ce soutien « *mes parents m'ont accompagné, ils m'ont considéré comme un enfant à l'instar d'autres enfants, ils m'ont envoyé à l'école, emmené à l'église, j'ai fait toutes mes activités ; j'avais leur accompagnement ; ce ne sont pas toutes les personnes handicapées en Haïti qui trouvent l'accompagnement de leur famille » (Interviewé 7) ; « mes parents ne se découragent jamais avec moi, ils n'ont aucun regret d'avoir une fille handicapée, mes parents m'accompagnent dans ma vie ; ce n'est pas toujours le cas pour toutes les personnes handicapées en Haïti ; je connais des personnes handicapées qui ne trouvent pas l'accompagnement de leur famille » (Interviewé 10) ; « tous mes proches m'accompagnent et m'encadrent [...] ; ils n'ont aucune mauvaise conception de moi par rapport à mon handicap ; souvent, ce sont eux qui me poussent à faire des choses que je pensais ne pouvoir faire avant ; mes proches sont la source de ma motivation ; ils m'accompagnent partout où je dois aller, dans mes activités quotidiennes [...] » (Interviewé 12).**

En Haïti, la famille-providence, la communauté-providence sont les principaux leviers d'accompagnement des personnes handicapées (Damus, 2019). Culturellement, les familles haïtiennes sont très solidaires, très soudées. Lomo Myazhiom et Reichhart (2020, p. 166) ont fait le même constat lors de leur étude sur le handicap en Haïti, « *la famille joue alors un rôle protecteur et soutenant, incarnant une fonction sacerdotale au-delà de la simple servitude »*. L'analyse des entretiens permet de déduire que si les personnes handicapées ne sont pas totalement considérées comme des personnes à part entière et aimées dans leur famille, elles ne sont pas totalement rejetées non plus. Dans ses travaux sur les sociétés africaines, Poizat (2007, p. 30) a fait ces mêmes constats, « *on y aime, on y soigne, on y protège autrui lorsque nécessaire sans doute avec la même énergie qu'en d'autres lieux mais, plus qu'ailleurs, on y est démuné »*. Le fait de rejeter ces enfants, de les cacher dans un coin de la maison est, dans une certaine mesure, la conséquence de la chronicité de la honte. Car, « *la honte est toujours un affect social, lié au regard, au jugement et à son intériorisation » (Ancet, 2012, p. 114). D'après Épagneul*

(2007), à l'arrivée du handicap, les familles éprouvent des sentiments d'ambivalence à l'égard des enfants affectés. Bien souvent, il existe chez les parents des épisodes successifs et entremêlés d'acceptation, de honte, de rejet et de désir de mort. Le sentiment de honte qu'éprouvent les familles d'avoir un enfant handicapé est lié aux représentations sociales du handicap. Les résultats obtenus corroborent avec la littérature car, à côté des comportements de rejet, des sentiments de honte exprimés par les familles, il se développe aussi de l'amour, de la compassion, des désirs de protection, etc. envers les proches handicapés. Quand les interviewés disent que les familles les rejettent et ne les considèrent pas, ils parlent surtout des attitudes adoptées par de nombreuses familles (qui les cachent à la maison, qui ne les scolarisent pas, ...). Mais en réalité, ce sont les familles qui prennent soin d'elles entièrement puisqu'il n'existe (quasiment) aucune politique publique et sociale en leur faveur.

En ce qui concerne l'accompagnement des personnes handicapées par leurs proches dans des tâches ou activités du quotidien, les interviewés ont souligné que dans certaines familles, elles sont accompagnées et dans d'autres familles, c'est tout le contraire. Toutefois, dans leurs études réalisées sur le handicap en Haïti, Brus et Danquah (2012) et Damus (2019) ont indiqué que les membres de la famille se substituent aux différents types d'aides qui sont nécessaires aux personnes handicapées pour assurer leur indépendance. Ainsi, la famille représente de l'aide humaine quand elle doit accompagner lors des tâches domestiques (cuisiner, faire le ménage, etc.) ou qui relèvent de l'intimité ; de l'aide matérielle quand il s'agit de donner à manger et de s'assurer du logement de la personne. Elle joue aussi le rôle de spécialiste pour la personne handicapée quand elle doit la stimuler ou la distraire pour la maintenir en éveil. Par ailleurs, Brus et Danquah (2012) relatent que parfois les familles peuvent servir d'obstacle quand il faut procéder au diagnostic ou au traitement thérapeutique. Elles se méfient des solutions de la médecine conventionnelle car, elles assimilent le handicap de l'enfant à des causes surnaturelles (*e.g.* Damus, 2017). Les familles agissent en fonction des opinions, des croyances ancestrales ainsi que des pratiques sociales et traditionnelles. Ces comportements sont communs à ceux observés dans des pays d'Afrique (Bah & Tchirkov, 2017 ; Lomo Myazhiom, Reichhart & Wagoum, 2017) ou aux îles Marquises (Gardou, 2014). Dans leur étude sur le handicap en Guinée, Bah et Tchirkov (2017) ont indiqué que l'adhésion et la persistance des pratiques traditionnelles et de certaines croyances, outre l'ancrage culturel, renvoient également à des facteurs sociaux, économiques, politiques, etc. Le contexte environnemental participe à l'élaboration des représentations sociales du handicap dans une société.

Dans l'objectif d'appréhender les représentations sociales du handicap dans la société haïtienne dans toute sa dimension, nous allons nous intéresser au contexte législatif et politique dans lequel les représentations sociales du handicap sont élaborées.

4.4.2 Thème 2 : Législations et politiques publiques d'accompagnement

La création des lois est considérée comme étant un élément central servant à définir le rôle de l'État et d'autres acteurs dans la question du handicap. Nombreux sont les pays qui ont fait des lois en ce sens et qui ont pris de grandes initiatives car, cela offre un environnement favorable aux personnes handicapées. Ce thème regroupe quatre composantes (tableau 8).

Tableau 8 : Fréquences et indicateurs du thème : législations et politiques

| Thème | Composantes | Sous-composantes | Indicateurs | Fréq. |
|--|---|--|--|-------|
| Législations et politiques publiques | Connaissance et application de lois nationales et des conventions | Connaissance des lois et conventions | Prendre connaissance de l'existence de loi 2012 | 10/12 |
| | | | Entendre parler de loi par ouï dire | 2/12 |
| | | | La population ne connaît pas la loi | 4/12 |
| | | | Au courant de ratification de conventions | 7/12 |
| | | | Ne connaît pas si des conventions sont ratifiées | 4/12 |
| | | Application des lois | La loi n'est pas (vraiment) appliquée | 11/12 |
| | | Dépôt de plainte et accompagnement en justice par des associations | N'a jamais porté plainte | 5/7 |
| | | | A déjà porté plainte | 1/7 |
| | | | Discrimination dans la justice | 4/12 |
| | | | Ne connaît personne qui a porté plainte | 11/12 |
| | On ne les a pas encore accompagnées en justice | | 5/5 | |
| | Existence de structures d'accompagnement | Existence de structures | Publiques | 11/12 |
| | | | Privées | 7/12 |
| | | | ONG | 2/12 |
| | | Modalités d'accompagnement | Associations et organisations | 2/12 |
| | | | Inefficace et non efficiente | 11/12 |
| | Professionnels de santé et accès aux soins | Professionnels pour les soins | Pas de professionnels | 3/12 |
| | | | Très peu de professionnels | 8/12 |
| | | Accès aux soins | Services de soins très chers | 9/12 |
| | | | Difficile d'accès économiquement | 9/12 |
| Subventions de l'État | | Pas de subventions de l'État | 9/12 | |
| Aménagement et accessibilité des bâtis | Politique d'aménagement des bâtis | Pas de politique d'aménagement formelle | 9/12 | |
| | | Des institutions aménagées | 6/12 | |
| | Application des normes d'accessibilité | Normes d'accessibilité requises | 12/12 | |
| | | Ne sait pas si les normes sont respectées | 6/12 | |
| | | Pas de dispositions effectives de l'État | 6/12 | |
| Nouveaux bâtiments avec normes d'accessibilité | 3/12 | | | |

4.4.2.1 Connaissance et application des lois nationales et des conventions

Beaucoup d'interviewés (10/12) disent qu'ils ont pris connaissance de l'existence de la loi de mars 2012 et plus de la moitié (7/12) de la ratification des conventions internationales, par des canaux différents. Presqu'à l'unanimité (11/12) ils disent que les lois ne sont pas appliquées « *j'entends qu'il y a des lois sur le handicap en Haïti ; mais ces lois ne sont pas appliquées, si elles étaient appliquées, je les connaîtrais quand même* » (Interviewé 11). Ils signalent (4/12) que la population n'est pas informée de l'existence des lois, ce qui, d'après eux, peut conduire à un ensemble de dérives envers les personnes handicapées et engendrer des difficultés de participation et d'insertion sociale. Près de la totalité (11/12) déclare ne pas connaître de cas où une personne handicapée a déjà porté plainte auprès d'un tribunal : « *je ne connais pas une personne handicapée qui a déjà porté plainte auprès d'un tribunal [...] ; ce n'est pas facile pour les personnes handicapées de trouver justice en Haïti, elles ne sont pas considérées comme justiciables ; c'est la haute discrimination* » (Interviewé 1). L'une des personnes handicapées de l'étude (1/7) avoue qu'elle a porté plainte « *j'ai porté plaintes plusieurs fois au tribunal, mais il n'y a jamais de suivi qui se fait par les autorités judiciaires ; j'en suis sûr et certain c'est parce que je suis handicapé qu'ils n'ont pas réagi à mes plaintes* » (Interviewé 2).

Les personnes handicapées ont une représentation négative du système judiciaire haïtien. Cette situation permet de comprendre que le mode de fonctionnement de ce dernier impacte négativement les représentations et les pratiques sociales. Le système judiciaire n'est pas un outil d'accompagnement, ni un levier de l'évolution, voire du changement des comportements à l'égard de ces personnes. Pourtant, la CRDPH insiste sur le fait que les États partis doivent prendre des dispositions législatives en faveur des personnes handicapées afin de modifier les coutumes et pratiques qui sont potentiellement des sources de discrimination (OMS, 2012).

4.4.2.2 Existence de structures d'accompagnement

Même si les participants (11/12) admettent qu'il existe quelques structures, ils indiquent aussi que ces structures sont inefficaces et non efficientes et n'offrent que des services ponctuels. En outre, leurs interventions se font au niveau de Port-au-Prince et des zones avoisinantes « *il y a deux institutions publiques qui sont BSEIPH, CASAS et quelques Organisations Non Gouvernementales (ONG) qui travaillent dans l'accompagnement des personnes handicapées ; le travail effectué par ces institutions et ONG ne répondent pas aux attentes des personnes handicapées et ne touchent qu'un petit groupe de personnes handicapées ; l'État central n'a*

pas un plan d'accompagnement pour les personnes handicapées » (Interviewé 3) ; « la seule structure [...] c'est le BSEIPH qui donne quelques matériels, [...] ; c'est quelque chose qu'on donne parfois, ce n'est pas tout le temps » (Interviewé 11).

Les résultats montrent qu'en termes de structures et de mesures d'accompagnement, la situation est déplorable en Haïti. Pourtant, la loi de mars 2012 (art. 22.1) stipule : « *il est créé dans chaque département du pays un Centre Départemental des Personnes Handicapées (CDPH), placé sous la tutelle du Ministère des Affaires Sociales et du Travail* ». Mais jusqu'à présent l'État haïtien n'a pas pris de dispositions pour que ces centres puissent voir le jour bien que ces structures d'accompagnement soient un levier très important. Les personnes ont pourtant besoins de service, tels que : l'aide aux soins personnels, l'accès aux aides techniques et aux équipements, la scolarité, la participation aux activités sociales, les aménagements du domicile et du lieu du travail (OMS, 2012). L'État devrait garantir une meilleure qualité de vie et veiller au respect et à l'amélioration des conditions de vie, très souvent menacées.

4.4.2.3 Professionnels de santé et accessibilité aux soins

Pour mieux accompagner les personnes handicapées et répondre à leurs besoins, la disponibilité de professionnels de santé (pluridisciplinaire) est nécessaire. De nombreux interviewés (8/12) indiquent qu'il y en a très peu. Certains (3/12) déclarent qu'il n'y a pas de professionnels de santé, ou du moins s'il en existe, ils ne savent pas où ils se situent « *les professionnels de la santé en Haïti, il y en a très peu ; le pourcentage qu'il y a par rapport à la population qui en a besoin, c'est très peu* » (Interviewé 12). En plus, selon 3/4 d'entre eux, le peu de services existants ont des prix exorbitants et ne sont pas subventionnés « *si vous trouvez dans la zone métropolitaine des professionnels de santé, je vous assure, ils coûtent très cher ; c'est presque impossible pour les personnes handicapées de pouvoir consulter des professionnels de santé en Haïti ; je ne connais pas de personnes handicapées qui ont une subvention de l'État pour se faire soigner* » (Interviewé 8). Dans la majorité des cas, les services de soins disponibles ainsi que la formation des thérapeutes sont assurés par des organismes internationaux.

Les données de la Banque Mondiale indiquent qu'un fort pourcentage de la population générale vit dans des conditions économiques précaires (Parker, Adderson, Arseneau & O'Connell, 2015). Face à de telles situations, la CRDPH (art. 25) encourage les États à prendre des mesures effectives en termes de services de soins de santé à l'égard des personnes handicapées, comme par exemple un coût abordable pour réduire ou prévenir de nouveaux troubles. Ces services

doivent être disponibles à proximité des bénéficiaires. Les législateurs de la loi de mars 2012 ont fait du Ministère de la Santé Publique et de la Population (MSPP) l'organe responsable pour définir et mettre en place les programmes dédiés à ces personnes. Dans l'article 12 de cette loi, il est demandé à tous les hôpitaux du pays de « *mettre en place un système de prise en charge immédiate des nouveau-nés ayant un handicap* ». Le MSPP est appelé aussi à développer des partenariats avec le secteur privé de la santé, afin d'être présent auprès des populations des milieux ruraux. Les résultats montrent que l'État haïtien éprouve de grandes difficultés pour mettre en œuvre des programmes et services en faveur des personnes concernées. Ces problèmes existaient déjà bien avant le tremblement de terre de janvier 2010 (Parker & al., 2015). Dans la mesure où l'accès aux soins est difficile et que les personnes handicapées ne peuvent donc pas échanger avec des professionnels compétents, cela renforce le fait que les haïtiens attribuent leurs dysfonctionnements à des causes surnaturelles (Damus, 2017).

4.4.2.4 Aménagement et accessibilité des bâtis

Les résultats montrent que la question de l'accessibilité n'est pas au cœur de la problématique du handicap en Haïti. Des interviewés (9/12) disent qu'il n'y a pas de politiques publiques en matière d'équipements et d'aménagement des bâtis pour les rendre accessibles. Ils déplorent que des édifices reconstruits après le tremblement de terre de 2010 ne soient pas vraiment accessibles ; par exemple, des plans inclinés existent mais le pourcentage d'inclinaison est trop important. D'après eux, ce problème est dû au fait que les universités haïtiennes qui forment les ingénieurs, les architectes, etc. ne sont pas sensibilisées au handicap et ne disposent d'aucun module sur les normes d'accessibilité « *il y a des lois qui préconisent ces dispositions, je ne crois pas que des dispositions effectives ont été prises au niveau de l'État ; jusqu'à présent il n'y a pas de cours sur les normes d'accessibilité dans les facultés de génie civil ou construction de bâtiment en Haïti* » (Interviewé 3). Les constructions réalisées et déclarées accessibles ne sont pas conformes aux normes et principes établis.

L'accessibilité des infrastructures (bâtiments recevant du public, équipements de services, transports, voirie, ...) est d'une importance capitale dans toute politique renvoyant à la participation des personnes handicapées dans toutes les sphères des activités. La « *démarche participative* » dans le processus de mise en accessibilité des bâtiments ou autres infrastructures est quasi-inexistante. En conséquence, très souvent, les travaux ne répondent pas aux normes.

4.4.3 Thème 3 : Législations et participation sociale des personnes handicapées

Les personnes handicapées n'ont pas accès aux services de base, à savoir l'éducation, les soins, l'emploi, les activités culturelles et sportives ou encore la participation à la vie politique. Ce thème regroupe 3 composantes (tableau 9).

Tableau 9 : Fréquences et indicateurs du thème : législations et participation sociale des personnes handicapées

| Thème | Composantes | Sous-composantes | Indicateurs | Fréq. |
|--|--|--|---|-------|
| Législations et participation sociale des personnes handicapées | Jouissance des droits et accès aux sphères des activités de la vie nationale | Jouissance des droits | Jouit partiellement | 3/12 |
| | | | Ne jouissent pas ou Très peu en jouissent | 9/12 |
| | | | Pas de dispositions prises par l'État | 6/12 |
| | | Accès au vote | Très peu de personnes votent | 11/12 |
| | | | Inaccessibilité des bureaux de vote | 9/12 |
| | | Accès à l'emploi | Très peu de personnes travaillent | 7/12 |
| | | | Discrimination | 5/12 |
| | | | N'ont pas accès au travail | 5/12 |
| | | Accès aux activités sportives | Grâce à des associations qui font des activités | 3/12 |
| | | | Existence de fédérations sportives | 5/12 |
| | Ne participe pas aux activités sportives ou très peu | | 7/12 | |
| | Accès aux activités culturelles | Ne participent pas ou très peu participent | 10/12 | |
| | | Grâce aux associations qui font des activités | 4/12 | |
| | | Inaccessibilité des lieux et difficultés économiques | 6/12 | |
| | Scolarisation des élèves handicapés | Compréhension subjective | Scolarisation en milieu ordinaire | 9/12 |
| | | | Scolarisation en école spécialisée | 3/12 |
| | | | Système éducatif non intégratif | 12/12 |
| | | | Manque de volonté de l'État | 9/12 |
| | | | Parcours de combattant | 4/12 |
| | | Compréhension objective | Intervention limitée de l'État (CASAS) | 3/12 |
| Problème d'accessibilité | | | 3/12 | |
| Réticence/conditions des institutions scolaires | | | 7/12 | |
| Des parents motivés, intéressés | | | 11/12 | |
| Des parents non motivés, non intéressés | | | 9/12 | |
| Sens du travail effectué par les responsables des associations | Partenariats | Dépense vaine | 4/12 | |
| | | Difficultés économiques | 5/12 | |
| | Signification du travail effectué | Développement de partenariats | 4/5 | |
| | | Amour du travail effectué | 3/5 | |
| | | Utile à la communauté | 5/5 | |
| | | Sentiment de l'entraide | 5/5 | |

4.4.3.1 Jouissance des droits et accès aux sphères des activités de la vie nationale

Des interviewés (9/12) indiquent que par manque de dispositions au niveau de l'État, les personnes handicapées ne jouissent pas de leurs droits civils et politiques. Presqu'à l'unanimité (11/12), ils disent que les personnes handicapées ne peuvent pas voter aux élections pour plusieurs raisons, dont l'inaccessibilité des bureaux de vote. « *La loi leur garantit la jouissance de droits, mais les personnes handicapées n'ont pas vraiment joui de leurs droits civils et politiques, parce qu'il n'y a pas de dispositions qui sont prises pour cela* » (Interviewé 1). Cependant, la CRDPH dans son article 29 recommande à ce que les États garantissent la jouissance des droits politiques et la possibilité de les exercer sur la base de l'égalité comme avec les autres. L'un des interviewés s'inquiète de la non-participation des personnes handicapées aux élections comme candidates. Pour elle, les représentations sociales sur les personnes handicapées questionnent leur capacité et leur habilité à exercer un pouvoir. Ainsi, leur candidature sera vite discréditée dans un débat public « *il s'agit aussi de l'acceptation par la société de la candidature d'une personne handicapée aux élections pour briguer un poste ; il est vraiment rare de trouver quelqu'un qui est handicapé se porter candidat à une élection en Haïti* » (Interviewé 7). S'agissant de l'accès à l'emploi, des interviewés (5/12) disent qu'il existe une discrimination : « *on a dit qu'on a droit de travailler, mais même si on est professionnel, si on est handicapé, on ne va pas avoir du travail, c'est une sorte de discrimination* » (Interviewé 5). Toutefois, certains d'entre eux (7/12) admettent que des personnes travaillent, mais elles sont rares. Cette situation va à l'encontre de l'article 27 de la CRDPH. Pourtant, une étude réalisée en Afrique du Sud a montré que lorsque les entreprises embauchent des personnes handicapées, il y a un impact positif et significatif pour elles et pour leurs collègues non-handicapés. Il peut y avoir une amélioration de l'estime de soi des personnes handicapées, un changement d'attitudes à l'égard du handicap et donc une évolution des représentations sociales (International Labour Organization, 2007). En ce qui concerne la participation aux activités culturelles et sportives, la situation est similaire. Des interviewés (6/12) indiquent qu'à cause des difficultés économiques et d'accessibilité, elles ne participent pas aux activités culturelles « *c'est un tout petit groupe de personnes handicapées qui arrivent à jouir de leurs droits de participer aux activités culturelles, [...], en plus que les gens font face à des difficultés économiques, les espaces culturels ne sont pas toujours accessibles* » (Interviewé 9). La loi de mars 2012 (chapitre 10) leur reconnaît pourtant le droit d'accès aux produits et lieux culturels. Bien que certains interviewés (5/12) reconnaissent l'existence des structures et fédérations sportives pour pratiquer le sport, beaucoup d'entre eux (7/12) disent

que peu de personnes handicapées peuvent le pratiquer car l'offre est faible et concerne avant tout la capitale. De plus, il y a une absence d'encadrement. Ces résultats ne vont pas dans le sens de la loi de mars 2012 qui a recommandé au Ministère des sports d'encourager et de soutenir la pratique des activités sportives. En effet, la pratique peut favoriser le développement du lien social, faciliter le développement des relations avec l'environnement et permettre de lutter contre l'isolement et le repli sur soi (Compte, 2010).

4.4.3.2 Scolarisation des élèves handicapés

Majoritairement les interviewés (9/12) sont en faveur de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés, notamment ceux ayant un handicap physique « *je pense que les personnes handicapées quand leur handicap n'est pas grave, devraient aller dans les mêmes écoles comme tous les autres* » (Interviewé 10). Ils ont tous exprimé une préoccupation par rapport au système éducatif haïtien qu'ils voient comme exclusif et marqué par une absence de volonté de l'État « *c'est un système éducatif qui est défaillant, (...) ; le système éducatif haïtien n'a pas été mis en place de sorte qu'il puisse accueillir les élèves handicapés ; au niveau du curriculum, on n'a pas pensé aux élèves handicapés ; presque sur tous les points de vue et à tous les niveaux, les écoles ne sont pas accessibles aux personnes handicapées* » (Interviewé 12) ; « *dans la politique générale du gouvernement, il n'est inséré aucun point où l'on parle des personnes handicapées, ce qui fait qu'il devient très difficile d'avoir une implémentation assurée de scolarisation des enfants handicapés. Il y a la CASAS [...], mais la CASAS ne peut pas accompagner tous les enfants handicapés, [...]. Il n'y a pas de grandes provisions légales et de moyens financiers nécessaires pour mettre du matériel adapté à la disposition de la CASAS [...]. Le curriculum scolaire du Ministère de l'Éducation Nationale n'est pas adapté aux besoins de scolarisation des élèves handicapés* » (Interviewé 7). Certains interviewés (7/12) déclarent que des responsables d'écoles, des enseignants sont réticents ou refusent d'accueillir ces élèves, ou parfois ils donnent des conditions aux parents, « *il y a des écoles qui tiennent à ce que les parents leur donnent une personne quelconque pour s'occuper des besoins d'un enfant handicapé dans le cadre de sa scolarisation* » (Interviewé 3) ; « *mais il y a beaucoup de responsables d'écoles et des enseignants qui soulèvent de grandes inquiétudes par rapport à la scolarisation de ces enfants ou qui disent non directement aux parents des enfants handicapés* » (Interviewé 6). Un quart d'entre eux évoque le problème d'accessibilité des établissements scolaires et des lieux de vie des parents, « *considérant l'environnement physique des écoles, [...], les enfants qui sont sur béquille ou fauteuil par exemple, ne peuvent pas accéder à ces*

écoles » (Interviewé 4). D'autres (5/12) parlent des difficultés économiques des parents. Selon des interviewés (4/12), certains parents ne les scolarisent pas pour des raisons liées aux perceptions du handicap. Ils considèrent que les enfants ne seront utiles à rien et que les dépenses sont vaines « *il y a des parents qui ne les envoient pas à l'école c'est juste parce qu'ils croient que ces enfants ne seront utiles à rien demain, c'est du gaspillage d'argent ; quand on envoie un enfant à l'école, après ses études il doit pouvoir travailler pour aider ses parents, mais s'il est handicapé, il ne pourra pas travailler et ne pourra pas aider ses parents* » (Interviewé 7). Néanmoins, ils reconnaissent aussi qu'il y a beaucoup de parents qui font d'importants efforts pour scolariser leurs enfants et c'est grâce à ces parents qu'il y a des enfants handicapés qui sont scolarisés en Haïti, « *si c'était pour le compte de l'État haïtien, il y aurait encore moins d'enfant handicapé scolarisé en Haïti, ce sont les parents, les familles qui font tout pour scolariser leur enfant handicapé* » (Interviewé 1).

Ce que nous pouvons déduire de ces discussions avec les interviewés, c'est que ce sont les parents qui, généralement, selon leur compréhension, leur capacité ou possibilité, leur volonté et motivation, décident ou non, de scolariser leurs enfants handicapés. L'État haïtien ne planifie pas la scolarisation de ces enfants, c'est-à-dire leur scolarisation n'est pas prise en compte dans la politique éducative du Ministère de l'Éducation Nationale, en dépit des mesures annoncées par ledit ministère. Ce résultat est en concordance avec les propos de Wamba (2020) expliquant qu'il n'y a pas de politique nationale ou provinciale en matière de scolarisation des élèves handicapés en Haïti. Dans de telle situation, comme l'ont indiqué Avramidis, Bayliss et Burden (2000), la scolarisation de ces enfants dépend de l'attitude des enseignant vis-à-vis des enfants handicapés. Ce qui semble être confirmé dans le paysage scolaire haïtien puisque les interviewés rapportent que les parents des enfants handicapés font très souvent face au refus des directeurs des écoles et des enseignants quand ils veulent scolariser leurs enfants. En outre, ces données permettent de comprendre aussi que les enfants handicapés et leurs parents doivent également faire face aux difficultés liées à l'accessibilité. Ce problème n'est pas seulement lié à l'accessibilité physique des établissements, mais à toute la chaîne de déplacement, depuis le milieu de vie des concernés jusqu'à l'école, en passant par la voirie et le transport.

4.4.3.3 Sens du travail effectué par les responsables des associations de personnes handicapées

Les responsables des associations expliquent que leur participation dans des structures associatives est motivée par l'amour pour ces genres d'actions, mais surtout par leur désir de

venir en aide à ceux qui sont vulnérables dans leur communauté. Pour eux, aider les autres fait partie de l'idéal humain et leur procure le sentiment d'être utile à leur communauté « *personnellement j'ai toujours aimé militer dans les organisations et aussi aider les gens ; après le tremblement de terre de 2010, nous avons commencé à travailler avec les enfants handicapés, [...] ; et c'était un devoir en tant qu'haïtien d'aider les gens ; je me sens utile à ma communauté, le travail que je fais là est bénéfique à toute la société* » (Interviewé 3). L'engagement dans une structure associative est un acte individuel. Son utilité au sein de la communauté ne vient pas de soi, mais du regard des autres, de leur appréciation, de leur représentation des structures associatives et du domaine dans lequel évolue ces structures. Malgré les difficultés rencontrées pour effectuer leur travail, les responsables expriment leur satisfaction. En effet, leurs actions ont du sens pour les bénéficiaires mais également pour eux-mêmes. Ils se substituent au rôle de l'État qui n'a pas les moyens et les ressources suffisantes pour répondre aux besoins de ses citoyens. Ainsi, les associations constituent des relais et tentent d'accompagner ces personnes. Selon Lafore (2010), même dans les pays où l'État parvient à s'engager dans cette voie pour donner les grandes directives dans sa politique sociale, les associations gagnent en légitimité. En effet, elles sont créatives et inventent diverses formes d'actions en lien avec les mesures sociales et jouent également un rôle médiateur entre les populations et l'État.

4.5 Conclusion

Ces résultats montrent qu'en Haïti, le handicap se situe à travers le prisme de l'irrationnel et du magique ; la maladie, le handicap et tout ce qui marque une différence ou qui est hors-norme, se révèlent de l'interprétation (Damus, 2017). D'autres études dans les sociétés africaines (Diop, 2012 ; Mbassa Menick, 2015) ont fait ces mêmes constats : tout est signe, tout est signifiant, tout est signifié. Dès qu'il se passe quelque chose dans la vie des individus, il y a toujours un sens caché, une signification non naturelle ou du moins divine à y attribuer. Les représentations sont inscrites dans une approche culturelle, intimement liée aux croyances et pratiques ancestrales et religieuses. Même si les interviewés évoquent également l'origine naturelle du handicap, mais nous retenons que généralement le handicap est de deux principales dimensions dans la société haïtienne.

D'abord, une dimension surnaturelle (invisible) : « *ordre spirituel* ». Damus (2017, p. 125) parle de « *conceptions exocausales* ». Le handicap est alors considéré comme venant des

mauvais esprits, du sort jeté par un sorcier, maladie du diable, etc. Dans cet ordre de représentations, nous retenons les plus fréquentes dans les discours des interviewés :

- Ce sont les *loas* de la famille (un esprit maléfique) qui agissent parce que l'un des parents ou des grands-parents a commis une action qui leur a déplu. Souvent, cela est considéré comme une attaque des *loas* des autres habitations voisines (*lakou*). Mais, il peut s'agir d'une persécution, c'est-à-dire un sort a été jeté par des membres de la famille ou d'autres personnes. Dans ce cas, l'on considère que c'est lié à la jalousie, à la haine des autres à l'encontre de la personne victime.

Nul n'est épargné !

- Ainsi une femme enceinte peut être très vulnérable. Par exemple, si elle est effrayée par un animal monstrueux, elle peut mettre au monde un enfant qui ressemblera à un monstre. En outre, si elle est persécutée par d'autres personnes ou tourmentée par les mauvais esprits, etc. elle peut accoucher d'enfant ayant des malformations.

Ensuite, une dimension divine : « *ordre divin* ». Le handicap est perçu comme une punition, un châtement infligé par Dieu à une personne qui a commis un péché ou qui l'a désobéi. Il peut également s'agir tout simplement de la stricte volonté de Dieu (en guise de mise à l'épreuve, etc.). Ces résultats rejoignent ceux observés par Bah et Tchirkov (2017) en Guinée où les populations tiennent Dieu pour responsable de leur bien-être, de leur bonheur et de leur malheur. Ainsi, les familles concernées s'en remettent souvent à Dieu pour trouver la guérison. Damus (2017) a aussi constaté qu'en Haïti des personnes handicapées se sont converties au christianisme en guise d'une quête de guérison miraculeuse. En effet, en Haïti, l'église reste une institution qui ne repousse pas les personnes handicapées, elle accueille tout le monde, sans aucune distinction. Car, pour les chrétiens, avec Jésus tout est possible, il sait faire des miracles et des guérisons comme il a guéri les dix lépreux entre Samarie et Galilée, pendant qu'il se rendait à Jérusalem ; Ou quand il a guéri Bartimée qui était un aveugle et mendiant au bord du chemin, peut-on lire, respectivement dans l'évangile de Luc 17 : 11-19 et Marc 10 : 46-53. Dans cette logique, au Brésil les familles se rendent chez les chefs religieux pour des guérisons (Marques, 2014). Il s'agit de la mise en application de la parole biblique, proposée dans l'évangile de Jacques 5 : 16, la prière fervente du juste a une grande efficacité.

Nos résultats peuvent être comparés à ceux de Jodelet (2006) concernant l'étude sur les représentations sociales de la santé et de la maladie chez des participants européens et mexicains. En effet, certaines dimensions mis en avant par les mexicains sont totalement ou

quasi-totalement absentes chez les européens. Par exemple, l'une des dimensions importantes chez les participants mexicains est la dimension relationnelle (la famille et les amis). Elle est totalement absente chez les européens. Dans notre étude, mais également dans des recherches africaines et brésiliennes, il apparaît que la famille constitue le pilier le plus important pour les personnes handicapées. Jodelet (2006) souligne qu'il s'agit d'un indicateur de santé fondamental qui met en avant l'importance du développement des liens proches et communautaires, propre aux cultures de certains pays de l'Amérique latine, rangées dans « les cultures collectivistes ». En effet, nos résultats, à l'instar de ceux de Damus (2017, 2019), permettent de constater que ce sont les familles des personnes handicapées qui s'occupent, presque toutes seules, de tous leurs besoins vitaux. Cette manière de vivre constatée chez les familles haïtiennes est très présente aussi dans les sociétés africaines. Elle est décrite par Bah et Tchirkov (2017) comme un modèle traditionnel africain.

Selon Squverer (2015), face aux situations de handicap, l'Homme devrait se souder, se solidariser plus qu'il ne l'était avant. Mais les situations ne suivent pas toujours ce schéma en raison du fait que le *handicap* est considéré comme étant un détournement de la nature ou comme une incidence de la nature sur le corps. Ainsi, très souvent le handicap est parvenu à briser la chaîne de solidarité et fragiliser les relations ; il suscite le sentiment de honte, de rejet, de culpabilité chez les proches des personnes handicapées. Ceci peut être considéré comme une explication à nos résultats indiquant que dans la société haïtienne, assez souvent, des personnes handicapées sont délaissées par leurs familles. Toutefois, malgré ces sentiments susmentionnés, Damus (2017) rappelle que, grâce aux guérisseurs locaux (tradipraticien) qui réconfortent les familles, certaines parviennent à faire face aux envies d'abandon et au désespoir.

Les représentations sociales du handicap ainsi que leur évolution dépendent d'un ensemble d'autres facteurs (politiques, législatifs, structurels, ...). L'environnement de vie d'un individu peut donc avoir des impacts considérables sur l'évolution des représentations sociales. Cela renvoie à ce que la CIF décrit comme étant le « niveau sociétal » des facteurs environnementaux. Le niveau sociétal correspond « *aux structures sociales, aux services et règles de conduites, aux systèmes formels ou informels : les organismes et les services liés au cadre de travail, les activités communautaires, les organismes gouvernementaux, les services de communication et de transport, les réseaux sociaux, ainsi que les lois, les réglementations, les attitudes et les idéologies* » (OMS, 2001, p. 17). C'est dans cette optique que nous avons essayé de saisir le contexte dans lequel s'élaborent les représentations sociales du handicap en Haïti. Il est important de rappeler que la loi n'est pas que contraignante et punitive, elle a aussi

une dimension pédagogique et d'apprentissage. En ce sens, elle permet aux individus d'acquérir un ensemble de principes, d'adopter de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes, etc. Les lois sur le handicap ont aussi pour mission de permettre aux sujets d'avoir d'autres perceptions, d'autres manières d'agir et de vivre avec les personnes handicapées.

En revanche, si les lois ne sont pas diffusées, la population ne peut pas en prendre connaissance, la possibilité qu'elles ne s'appliquent pas est très élevée. Il est alors impossible de protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits et de toutes les libertés fondamentales des personnes handicapées. Il devient dès lors difficile de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque, stipulé dans l'article 1^{er} de la CRDPH (2006). Ce qui, en conséquence, ouvre la voie à la discrimination, à la marginalisation et à tous autres abus à leur égard. Les résultats montrent qu'en Haïti, qu'il s'agisse de la loi de mars 2012 ou d'autres cadres législatifs de niveau international, ils ne sont ni diffusés, ni connus de la population et par conséquent, non appliqués. La non application des textes juridiques constitue aussi un obstacle à la création de structures d'accompagnement, la formation et la disponibilité de professionnels pluridisciplinaires. Ces dispositifs, vu les impacts qu'ils peuvent avoir sur les personnes vivant avec un handicap (développer leurs capacités et potentialités, s'insérer dans la société, ...), pourraient susciter des perceptions et des comportements plus favorables à leur égard. Ces dispositifs sont des leviers très importants pouvant faire évoluer les représentations sociales du handicap dans une société. Les résultats soulignent que l'État haïtien et les acteurs de la société civile ne parviennent pas à jouer leur rôle et à répondre de leur responsabilité envers les personnes handicapées, ni à s'acquitter des « obligations générales » définies par l'article 4 de la CRDPH. L'analyse de nos résultats montre qu'il n'y a pas de dispositions du côté du gestionnaire public et d'autres acteurs sociopolitiques permettant la mise en œuvre des politiques publiques pouvant susciter de nouveaux regards, de nouvelles conceptions sur les personnes handicapées. À tous les niveaux, il y a un manque important de compréhension, de connaissances, d'informations sur le handicap. Cette manière de percevoir le handicap et les personnes handicapées aura des répercussions sur la scolarisation des élèves handicapés dans le système scolaire haïtien.

5 SCOLARISATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS : DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES AUX REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES

5.1 La scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire

La promotion de l'éducation de tous les enfants est une orientation inscrite dans le projet mondial d'Éducation Pour Tous (EPT), dans une perspective d'éducation inclusive, en vue de permettre à tous les enfants d'avoir accès à une éducation de base de qualité (Ainscow, 2020). La scolarisation des élèves handicapés dans le milieu ordinaire est considérée comme un moyen de lutte contre la discrimination et l'exclusion scolaire et sociale. Elle vise la participation et l'interaction sociale. Néanmoins, des recherches (Ravaud, 1990 ; Ammar, 2019) indiquent que, durant leur parcours scolaire, les élèves handicapés se confrontent à 2 types d'obstacles majeurs :

- D'abord les obstacles matériels : ils sont liés à l'aménagement de l'espace social (espace physique, établissement scolaire, ...) et conduisent à ce que l'on appelle le désavantage social (CIH) ou les restrictions de participation (CIF), en raison du fait que l'environnement n'est pas accessible. En ce sens, ils constituent des obstacles objectifs. Toutefois, d'après Ravaud et Ammar, grâce aux pratiques sociales, au développement des technologies (par exemple, les NTIC, tablette tactile, sous-titrage, boucle à induction magnétique) ainsi qu'à la formation pédagogique, les obstacles matériels peuvent être contournés ou résolus.
- Ensuite les obstacles psychosociologiques : ils se manifestent, d'une part, lors de la confrontation entre la personne handicapée (dite incapable) et celle dite valide ; d'autre part, à travers les résistances de l'application des orientations législatives promouvant la scolarisation en milieu ordinaire. Ils sont plus difficiles à expliquer et à surmonter. Ils sont liés aux représentations des acteurs sociaux (enseignants, responsables d'écoles, parents, ...) sur le handicap et sur la scolarisation des élèves handicapés.

Toutefois, malgré ces obstacles, depuis des décennies, des efforts constants ont été faits pour permettre à ces élèves de connaître une expérience scolaire. En ce sens, la marche du monde vers la participation sociale des personnes handicapées, particulièrement dans le domaine de l'éducation, a connu plusieurs périodes et évolutions (Caraglio, 2019).

5.1.1 Une évolution conceptuelle et institutionnelle

Qu'il s'agisse du modèle ségrégatif, intégratif ou inclusif, la scolarisation des élèves handicapés découle d'un long parcours d'évolution du concept du handicap dans l'histoire de l'humanité. Les politiques de non-discrimination développées récemment, par exemple celles portant sur l'élimination de toutes les formes de discrimination contre les personnes handicapées⁶, ont accéléré les processus menant à l'école inclusive (Bataille & Midelet, 2014). Néanmoins, pour diverses raisons telles que les réalités socioéconomiques, politiques et culturelles, la planification et la mise en œuvre de l'école inclusive peuvent varier d'un pays à l'autre. Cette variation peut également concerner un même pays dans la mesure où la qualité et l'organisation de la scolarisation peuvent être différentes d'une école à l'autre à l'intérieur d'un pays (Tremblay, 2012 ; Bataille & Midelet, 2014 ; Paseka & Schwab, 2019). Toutefois, selon le Commissaire aux Droits de l'Homme du Conseil de l'Europe (2017), l'inquiétude réside dans le fait qu'aujourd'hui des pratiques de ségrégation existent encore dans beaucoup de pays, y compris des pays européens. La lutte contre toutes les formes de discrimination constitue un grand défi de ce siècle. Particulièrement, il revient aux systèmes éducatifs de relever ce défi (Benoit, 2004).

Les pratiques réelles de l'ouverture effective de l'école à tous les enfants, notamment à ceux qui sont handicapés, sont relativement récentes. La première période se situe après la seconde guerre mondiale (Benoit, 2004), et renvoie à une phase de séparation/ségrégation scolaire. La seconde période concerne l'intégration scolaire et la dernière période renvoie au paradigme de l'école inclusive (Tine, De Anna & Seye, 2016). À la lumière de plusieurs auteurs (Söder, 1981 ; Dionne & Rousseau, 2006 ; Thomazet, 2006, 2008 ; Zaffran, 2007 ; Compte, 2008 ; Gremion & Paratte, 2009 ; Tremblay, 2012 ; Jahnukainen, 2014 ; Ainscow, 2020) nous allons essayer de définir les caractéristiques de chacune de ces approches (ségrégation, intégration et inclusion), de voir en quoi elles se distancient.

5.1.1.1 La ségrégation scolaire

La ségrégation scolaire constitue l'une des pires formes de discrimination qui puisse toucher les enfants. Le système de ségrégation est un système qui porte gravement atteinte aux droits des enfants, dont les possibilités d'apprentissage sont mises à mal par l'isolement et l'absence

⁶ Convention Interaméricaine pour l'élimination de toutes les formes de discrimination contre les personnes handicapées (Adoptée à Ciudad Guatemala, au Guatemala, le 07 juin 1999) par la Commission Interaméricaine des Droits de l'Homme.

d'inclusion dans les écoles ordinaires (Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe, 2017). Il s'agit d'une sorte d'injustice à l'égard de ces enfants considérés comme étant des personnes vulnérables. En fait, bien avant le mouvement pour la reconnaissance des droits des personnes handicapées, des pays ont scolarisés les enfants handicapés, mais pas à grande échelle. Des systèmes éducatifs spécialisés autonomes s'occupaient de la scolarisation de ces élèves dans des filières ségrégatives (Thomazet, 2008). C'était la grande période du système spécialisé de la scolarisation. Pour Dixon (2005), il s'agissait exclusivement de classes d'éducation spécialisée, complètement distinctes des classes ordinaires, séparées du programme scolaire ordinaire.

Malgré son caractère discriminant, il est à comprendre qu'à l'époque il s'agissait d'offrir à des élèves en grande difficulté l'opportunité de fréquenter l'école. En effet, selon Mège-Courteix (1999), repris par Thomazet (2008), le système spécialisé offrait un détour ségrégatif, et avait pour visée de faciliter à l'avenir l'intégration sociale des élèves concernés. Mais en réalité leur intégration sociale n'a jamais été possible avec le système spécialisé et c'est ce qui a suscité tant de critiques et de réformes au cours des décennies 70-80. D'après Dixon (2005), la plus importante critique à l'égard de la ségrégation est, sans nul doute, la marginalisation des élèves handicapés. Les classes séparées et tous les services qui y sont associés enlèvent ces élèves de leur environnement naturel de l'enfance, puis les placent dans des environnements ségrégués, où des experts travaillent sur leur corps, leur cerveau, sans tenir compte de leur cœur et leur âme. Selon Söder (1981, p. 20), les tenants de l'approche intégrative ont préconisé que « *la ségrégation est le résultat de décisions sociales et politiques visant à séparer les handicapés de ceux qui ne le sont pas, alors que l'intégration est la condition naturelle* ». Ainsi, l'intégration est la solution dans la mesure où les instances concernées définissent des politiques publiques et sociales, prennent des mesures nécessaires pour scolariser tous les enfants, sans écarter ceux ayant une déficience, bien sûr, avec des ressources, équipements et dispositifs appropriés.

5.1.1.2 L'intégration scolaire

La notion d'intégration fait référence à « *faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante* ». Cela renvoie à l'idée d'une incorporation, d'une dynamique interactive, d'une compréhension au sens de « *prendre avec* ». Étant une dynamique qui s'adresse aux groupes sociaux, « *l'intégration établit donc une relation d'interdépendance qui modifie en profondeur les différents éléments de la relation pour en donner un contenu nouveau, original* » (Compte, 2008, p. 121). Par ses caractéristiques et ses manières d'organiser les relations en société,

Compte indique qu'elle est un processus d'ajustements des rapports sociaux regroupant un ensemble d'acteurs et de structures, en vue d'une transformation de l'ordre des choses. Toutefois, l'auteur attire l'attention sur le fait que, généralement, cette transformation ne s'acquiert pas avec de la facilité. Car, l'intégration est une dynamique émanant des politiques publiques et sociales dans toute société et a toujours fait face à de nombreuses réticences à cause des conflits de représentations.

En raison de la variété des pratiques que la terminologie de l'intégration recouvre dans le champ du handicap, très souvent elle est confondue avec d'autres terminologies, telles que : insertion, assimilation, qu'il convient de clarifier.

- La notion d'insertion, « action de mettre dans », marque une incorporation de fait sans qu'il y ait pour autant une modification ou transformation de l'ensemble, du milieu ou de l'environnement (Compte, 2008). Elle peut être comprise comme « *une intégration physique, sans préoccupation aucune pour les besoins spécifiques des personnes. La réussite de l'insertion dépend avant tout de l'élève inséré et de sa capacité à s'adapter au milieu dans lequel il se trouve* » (Gremion & Paratte, 2009, p. 162).
- À l'école, l'assimilation fait de l'élève le seul responsable de son processus d'adaptation. Il est dans la classe, prend part aux cours, mais ni le programme, ni les habitudes de la classe n'ont subi aucune modification pour lui. Ainsi, « *l'élève est accueilli dans une classe ordinaire et invité à participer aux mêmes activités que les autres mais qu'il est attendu de lui qu'il soit capable de se conformer aux règles sociales, aux structures (avec ou sans matériel structurel adapté)* » (Gremion & Paratte, 2009, p. 162). C'est un processus qui exige de bonnes compétences relationnelles, intellectuelles et une sécurité émotionnelle de l'élève afin qu'il soit en mesure de travailler comme les autres élèves tout en étant différent.

Selon Söder (1981), les tenants de l'intégration ont plaidé pour la relativité des handicaps, c'est-à-dire ne pas tout confondre, faire au cas par cas, en fonction de la déficience et des aptitudes des personnes. Ce qui signifie que si les stratégies d'intégration ne sont pas bien définies et mesurées, l'école ordinaire pourrait, elle-même, devenir aisément un endroit où se développe les mécanismes ségrégationnistes. Ainsi, dans le souci d'éviter que l'école ordinaire devienne un espace ségrégatif ; et, vu la difficulté d'avoir une définition générale de l'intégration scolaire (Compte, 2008 ; Söder, 1981), qui soit capable de ramasser toutes les réalités et spécificités des élèves scolarisés en milieu ordinaire, Söder propose d'appréhender l'intégration scolaire suivant plusieurs niveaux, à savoir : physique, fonctionnelle, sociale.

- L'intégration physique : *être parmi les autres* ». Il s'agit de la réduction de la distance qui sépare physiquement les élèves handicapés de ceux qui ne le sont pas. Ce côtoiement n'implique pas d'échanges particuliers ;
- L'intégration fonctionnelle : « *faire avec les autres* ». Elle concerne la réduction de la distance fonctionnelle qui sépare les élèves handicapés de ceux qui ne le sont pas, quand ils utilisent des équipements et des ressources différentes. Elle consiste donc en une utilisation conjointe des ressources.
- L'intégration sociale : « *avoir sa place, tenir des rôles, échanger de manière spontanée, être un partenaire* ». Elle suppose une réduction de la distance sociale qui sépare les élèves handicapés des autres élèves. Cette distance sociale sous-entend à la fois un manque de contacts et, psychologiquement, un sentiment de mise à l'écart. Ils sont socialement intégrés lorsqu'ils font partie d'une communauté scolaire ayant des élèves non-handicapés avec qui, ils établissent des liens réguliers et spontanés, et lorsqu'ils ont le sentiment de faire naturellement partie du groupe.

À en croire Söder, chacun des niveaux est une étape qui offre des possibilités de mesurer et de comprendre l'action intégrative que l'on met en place. Car, dépendamment du type et de la nature de la déficience, les actions intégratives peuvent être très différentes.

Toutefois, au niveau international, l'approche intégrative a été très critiquée par les partisans de l'approche inclusive qui considèrent l'inclusion comme une approche visant à accueillir et soutenir tous les enfants handicapés dans l'enseignement général (Ainscow, 2005). En revanche, ils y voient dans l'intégration scolaire une volonté de placer l'enfant dans un milieu ouvert, dans l'environnement scolaire le moins restrictif que l'institution spécialisée (Dionne & Rousseau, 2006 ; Zaffran, 2007) ; également d'adapter l'enfant à l'environnement existant (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a). Selon Thomazet (2008), dans plusieurs pays, il a été constaté que, même si des enfants handicapés ont pu fréquenter des établissements scolaires ordinaires, très souvent ils étaient accueillis dans des classes spéciales ou encore dans des écoles spéciales, à l'intérieur de ces établissements scolaires ordinaires. Plaisance et Schneider (2013), ont souligné qu'en dépit du fait que l'intégration scolaire ait procédé à un aménagement technique ou pédagogique à l'égard des élèves intégrés, ils ont tout de même un statut de « visiteurs ». En tant que tels, ils ne sont pas considérés comme des membres à part entière de l'établissement scolaire ordinaire.

5.1.1.3 L'inclusion scolaire

L'éducation inclusive est à l'ordre du jour dans de nombreux pays (Paseka & Schwab, 2019 ; Göransson, Bengtsson, Hansson & al., 2020). Selon Thomazet (2008), ce sont des chercheurs américains (O'Brien, Forest & al., 1989 ; Stainback & Stainback, 1990, 1992) qui ont amené le terme inclusion dans le contexte scolaire. Mais son essor dans les champs du handicap et de l'éducation est l'œuvre des initiatives de l'Organisation des Nations-Unies (ONU) durant les années 1980-1990. Le terme inclusion en éducation part du principe que les enfants handicapés sont capables de participer et de progresser dans le programme d'enseignement général (Dance & Plunkett, 2014). Plusieurs conventions, déclarations et résolutions internationales relatives au handicap incitent à la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire (Caraglio, 2019). Ainsi, l'article 24 de la Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées (CRDPH) recommande aux États signataires de promouvoir des systèmes éducatifs garantissant aux enfants handicapés l'accès à une éducation dans l'enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire. Cet article définit pour les États membres « *les principes de la réorganisation des politiques publiques autour du capital humain et de l'éducation un vecteur essentiel de protection sociale.* » (Perez, 2015, p. 35).

La question de scolarisation des élèves handicapés a toujours soulevé de grandes interrogations dans l'enseignement. Ainsi, lors de la conférence de Salamanque de 1994 sur les principes, les politiques et pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spécifiques, de nombreux pays, des organismes de développement internationaux, ont pris la décision de faire évoluer l'école vers une éducation plus inclusive. En ce sens, cette évolution doit être projetée dans les politiques scolaires générales et dans les écoles en tant qu'organisations concrètes et effectives. Elle est opérationnalisée au niveau des pratiques pédagogiques des enseignants (Fortier, Noël, Ramel & Bergeron, 2018). L'inclusion apporte un changement au sein du système éducatif en général. Toutefois, selon les pays, les normes d'inclusion peuvent être différentes. Ce qui importe, c'est de tenir compte de la singularité et des spécificités de chaque enfant ; d'offrir un accès égal à l'éducation à tous les enfants, puis de mettre en place tous les moyens nécessaires pouvant favoriser leur apprentissage et leur pleine participation à toutes les sphères d'activités dans la société à l'avenir.

Dans ses travaux sur l'inclusion scolaire, Tremblay (2015) stipule qu'elle est régulièrement considérée comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques ayant pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre et de participer pleinement à la vie de l'école.

Elle implique l'adoption d'une vision large de l'Éducation Pour Tous (ÉPT), en s'adressant aux besoins de tous les élèves, y compris ceux qui sont les plus vulnérables. Par définition, « *l'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants.* » (Unesco, 2005, p. 15). Dans l'objectif de promouvoir le respect des différences individuelles, l'Unesco suggère à tous les gouvernements de faire légalement de l'inclusion scolaire leur priorité (Zay, 2012).

Dans la perspective inclusive, les élèves handicapés sont pleinement inclus dans leur classe de référence, avec l'appui d'un dispositif mis en place au sein de l'école pour les accompagner. Ainsi, ils participent à la vie collective, sociale et festive de leur école. Selon Bataille et Midelet (2014), le fondement de l'école inclusive repose sur le droit reconnu à chacun d'être inséré socialement, civilement, professionnellement dans la société civile ordinaire. Elle se fonde aussi sur le principe de l'éducabilité des enfants, c'est-à-dire, tout enfant, quel que soit ses capacités, ses difficultés, a un potentiel d'apprentissage qu'il convient de repérer et d'exploiter. Toutefois, ils indiquent qu'être éduicable ne veut pas dire qu'ils vont pouvoir, tous, effectuer un parcours scolaire complet, encore moins maîtriser toutes les compétences attendues à la fin d'un cycle de scolarité. Mais, il s'agit pour ces élèves de pouvoir maîtriser des savoirs et savoir-faire nécessaires à une vie sociale. Ainsi, tout État qui s'engage dans la voie d'une approche inclusive de l'éducation est un État qui s'applique à faire de la prévention au handicap (Dupont, 2021). Il se prépare à accompagner dans les meilleures conditions toute personne ayant des déficiences afin de garantir son fonctionnement dans la société, notamment à l'école. L'inclusion scolaire est une approche qui se base sur l'égalité des chances, également sur le principe de l'équité et de justice sociale.

En matière de scolarisation d'élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, il arrive que « intégration et inclusion » soient utilisées de manière interchangeable. Effectivement, il a été constaté que dans beaucoup de systèmes éducatifs, on parle d'inclusion scolaire, mais l'inclusion totale, telle qu'elle est conceptualisée théoriquement, ne s'est jamais mise en place nulle part de manière exhaustive (voir Jahnukainen, 2014). En outre, Jahnukainen indique que, selon des études antérieures (*e.g.*, Graham & Sweller, 2011 ; Kirjavainen, Pulkkinen &

Jahnukainen, 2014), bien qu'il y ait de plus en plus d'élèves handicapés dans les classes ordinaires à travers le monde, ce sont ceux ayant des difficultés légères, des handicaps moins lourds qui les fréquentent ; ceux faisant face à des handicaps plus sévères sont plus susceptibles de fréquenter des cadres plus séparés.

Les parents, les enseignants et les chercheurs ne sont pas toujours sur la même longueur d'ondes sur l'inclusion. Par exemple, Paré et Bélanger (2014, p. 331) indiquent qu'au Canada, l'inclusion ne fait pas l'unanimité, « *les parents revendiquent tantôt l'inclusion en classe ordinaire en tant que but ultime, tantôt les services qui permettraient à leur enfant d'atteindre le meilleur niveau d'éducation possible, ou bien encore des programmes et même des classes ou institutions séparées* ». Doudin, Borboën et Moreau (2006) rapportent que d'autres auteurs (Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Peltier, 1997 ; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) ont souligné que des enseignants et des parents pensent que l'accueil en classe ordinaire des élèves ayant certains handicaps ne permettrait pas de répondre à leurs besoins. En outre, il retarderait les apprentissages des autres pairs non-handicapés. Par ailleurs, pour Doudin, Pons, Martin et Lafortune (2003), penser que l'inclusion poserait problèmes aux élèves inclus et aux autres élèves « ordinaires », relève des croyances et des préjugés, et n'a rien à voir avec des connaissances scientifiques.

Une chose semble claire, en pratique « *il est difficile de garantir la pleine intégration de tous les enfants handicapés, même si c'est le but ultime.* » (OMS, 2012, p. 236). Tel que Söder (1981) l'a signalé avec l'intégration scolaire, à vouloir tout inclure, certains systèmes éducatifs (par exemple Haïti), n'encourent-ils pas le risque, sans s'en rendre compte, de créer des « mécanismes ségrégationnistes » à l'intérieur même des écoles ordinaires à l'égard des élèves inclus ? Les conclusions de l'étude de Bhatnagar et Das (2014) ont révélé aussi ce côté inquiétant de l'inclusion en ce sens que des enseignants affirment ne pas être convaincus par l'inclusion totale. Bien qu'ils admettent que chaque enfant est unique, ils soutiennent une approche systématique, mais prudente et qui est fondée en grande partie sur la gravité et le type de handicap.

5.1.2 Les parents et la scolarisation des élèves handicapés

En tant que milieu de développement de liens sociaux et d'interactions sociales, l'école est au cœur des dynamiques sociales et politiques. Également, étant un objet d'étude pertinent de représentation sociale, elle réunit un ensemble de conditions qui permet de comprendre le

fonctionnement psychosociologique de ses acteurs, particulièrement les parents des élèves handicapés (Fontaine & Hamon, 2010). Des études antérieures ont fait état des perceptions des parents à l'égard du handicap de leur enfant, et ils sont nombreux à percevoir le handicap comme étant un fardeau dans leur vie et qui s'amplifie de jour en jour pour des diverses raisons (voir Voiseux, Plumet & Cappe, 2019). Ainsi, il est important de comprendre comment ces parents se positionnent par rapport à l'école et au processus inclusif. Selon De Boer, Timmerman, Pijl et Minnaert (2012) et Paseka et Schwab (2019), l'attitude des parents à l'égard de la mise en œuvre de l'éducation inclusive est importante pour promouvoir la scolarisation des élèves handicapés. En ce sens, pour une évaluation complète, le point de vue des parents est indispensable pour obtenir une vue externe des pratiques de l'éducation inclusive.

Mariage et Cuynet (2007) soulignent que quand les élèves handicapés travaillent bien et font des progrès à l'école, cela est valorisé et constitue pour les parents une source de bien-être. L'implication des parents est fondamentale dans le processus de scolarisation et dans la réussite des élèves (Arapı, Pagé & Hamel, 2018). Ainsi, il est hautement suggéré que les parents et les enseignants travaillent conjointement, se regroupent derrière les mêmes objectifs pour offrir aux élèves des situations d'apprentissage et de socialisation optimales (Paré & Bélanger, 2014). Pour progresser à l'école, se construire et développer leur autonomie, les élèves handicapés ont besoin de l'accompagnement des enseignants, mais aussi de la collaboration et de l'implication de leurs parents, car ces derniers sont ceux qui connaissent mieux leur réalité et leur histoire.

En Haïti, par exemple, les parents n'ont pas ce rôle et n'occupent pas cette place au cœur du système éducatif. Bien que ce sont eux qui investissent (et s'investissent) dans l'éducation de leurs enfants, la dynamique institutionnelle et organisationnelle de la collaboration « école-parents » est absente dans le paysage scolaire haïtien. Les parents sont quasiment exclus dans sa gestion. Les cadres légaux ne les engagent pas comme membre à part entière. Pourtant, le contraire aurait pu avoir des impacts positifs, puisque les cadres légaux, particulièrement dans le champ du handicap, visent à opérer des changements des mentalités et des pratiques à l'égard des personnes handicapées (Carton, 2013). De surcroît, au-delà de ce constat inquiétant, nous ne connaissons aucune étude qui prend en compte les représentations des parents haïtiens concernant la scolarisation des élèves handicapés.

Généralement, la manière dont un parent appréhende son rôle à l'égard de la scolarisation d'un enfant handicapé découle de sa compréhension du handicap et de sa vision du milieu dans lequel il évolue. Pour comprendre le rapport qu'un parent développe avec ce processus de scolarisation, le contexte doit être pris en compte (Beauregard, 2006). La position des parents

vis-à-vis de la scolarisation de leurs enfants en milieu ordinaire varie d'un parent (ou d'un groupe de parent) à l'autre. Certains parents sont très réticents ou s'opposent catégoriquement au milieu ordinaire. Pour justifier leur position, ces derniers mettent en avant les mauvais comportements (discrimination, rejet, raillerie, ...) auxquels ils pensent que leurs enfants pourraient être victime en classe ordinaire. Leur position peut être lié également à la sévérité de la déficience des enfants. Toutefois, Beauregard (2006) indique que d'autres parents se montrent très favorables à la scolarisation en milieu ordinaire. Pour ces parents, le milieu ordinaire représente un environnement agréable qui peut faciliter la progression scolaire et sociale de leur enfant.

Au niveau mondial, les élèves handicapés font face à des difficultés et connaissent d'importants retards dans leur scolarisation. À l'inverse des pays dits développés où la scolarisation de ces élèves préoccupe les parents, il a été constaté que dans les pays en voie de développement, elle n'est pas une préoccupation majeure, voire ne préoccupe pas du tout les parents (voir Enwemeka & Adeghe, 1982 ; Kpadonou, Alagnidé, Gbenou & al., 2013). En Haïti, comme dans d'autres pays, notamment d'Afrique où ces études ont été menées, l'une des plus grandes difficultés à laquelle ces élèves sont confrontés concerne les représentations associées au handicap et à la scolarisation des élèves handicapés. Les parents adhèrent aussi aux croyances, opinions, idées reçues se rapportant au handicap dans la société. En effet, les réflexions des auteurs ci-dessus permettent de comprendre qu'il ne s'agit pas seulement de développer des structures scolaires capables d'accueillir ces élèves, mais qu'il faut également faire en sorte que les parents soient impliqués formellement dans le processus de scolarisation de leur enfant. Aussi, faudrait-il que les représentations des parents du handicap et de l'école ordinaire soient étudiées, comprises et prises en compte dans le développement de l'école inclusive.

5.1.3 Les enjeux de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire

Nous avons vu dans notre chapitre 3 que ce sont les représentations sociales qui définissent les relations que les acteurs sociaux développent avec les personnes handicapées, d'une part ; et d'autre part, orientent la manière qu'une société donnée accompagne ces personnes dans les différentes sphères des activités de leur environnement de vie. Ainsi, l'école, lieu de rencontre et de coexistence de cultures et de classes sociales différentes n'échappe pas à ces conditions (Fontaine & Hamon, 2010). Elle est impactée par les représentations sociales et professionnelles qu'ont, respectivement, les parents et les enseignants du handicap ainsi que de la scolarisation des élèves handicapés. Ce qui signifie que lors de la planification et de la mise en place de

l'école inclusive, les instances concernées doivent prendre en compte les obstacles et les barrières sociales et culturelles. En dépit des difficultés, des contraintes diverses rencontrées dans l'élaboration des systèmes éducatifs inclusifs, les États ont pour devoir de veiller à ce que les écoles progressent vers la scolarisation de tous les élèves. Car, en tant qu'institution de formation, d'éducation, ainsi que milieu du lien social, d'interaction et de socialisation, l'école est porteuse d'enjeux capitaux, à savoir : institutionnel et éducatif, social et économique (Tournebize, 2001 ; Fontaine & Hamon, 2010 ; OMS, 2012 ; Ainscow, 2020).

5.1.3.1 Enjeu institutionnel et éducatif

Étant obligée d'accueillir les élèves handicapés, l'école ordinaire pourra développer des méthodes et pratiques d'enseignement qui prendront en compte tous les élèves, dans leur diversité individuelle et au bénéfice de tous (OMS, 2012, Ainscow, 2020). L'enjeu institutionnel et éducatif de cet engagement pris par l'école (l'ouverture aux élèves handicapés) consiste en un acte fort dans la mesure où elle met en place les moyens nécessaires pour remplir ses missions éducatives et sociales (Tournebize, 2001).

Selon Tournebize, l'enjeu institutionnel va conduire à deux choses :

- Il suscite une prise de conscience chez les autorités de l'Éducation nationale, indiquant que la scolarisation des élèves handicapés doit se faire au même titre que les autres pairs. Cette orientation montre que l'école n'a pas pour finalité de sélectionner des élèves et de rejeter d'autres, mais qu'elle se charge d'accompagner tous les élèves, sans distinction et exclusion. Cela réaffirme la mission de socialisation de l'école.
- Il essaie de faire comprendre aux enseignants qu'ils sont des acteurs importants, voire nécessaires dans le processus de scolarisation des élèves handicapés dans le milieu ordinaire, car ils sont des agents de socialisation. Ainsi, la scolarisation de ces élèves dans le milieu scolaire ordinaire traduit la mise en œuvre de l'École Pour Tous, prônée à l'échelle internationale.

En prenant cette position vis-à-vis des élèves handicapés – passant de l'école spécialisée à l'école ordinaire – l'école va rompre avec les vieilles habitudes. Car, n'ayant pas l'habitude d'accueillir les élèves handicapés dans leurs classes, les enseignants vont devoir instaurer de nouvelles pratiques d'enseignement. En Haïti, par exemple, cette nouvelle dynamique exigée par les cadres légaux va, non seulement perturber la profession enseignante, mais aussi elle sera confrontée à leurs représentations vis-à-vis du handicap.

5.1.3.2 Enjeu social

En scolarisant tous les élèves ensemble, l'école pourra largement contribuer à faire évoluer les représentations, les attitudes à l'égard des personnes handicapées dans la société (OMS, 2012). Autrement dit, en accueillant les élèves handicapés, l'école peut avoir un impact positif sur ceux qui la fréquente et sur toute la société, car « *les écoles inclusives constituent la base d'une société juste et non discriminatoire* » (Ainscow, 2020, p. 3). L'enjeu social consiste en la mise en place d'une cohésion sociale entre les élèves en espérant qu'elle s'étend sur toute la société. En effet, toute politique sociale suppose une lutte contre toutes formes d'exclusion, puis le développement de dispositifs et de structures pouvant combattre toute fragmentation des liens sociaux (Tournebize, 2001).

5.1.3.3 Enjeu économique

La création de plusieurs catégories d'écoles pour différents groupes d'élèves rend un système très complexe et économiquement plus coûteux. L'enjeu économique suggérerait aux États d'ouvrir des écoles où tous les élèves peuvent être éduqués ensemble, car l'éducation spécialisée a un coût moyen énormément supérieur à l'éducation ordinaire (Tournebize, 2001 ; OMS, 2012 ; Ainscow, 2020). De plus, sur le long terme, la scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés diminue les dépenses publiques à l'égard des personnes handicapées. Elle permet également de réduire considérablement les coûts d'assistance dans le futur.

En effet, la scolarisation des élèves handicapés présente des enjeux importants, tant pour les élèves et leurs parents que pour l'État. C'est un processus qui se heurte à d'énormes réticences et de barrières, notamment les représentations sociales liées au handicap et à l'école. Très souvent, les différences culturelles font apparaître des enjeux plus importants et plus compromettants dans certains pays.

5.2 Des représentations sociales aux représentations professionnelles dans le processus de scolarisation des élèves handicapés

Que les enseignants soient en accord ou en désaccord avec les cadres légaux exigeant la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu ordinaire, ils sont obligés de redéfinir les tâches et les pratiques pédagogiques que leur fonction d'enseignant incombe ; ensuite de construire une nouvelle identité professionnelle. Selon Ramel et Benoit (2011), les enseignants sont enclins à préserver leur identité professionnelle, menacée par l'influence des changements

liés à l'éducation inclusive. Vu l'ensemble de nouvelles fonctions et tâches que ce processus engage, en peu de temps les enseignants constatent une réorientation complète de leur métier, touchant sa nature. Ce qui, en conséquence, va favoriser l'émergence des représentations professionnelles (Génolini & Tournebize, 2010).

Dans le champ scolaire, beaucoup de représentations s'entrelacent : représentations de l'école, représentations du savoir, représentations des parents, représentations des enseignants et des élèves, etc. Ainsi, les acteurs de l'école se trouvent enfermer dans ce tissu représentationnel, leurs attitudes et leurs comportements sont généralement guidés par les représentations. Dans le cadre de la scolarisation des enfants handicapés, le sens que les enseignants et les parents donnent à leurs expériences résulte bien souvent de leurs représentations du handicap. Pour les enseignants, il s'agit des représentations professionnelles liées à l'accueil et l'accompagnement de ces élèves dans leur classe.

5.2.1 Les représentations professionnelles

Les représentations professionnelles sont une forme particulière de représentations sociales, liées à un contexte professionnel (médical, enseignement, ...), portant sur des objets spécifiques dans un milieu professionnel où les membres appartiennent à la même sphère d'activité professionnelle (Piaser & Bataille, 2011). Elles ne sont « *ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelle, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ* » (Bataille, Blin, Mias & Piaser, 1997, p. 63). Les représentations professionnelles participent à la construction d'un savoir professionnel. Elles s'élaborent dans l'action et la communication professionnelles lors des interactions entre les membres d'un même groupe professionnel. En outre, selon Piaser (2000, p. 60), « *elles sont partagées par les membres de la profession considérée et constituent un processus composite grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de positions, savoirs, etc.* ». Leur élaboration permet aux professionnels de résoudre des problèmes quotidiens sans une grande mobilisation cognitive (Génolini & Tournebize, 2010 ; Bouyssières & Mulin, 2013). Car, elles sont faites d'informations, de croyances et de valeurs partagées dans un contexte socioprofessionnel donné (Jodelet, 1989).

5.2.1.1 La spécificité des représentations professionnelles

Selon Piaser (1999), les représentations professionnelles dérivent d'une élaboration et d'un échange des sujets ou des groupes appartenant à un même champ d'activité professionnelle. Elles sont liées au statut professionnel des sujets et de leurs activités. Elles subissent l'influence des normes sociales et institutionnelles, des contraintes de l'action (savoir-faire, expérience, ...), des prises de positions (valeurs, idéologies, ...) et d'implication, d'engagement des sujets. Étant hautement contextualisées, les représentations professionnelles permettent à tout individu exerçant une profession de se représenter, de s'exprimer selon les caractéristiques de son lieu de travail. Selon Tournebize (2001), ordinairement, cela ne se fait pas suivant des caractéristiques objectives, mais suivant des caractéristiques subjectives (représentées). Son analyse renvoie aux processus psychologiques majeurs nécessaires à cette étape, c'est-à-dire à l'activation des processus « d'objectivation et d'ancrage » dans des contextes spécifiques.

La notion de représentation professionnelle détient deux sens spécifiques (Tournebize, 2001). D'abord, commun, qui permet de comprendre qu'une représentation professionnelle est, avant tout, une représentation du métier ou de la profession à laquelle elle se rapporte. Ainsi, elle est considérée comme étant un ensemble d'idées partagées par des sujets sur un métier. Ensuite, il les considère comme des représentations liées au rôle exercé en situation professionnelle. En ce sens, elles permettent « *d'envisager et de comprendre comment et en quoi le contexte professionnel génère, à l'intérieur des groupes qui le composent, des représentations, communes aux individus travaillant ensemble, mais intégrées différemment selon leur position dans la structure, ...* » (Lac, Mias, Labbé & Bataille, 2010, p. 137). Le sens « commun » a ce mérite de permettre aux membres des groupes de se reconnaître entre eux, d'une part, et d'autre part, de pouvoir se différencier d'autres groupes professionnels ou de la population. Par exemple, les enseignants des classes ordinaires ont des représentations spécifiques de leur métier qu'ils croient être différent du métier des enseignants spécialisés. Selon les premiers, c'est au second d'enseigner aux élèves handicapés.

D'après Blin (1997), les représentations professionnelles sont des ensembles de cognitions liés à des objets significatifs, ayant une grande utilité pour l'activité professionnelle. Ils forment un champ structuré détenant une signification globale. De son côté, Piaser (1999) indique que les représentations professionnelles regroupent plusieurs caractéristiques. Elles ont un *caractère descriptif* (connaissance) facilitant aux professionnels d'avoir des positions à l'intérieur de leur groupe et vis-à-vis d'autres groupes. Elles présentent, un *caractère prescriptif* (action), intégré

selon la représentation professionnelle des objectifs. Elles ont un *caractère conditionnel et contextuel*, permettant aux membres d'un groupe de s'exprimer différemment (sur un même objet/sujet) quand ils échangent avec leur supérieur hiérarchique, avec des professionnels d'une autre profession ou avec leurs collègues. Enfin, elles ont aussi un *caractère évaluatif* (valeur), les pratiques professionnelles sont caractérisées par des routines comportementales acquises et intégrées par l'expérience. Néanmoins, Piasser souligne que le caractère descriptif est reconnu pour son utilité dans la communication du groupe. Il constitue l'arrière-fond pour la prise de position car, son contenu informe les professionnels sur les objets de leur environnement. Par exemple, dans le cadre de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire, les enseignants peuvent sélectionner un ensemble d'informations se rapportant à ces élèves à l'école (selon leurs connaissances, leurs croyances, ...); puis, ils les évaluent et en attribuent des propriétés pouvant valider leurs conduites, leur position. En effet, les représentations professionnelles participent dans la définition d'une identité professionnelle et font reconnaître la spécificité des professionnels; elles orientent les conduites dans les situations d'incertitudes et facilitent la communication professionnelle (Piasser, 2000).

5.2.1.2 Les fonctions des représentations professionnelles

Les représentations professionnelles remplissent des fonctions analogues aux représentations sociales, mais sont appliquées à un contexte spécifique (Piasser, 1999; Michalot & Siméone, 2013). Elles sont des cognitions collectivement produites et partagées dans un groupe professionnel; elles établissent pour les acteurs une grille de lecture commune de la réalité pour qu'ils puissent apporter des réponses à des situations professionnelles en mouvement et ces réponses constituent des savoirs expérientiels spécifiques (*fonction cognitive*). Les représentations professionnelles contribuent à l'orientation des conduites et au guidage des pratiques professionnelles; quelle que soit la nature des situations professionnelles accomplies, elles permettent aux membres d'un groupe professionnel de savoir comment se comporter, agir, car les professionnels ont la capacité d'anticiper, de sélectionner puis de filtrer les informations provenant de la réalité. Ce qui leur permet de conformer les pratiques à la représentation (*fonction d'orientation des conduites, des comportements et des pratiques*). Les représentations professionnelles ont une fonction de justification des prises de positions et des pratiques professionnelles qui facilitent la communication professionnelle dans le groupe et permettent, a posteriori, une justification des opinions émises ou des conduites tenues par les membres du groupe (Piasser, 2000). Ces représentations sont utilisées par les professionnels pour expliquer

ou valider leurs actions passées ou futures (*fonction justificatrice*). Les représentations professionnelles permettent aux membres d'un groupe professionnel de se construire une identité commune, d'avoir un sentiment d'appartenance envers ce groupe et de se situer par rapport aux autres groupes professionnels. C'est une des capacités principales des représentations professionnelles. Elles travaillent au maintien des éléments constants et sont également un « socle de stabilité » (Piasser, 1999) pour protéger cette identité professionnelle d'éventuelles modifications provenant de l'extérieur (*fonction identitaire*).

Néanmoins, les représentations professionnelles peuvent évoluer progressivement, voire se transformer, dans la mesure où les contextes dans lesquels elles s'élaborent peuvent aussi changer, puisque ces derniers ne sont pas toujours stables. Car, les représentations reposent sur des valeurs, des opinions, notamment des croyances. Et, dans des travaux portant sur les « croyances et connaissances des enseignants », Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010), Boraita (2015) attirent l'attention sur la possibilité qu'il existe pour que les croyances puissent évoluer. L'évolution des croyances, engendre-t-elle *ipso facto* un changement des pratiques professionnelles et des attitudes des enseignants ?

5.2.2 Les pratiques professionnelles dans l'enseignement

Ordinairement, les professionnels pratiquent leur activité dans des milieux institutionnels. Pour Friedberg (1997), cela veut dire que les activités s'exercent dans des contextes (social, culturel, politique, ...) où se créent des rapports de coopération, d'échange, également de conflits entre les différents acteurs qui, chacun, ont leur propre intérêt. Durant leur carrière de professionnel, les enseignants sont appelés à relever des défis au quotidien qui sont liés à des changements sociaux et contextuels. Ainsi, pour comprendre leurs positions par rapport à des situations spécifiques, il faut comprendre la complexité de leur compétence professionnelle et également leur capacité à s'adapter à certaines situations, souvent difficiles et compliquées. Leur capacité d'adaptation à ces situations s'expliquerait par la possibilité qu'ils ont, chacun, pour réaliser des changements dans leur manière de pensée, leurs attitudes, leurs savoirs et leurs croyances. C'est la dynamique d'assimilation et d'accommodation de nouvelles compétences.

Le processus enseignement-apprentissage est une réalité complexe et imprévisible car, l'acte « enseigner » consiste à travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains et pour des êtres humains (Richer, 2011). En ce sens, la compétence, le savoir agir de l'enseignant se constituerait, entre autres, de savoirs déclaratifs, de savoir-faire et de savoir-être ; c'est la

résultante du comportement propre à l'enseignant, complétée par tout ce qu'il assimile à travers ses relations avec d'autres professionnels. La compétence s'inscrit dans une perspective où elle doit pouvoir s'adapter aux situations nouvelles et spécifiques (Querrien, 2019). Dans le cadre de l'accueil des élèves handicapés, les enseignants doivent se montrer compétent en mettant en œuvre tous types de pratiques pédagogiques nécessaires pour enseigner à ces élèves. D'après Legendre (1993), les pratiques consistent en la mise en application des manières de procéder ou de faire. Dans l'enseignement, c'est une notion très vaste (Lafortune, 2004) regroupant plusieurs facteurs, tels que les intentions poursuivies, les actions posées par les acteurs, les attitudes adoptées, les effets escomptés. Les pratiques sont « *comme des systèmes d'actions socialement institués et structurés en relation avec des rôles* » (Jodelet & Moscovici, 1990, p. 287).

S'agissant des pratiques professionnelles, elles se développent dans des contextes bien spécifiques, s'appuient sur des savoirs, des savoir-faire, des connaissances scientifiques, techniques et se répètent dans des routines de travail. Elles s'imposent dans des structures, des dispositifs institutionnels et des modèles de conduite, pour ensuite servir aux professionnels des cadres d'action. Les pratiques professionnelles (des enseignants, ...) se différencient des pratiques sociales qui, elles, se rapportent à tout individu réalisant une activité, des tâches quelconques de la vie quotidienne (Boutanquoi, 2014). Pour mettre en place leurs activités professionnelles, les orienter et les structurer, les enseignants s'appuient généralement sur différents types de jugements pratiques (Tardif & Lessard, 1999 ; Vause, 2009). Il s'agit des pratiques quotidiennes, découlant de plusieurs critères, tels que les valeurs morales, les normes sociales, les croyances. En outre, elles relèvent des traditions scolaires, pédagogiques et professionnelles qu'ils ont acquis avec le temps, l'expérience pour aborder les nouvelles situations. Bien que les pratiques soient considérées comme un fait de comportement, il en résulte que les pratiques professionnelles des enseignants sont suscitées par ou accompagnées de représentations qui expliquent ou justifient telles ou telles pratiques mises en avant par les enseignants (Moscovici, 2001). Même si pour ce dernier, très souvent, les représentations peuvent être inconscientes chez les enseignants.

Dans le domaine de l'enseignement, les pratiques sont appelées à évoluer pour des raisons liées aux caractéristiques et à la diversité des profils des élèves, d'une part, et d'autre part, par rapport aux nouvelles approches sur l'ouverture effective de l'école à tous les enfants, y compris ceux qui sont handicapés. Selon Beillerot (1998), les pratiques ne se manifestent pas qu'à travers des comportements observables des enseignants. Elles présentent une réalité psychosociale

institutionnelle et une réalité psychique qui comprend la dimension inconsciente des individus. Elles sont des objets sociaux, à la fois abstraits et complexes. Par conséquent, il faut les analyser afin de les comprendre et de les interpréter. En effet, selon Beillerot l'analyse des pratiques professionnelles est essentielle en ce sens qu'elle éclaire la transformation qui s'opère dans le milieu du travail, ainsi que son organisation et ses activités. Pour ainsi dire, l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants est très nécessaire en matière d'Éducation Pour Tous (ÉPT), ayant pour corollaire immédiat l'école inclusive. Enfin, les représentations du handicap envahissent le milieu scolaire, impactent la communauté éducative. Elles influencent surtout les pratiques professionnelles des enseignants qui, sur le long terme, en font un mode de fonctionnement institutionnel afin de créer une identité professionnelle.

5.3 Représentations et attitudes des enseignants en exercice et des enseignants en formation à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés

En sciences humaines et sociales, les notions de représentations sociales et d'attitudes sont souvent évoquées par les chercheurs. La littérature se rapportant à la scolarisation des élèves handicapés (éducation et handicap) montre que de nombreuses recherches font le lien entre les représentations sociales et les attitudes des enseignants (en exercice et/ou en formation). Pourtant, « représentations sociales et attitudes » sont deux notions qui se révèlent vaste et complexe. Très souvent, elles sont confondues par plus d'un (nous n'allons pas revenir sur les représentations déjà développées au *chapitre 3*). Reprenant des travaux de Doise (1982, 1985), Rateau (2000, p. 30) indique que, hiérarchiquement, les représentations sont arrivées avant les attitudes, « *les attitudes sont posées comme des modulations individuelles d'un cadre de référence commun, et relèvent à ce titre d'un niveau d'analyse inférieur, en l'occurrence d'un niveau interindividuel* ». En effet, les représentations sociales sont une matrice d'attitudes solidaires. Ensuite, l'attitude oriente les prises de position. S'inspirant des travaux de Rateau (2000), Ramel (2015) propose la figure suivante (figure. 7) pour expliquer les relations hiérarchiques des concepts liés aux représentations sociales.

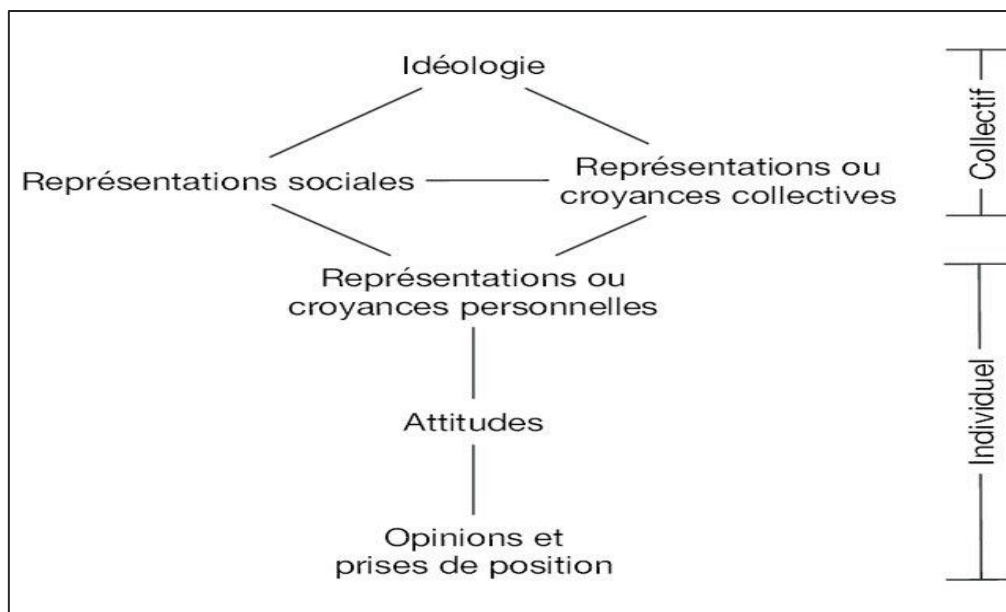


Figure 7 : Hiérarchisation des concepts liés aux représentations sociales (Ramel, 2015).

Cette figure présente comment, dans une société donnée, les croyances, les représentations sociales, les attitudes se combinent dans des relations d'interdépendance pour permettre aux personnes de prendre des positions vis-à-vis des objets de représentations. Selon la description de la figure de Ramel, les représentations sociales sont constituées d'un système de croyances partagé au sein des groupes sociaux. L'auteur distingue les croyances personnelles des croyances collectives, et précise que les premières peuvent être en accord autant qu'en conflit avec celles dites collectives. Ceci dit, la contradiction entre les croyances peut être une ouverture à l'émergence des représentations sociales. Selon Doise (2003), les croyances personnelles sont génératrices d'attitudes grâce à une objectivation et de modulations individuelles d'un cadre de référence commun.

Qu'il s'agisse des représentations ou des attitudes, elles peuvent toutes les deux constituer des obstacles à la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu ordinaire (école inclusive). Car, selon la figure ci-dessus, les attitudes, dictent les prises de position des enseignants et des futurs enseignants aussi. De surcroît, d'autres auteurs (*e.g.*, Bélanger, 2004 ; Rousseau, 2006) indiquent que les attitudes des enseignants sont déterminantes dans la mise en place de pratiques inclusives. Les recherches confirment également que la formation initiale des enseignants a des impacts sur le processus de développement de l'école inclusive. En ce sens, les cours de préparation doivent refléter leurs besoins dans la planification et la mise en œuvre d'une formation appropriée afin de bien les préparer à accueillir et à enseigner aux élèves handicapés

dans leur classe ordinaire (Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009). Par ailleurs, Doyle (2002) suppose que dans le cadre de la promotion de la scolarisation des élèves handicapés, le mode d'organisation des institutions scolaires n'est pas primordial ; le plus important, voire essentiel, est de travailler sur les valeurs sociales, notamment sur les représentations sociales des institutions scolaires. La culture scolaire ne se développe pas en dehors des représentations, des croyances, des attitudes et valeurs qui constituent l'arrière-fond des conduites des enseignants et des autres personnels.

Afin de comprendre les attitudes des enseignants eu égard à l'éducation inclusive, il est important de savoir la définir, en dépit du fait qu'elle suscite des controverses (*e.g.* Dillon & Kumar, 1985 ; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000*a*). Selon des auteurs (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Ajzen, 2005 ; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011 ; De Boer, 2012), il y a une approche qui présente les attitudes comme des combinaisons multidimensionnelles faites de trois réactions conceptuellement distinctes à un certain objet. Ces auteurs rappellent que cette approche est appuyée par plusieurs recherches (*e.g.*, Allport, 1954 ; Rosenberg & Hovland, 1960 ; McGuire, 1969 ; Triandis & al., 1984 ; Eagly & Chaiken, 1993) et définit l'attitude suivant trois composantes :

- La composante cognitive, est constituée des « croyances, des connaissances » de l'individu sur l'objet de l'attitude (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011 ; De Boer, 2012). Elle comprend les réponses qui expriment les perceptions et les pensées relatives à l'objet de l'attitude (Ajzen, 2005). Selon De Boer et collègues, les croyances ou les connaissances des enseignants concernant l'éducation des enfants handicapés dans le milieu ordinaire et inclusif peuvent se situer dans cette composante (*e.g.*, je crois que les élèves qui sont handicapés ont leur place dans les classes ordinaires).
- La composante affective, se rapporte aux « évaluations et aux sentiments » à l'égard de l'objet de l'attitude (Ajzen, 2005). En matière d'éducation inclusive, elle reflète les sentiments des enseignants à l'égard de ces élèves concernés par la scolarisation en milieu ordinaire (*e.g.*, j'ai peur que les élèves handicapés ou ayant des problèmes de comportement perturbent le fonctionnement « normal » de la classe) (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011 ; De Boer, 2012).
- La composante comportementale, ce sont des dispositions comportementales, des intentions, des engagements ou des actions concernant l'objet de l'attitude (Ajzen, 2005). C'est la prédisposition d'une personne à agir d'une manière spécifique envers l'objet de l'attitude. Dans le cadre de l'éducation, il peut être renvoyé à l'intention d'agir

d'un enseignant à l'égard d'un élève handicapé (*e.g.*, je refuserais d'apporter un soutien supplémentaire à un élève handicapé) (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011 ; De Boer, 2012).

Cette approche a été remise en question car, la différence entre chacune des composantes, qui se veut être distincte, n'est pas toujours évidente (voir Fishbein & Ajzen, 1974 ; Ajzen, 2005). La psychologie sociale présente une large manière de décrire le concept d'attitude (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Mais, la plupart des psychologues sociaux contemporains s'accordent à dire que l'attribut caractéristique de l'attitude est sa nature évaluative (Ajzen, 2005). En ce sens, l'attitude est considérée comme étant une évaluation, c'est-à-dire comme une émotion en faveur ou contre l'objet de l'attitude (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a). Cette approche est renforcée en raison du fait que les techniques standard d'évaluation des attitudes produisent un score qui place un individu sur une dimension évaluative à l'égard de l'objet de l'attitude. Se référant à plusieurs définitions d'autres auteurs, Ajzen (2005, p. 3) indique que l'attitude « *is a disposition to respond favorably or unfavorably to an object, person, institution, or event* ».

Dans cette même lignée, De Boer, Pijl et Minnaert (2011, p. 333), présentent une autre définition de l'attitude, qualifiée de plus générale : « *an attitude is an individual's viewpoint or disposition towards a particular object (a person, a thing, an idea, etc.)* ». Si les psychologues sociaux priorisent cette approche, néanmoins ils avouent que l'approche par les composantes facilite la recherche des faits et l'analyse des situations. Nonobstant qu'empiriquement il est un peu difficile de pouvoir séparer ces composantes car, bien souvent, pour une même attitude, il ne se présente qu'une ou deux des trois composantes. En mettant en avant la notion d'évaluation, cette approche a permis de voir l'étendue de la nature de l'objet concerné par les attitudes, notamment dans le cas des études portant la scolarisation des élèves handicapés.

Dans notre recherche, s'inscrivant dans une vision politique et sociale et du renouveau du système éducatif haïtien, il ne nous importe pas seulement d'appréhender les représentations (sociales et professionnelles) des acteurs ; nous avons jugé particulièrement, qu'il est intéressant d'étudier les attitudes des enseignants. Il s'agit de comprendre, au-delà de leurs représentations, quelles pourraient être leurs attitudes par rapport à la scolarisation des élèves handicapés dans leurs classes. En disposant de telles données, c'est un début qui pourra permettre de sortir le paradigme d'inclusion scolaire du domaine des politiques pour l'entrer dans les pratiques effectives des institutions scolaires, plus spécifiquement des classes ordinaires (Fives & Buehl, 2008 ; Pajares, 1992).

Afin de comprendre comment les représentations sociales du handicap ainsi que ses corollaires (représentations professionnelles, attitudes, ...) impactent la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu scolaire ordinaire en Haïti, des études auprès des populations concernées (enseignants en exercice, enseignants en formation, parents) sont nécessaires.

6 ÉTUDE SUR LES REPRÉSENTATIONS DES PARENTS ET DES ENSEIGNANTS SUR LE HANDICAP ET LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS

6.1 La problématique

Dans tous les pays, l'école est appelée à ouvrir ses portes à tous les enfants, toutes catégories confondues, y compris ceux qui sont en situation de vulnérabilité et de handicap. Toutefois, dans les pays où les conditions socio-économiques sont fragiles et précaires, ce ne sont pas toutes les familles qui parviennent à faire bénéficier à leurs enfants de ce bien commun, particulièrement pour les enfants handicapés. L'école ne constitue pas seulement un lieu d'apprentissage des connaissances, elle est aussi un espace de vie en commun où l'apprentissage social occupe une place de premier plan. Convaincu de l'importance de l'école dans le processus de développement humain, plusieurs organismes de l'Organisation des Nations-Unies (ONU) œuvrent depuis plusieurs décennies pour que l'accès à ce droit fondamental soit effectif. Ainsi, les États Parties (y compris Haïti) ont conçu et ratifié des textes juridiques (conventions, ...) en ce sens et ont invité chaque pays membre à adopter des législations nationales en vue de scolariser en bonne et due forme ces enfants qui sont handicapés.

La scolarisation des élèves handicapés est une problématique qui suscite beaucoup de débats car elle fait face à de nombreux obstacles et résistances. Selon Ravaud (1990) et Ammar (2019), les obstacles psychosociologiques sont les plus importants, ils sont liés aux représentations sociales et professionnelles que les acteurs de l'école (enseignants, responsables d'écoles, parents, ...) ont du handicap et de la scolarisation des élèves. Cette constatation rejoint les considérations de Jodelet (2003) à propos des représentations. L'auteure explique que, non seulement les représentations définissent nos rapports au monde et aux autres, mais aussi elles orientent et organisent nos conduites dans la société. Nous avons montré dans l'étude précédente que les représentations sur le handicap se rapportent à des dimensions spirituelles et divines. Le handicap correspondrait à une attaque sur une personne (enfant, mère...) : un sort qui a été jeté, une action des *loas*... Il peut également être expliqué par la volonté ou la punition de Dieu. Ces représentations vont influencer la scolarisation des enfants handicapés.

Dans une société, plusieurs tendances peuvent se dégager chez les enseignants par rapport à la scolarisation des élèves handicapés. Pour certains enseignants, leur scolarisation dans les classes ordinaires est un processus qui s'inscrit dans une vision globale d'égalité et d'équité dans l'éducation des enfants. Pour d'autres, leur arrivée dans les classes ordinaires est perçue comme une menace pour leur profession ; ils y voient une refonte de leur métier par rapport à de nouvelles fonctions et tâches à accomplir ou de nouveaux rôles à jouer (Génolini & Tournebize, 2010). Très souvent les enseignants ne disposent pas de moyens et d'outils nécessaires pour enseigner à ces élèves, ce qui fait penser à beaucoup d'entre eux que leur accueil relève d'enseignants spécialisés. Comme nous l'avons montré, il y a un manque important de professionnels pluridisciplinaires (psychologue, éducateur spécialisé, etc.), de même qu'une absence de l'État dans l'organisation de l'école. Les écoles sont quasiment dépourvues de toutes ressources humaines pour soutenir les acteurs concernés.

Par ailleurs, la scolarisation de ces élèves dans les classes ordinaires peut aussi faire face à d'autres contraintes liées aux ressources diverses (matérielles, financières, ...), aux croyances, aux perceptions et aux interprétations divergentes sur la scolarisation en milieu ordinaire. Autrement dit, l'incidence du contexte et des représentations sociales et professionnelles peut faire obstacle à ce processus. Comme nous l'avons montré, certains parents d'enfants handicapés sont réticents à la scolarisation. L'enfant handicapé est peu scolarisé car ce n'est pas un investissement rentable.

Pourtant, les écoles de la République sont ouvertes à tous les enfants sans distinction, comme l'indiquent la constitution de 1987 amendée (article 32-8) et la loi du 13 mars 2012 (chapitre V : *accès à l'éducation*). En outre, depuis le tremblement de terre de janvier 2010 qui a engendré de façon drastique l'augmentation du taux des personnes handicapées dont des enfants et adolescents, l'État haïtien a exprimé sa volonté d'améliorer le processus de scolarisation de ces derniers. Ainsi, au moyen d'un ensemble d'initiatives, notamment l'élaboration du « Plan Opérationnel 2010-2015 », l'État a posé le cadre de leur scolarisation. Il s'est engagé à offrir des services éducatifs, particulièrement aux enfants présentant un handicap moteur ou mental. L'État haïtien s'est fixé des objectifs à atteindre à l'horizon de 2015 dont :

- Garantir l'accès des enfants et jeunes handicapés à l'éducation ;
- Améliorer la qualité de l'offre éducative et l'épanouissement des enfants et jeunes handicapés.

Le but de cet axe dans la réforme du système éducatif est d'inciter les écoles (directeurs, enseignants, autres personnels) à développer de nouvelles dynamiques pour accueillir les élèves handicapés dans leur rang. Aujourd'hui, plus de sept ans après la date d'échéance du plan opérationnel, il nous paraît intéressant d'investiguer sur la scolarisation des élèves handicapés dans le système éducatif haïtien ; d'étudier les perceptions d'acteurs clés du système (enseignants et parents) à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés ; d'appréhender les représentations des acteurs clés (enseignants et parents) du système éducatif sur la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu scolaire ordinaire. Les résultats de la première étude que nous avons réalisée auprès des personnes handicapées et des responsables d'associations ont montré que le processus de scolarisation des enfants et jeunes handicapés est difficile en Haïti à cause des facteurs culturels, sociaux et économiques. Toutefois, nous n'ignorons pas que la mise en application des textes peut apporter du changement dans le système scolaire haïtien.

Nous avons choisi de nous intéresser aux parents qui ont scolarisé leur enfant. Nous nous sommes également centrés sur les enseignants.

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons aux représentations sociales des parents d'enfant handicapé sur le handicap et sur la scolarisation des élèves. Quelles sont les représentations sociales des parents sur le handicap ? Comment perçoivent-ils la scolarisation des enfants handicapés, notamment en milieu ordinaire ? Comment comprennent-ils l'implication de l'État dans l'organisation de l'école pour ces élèves ? Nous étudions également les représentations (sociales et professionnelles) des enseignants en distinguant ceux qui accueillent et ont accueilli des enfants handicapés dans leur classe et ceux qui ne l'ont pas encore fait. Quelles sont les représentations des enseignants sur le handicap et la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire ? Comment perçoivent-ils leur profession par rapport à la scolarisation (éventuelle) des élèves handicapés dans leur classe ? Quelle est leur appréciation de l'implication de l'État dans l'organisation de l'école pour ces élèves ?

6.2 Méthode

6.2.1 Participants

Tous les participants proviennent du Département du Nord d'Haïti.

6.2.1.1 Les parents d'élève handicapé

5 mères d'élèves ont été interviewées (tableau 10). Nous les avons rencontrées par l'intermédiaire des enseignants. Seules les mères ont répondu à notre sollicitation (en Haïti, généralement ce sont les femmes qui s'occupent des personnes handicapées, et notamment des enfants, Damus, 2019), ce sont elles qui s'occupent principalement des enfants. Leur âge est compris entre 28 et 40 ans ($M = 34$; $ET = 4,47$). Les enfants ont tous un handicap physique.

Tableau 10 : Identité et caractéristiques des parents

| Parents | Age | Niveau étude Mère | Niveau étude Père | Activités Mère | Activités Père | Age Enfant | Nbre Enfants |
|---------|-----|--------------------------|----------------------|----------------|------------------|------------|--------------|
| P1 | 40 | Bac II | Bac II | Commerce | Vit à l'étranger | 9 | 1 |
| P2 | 36 | Seconde | 9 ^e A. F. | Commerce | Maçonnerie | 11 | 3 |
| P3 | 28 | L1 gestion | Bac II | Salariée | Vit à l'étranger | 8 | 2 |
| P4 | 32 | Bac II | -- | Commerce | -- | 7 | 2 |
| P5 | 34 | 3 ^{ème} second. | Bac I | Commerce | Petits boulots | 9 | 3 |

6.2.1.2 Les enseignants

32 enseignants ont été interviewés. 9 enseignants ont (ou ont eu) dans leur classe un élève handicapé (tableau 11). Dans ce groupe, l'âge est compris entre 27 et 58 ans ($M = 42,11$; $ET = 10,49$). L'autre groupe, les enseignants qui n'ont pas encore accueilli dans leur classe des élèves handicapés, est composé de 23 participants (tableau 12). L'âge est compris entre 29 et 54 ans ($M = 43,94$; $ET = 6,99$).

Tableau 11 : Caractéristiques des enseignants ayant enseigné des élèves handicapés (EAEH)

| Participant | Age | Niveau | Sexe | Expériences |
|-------------|-----|-------------|------|-------------|
| A1 | 43 | Seconde | F | 22 |
| A2 | 27 | Normalien | G | 3 |
| A3 | 37 | Normalien | F | 6 |
| A4 | 45 | Normalienne | F | 10 |
| A5 | 58 | Normalienne | F | 34 |
| A6 | 45 | Normalien | G | 16 |
| A7 | 30 | Normalien | G | 5 |
| A8 | 56 | Normalienne | F | 39 |
| A9 | 38 | Jardinière | F | 20 |

Tableau 12 : Caractéristiques des enseignants n’ayant pas accueilli des élèves handicapés (EN’AEH)

| Participant | Age | Niveau | Sexe | Année d’expériences |
|--------------------|------------|-----------------------|-------------|----------------------------|
| E1 | 45 | Bac II + Jardinière | F | 15 |
| E2 | ≥ 30 | E.N. Jardinière | F | 6 |
| E3 | 38 | Normalienne | F | 13 |
| E4 | 52 | Normalienne | F | 10 |
| E5 | 52 | Bac I (Rhétorique) | F | 19 |
| E6 | 48 | Normalienne | F | 20 |
| E7 | ≥ 50 | Normalienne | F | 32 |
| E8 | 29 | Licence Univ. | G | 6 |
| E9 | 43 | Normalien | G | 20 |
| E10 | ≥ 40 | Univ. + FIA | G | 13 |
| E11 | 50 | Normalienne | F | 27 |
| E12 | ≥ 30 | Normalien | G | 6 |
| E13 | 49 | Bac I (Rhétorique) | G | 22 |
| E14 | 44 | Bac I (Rhétorique) | G | 21 |
| E15 | 36 | Normalien | F | 11 |
| E16 | 36 | Univ. Psychopédagogue | G | 10 |
| E17 | 45 | Normalienne | F | 17 |
| E18 | 48 | Normalien | G | 17 |
| E19 | 54 | Normalienne | F | 34 |
| E20 | 34 | Normalienne | F | 8 |
| E21 | ≤ 30 | Normalienne | F | 5 |
| E22 | 47 | Normalienne | F | 23 |
| E23 | 41 | Normalien | G | 19 |

6.2.2 Procédure

Afin de sélectionner les participants, nous avons contacté le Bureau du Secrétaire d’État à l’Intégration des Personnes Handicapées (BSEIPH) du Département du Nord. Il ne disposait pas de données sur les écoles accueillant les élèves handicapés. La Direction Départementale de l’Éducation n’avait non plus aucune information. En outre, la Commission de l’Adaptation Scolaire et d’Appui Social (CASAS) n’est pas présente dans le Nord. Pour contourner ces difficultés, nous avons contacté directement les établissements scolaires en leur rendant visite

afin d'identifier ceux dans lesquels des élèves handicapés sont scolarisés. Nous avons rencontré les responsables et leur avons expliqué les objectifs de notre recherche. Certains responsables ont refusé l'accès à leur école estimant que les enseignants n'étaient pas disponibles. De plus, peu d'entre eux ont indiqué recevoir des élèves handicapés. D'autres responsables nous ont répondu affirmativement et nous ont permis de rencontrer certains enseignants de leur établissement. Parmi les écoles qui ont accepté de nous recevoir, nous avons donc rencontré des enseignants qui accueillent ou qui ont reçu dans le passé des élèves handicapés physiques dans leur classe. Ces enseignants nous ont permis l'accès à des parents d'élèves. Ainsi, avec le consentement (signé) des participants nous avons enregistré les entretiens sur support audio. Ces derniers ont été réalisés en créole. La durée des entretiens est en moyenne de 35 minutes. Les entretiens ont été traduits en langue française et retranscrits dans leur intégralité.

6.2.3 Guides d'entretiens

Cette étude comprend donc trois catégories de public : mères ; enseignants ayant enseigné des élèves handicapés ; enseignants n'ayant pas accueilli des élèves handicapés. Les guides sont organisés en 4 grands thèmes (Tableau 13). Un guide d'entretien a été élaboré pour chacun des publics, c'est-à-dire la formulation des questions a été adaptée pour chaque guide d'entretien (annexe B.2) de sorte que la spécificité de chaque public soit respectée.

Tableau 13 : présente les quatre grands thèmes du guide d'entretien

| Thèmes | Exemples de questions posées |
|---|---|
| Présentation (et expériences) | <ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous nous présenter votre élève/enfant handicapé ? - Avez-vous déjà reçu des élèves handicapés dans votre classe ? |
| Représentations sociales du handicap | <ul style="list-style-type: none"> - D'après vous, qu'est-ce que le handicap ? - Que pensez-vous de ceux qui disent que le handicap est une punition de Dieu ? |
| Représentations de la scolarisation des élèves handicapés | <ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous qu'un enfant handicapé peut réussir à l'école ? - Pensez-vous que l'arrivée (éventuelle) d'élèves handicapés dans votre classe a des incidences sur votre manière d'enseigner ? - Est-ce que cela vous fait voir votre profession d'une autre manière ? |
| Compréhension des enseignants/parents de la loi et de la politique éducative | <ul style="list-style-type: none"> - Que savez-vous de l'accompagnement que l'État ou d'autres institutions donnent aux établissements ou enseignants qui accueillent ces élèves ? - Que pensez-vous de la place accordée à la scolarisation des enfants handicapés dans la politique éducative haïtienne ? |

Nous nous sommes appuyés sur les résultats de la 1^{ère} étude pour élaborer les guides d'entretien.

6.3 Traitement et analyses du corpus

Le corpus est constitué des retranscriptions (intégrales) des entretiens recueillis auprès de notre population d'étude. Ce corpus a été d'abord soumis à une analyse lexicale, effectuée à l'aide du logiciel ALCESTE. Ensuite, nous l'avons complété par une analyse thématique afin de préciser le contenu des représentations. Le logiciel Alceste (Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans un Ensemble de Segments de Textes, Reinert, 2003) se rattache au courant d'analyses de données textuelles. La méthodologie mobilisée par Alceste consiste à découper le corpus global en fragments de taille, relativement similaires, appelés unités de contexte (UC). Il existe deux types d'unités de contexte. Les plus grandes unités de contexte sont des parties de textes du corpus appelées *unités de contexte initiales* (u.c.i.) auxquelles le chercheur affecte des variables, il s'agit du premier découpage. Les u.c.i. sont les premiers indices d'une structure qu'il faut signaler à Alceste. Les variables assignées à ces segments de texte permettent de les croiser ensuite. Ces dernières sont introduites avec le signe étoilé (*) indiquant au logiciel que ces mots ne font pas partie du corpus à analyser. S'agissant du deuxième découpage, il est réalisé par le logiciel Alceste qui définit les phrases à partir desquelles ledit logiciel va procéder à l'analyse. Ces énoncés s'intitulent *unités de contexte élémentaires* (u.c.e.).

La méthodologie d'Alceste entre dans le cadre général de l'analyse des données en linguistique, introduite par J. P. Benzécri dans les années 1970, qui consiste notamment en l'étude des lois de distribution du vocabulaire dans un corpus (Reinert, 1990, 2003). Alceste utilise les méthodes de la statistique distributionnelle comme un moyen de cerner la structure discursive d'un corpus pour pouvoir établir la typologie à l'aide de l'identification de classe de discours. Ceci permet d'effectuer des comparaisons et des regroupements du corpus fragmenté avec les lexèmes obtenus. Ces fragments sont ensuite rangés statistiquement selon une Classification Descendante Hiérarchique (CDH) qui permet de constituer les classes d'énoncés caractérisées par la spécificité de leur vocabulaire. En effet, la double opération, distribution/classification, réalisée par le logiciel aboutit à la constitution d'un nombre stable de classes (Kalampalikis, 2003 ; Kalampalikis & Moscovici, 2005 ; Geka & Dargentas, 2010).

Selon Max Reinert, auteur du logiciel, son fonctionnement est indépendant du sens des mots et du discours qui constituent le corpus analysé. Par cette approche, il convient « *non pas à chercher le sens d'un texte mais de déterminer comment sont organisés les éléments qui le*

constituent » ; en outre, cette méthodologie consiste, « *non pas de comparer les distributions statistiques des mots dans différents corpus, mais d'étudier la structure formelle de leurs cooccurrences dans les énoncés d'un corpus donné* » (Reinert, 1993, p. 9). Pour lui, même si la méthodologie Alceste rejoint l'approche distributionnelle de Benzécri, elle manifeste cependant une volonté plus attestée d'être avant tout une « analyse de discours ». Ainsi, selon certains auteurs (*e.g.*, Kalampaliki, 2003 ; Bart, 2011), la méthode Alceste a pour objectif l'organisation topique du discours en faisant ressortir les « mondes lexicaux ». Ces derniers sont définis comme des espaces de références associés à un grand nombre d'énoncés. Autrement dit, ce sont les traces lexicales les plus prégnantes de ces espaces de référence. Reinert a indiqué que la formalisation acquise des « mondes lexicaux » est relativement rudimentaire. Les mondes lexicaux renvoient à l'activité créative des sujets-énonciateurs ainsi qu'aux représentations sociales et aux préconstruits et normes socioculturels ou aux habitus des groupes sociaux ou professionnels auxquels ils appartiennent (Bart, 2011).

Selon des auteurs (Kalampaliki, 2003 ; Geka & Dargentas, 2010), la particularité du logiciel est caractérisée par sa matérialité informatique de grande envergure. De plus, il est une méthode de statistique textuelle pertinente en psychologie sociale, notamment pour les études utilisant l'approche des représentations sociales. Si au début le logiciel Alceste n'était pas destiné aux études adoptant la théorie des représentations sociales, la compatibilité de leurs postulats théoriques est soutenue depuis un certain temps (*e.g.*, Masson & Moscovici, 1997 ; Roussiau & Bonardi, 2001 ; Viaud, 1996, 2000 ; Kalampaliki, 2003 ; Caillaud, Kalampaliki & Flick, 2012). De surcroît, des éléments épistémologiques communs au logiciel et au champ théorique des représentations sociales ont été identifiés par Geka et Dargentas (2010). Par exemple, elles indiquent que « la compréhension de l'environnement social » (l'un des postulats à l'origine du logiciel) est un élément commun partagé avec les représentations sociales, car l'une des fonctions principales de ces dernières consiste en « l'interprétation et la compréhension de l'environnement social ». La mise en œuvre de ce postulat est rendue possible grâce au langage, porteur de sens et de significations, qui donne sens à la réalité sociale (Jodelet, 2002). Ainsi, « *le sens et les significations repérées [...] semblent propices à l'étude du processus d'objectivation et d'ancrage des représentations sociales* » (Geka & Dargentas, 2010, p. 115).

6.4 Démarche d'analyse des données avec Alceste

Après avoir retranscrit totalement les 37 entretiens des trois groupes interviewés (parents, EAEH, EN'AEH), nous avons préparé les verbatim pour qu'ils soient importés dans le logiciel

Alceste et analysés par ledit logiciel. Nous avons codifié les interviews en tenant compte des variables fixées. Dans chaque groupe, un numéro a été attribué à chaque entretien.

- Pour le groupe des mères : *E_1 à *E_5
- Pour le groupe des « EN'AEH » : *E_1 à *E_23
- Pour le groupe des « EAEH » : *E_1 à *E_9

Les variables définies sont :

- *ESH (élèves handicapés, expliqué par les parents)
- *EXP (expériences de scolarisation avec les élèves handicapés)
- *REP (représentations du handicap)
- *SCOL (scolarisation des élèves handicapés)
- *DIFF (difficultés liées à la scolarisation des élèves handicapés)
- *INCID (incidences de la scolarisation des élèves handicapés)
- *COL (collaboration école-parent-enseignant en faveur des élèves handicapés)
- *FOR (formation des enseignants pour enseigner les élèves handicapés)
- *POL (politique publique liée à la scolarisation des élèves handicapés)

Nous avons rassemblé les textes correspondants aux entretiens retranscrits dans un même document pour chaque groupe. L'objectif était d'obtenir un premier classement statistique des phrases du corpus selon la distribution des mots, permettant de dégager les principaux thèmes lexicaux. Ainsi, la première opération consistait en une Classification Descendante Hiérarchique (CDH) différenciant les classes auxquelles sont associées ou non les populations de l'étude. Une deuxième opération a permis de procéder à une Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) afin de cerner les principes organisateurs des représentations de chacune des trois catégories de participants (parents, EAEH, EN'AEH).

6.5 Présentations des résultats de l'analyse statistique textuelle (Alceste)

La première étape de cette analyse avec Alceste met en évidence la fréquence relative des mots et leur cooccurrence dans le corpus, permettant ainsi d'identifier les mondes lexicaux qui s'y rattachent. Ces derniers sont reconnus au niveau des classes élaborées par le logiciel Alceste.

Qu'il s'agisse des mères et des enseignants, ils évoquent très souvent les représentations associées au handicap à la troisième personne, notamment quand ils parlent des « causes surnaturelles » du handicap. Ainsi, ils utilisent des termes comme : « la société haïtienne, les

haïtiens, en Haïti, les gens, tout le monde ». Toutefois, ils se reconnaissent dans ces représentations, mais ce n'est pas toujours facile pour eux d'assumer certaines croyances culturelles, surtout les croyants chrétiens.

6.5.1 Résultats des mères des élèves handicapés

La Classification Descendante Hiérarchique a fait ressortir 6 classes terminales. Le profil de chaque classe est abordé à l'aide des mots significativement présents (par rapport au test du Khi2) et au moyen de l'analyse des unités de contexte élémentaire (u.c.e.) les plus représentatives de cette classe. La distribution du vocabulaire est présentée dans le tableau 14.

Tableau 14 : Distribution des u.c.e. par classes⁷

| | Classe 1 | Classe 2 | Classe 3 | Classe 4 | Classe 5 | Classe 6 |
|---|---|---|--|--|---|---|
| | 65 UCE | 69 UCE | 47 UCE | 51 UCE | 38 UCE | 26 UCE |
| | 21,96% | 23,31% | 15,88% | 17,23% | 12,84% | 8,78% |
| Thématique | <i>Enfants handicapés</i> | <i>Représentations du handicap</i> | <i>Scolarisation et position par rapport au milieu</i> | <i>Acceptation des enfants handicapés à l'école</i> | <i>Scolarisation des enfants handicapés et accessibilité</i> | <i>Politique publique</i> |
| Vocabulaires associés | Medecin+ Hopital Frere Republique Dominicaine Sœur Operat+ Accoucher Ensemble Troisieme Grossesse Dieu Prier Rappeler Soin Famille | Chose Surnaturel Janvier Gens Maniere Tremblement Simple Terre Societe Handicap Empecher Haïti Punitif Exister | Envo+yer Ecole Apprendre Parent Normal Reussir Specialiser Regretter Moyen Debut Continuer Age Therapie Ordinaire Encourager | Enseigner Responsa+ Classe Accepter Recevoir Inscription Ecole Camarade Collaboration Difficile Role Trouver Condition Secondaire | Chaise Rouler Transport Cher Cout Maison Amenager Ecole Argent Aide Course Emmener Taxi Acheter Difficulte Matin Bequille | Etat Loi Education Politique Pays Connaissance Sur+ Scolaris Connaitre Decision Parler Besoin Courant |
| Variables associées (X², %) | <i>Enfants handicapés (159, 80%)</i> | <i>Représentations du handicap (201, 93%)</i> | <i>Scolarisation et position sur le milieu (32, 28%)</i> | <i>Acceptation des enfants handicapés à l'école (54, 33%)</i> | <i>Accessibilité (22, 22%)</i> | <i>Politique publique (188, 90%)</i> |

⁷ Chaque classe comprend un vocabulaire spécifique sous formes réduites. La transformation d'une forme réduite se fait à l'aide d'un module du programme. Plusieurs types de réductions sont effectuées : par exemple, si plusieurs formes commencent par une racine identique, les formes se terminent par + (Reinert, 1990).

Classe 1 : Présentation des enfants handicapés par leurs mères

L'analyse du vocabulaire de la classe 1 se porte sur le handicap des enfants concernés, raconté par leurs mères. Cette classe contient environ 22% de l'ensemble des unités contextuelles élémentaires (u.c.e.) du corpus des parents. Le vocabulaire montre que dans leur discours, les mères (P_1 *EH : parent 1 enfant handicapé, ainsi de suite) pointent du doigt l'incapacité et la négligence des « *médecins* » du système médical haïtien à réaliser des diagnostics efficaces sur les femmes durant leur période de « *grossesse* ». Elles regrettent aussi que même après l'« *accouchement* » les médecins ont du mal à détecter certains problèmes « ... *elle a souffert beaucoup, elle n'arrêtait pas de pleurer depuis qu'elle est née et c'est alors que les médecins ont pris du temps pour l'observer et ils ont remarqué que ...* » (P_2 *EH). Ce qui contraint beaucoup de haïtiens à se rendre dans les « *hôpitaux* » de la « *République Dominicaine* » et/ou à s'en remettre à Dieu, surtout quand la situation nécessite une « *opération* » ou présente des complications. Particulièrement, la répétition du mot « *Dieu* » dans le corpus met en évidence, non seulement la force des croyances religieuses des haïtiens en un être suprême à qui, ils s'en remettent par la « *prière* » afin d'obtenir des miracles, des guérisons dans leur vie, mais aussi envers qui, ils sont reconnaissants « *c'est Dieu qui a permis à un homme aveugle de voir, ..., il sait faire des miracles et des guérisons, je lui fais entièrement confiance* » (P_1 *EH). Selon les discussions, ces mères rejettent le comportement de certaines « *familles* » qui abandonnent leurs enfants dans des asiles. Dans leur cas, elles vivent avec leurs enfants handicapés et leurs « *frères et sœurs* » sous le même toit, « *il vit à la maison avec moi et son frère et d'autres personnes, ..., jusqu'à présent je n'ai pas encore vu que son grand frère ait un comportement drôle, je dirais désagréable envers lui, je remercie Dieu pour cette chance* » (P_4 *EH).

Classe 2 : Représentations sociales du handicap chez les mères

La classe 2 renvoie aux représentations sociales des mères sur le handicap. Cette classe contient le pourcentage le plus haut (23,3%) de l'ensemble des u.c.e. du corpus. À rappeler que le mot « *chose* » qui a un Khi2 très élevé est souvent utilisé pour parler du « handicap » comme étant une « chose » ou est associé aux « croyances surnaturelles ». Cette thématique appréhende les perceptions des mères du handicap en général dans la société. Le vocabulaire et les discours des mères confirment les croyances culturelles selon lesquelles, dans la « *société haïtienne* », les « *gens* » perçoivent le handicap comme une « chose » qui n'est pas « simple », c'est-à-dire ordinairement, le handicap a une cause « *surnaturelle* » qui l'engendre, « *il peut arriver que le*

handicap d'une personne ait quelque chose à voir avec quelque chose de surnaturel, c'est-à-dire quelque chose de mal venant d'une personne, cela peut être dû aussi par l'action des mauvais esprits, des loas » (P_4 *EH). Toutefois, même si elles croient que les forces surnaturelles « *existent* », elles ne croient pas que le handicap est toujours dû aux causes surnaturelles. Elles indiquent aussi que, parfois le handicap est la conséquence d'une « *punition de Dieu* » pour avoir commis des péchés (P_2 *EH). Toutefois, tout le monde ne semble pas être d'accord avec cela, peut-être pour ne pas offenser Dieu. Les mères déclarent que le handicap peut être dû à une catastrophe comme le « *tremblement de terre de janvier* » 2010 qui a fait beaucoup de personnes handicapées. Selon les mères, ce séisme, bien que malheureux, a fait évoluer la « *manière* » de voir le handicap et les personnes handicapées en Haïti. Néanmoins, les participants jugent que ce progrès ne répond pas encore à toutes leurs attentes, et est donc insuffisant.

Classe 3 : scolarisation des enfants handicapés expliquée par les mères

La classe 3 regroupe 15, 88% des u.c.e. du corpus chez les mères. Elle se réfère aux perceptions des mères autour de la scolarisation des enfants handicapés. Cette thématique éclaire sur les choix des parents d'« *envoyer* » leurs enfants handicapés à l'« *école* » : « *c'est un enfant comme tout autre enfant, donc il doit aller à l'école tout comme j'envoie aussi sa petite sœur à l'école* » (P_3 *EH). En général, elles ont évoqué l'intelligence de leurs enfants qui leur permet de faire des « *apprentissages* » et de « *réussir* » autant que les élèves non handicapés dans les écoles régulières. Néanmoins, elles reconnaissent qu'à cause des problèmes de « *moyens* » économiques ainsi qu'à cause de la société haïtienne faisant croire que ces enfants sont incapables de faire des apprentissages, beaucoup de « *parents* » ne font pas ce choix de scolariser leur enfant handicapé. En dépit de ces difficultés, les mères interviewées « *encouragent* » les autres parents à faire le nécessaire pour scolariser les enfants handicapés. Certes, les mères sont unanimes pour scolariser les enfants handicapés, mais elles soulignent qu'au « *début* » de leur scolarisation, elles n'avaient pas trouvé d'école « *spécialisée* », c'est la raison pour laquelle elles les ont inscrits dans les écoles « *normales ou ordinaires* » : « *au début c'est sûr que j'allais inscrire ma fille dans une école spécialisée, mais bon* » (P_2 *EH). Toutefois, elles sont plutôt satisfaites du milieu ordinaire.

Classe 4 : scolarisation des enfants handicapés et leur acceptation à l'école

La classe 4 représente 17,23% des u.c.e. du corpus chez les mères. À l'instar de la classe 3, d'ailleurs à laquelle elle est liée, la classe 4 explique la scolarisation des enfants handicapés, mais ici, elle met en évidence les difficultés que rencontrent les mères pour les scolariser. Elles rapportent qu'il est très « *difficile* » en Haïti de « *trouver* » des « *écoles* » pour « *inscrire* » les enfants handicapés, « *Avant de pouvoir trouver une école qui accepte de prendre mon fils, j'ai fait la navette dans plusieurs autres écoles* » (P_4 *EH). Selon les discours des mères, beaucoup de « *responsables* » d'écoles refusent de les « *accepter* » dans leurs établissements scolaires car les « *enseignants* » des classes ordinaires ne veulent pas « *recevoir* » les enfants handicapés dans leur « *classe* » : « *ils ne veulent pas entendre parler du tout d'élèves handicapés dans leur classe* » (P_2 *EH). Quand les responsables acceptent d'inscrire un élève handicapé dans leur établissement, parfois ils posent leurs « *conditions* » aux parents des enfants. Pour scolariser leurs enfants, les parents doivent aussi faire face aux parents des autres « *camarades* » non handicapés qui s'opposent à la présence des élèves handicapés dans la même classe que leurs enfants. Toutefois, les mères interviewées expriment une énorme reconnaissance à l'égard des enseignants qui ont accepté d'enseigner à leurs enfants handicapés. Elles considèrent que ces enseignants jouent un « *rôle* » très important dans l'éducation et la vie de leurs enfants. Elles les félicitent aussi pour leur « *collaboration* » au profit des enfants.

Classe 5 : scolarisation des enfants handicapés en lien avec l'accessibilité

Se portant sur la scolarisation des enfants handicapés aussi, la classe 5 se réfère spécialement à l'accessibilité à l'école de ces enfants. Cette classe contient 12,84% des u.c.e du corpus de ce groupe. Les mères expliquent que les « *écoles* » se trouvent très souvent dans des endroits difficiles d'accès et dans des bâtiments qui ne sont pas accessibles aux enfants handicapés, particulièrement ceux qui sont sur « *chaise roulante* » : « *c'était compliqué de faire rentrer et sortir sa chaise roulante tous les jours* » (P_2 *EH). Elles soulignent aussi que les écoles sont logées dans des « *maisons* » parfois très anciennes « *il faut voir que la majorité des maisons n'étaient pas construites pour recevoir l'école* » (P_4 *EH). Étant donné que ces bâtiments scolaires ne sont pas « *aménagés* », il arrive que « *mêmes les élèves qui sont sur béquille* » ont dû mal à les fréquenter (P_2 *EH). Il leur faut de l'« *aide* » d'autres personnes au quotidien pour qu'ils puissent y accéder. Le deuxième élément que cette classe a mis en lumière concerne les difficultés liées aux coûts de scolarisation des enfants handicapés en Haïti. Selon les mères,

quand on a un enfant handicapé et qui est en fauteuil roulant qu'il faut « *emmener* » à l'école tous les jours, l'une des plus grandes « *difficultés* » est le « *transport* » : « *ça coûte très cher* » (P_1 *EH). À cause du refus de la majorité des écoles d'accueillir les enfants handicapés, les parents ont dû mal à trouver des écoles à proximité de leur maison, « *je dois payer deux courses pour l'emmener à l'école chaque matin et la même chose chaque après-midi* » (P_3 *EH). Étant donné que les enfants sont scolarisés à distance, et qu'il n'y a pas de transport scolaire, les parents doivent faire de l'auto-stop pour trouver un « taxi », un moyen de transport rare mais aussi coûteux. Sinon, ils doivent prendre un abonnement qu'ils payent avec leur « *argent* », car il n'y a aucune instance qui prend en charge ces dépenses.

Classe 6 : Politique publique en matière de scolarisation des enfants handicapés

La classe 6 explore l'implication de l'État haïtien dans le processus de scolarisation des enfants handicapés. C'est la classe qui compte le plus faible taux (8,78%) des u.c.e de ce corpus. Les discours et le vocabulaire qui s'y attachent font état d'une situation critique. Selon les mères, il n'y a pas de « *politique* » publique en matière d'« *éducation* » favorisant la « *scolarisation* » des enfants handicapés, « *l'État n'a aucune politique pour scolariser les élèves handicapés* » (P_2 *EH). Pour ces mères, une politique éducative passerait par des « *décisions* » fermes du Ministère de l'Éducation pour favoriser la scolarisation des enfants handicapés, mais jusqu'à présent elles constatent que « *l'État ne fait rien pour que ces enfants puissent avoir accès à l'éducation* » (P_4 *EH). En Haïti, la scolarisation de ces élèves est aussi encadrée par des cadres légaux, notamment la « loi » du 13 mars 2012. Mais certaines mères indiquent qu'elles n'ont pas « *connaissance* » de l'existence de cette loi, « *je ne connais rien de la loi* » (P_1 *EH) ainsi que des structures encadrant la scolarisation des enfants. D'autres mères relatent qu'elles ont « *entendu parler de cette loi* » vaguement (P_2 *EH). Dans les deux cas, elles ne « *connaissent* » pas de quoi parle concrètement cette loi.

6.5.1.1 Analyse Factorielle des Correspondances pour le groupe des mères

La figure 8 concerne l'Analyse Factorielle des Correspondances. Cette méthode nous permet de mettre en évidence les relations (distance, proximité ou opposition) entre les six classes. Les classes sont présentées dans des couleurs différentes, et la distance entre les mots de couleur différente correspond à la distance lexicale dans le corpus d'entretiens. Les deux facteurs principaux représentent 50 % de la variance.

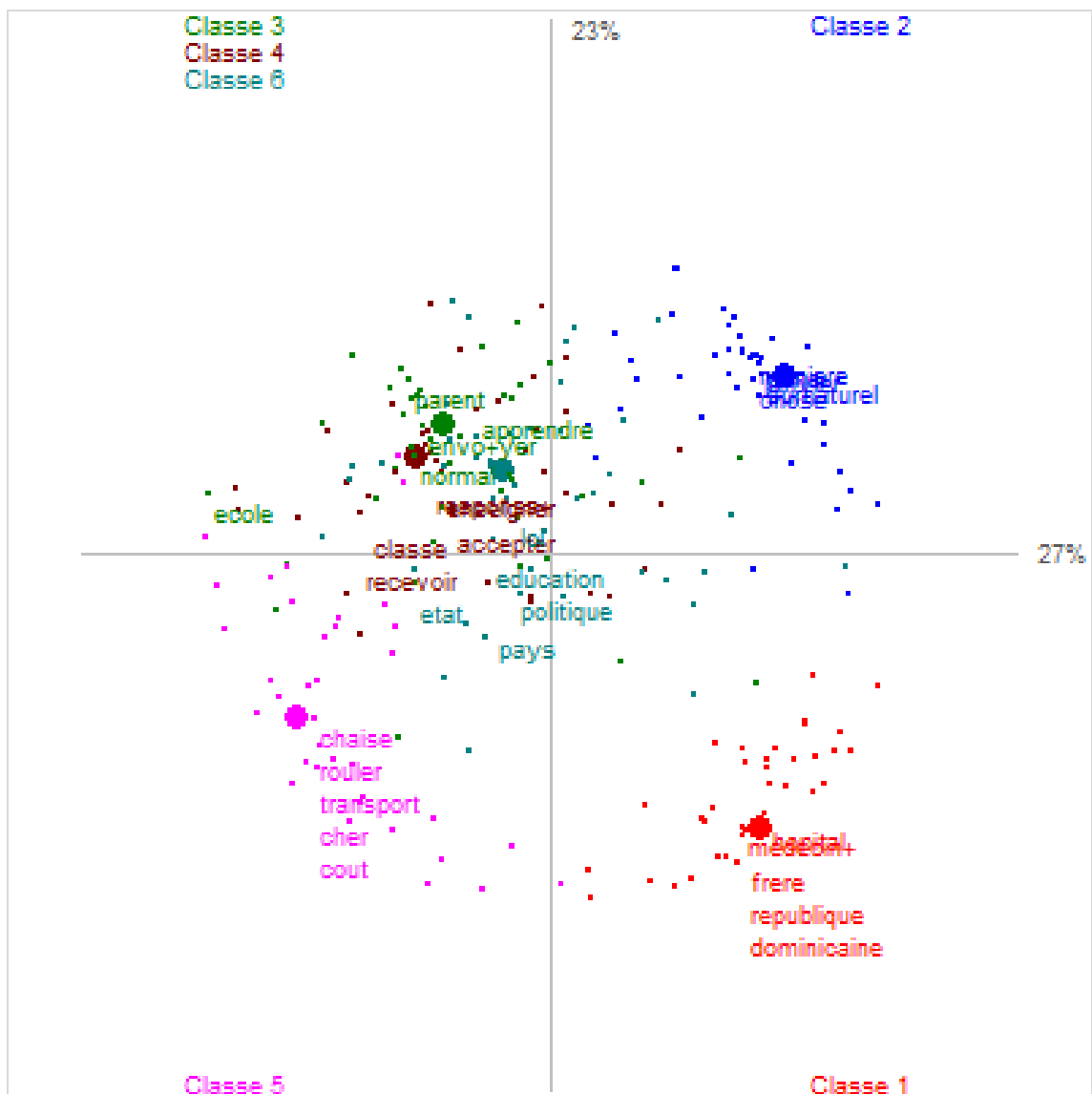


Figure 8 : Analyse Factorielle des Correspondances (mères)

Le facteur horizontal rend compte de 27%. Il oppose le discours décrivant le contexte médical, des éléments expliquant le handicap (croyances) à celui lié à la scolarisation des enfants handicapés (raisons, acceptation).

Le facteur vertical rend compte de 23%. Il oppose principalement les discours concernant le milieu médical et l'accessibilité physique et financière et à ceux sur les représentations du handicap et des élèves scolarisés.

6.5.2 Résultats des enseignants n'ayant pas accueilli des élèves handicapés (EN'AEH)

La Classification Descendante Hiérarchique a permis de dégager 5 classes terminales. Le profil de chaque classe est abordé à l'aide des mots significativement présents (par rapport au test du Khi2) et au moyen de l'analyse des unités de contexte élémentaire (u.c.e.) les plus représentatives de cette classe. La distribution du vocabulaire est présentée dans le tableau 15.

Tableau 15 : Distribution des u.c.e. par classe (chez les EN'AEH)

| | Classe 1 | Classe 2 | Classe 3 | Classe 4 | Classe 5 |
|---|---|--|--|---|---|
| | 481 UCE | 193 UCE | 120 UCE | 160 UCE | 554 UCE |
| | 31,90% | 12,80% | 7,96% | 10,61% | 36,73% |
| Thématique | <i>Représentations du handicap</i> | <i>Politique publique</i> | <i>Difficultés liées à la Scolarisation des élèves handicapés</i> | <i>Incidences de la scolarisation sur le métier</i> | <i>Scolarisation des élèves handicapés par les enseignants</i> |
| Vocabulaires associés | Personne+ Gens Dieu Janvier Societe Tremblement Surnaturel Terre Famille Maladie Sorcellerie Cause Peche Punitif Devenir. | Etat Education Haitien Ministere National Politique Accompagner Institution Organisation Scolaris Loi Information Informe Publique Etablissement | Rouler Chaise Amenager Batiment Recreatif Bequille Cerveau Cour Circular Fauteuil Approprie Etage Mental Espace Jambe Monter Difficulte Salle | Incident Methode Motivation Profession Manière Classe Habitue+ Profiter Source Lent Impact Eleve Note Souple Travail+ Pedagog+ Obtenir Enseigner | Ecole Specialiser Enfant Ordinaire Eleve Inscrire Enseigner Reussir Apprendre Forme Integrer Apprenti+ Accueillir Parent Accepter |
| Variables associées (X², %) | <i>Représentations du handicap (1161, 87%)</i> | <i>Politique publique (1045, 84%)</i> | <i>Difficultés (195, 34%)</i> | <i>Incidences de la scolarisation (740, 90%)</i> | <i>Position sur le milieu de scolarisation (494, 78%) Difficultés (60, 62%) Formation des enseignants (20, 85%)</i> |

Classe 1 : Représentations du handicap chez les enseignants n'ayant pas accueilli d'élèves handicapés (EN'AEH)

La classe 1 renvoie aux représentations des enseignants sur le handicap et permet de comprendre comment les enseignants n'ayant pas accueilli d'élèves handicapés (EN'AEH) dans leur classe l'appréhendent. Cette classe correspond au 2^e pourcentage le plus important, soit 31,9% de l'ensemble des u.c.e. du corpus des EN'AEH. De manière générale, les discours et le vocabulaire éclairent sur la façon dont ces enseignants (EN'AEH_1 : enseignant n'ayant pas enseigné 1, ainsi de suite) perçoivent le handicap et les personnes handicapées. Ils évoquent aussi comment, généralement, les personnes handicapées sont vues dans la société haïtienne. En effet, le handicap est présenté comme une notion renvoyant ordinairement à une dimension au-delà de la nature. Pour ces enseignants, il est courant dans la « société » haïtienne que les « gens » parlent du handicap comme ayant des « causes surnaturelles » : « *Connaisant notre réalité, notre culture, on ne peut pas ignorer l'existence de ces choses* » (EN'AEH_1). Cette dimension concerne des croyances traditionnelles et pratiques culturelles mettant en avant la « sorcellerie », c'est-à-dire considérant qu'il y a « *des personnes qui sont handicapées à cause de la sorcellerie, de la magie* » (EN'AEH_5). Toutefois, ces enseignants rappellent que le handicap n'a pas toujours des causes surnaturelles, n'est pas toujours la conséquence de la sorcellerie. Donc, à l'instar des mères, le vocabulaire chez les EN'AEH montre aussi que le handicap peut renvoyer à un ordre divin, c'est-à-dire, le handicap peut être une « *punition de Dieu* » pour avoir commis un « péché » : « *il y a des gens qui sont handicapés, leur handicap est dû à un péché* » (EN'AEH_4). Cette affirmation n'est pas toujours partagée à un même degré par les EN'AEH. Selon le vocabulaire dans ce corpus, le handicap peut avoir une dimension naturelle. Ainsi, l'origine peut être une « *maladie* » dégénérative « *qui n'était pas encore développée chez la personne* » (EN'AEH_2). Enfin, quelqu'un peut « *devenir* » handicapé suite à une catastrophe naturelle, c'est le cas avec le « *tremblement de terre de janvier 2010* ». Ils rappellent aussi que le tremblement de terre a, d'une manière ou d'une autre, fait évoluer les regards sur les personnes handicapées dans la société haïtienne.

Classe 2 : Politique publique en matière de scolarisation des enfants handicapés

La classe 2 explique le rôle de l'État haïtien, particulièrement le Ministère de l'Éducation Nationale dans l'organisation de l'école pour les élèves handicapés. Elle représente 12,8% de l'ensemble des u.c.e de ce corpus. Les interviewés reprochent à l'« *État haïtien* » de ne définir

aucune « *politique publique d'éducation* » prenant en compte les enfants handicapés « *il n'y a aucune politique éducative en faveur des élèves handicapés* » (EN'AEH_15). Cette absence de politique publique a des conséquences sur les « *établissements scolaires* » dans lesquels sont « *scolarisés* » les enfants handicapés. En effet, ces établissements ne reçoivent aucun « *accompagnement* » de la part de l'État haïtien pour pouvoir mieux accueillir ces enfants, « *les établissements scolaires qui reçoivent les élèves handicapés chez eux, ils se débrouillent avec les moyens de bord, sans aucun accompagnement ou aucune aide de l'État* » (EN'AEH_9). De plus, ils constatent que le « *Ministère de l'Éducation Nationale* », organe chargé de la mise en œuvre de la politique éducative, ne prend pas des mesures en faveur de ces enfants, « *je n'ai pas vu mentionné les élèves handicapés dans aucune des actions du Ministère de l'Éducation* » (EN'AEH_20). Beaucoup d'enseignants ne sont pas « *informés* » de l'existence de la « *loi* » pour l'intégration des personnes handicapées en Haïti. Mais, pour ceux qui ont entendu parler de cette loi, ils ne savent pas ce qu'elle contient « *j'ai entendu dire qu'il y a une loi sur l'intégration des personnes handicapées en Haïti, mais je ne peux vous dire rien sur ce que dit cette loi* » (EN'AEH_18). Majoritairement, les enseignants affirment qu'il(s) n'y a (ne connaissent) aucune « *institution ou organisation* », c'est-à-dire d'autres structures non étatiques, qui supportent les écoles dans le cadre de la scolarisation des élèves handicapés.

Classe 3 : Difficultés liées à la scolarisation des enfants handicapés selon les EN'AEH

La classe 3 parle des difficultés liées à la scolarisation des enfants handicapés. Elle renvoie au pourcentage le plus faible (7,96%) des u.c.e du corpus. Si les EN'AEH confirment que les représentations liées au handicap constituent des obstacles à la scolarisation des enfants handicapés, ils indiquent néanmoins que si ces élèves n'ont pas un handicap « *mental* », ils peuvent être scolarisés en milieu ordinaire. Toutefois, le vocabulaire recensé au niveau de la classe 3 montre que le problème d'accessibilité lié au handicap physique est surtout mis en avant pour expliquer les « *difficultés* » liées à la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires. Les enseignants rappellent que beaucoup des « *bâtiments scolaires* » sont anciens et ne sont pas « *aménagés* », ce qui pourrait causer beaucoup de problèmes aux élèves qui sont sur « *chaise ou fauteuil roulant* ». Selon les enseignants, ces élèves auront du mal à « *circuler* » dans les « *salles de classe* » et dans la « *cour de récréation* ». De surcroît, toutes les classes ne sont pas au rez-de-chaussée, il faut que les élèves « *montent* » les escaliers pour rejoindre leur classe qui se situe à l'« *étage* ». Pour eux, même les élèves qui sont sur « *béquille* » ne sont pas exemptés, car les « *bâtiments scolaires ne sont pas du tout appropriés* ».

aux élèves handicapés » (EN'AEH_23). Du point de vue des enseignants, le cadre bâti constitue un vrai obstacle à la scolarisation des enfants handicapés.

Classe 4 : Incidences de la scolarisation des élèves handicapés sur le métier d'enseignant et sur les autres élèves de la classe

La classe 4 évoque les incidences que la scolarisation des élèves handicapés peut avoir sur le métier d'enseignant ainsi que sur les autres élèves non handicapés de la classe. Cette classe concerne 10,61% des u.c.e de ce corpus. Elle permet de comprendre ce que pensent les enseignants de leur métier par rapport à une éventuelle scolarisation des élèves handicapés dans leur classe. Pour beaucoup d'enseignants, cette situation va avoir des « *incidences sur leur profession* » dans la mesure où ils seront obligés de changer « *leur manière, leur habitude d'enseigner* » : « *il n'y a pas de doute, cela peut avoir des incidences importantes sur la manière que j'avais l'habitude d'enseigner pendant les années passées* » (EN'AEH_13). Ils se rendent compte que pour « *travailler* » avec les élèves handicapés, ils doivent changer leurs « *méthodes pédagogiques* » car tous « *les élèves* » ne peuvent pas apprendre sur un même rythme, certains sont plus « *lents* » et demandent des méthodes plus « *souples* » : « *avec les élèves handicapés nous ne pouvons plus travailler avec les mêmes méthodes, ni avec le même rythme habituel* » (EN'AEH_8). L'utilisation de méthodes pédagogiques plus souples peut, selon les enseignants, « *profiter* » aux élèves non handicapés pour un meilleur apprentissage. En effet, si certains enseignants sont indécis ou pensent que la présence d'un élève handicapé peut « *impacter* » négativement les autres camarades non handicapés, d'autres enseignants pensent le contraire. Selon ces derniers, si un élève handicapé « *obtient de bonnes notes* » dans les devoirs (EN'AEH_12), cela peut servir de « *source de motivation* » aux élèves non handicapés et les inciter à faire des efforts pour mieux réussir.

Classe 5 : Scolarisation des élèves handicapés expliquée par les EN'AEH

La classe 5 a le pourcentage le plus important, soit 36.7% de l'ensemble des unités u.c.e. du corpus des EN'AEH. Elle renvoie à 3 variables. Elle explique tout d'abord comment les enseignants comprennent la scolarisation des élèves handicapés, notamment leur position concernant le milieu ordinaire ou spécialisé. Ensuite, elle renvoie aux difficultés liées à la scolarisation des élèves ; puis, à la formation des enseignants. À l'unanimité, les enseignants

optent pour la scolarisation des « *enfants handicapés* », car pour eux ce sont des élèves dotés de capacité de faire des « *apprentissages* » et qui, à l’instar d’autres élèves non handicapés, peuvent bien « *réussir aussi à l’école* » (EN’AEH_15). Cependant, ces enseignants n’ont pas tous la même position quant au milieu de scolarisation, tout en justifiant leur avis. Majoritairement, les enseignants se positionnent en faveur de l’école « *spécialisée* » pour les élèves handicapés, car « *dans les écoles spécialisées ils trouveront bien sûr des enseignants formés* » (EN’AEH_11). Ces enseignants indiquent qu’ils ne refuseraient pas d’« *accueillir* » un élève handicapé (léger) dans leur classe. Pour les autres enseignants, l’« *école ordinaire* » est le meilleur endroit pour scolariser un enfant handicapé, car cela lui permettra d’être mieux « *intégré* » dans la société (EN’AEH_17). Mais face au déficit et à l’absence de ressources qu’ils constatent dans les écoles en Haïti, ils opteront finalement pour l’école spécialisée, « *la réalité d’Haïti m’aurait fait pencher pour l’école spécialisée* » (EN’AEH_1) pour mieux accompagner ces élèves. Les enseignants seraient plus aptes à travailler avec des élèves ayant un handicap physique, avec lequel ils sont plus à l’aise. Qu’ils soient en faveur du milieu ordinaire ou spécialisé, ils évoquent des obstacles auxquels les « *parents* » des élèves handicapés font face pour pouvoir « *inscrire* » leur enfant handicapé à l’école. Ces obstacles peuvent être liés aux responsables d’écoles, aux « *enseignants* » qui, très souvent, ne veulent pas « *accepter* » ces élèves, « *l’inscription des enfants handicapés à l’école en Haïti est très compliquée, il y a des enseignants qui ne veulent pas d’élèves handicapés dans leur classe* » (EN’AEH_16). Les parents des autres camarades non handicapés peuvent être aussi des obstacles, en étant hostiles à la présence d’élèves handicapés dans la même classe/école que leur enfant. Enfin, cette classe évoque l’une des plus grandes difficultés de la scolarisation des élèves handicapés. Selon ces enseignants, ils ne sont pas « *formés* » pour prendre en charge des élèves handicapés dans leur classe, « *la direction de l’école nous envoie toujours dans des formations, mais ce ne sont pas des formations qui ont un rapport avec le handicap* » (EN’AEH_3). Cette absence de formation engendre le refus d’acceptation des élèves dans les classes, « *il y a des enseignants qui ont refusé de prendre des élèves handicapés dans leur classe juste parce qu’ils ne sont pas formés pour enseigner aux élèves handicapés* » (EN’AEH_18).

6.5.2.1 Analyse Factorielle des Correspondances pour le groupe EN’AEH

L’analyse Factorielle des Correspondances est présentée dans la figure 9. Les deux premiers facteurs rendent compte de 61% de la variance.

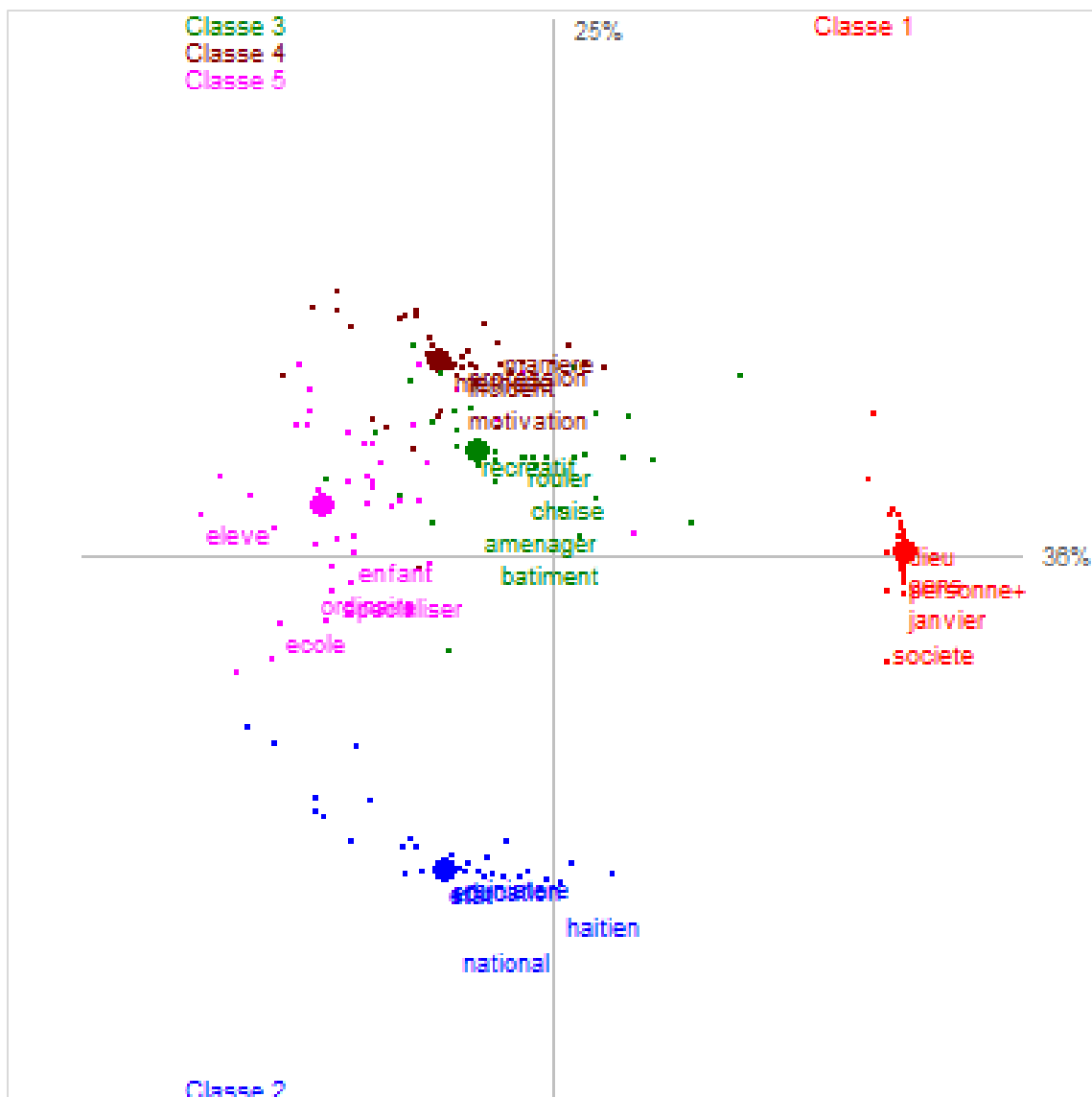


Figure 9 : Analyse factorielle des correspondances (EN'AEH)

Le facteur horizontal explique 36%. Il oppose les classes 2 et 5 à la classe 1. Nous retrouvons d'un côté la description de l'absence de politique publique et d'accompagnement à la scolarisation des élèves et à la formation des enseignants. De l'autre côté est mis en avant les croyances sur l'origine du handicap (naturelle et surnaturelle). Ces représentations peuvent apparaître comme un des éléments explicatifs de l'exclusion de ces élèves.

Le facteur vertical rend compte de 25%. Il oppose la classe 2 à la classe 4, c'est-à-dire les discours sur l'absence de politique éducative et les conséquences de l'accueil d'élèves handicapés pour l'enseignant (modifications de l'intervention pédagogique).

6.5.3 Résultats des enseignants ayant enseigné des élèves handicapés (EAEH)

La Classification Descendante Hiérarchique a permis de dégager 3 classes terminales. Le profil de chaque classe est abordé à l'aide des mots significativement présents (par rapport au test du Khi2) et au moyen de l'analyse des unités de contexte élémentaire (u.c.e.) les plus représentatives de cette classe. La distribution du vocabulaire est présentée dans le tableau 16.

Tableau 16 : Distribution des u.c.e. par classe (chez les EAEH)

| | Classe 1 | Classe 2 | Classe 3 |
|---|---|--|--|
| | 207 UCE | 359 UCE | 251 UCE |
| | 25,34% | 43,94% | 30,72% |
| Thématique | <i>Représentations du handicap</i> | <i>Représentations de la scolarisation</i> | <i>Expériences de scolarisation</i> |
| | Personne+ | Ecole | Apprendre |
| | Janvier | Enseigner | Classe |
| | Dieu | Formation | Reussir |
| | Hait | Parent | Eleve |
| | Gens | Recevoir | Mental |
| | Terre | Enfant | Annee |
| | Cause | Etat | Methode |
| Vocabulaires associés | Haitien | Forme | Physique |
| | Famille | Specialiser | Camarade |
| | Surnaturel | Scolaris | Temps |
| | Tremblement | Loi | Jouer |
| | Volonte | Eleve | Apprenti+ |
| | Maladie | Inscrire | Intellig+ |
| | Societe | Trouver | Experience |
| | Houngan | Accompagner | Fait |
| | Punitif | Direction | Present |
| | Victime | Ordinaire | Utiliser |
| | Accident | Accueillir | Petit |
| Variables associées (X², %) | <i>Représentations du handicap (489, 85%)</i> | <i>Politique publique (73, 90%)</i> | <i>Expériences des enseignants (72, 66%)</i> |
| | | <i>Collaboration école parents (56, 94%)</i> | <i>Position sur le milieu (66, 54%)</i> |
| | | <i>Formation des enseignants (56, 96%)</i> | <i>Incidences sur leur métier (11, 52%)</i> |
| | | <i>Difficultés (23, 68%)</i> | |

Classe 1 : Représentations du handicap chez les enseignants ayant enseigné les élèves handicapés (EAEH)

La classe 1 renvoie aux représentations du handicap chez les enseignants ayant enseigné aux élèves handicapés (EAEH), en milieu ordinaire. Cette classe représente 25,34% de l'ensemble des u.c.e du corpus des EAEH. Les discours et le vocabulaire montrent qu'à l'instar des parents

et des EN'AEH, les représentations des EAEH sur le handicap ne sont pas différentes. Selon eux et d'après ce qu'ils constatent dans la « *société haïtienne* », ordinairement, le handicap fait l'objet d'une « *cause surnaturelle* », c'est-à-dire guidé par l'action des esprits ou de l'homme, « ... *le diable peut le frapper et il peut devenir handicapé ; quelqu'un peut faire du mal à quelqu'un d'autre en lui envoyant une maladie, le mal existe en Haïti* » (EAEH_5). Dans ce cas, les « *personnes handicapées ou leur famille* » vont très souvent chez le « *houngan* » pour des traitements ou pour essayer de comprendre « *ce qui se passe* » dans leur vie (EAEH_1). Les résultats montrent aussi que le handicap peut avoir une dimension divine, c'est-à-dire, le handicap peut être la « *volonté de Dieu* » : « *parce que tout ce qui arrive est de la volonté de Dieu, si Dieu ne donne pas son autorisation rien ne peut arriver à personne, en bien ou en mal* » (EAEH_7). Toutefois, les EAEH croient moins que le handicap soit une « *punition* » de Dieu, « ... *le handicap n'est pas une punition de Dieu* » (EAEH_6). Ces assertions sont partagées par une grande majorité d'entre eux. Le vocabulaire de cette classe permet de comprendre que les perceptions des EAEH sur le handicap ne se limitent pas qu'aux causes surnaturelles et divines. Selon eux, le handicap peut survenir naturellement dans la vie d'une personne suite à « *une maladie ou un accident* » subi par la personne, bien qu'en Haïti, selon les croyances culturelles et traditionnelles « *un accident n'est pas toujours dû à une défaillance technique* » (EAEH_6), mais à des attaques, des expéditions. Les catastrophes naturelles ont été évoquées également pour parler du handicap naturel. Le cas du « *tremblement de terre de janvier 2010* » est une parfaite illustration pour les enseignants. Ils soulignent également dans leurs propos que ce tremblement a permis aux haïtiens d'avoir un autre regard sur le handicap et sur les personnes handicapées.

Classe 2 : Représentations des enseignants (EAEH) sur la scolarisation des élèves handicapés

La classe 2 appréhende les représentations des enseignants (EAEH) sur la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Cette classe contient le pourcentage le plus élevé, soit 43.9% de l'ensemble des u.c.e de ce corpus. Elle regroupe plusieurs variables. D'abord, elle indique les perceptions des enseignants sur la politique éducative de l'État haïtien à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés. De par leurs expériences, leurs observations, ils soulignent que la « *scolarisation* » de ces élèves dans le système éducatif haïtien est affectée par l'absence de l'intervention de l'« *État* » dans ce domaine, « *l'État est absent en matière de politique publique éducative des enfants handicapés* » (EAEH_6). Ils reprochent à l'État haïtien

et aux autres instances concernées de ne rien faire pour « accompagner » les écoles qui accueillent ces élèves, ni les enseignants, « ni l'État, ni d'autres institutions, personne ne nous donne aucun encadrement, aucune aide pour les élèves handicapés que nous avons dans cette école » (EAEH_9). De surcroît, ils ne sont pas informés de la « loi du 13 mars 2012 » pour l'intégration des personnes handicapées, donc de l'obligation qui est faite concernant la scolarisation de ces élèves. Cette situation contribue à rendre difficile la scolarisation de ces derniers. Selon les enseignants, il est très compliqué pour un parent de pouvoir « inscrire » son enfant handicapé à l'école, car « il y a très peu d'écoles dans ce pays qui acceptent d'inscrire les enfants handicapés » (EAEH_9). Cette difficulté n'est pas due qu'aux représentations liées au handicap, mais aussi à l'absence de « formation des enseignants ». Ceux qui ont suivi des formations générales soulignent que ces dernières ne leur permettent pas d'« enseigner » aux élèves handicapés. Ils déclarent que pour qu'ils puissent « recevoir » ces élèves dans leur classe, il faut qu'ils soient bien « formés » : « si les enseignants sont formés, il y aura moins de refus d'acceptation des enfants handicapés [...], si un enseignant n'a pas de formation ..., il ne va pas vouloir recevoir un élève handicapé dans sa classe » (EAEH_8). Ces enseignants pensent aussi que les élèves handicapés relèvent du ressort de « l'école spécialisée ». Cette opinion est atténuée quand il s'agit de handicap physique et léger. Cette classe met en évidence la collaboration entre les « parents » des élèves handicapés et l'école qui, selon les enseignants, est très cordiale.

Classe 3 : Expériences des enseignants ayant enseigné les élèves handicapés

La classe 3 détient 30,72% de l'ensemble des u.c.e du corpus des EAEH. Cette classe concerne les expériences des enseignants dans l'enseignement aux élèves handicapés dans les classes ordinaires. Le vocabulaire de la classe 3 ouvre la voie à la compréhension de 3 variables. Bien que leurs expériences avec des élèves handicapés soient, en majorité « d'une année », et bien que ce fût compliqué dans certains cas ; ils affirment qu'ils ont connu de « bonnes expériences » et ont « appris pas mal de choses avec ces élèves » qui leur servent encore dans l'enseignement (EAEH_9). Grâce à ces expériences, ils admettent que « tout élève peut faire des apprentissages » à l'école, il suffit qu'on lui crée un environnement favorable. Contrairement à certaines perceptions à l'égard des enfants handicapés en Haïti mettant en cause leur capacité d'apprendre et leur intelligence, les enseignants indiquent qu'ils ont eu « dans leur classe des élèves intelligents ». Toutefois, les enseignants soulignent que leur scolarisation dans leur classe a des impacts sur leur métier d'enseignant, « je suis obligée de procéder d'une autre

manière d'enseigner ; je n'avais pas l'habitude de travailler de cette manière » (EAEH_3). En effet, ils expliquent qu'ils sont obligés d'« utiliser d'autres méthodes et techniques d'enseignement ». Ils y voient une augmentation de leurs tâches qui leur demande plus de « temps » pour expliquer les notions, car « je dois consacrer un peu plus de temps pour l'élève handicapé » (EAEH_2). À souligner que certains enseignants trouvent l'utilisation d'autres méthodes très intéressantes puisqu'elles « sont très utiles aussi pour des élèves normaux » (EAEH_4), particulièrement ceux qui ont un rythme lent.

Fort de leurs expériences avec des élèves handicapés, les enseignants attestent que ces élèves peuvent « réussir à l'école » à l'instar des autres « camarades non handicapés », notamment ceux qui ont « un handicap physique » sans complications. Néanmoins, ils indiquent qu'ils n'ont pas les compétences pour enseigner aux élèves avec « un handicap mental » ou certains autres handicaps plus compliqués, « je ne vous cache pas, si c'était un élève handicapé mental, il serait difficile pour moi de l'accepter dans ma classe » (EAEH_2). Ils préfèrent que ces élèves soient scolarisés dans les écoles spécialisées.

6.5.3.1 Analyse Factorielle des Correspondances pour le groupe des EAEH

La figure 10 présente l'Analyse Factorielle des Correspondances. Les deux premiers facteurs expliquent 100% de la variance.

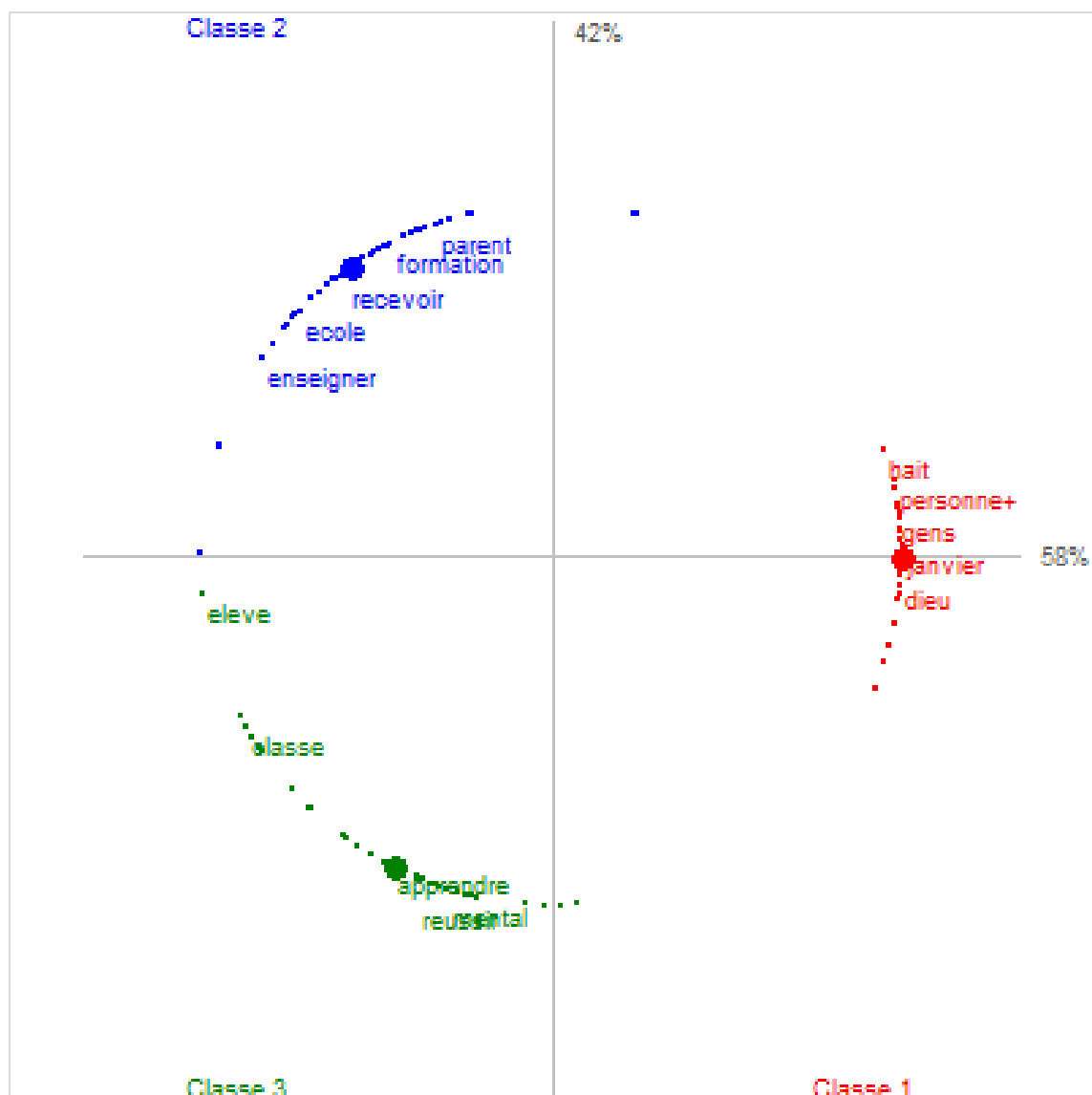


Figure 10 : Analyse factorielle des correspondances (EAEH)

Le facteur horizontal explique 58%. Il oppose les classes 2 et 3 à la classe 1 : d'un côté, les discours liés au manque de politique éducative et à l'obligation pour l'enseignant de s'adapter, de l'autre ceux concernant les représentations du handicap (origines naturelle, surnaturelle, divine).

Le deuxième facteur rend compte de 42%. Il oppose la classe 2 concernant l'absence de politique éducative (formation, accompagnement) à la classe 3, c'est-à-dire l'adaptation de l'enseignant aux élèves handicapés (évolution des méthodes et des perceptions à l'égard de ces enfants).

6.6 Analyse thématique

Les résultats de l'analyse thématique complètent ceux de l'analyse lexicale. Telle qu'elle est détaillée dans le tableau 17, certains sous-thèmes liés aux représentations de la scolarisation de ces élèves et non explicités dans l'analyse lexicale ont émergé de cette analyse.

Tableau 17 : Thèmes et sous-thèmes discriminant les trois catégories de participants au sujet des représentations de la scolarisation des élèves handicapés

| | PARENTS | EN'AEH | EAEH |
|--|---|--------------------------------|--------------------------------|
| Thèmes | Sous-thèmes | | |
| Présentation (et expériences) | Enfants intelligents | | Élèves intelligents |
| | Fierté | | Bonnes expériences |
| Représentations du handicap | Dimension surnaturelle | Dimension surnaturelle | Dimension surnaturelle |
| | Dimension divine | Dimension divine | Dimension divine |
| | Dimension naturelle | Dimension naturelle | Dimension naturelle |
| Représentations de la scolarisation des élèves handicapés | Scolarisation et position | Scolarisation et position | Scolarisation et position |
| | Difficultés d'acceptation et de collaboration | Difficultés d'acceptation | Difficultés d'acceptation |
| | | Difficultés d'accessibilité | Difficultés d'accessibilité |
| | Difficultés d'accessibilité et coûts de scolarisation | Incidences de la scolarisation | Incidences de la scolarisation |
| | | Absence de formation | Absence de formation |
| | Pas de politique éducative | Pas de politique éducative | Pas de politique éducative |
| Législations non diffusées | Législations non diffusées | Législations non diffusées | |

Nous avons défini les thèmes sur lesquels portent cette recherche : *présentation et expériences* ; *représentations sociales du handicap* ; *représentations de la scolarisation des élèves handicapés* ; *compréhension des parents/enseignants de la loi et de la politique éducative*. Toutefois, après avoir effectué l'analyse lexicale (ALCESTE), nous avons regroupé les thèmes en 3 grands thèmes pour l'analyse thématique (tableau 17). L'analyse des données et les discussions seront faites thème par thème, ce qui nous permettra de montrer simultanément les compréhensions de tous les acteurs quant à la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu scolaire ordinaire en Haïti. Nous soulignons que le premier thème « *présentation et expériences* » (tableau 17) concerne les mères et uniquement les enseignants ayant enseigné aux élèves handicapés.

6.6.1 Présentation des enfants handicapés par leurs mères et les enseignants qui les ont reçus dans leur classe

Dans cette partie, nous allons analyser les discours des mères sur le handicap de leurs enfants ainsi que les discours des enseignants sur leurs expériences avec les élèves handicapés.

Les mères parlent du handicap de leurs enfants

Selon l'analyse des discours, les mères parlent des enfants handicapés comme des enfants à part entière à qui elles ont donné naissance. Les résultats obtenus montrent que ces mères sont très soucieuses de leurs enfants et sont prêtes à toute sacrifice pour leur offrir des conditions de vie normale. Elles les scolarisent à l'instar de leurs enfants non handicapés. Elles expriment leur fierté par rapport à leurs enfants qu'elles voient en passe de réussir, particulièrement à l'école. Dans leurs discours, les mères évoquent l'intelligence des enfants et nous précisent que leurs enfants sont handicapés physiques et non handicapés mentaux. Cette précision sert à faire comprendre que dans le cas d'un enfant handicapé mental, ces mères pourraient avoir les mêmes perceptions et comportements que les familles qui abandonnent ou qui cachent leurs enfants handicapés. Ces mères reconnaissent qu'effectivement dans la société haïtienne beaucoup de familles abandonnent leurs enfants ou proches handicapés (soit les cachent à la maison, soit les envoient dans des asiles). Les enfants sont exclus de la vie familiale et sociale.

Les enseignants parlent des élèves handicapés à l'aide de leurs expériences

D'entrée, les enseignants (EAEH) soulignent qu'ils n'ont pas beaucoup d'années d'expériences avec les élèves handicapés. Aussi courtes qu'elles soient, ils parlent de bonnes expériences avec des élèves handicapés. Pour certains enseignants, ces expériences leur ont permis de comprendre que les enfants handicapés peuvent aussi faire des apprentissages à l'école (ordinaire) à l'instar des élèves non handicapés. Malgré des difficultés rencontrées, les enseignants présentent les élèves handicapés qu'ils ont (ou ont eu) dans leur classe comme des élèves qui, généralement sont intelligents et ont des aptitudes et des capacités d'apprentissage. Certains enseignants disent avoir (ou avoir eu) des élèves qu'ils trouvent parfois plus brillants que des élèves « normaux » de leurs classes. Par ailleurs, même s'ils admettent qu'ils ont appris beaucoup de ces expériences, les enseignants soulignent qu'il serait difficile, voire impossible pour eux d'accepter des élèves qui ont d'autres types de handicap que physique dans leur classe.

6.6.2 Représentations sociales du handicap chez les mères et les enseignants

Cette partie analyse les représentations des mères et des enseignants (EAEH et EN'AEH) sur le handicap. Plus précisément, nous analysons la notion des représentations sociales du handicap en Haïti. Contrairement à la première étude qui porte aussi sur les représentations sociales du handicap, ici l'appréhension desdites représentations s'inscrit dans un jeu des rapports sociaux émanant de l'institutionnel (avec les enseignants) et du privé (avec les mères) des enfants handicapés.

L'analyse des entretiens des trois catégories d'interviewés a permis de comprendre qu'ils ont des représentations communes du handicap. Ils évoquent le handicap suivant trois dimensions. D'abord, ils voient le handicap comme étant un phénomène ayant une dimension surnaturelle, c'est-à-dire que ses causes sont de l'ordre d'attaques maléfiques ou de la sorcellerie. À l'instar des résultats de la première étude, les interviewés affirment qu'une personne handicapée est considérée comme une victime de la sorcellerie, qui se fait attaquer par les *loas*. En même temps, ils reconnaissent toutes et tous que le handicap n'est pas toujours lié à cette dimension surnaturelle, ce qui nous amène directement aux deux autres dimensions. En ce sens, le handicap peut être lié à une dimension divine. La personne handicapée est alors reconnue comme une personne qui a été punie par Dieu parce qu'elle a commis des péchés ou elle est handicapée parce que c'est tout simplement la volonté de Dieu. Toutefois, contrairement aux mères et aux EN'AEH qui admettent la dimension divine dans sa totalité, à savoir la punition et la volonté de Dieu, les EAEH croient que la dimension divine du handicap se résume uniquement à la volonté de Dieu, et non une punition. Les EAEH peuvent dire avec une grande facilité, à propos d'une personne handicapée « c'est la volonté de Dieu », mais s'opposent à quelqu'un qui dit de cette même personne handicapée « c'est la punition de Dieu ».

Enfin, les participants considèrent que le handicap peut aussi avoir des causes naturelles, c'est-à-dire qu'il n'est pas lié uniquement aux conséquences surnaturelles (sorcellerie, magie, persécution, etc.) et à la dimension divine (punition, volonté de Dieu). Il s'agit d'un handicap lié à une maladie, à une catastrophe naturelle, par exemple le tremblement de terre de janvier 2010 en Haïti qui a eu des conséquences majeures en termes de dégâts humains (morts, blessés, handicapés) et matériels. Certes, en Haïti, du point de vue des croyances religieuses tout ce qui arrive est de la volonté de Dieu (même dans le cas d'un tremblement de terre), pourtant nous n'avons pas repéré de tel lien dans les discours des participants (les personnes handicapées suite au tremblement ne sont pas forcément liées à la dimension divine).

6.6.3 Représentations des mères et des enseignants sur la scolarisation des enfants handicapés

Cette partie renvoie aux représentations des parents et des enseignants (EAEH et EN'AEH) à l'égard de la scolarisation des enfants handicapés dans le système éducatif haïtien ; un système éducatif jugé par plus d'un comme exclusif. Nous examinons comment chaque catégorie d'acteurs perçoit et explique la scolarisation de ces enfants en milieu scolaire ordinaire.

6.6.3.1 La scolarisation des enfants handicapés selon les mères

L'analyse des données des mères sur les représentations de la scolarisation des enfants handicapés en Haïti met en évidence une situation très compliquée, c'est-à-dire la scolarisation de ces enfants dans le milieu ordinaire est un parcours de combattant. Comme illustré dans le tableau 17, ils existent plusieurs facteurs.

Scolarisation et choix du milieu de scolarisation (position)

Les mères interviewées sont toutes favorables à la scolarisation des enfants handicapés, leur enfant est scolarisé dans une école ordinaire. Elles croient en leur réussite scolaire. Elles mentionnent que ce choix n'est pas un choix majoritaire dans la société haïtienne, car les enfants handicapés ne sont pas perçus comme aptes à apprendre. En outre, beaucoup de parents font face à des situations économiques difficiles et contraignantes. Ces résultats mettent en avant une situation délicate et soulignent qu'en plus des représentations et des difficultés financières, les parents haïtiens font face également à l'absence ou à la rareté d'établissements scolaires disponibles et disposés à accueillir les enfants handicapés. Selon les mères, elles ont choisi de scolariser leurs enfants handicapés dans les écoles ordinaires parce qu'elles n'avaient pas à choisir entre l'école spécialisée et l'école ordinaire pour inscrire leurs enfants. Autrement dit, il n'y a pas d'écoles spécialisées disponibles. S'il y avait des écoles spécialisées à leur disposition dans leur communauté, toutes les mères interviewées inscriraient leurs enfants dans ces écoles, car pour elles, elles ont plus de ressources pour accompagner ces enfants dans leur scolarité. Cependant, au vu de la progression des enfants à l'école ordinaire, les mères indiquent qu'elles sont satisfaites et ne sont pas prêtes à faire sortir leurs enfants du milieu ordinaire pour le milieu spécialisé.

Acceptation des enfants handicapés à l'école ordinaire et collaboration

Les résultats des mères montrent que le choix de scolariser les enfants handicapés en milieu ordinaire est un choix par défaut. Les mères révèlent qu'inscrire un enfant handicapé dans une école ordinaire est compliqué, c'est un parcours parsemé de nombreux obstacles. D'abord, les responsables des établissements scolaires et les enseignants sont très réticents à accueillir ces enfants dans leurs écoles. Il arrive parfois que certains directeurs d'écoles posent des conditions aux parents avant d'accepter leurs enfants dans leur établissement scolaire. Elles peuvent concerner la réussite scolaire des enfants, c'est-à-dire, l'enfant a une obligation de réussir sinon, la règle générale « expulsion à la fin de l'année » s'applique à eux comme il est coutume dans le système scolaire haïtien. Ces conditions peuvent être aussi un moyen pour les responsables de se débarrasser de toute responsabilité envers ces enfants (représailles, mépris, ...). Pour certaines mères, le refus d'accepter les enfants est dû aux représentations du handicap dans la société. Pour d'autres, c'est parce que les enseignants ne sont pas formés pour travailler avec les enfants handicapés. Par ailleurs, selon les résultats, des parents d'autres camarades non handicapés constituent souvent un obstacle à la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires. Étant donné que les représentations associées au handicap laissent croire que le handicap est contagieux, ces parents sont opposés à la présence des enfants handicapés dans la même école/classe que leurs enfants non handicapés. Ces situations rendent difficiles la scolarisation des enfants handicapés et les mères sont obligées de solliciter plusieurs écoles avant d'en trouver une qui les accepte. En outre, elles développent de bons rapports avec les responsables de ces établissements et les enseignants aussi qui accueillent leurs enfants dans leur classe. Ces rapports cordiaux (e.g., voir, peut-être, échanger avec les enseignants presque tous les jours, la gentillesse des enseignants et des responsables, ...), les mères les considèrent comme une sorte de collaboration avec ces derniers.

Difficultés liées à l'accessibilité et aux coûts de scolarisation

Quand les parents parviennent à trouver des écoles qui acceptent de recevoir leurs enfants handicapés, ils doivent surmonter les difficultés liées à l'accessibilité et aux coûts de scolarisation. S'agissant de l'accessibilité, les résultats révèlent que les élèves handicapés rencontrent des problèmes d'accessibilité physique car les infrastructures scolaires sont complètement inaccessibles. Les établissements scolaires sont logés dans de vieux bâtiments non dédiés à l'école et qui ne sont pas aménagés. Avec leurs chaises roulantes, les enfants

handicapés physiques n'arrivent pas ou arrivent difficilement à accéder à leur salle de classe. Selon les mères, même les enfants qui sont sur béquille sont confrontés aussi à ces difficultés, car les bâtiments scolaires ne disposent que d'escaliers et beaucoup de classes sont situées à l'étage. De plus, les enfants ne peuvent pas profiter des temps de récréation. Ces derniers sont importants, non seulement pour se divertir, s'épanouir, mais aussi pour créer et affiner les relations avec les autres camarades. Parfois, les membres du personnel des écoles aident les enfants et leurs parents, non seulement pour accéder aux établissements, mais aussi pour circuler dans les cours de récréation et ne pas rester cloîtrés. Au-delà des difficultés d'accessibilité physiques, la scolarisation des enfants handicapés est coûteuse, particulièrement le coût des transports. Étant donné qu'il n'y a pas d'écoles spécialisées pour les scolariser et qu'il y a très peu d'écoles ordinaires qui sont ouvertes aux enfants handicapés, leur école est souvent très éloignée de leur domicile. En conséquence, les parents doivent faire face aux coûts de transports qui sont importants et pour lesquels ils n'ont aucun accompagnement. La majorité des familles n'a pas les moyens financiers pour répondre aux exigences économiques liées à la scolarisation de ces enfants.

Politique publique d'éducation

En Haïti, l'État ne se soucie pas de la scolarisation des enfants handicapés, ce qui explique l'inexistence de politique publique en matière de scolarisation de ces enfants dans le système éducatif haïtien. Quand un enfant handicapé est scolarisé, c'est tout simplement la décision des parents et c'est à leur frais sans aucune aide et assistance de l'État ou d'autres organisations. L'État est absent, car il n'y a aucune circulaire émanant des autorités qui soutient la scolarisation des élèves handicapés, c'est-à-dire qui met les écoles dans l'obligation d'accueillir ces élèves. De surcroît, l'État ne supporte pas les écoles dans cette démarche. Pour les mères, l'existence d'une politique d'éducation en faveur des enfants handicapés passerait par des décisions fermes au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale : obligation de scolarisation, accompagnement des écoles pour permettre la prise en charge de ces élèves dans de meilleures conditions. Nous constatons à travers les résultats que les mères n'espèrent rien de l'État haïtien, dans la mesure où elles croient que l'État et ses instances déconcentrées n'ont aucune information sur ce problème. Les mères ont une représentation négative de l'État et de sa politique éducative. En outre, ces résultats permettent de constater un problème récurrent en Haïti que nous avons déjà souligné dans la première étude, à savoir, la méconnaissance de l'existence de la loi de mars de 2012 qui cadre la scolarisation de ces enfants de leurs mères.

6.6.3.2 La scolarisation des élèves handicapés selon les enseignants

Les enseignants n'ayant pas accueilli des élèves handicapés (EN'AEH) dans leur classe et ceux ayant enseigné à ces élèves (EAEH) ont expliqué comment ils perçoivent la scolarisation de ces élèves en milieu scolaire ordinaire (tableau 17).

Scolarisation et choix du milieu de scolarisation (position)

Les enseignants ont reconnu à l'unanimité que les élèves handicapés sont dotés de capacités d'apprentissage, peuvent bien apprendre et réussir à l'école à l'instar des élèves non handicapés. S'ils ont dit formellement qu'ils ne se voient pas refuser d'accueillir dans leur classe un élève handicapé, ils sont également clairs sur les types de handicap avec lesquels ils sont plutôt aptes à travailler. Qu'il s'agisse des EN'AEH ou des EAEH, ils n'accepteraient pas un élève handicapé mental dans leur classe, car ils s'estiment n'avoir pas les compétences requises pour travailler avec ce type d'élève. Les EN'AEH sont ouverts, à l'instar des EAEH, pour accueillir les élèves ayant un handicap physique sans autres difficultés ou troubles associés, car cela pourrait alourdir leur tâche. Leurs propos rejoignent les représentations associées au handicap mental en Haïti et autres handicaps lourds, considérant que les enfants ayant ces types de handicap ne peuvent pas apprendre à l'école. En dépit de leurs expériences avec des élèves handicapés, majoritairement, les EAEH rejoignent les EN'AEH et souhaitent que les élèves handicapés (tout type de handicap) soient scolarisés de préférence dans le milieu spécialisé. L'argument qui soutient ce choix est celui qu'une école spécialisée disposerait de plus de ressources pour accueillir ces élèves. Ceux d'entre eux (EN'AEH et EAEH) qui souhaitent que certains élèves handicapés physiques soient scolarisés en milieu scolaire ordinaire, justifient leur position par le fait que le milieu ordinaire permettra à ces élèves handicapés de développer des relations sociales avec des élèves non handicapés. Enfin, les résultats mettent en évidence le doute des EN'AEH qui souhaitent que ces élèves soient dans le milieu ordinaire. En effet, ils émettent de grandes réserves quant à la possibilité des écoles ordinaires à prendre en charge la scolarisation de ces élèves. Plongés dans ce doute, au final, ils conseillent aux parents des élèves handicapés de les scolariser en milieu spécialisé.

Acceptation des élèves handicapés à l'école ordinaire et collaboration

Les propos des enseignants (EN'AEH et EAEH) s'accordent avec ceux des mères sur la question des difficultés liées à l'acceptation des élèves handicapés dans les écoles ordinaires en Haïti. Les enseignants affirment que l'acceptation des élèves handicapés dans les écoles ordinaires est l'une des importantes difficultés auxquelles sont confrontés les parents. Selon les enseignants, inscrire son enfant handicapé dans une école ordinaire est une rude épreuve pour les parents car les enseignants du milieu ordinaire ne veulent pas accueillir ces élèves dans leur classe. Les enseignants n'échappent pas aux représentations associées au handicap et aux élèves handicapés, ce qui en partie oriente leur position par rapport à la scolarisation de ces élèves dans leur classe. En outre, ils expliquent que l'absence de formation est aussi un facteur expliquant ce refus d'accueillir. Certains EAEH croient qu'il faut qu'il y ait une intervention de l'État pour que la situation évolue. Pour les EN'AEH, ce refus d'acceptation de ces élèves en milieu ordinaire est causé aussi par les parents des camarades non handicapés qui n'acceptent pas que leurs enfants partagent une même classe avec ceux-ci. De telles situations occasionnent l'exclusion des élèves handicapés de l'école et du milieu ordinaire. De leur côté, les EAEH rappellent que, dans le cadre de leurs expériences avec des élèves handicapés, ils ont développé de bonnes relations avec les parents de ces élèves handicapés. Toutefois, selon les données analysées, cette collaboration est juste une sorte d'échange établie avec les parents et non une collaboration approfondie pour discuter ensemble des voies et moyens à utiliser pour soutenir l'apprentissage des élèves. Néanmoins, c'est rassurant pour les acteurs.

Difficultés liées à l'accessibilité

Nous avons vu avec les mères que le problème de l'accessibilité physique des infrastructures scolaires est un obstacle de grande importance dans le processus de scolarisation des élèves handicapés. Chez les enseignants (EN'AEH et EAEH), le constat est le même. Selon les enseignants, l'environnement physique des écoles (locaux non accessibles...) ne facilite pas la tâche aux élèves en fauteuil roulant et à leurs parents. Le fait que les infrastructures ne sont pas aménagées conformément aux normes en vigueur, un élève en fauteuil a du mal à accéder aux locaux de l'établissement et circuler dans les cours récréatifs. Du point de vue des enseignants, le cadre bâti constitue un vrai obstacle à la scolarisation des enfants handicapés. Évoqué par tous les participants, l'accessibilité des infrastructures scolaires et des routes menant aux écoles

constituent de vrais obstacles à la scolarisation des élèves handicapés et semblent décourager ou démotiver des familles à scolariser leurs enfants.

Incidences de la scolarisation des élèves handicapés sur les enseignants et les autres élèves

Pour les enseignants (EN'AEH), la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu ordinaire n'est pas une tâche simple. Pour eux, une éventuelle arrivée de ces élèves dans leur classe va certainement avoir des incidences sur leur profession, elle va la redéfinir pour de multiples raisons. Ils pensent que leur manière d'enseigner ne sera plus la même, car ils devront changer leurs méthodes pédagogiques, leur habitude, etc. Ils reconnaissent qu'avec ces élèves dans leur classe, ils auront plus de tâches à remplir au quotidien. Ces tâches renvoient aux différentes activités qu'ils doivent mettre en place pour favoriser l'apprentissage et la réussite de ces élèves, d'une part ; et d'autre part, ils sont conscients qu'ils doivent surveiller et sensibiliser les élèves non handicapés afin qu'ils n'aient pas des comportements déplacés envers eux. De leur côté, les EAEH ont dû modifier leurs approches pédagogiques afin de tenir compte de ces élèves dans leurs classes. En ce sens, ils affirment que l'accueil de ces élèves dans leur classe a des incidences sur leur profession. Ils constatent aussi des changements liés aux tâches, aux pratiques, aux habitudes quotidiennes de la profession, ce qui paraît pour beaucoup d'entre eux comme un surplus de travail. De surcroît, ils craignent ne pas avancer sur leur programme s'ils doivent consacrer plus de temps que d'habitude pour expliquer certaines notions à ces élèves. En dépit du fait qu'ils ne sont pas formés, les EAEH ont compris la nécessité d'utiliser des méthodes plus souples, de travailler plus lentement. Certains enseignants ont même reconnu que l'utilisation d'autres approches pédagogiques plus souples est très bénéfique également pour des élèves non handicapés, moins rapides dans leur apprentissage.

Formation des enseignants

Si les représentations associées au handicap sont considérées comme un élément responsable de l'exclusion des élèves handicapés du système éducatif haïtien, les résultats montrent que l'absence de formation adéquate et appropriée pour les enseignants n'en est pas moins importante. Les enseignants (EN'AEH et EAEH) sont dépourvus de toute formation pouvant leur permettre de prendre en charge les élèves handicapés dans leur classe. Pour les EN'AEH, l'absence de formation est l'un des principaux facteurs favorisant le refus d'accueillir des élèves

handicapés en classe, puisqu'ils estiment que sans être bien formés, ils ne peuvent pas enseigner à ces élèves. Les EN'AEH considèrent la formation comme un élément fondamental dans l'ouverture de l'école ordinaire aux élèves handicapés, et regrettent qu'en Haïti, la question de formation des enseignants soit négligée totalement. Si les EAEH ont pris la décision d'accueillir ces élèves dans leur classe sans bénéficier de formation, ils sont bien conscients qu'ils ne sont pas préparés pour accomplir cette tâche. Ils déplorent que l'État haïtien ne planifie pas des formations à l'intention de tous les enseignants du système éducatif. Les résultats permettent de confirmer que les enseignants sont ouverts à toute proposition de formation sur cette thématique. En outre, ils reconnaissent que sans la formation, ils ne seront pas aptes à enseigner aux élèves handicapés et ils continueront d'afficher des comportements de refus. Ils indiquent également que c'est par le biais de la formation que les perceptions négatives envers les élèves handicapés vont évoluer chez les enseignants du système éducatif. Selon les résultats, les participants établissent un lien fort entre la formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu scolaire ordinaire. Bien qu'il s'agisse des enfants handicapés physiques « *Kokobe* », mais tel que nous l'avons constaté au niveau de la première étude, les stéréotypes liés à ce type de handicap dans la société haïtienne font d'eux des enfants avec très peu de capacité, donc moins intelligents.

Politique publique d'éducation

La position n'est pas différente chez les EN'AEH et EAEH qui reprochent à l'État haïtien, notamment au Ministère de l'Éducation Nationale d'être absent et de ne pas jouer son rôle dans le processus d'organisation de l'école en faveur des élèves handicapés. Pour ces enseignants, il n'existe pas de politique publique d'éducation qui vise la scolarisation des élèves handicapés dans le système éducatif haïtien. Selon eux, les établissements scolaires, particulièrement ceux qui scolarisent les élèves handicapés sont dépourvus de tout encadrement et accompagnement de l'État. Ils critiquent le Ministère qui ne prend aucune mesure pour inciter les écoles à accueillir les élèves handicapés, ni même encourager les parents à les scolariser. Pour eux, ces situations contribuent à l'exclusion des élèves handicapés de l'école. Les enseignants (EN'AEH et EAEH) constatent aussi que les établissements scolaires et les enseignants qui font l'effort d'accueillir des élèves handicapés ne reçoivent aucune aide et assistance, ni de l'État, ni d'autres organisations et institutions qui travaillent dans ce domaine. L'analyse des données révèle que ces écoles se débrouillent toutes seules avec les frais versés par les parents des élèves. Pour les enseignants (EN'AEH et EAEH), l'une des preuves qui montre que l'État ne construit

aucune politique publique dans ce domaine est l'absence d'action concrète comme par exemple la création d'écoles publiques dédiées particulièrement aux élèves handicapés. Ce qu'il faut retenir de ces résultats, c'est que les EAEH ont décidé d'accueillir des élèves handicapés dans leur classe de façon volontaire, sans avoir été contraints par un cadre légal. D'ailleurs, la majorité d'entre eux, y compris les EN'AEH, ne sont pas informés de l'existence de la loi de 2012 pour l'intégration des personnes handicapées qui régit également la scolarisation des élèves handicapés. Les résultats montrent que jusqu'à présent, aucun cadre légal (constitution 1986 amendée, loi de mars 2012 ou encore les conventions internationales), n'a un effet important sur la scolarisation des élèves handicapés.

6.7 Discussion

Les données recueillies au cours de cette étude nous ont permis d'appréhender les représentations que les participants, à savoir les mères et les enseignants (EAEH et EN'AEH) ont de la scolarisation des enfants-élèves handicapés. Leurs représentations de la scolarisation des enfants-élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, dans une perspective d'éducation inclusive, font apparaître plusieurs aspects importants, tels que les choix, les attentes, les perceptions, l'accompagnement (soutien), les barrières, etc. La scolarisation des élèves handicapés dans le milieu scolaire, qu'il soit un choix volontaire ou non, crée des attentes particulières chez les parents et les enseignants (Beauregard, 2006). Ces attentes sont liées au milieu et au contexte de scolarisation. En Haïti, à l'aide des données analysées, il nous est permis de dire que, généralement, c'est la « force des choses » qui oblige les parents et les enseignants à aller vers le processus inclusif. Quand le choix du milieu ordinaire est particulièrement mobilisé par la force des choses (carence d'écoles spécialisées), les contraintes, les difficultés rencontrées par les acteurs peuvent être importantes.

Les mères affirment que, dans beaucoup de familles haïtiennes, les parents des enfants handicapés font en sorte que leurs enfants restent à l'écart de la société. Cette exclusion est tout aussi scolaire, c'est-à-dire qu'ils ne les scolarisent pas afin d'éviter le mépris des autres et les représailles dans la société ou à l'école (Jacobson, 2008 ; Phillips, 2011). Toutefois, les mères participant à cette étude se montrent très fières de leurs enfants. Elles mettent en avant leur intelligence et disent être satisfaites de leur évolution, caractérisée par leur intégration scolaire, leur apprentissage et leur réussite. Ces résultats sont en lien avec le cadre théorique précédent qui a montré que la réussite des élèves handicapés à l'école est très valorisée par les parents et constitue pour eux une source de fierté (Mariage et Cuynet, 2007). Ces résultats permettent de

confirmer également l'exclusion quasi-totale des enfants handicapés mentaux du système scolaire. Par exemple, les mères disent être motivées pour la scolarisation de leurs enfants parce qu'ils ne sont pas « *djèdjè, egare* », termes créoles qui peuvent être traduits par « hébétés, idiots », et associés au handicap mental et handicaps lourds en Haïti. Un constat similaire a été fait par l'étude du CRD et FHAIPH (2009). Cette étude soutient que les personnes handicapées mentales étaient celles qui participaient le moins dans les activités de la vie nationale. D'une manière générale, en Haïti, le handicap et les personnes handicapées sont associées à « l'incapacité » (Wamba, 2020).

Les représentations du handicap dans la société haïtienne ont été abordées par l'ensemble des interviewés, les représentations sociales associées au handicap sont défavorables aux personnes handicapées, quel que soit l'âge. Les trois dimensions repérées dans la première étude sont également évoquées, à savoir la dimension surnaturelle (sorcellerie, sort jeté), la dimension divine (châtiment de Dieu, ...) et la dimension dite naturelle. En effet, que ce soit avec les mères ou avec les enseignants, l'origine surnaturelle du handicap est très présente et semble même dominante. Ces résultats sont en accord avec ceux d'autres études expliquant qu'en Haïti, le handicap, les troubles, la déficience sont tous considérés comme ayant une origine surnaturelle ou émanés de Dieu (Bijoux, 2010 ; Phillips, 2011 ; Wamba, 2020). Selon la conception judéo-chrétienne, Dieu représente un ordre unique et se place au-delà de l'entendement humain (Tremblay, 1995). L'auteur explique que, pour les adeptes de cette conception, la maladie, la mort, le handicap ou tous les malheurs de l'homme sont expliqués au regard du destin de Dieu.

L'acceptation de l'origine naturelle du handicap est peut-être moins forte dans la société haïtienne en raison de la prédominance des croyances traditionnelles et religieuses et des pratiques s'y afférant, mais elle existe et est reconnue par les interviewés. Ce résultat se rapproche de Blanc (2012) quand il parle de « déficiences naturelles ». Selon les explications de cet auteur, le handicap est qualifié de naturel ou d'origine naturelle, quand il a une causalité interne à la personne handicapée. Mais, si Blanc explique que, dans ce cas, le handicap peut être de naissance ou résultant d'une maladie n'ayant pas une causalité externe (*e.g.* maladies professionnelles) ; dans le cas de la société haïtienne, c'est encore plus complexe. Selon les résultats, le handicap est naturel quand il est lié, soit à une catastrophe naturelle (*e.g.* tremblement de terre) ou à une maladie dégénérative. Le problème qu'il y a avec cette dernière dans la société haïtienne, c'est que, selon les représentations sociales liées à la maladie, elle peut être d'origine surnaturelle aussi. Ce qui ne permet pas de catégoriser objectivement quand

le handicap, associé à une maladie dégénérative, peut être qualifié de naturel. C'est certainement une limite fondamentale à la compréhension du handicap naturel en Haïti.

Scolarisation et choix du milieu de scolarisation

Si les mères et les enseignants (EAEH et EN'AEH) sont en faveur de la scolarisation des enfants handicapés, les résultats nous permettent de constater que les caractéristiques personnelles des enfants, tels que la nature et la sévérité du handicap sont mises en avant. D'autres études ont fait les mêmes constats (voir Beauregard, 2006 ; Yeo, Chong, Neihart & Huan, 2014 ; Benoit, Bonvin & Angelucci, 2019). Les mères scolarisent leurs enfants handicapés, c'est précisément parce qu'ils ne sont pas des « idiots, égarés » pour répéter leur propos, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas un handicap mental, mais un handicap physique. Ces résultats rejoignent d'autres écrits sur le handicap en Haïti (Phillips, 2011 ; Maurice, 2018 ; Wamba, 2020) qui ont déjà montré que les familles haïtiennes ne sont pas sujettes à scolariser leurs enfants handicapés, notamment ceux ayant des handicaps lourds ou sévères. Des résultats similaires ont été observés dans d'autres pays où les enfants handicapés physiques sont plus susceptibles d'être scolarisés que ceux handicapés mentaux (UNESCO, 2010 ; OMS, 2012). En général, les mères scolarisent leurs enfants en milieu ordinaire parce qu'elles n'ont pas d'autres choix, sinon, elles les inscriraient dans des écoles spéciales. L'étude réalisée par CRD et FHAIPH (2009) a révélé des résultats similaires, puisque les participants ont tenu à réclamer littéralement à l'État haïtien des écoles spéciales pour scolariser leurs enfants. Toutefois, à l'instar des résultats de Beauregard (2006), nos résultats révèlent que certaines mères voient la scolarisation de leur enfant en milieu ordinaire comme, non seulement un moyen pour mettre en valeur leurs capacités, mais aussi un facilitateur d'intégration sociale.

De leur côté, les enseignants (EAEH et EN'AEH) ne sont pas ouverts à accueillir des élèves avec un handicap mental dans leur classe ou avec des difficultés d'apprentissage, par exemple. De tels constats ont été déjà faits dans le système éducatif haïtien (Dupoux, Wolman & Estrada, 2005). Ces résultats rejoignent aussi ceux obtenus par Fortier (2014) où les enseignants ont affirmé leur crainte de ne pas pouvoir répondre à certaines difficultés que peuvent avoir les élèves. En outre, nos résultats ont montré que les enseignants (EAEH et EN'AEH) souhaitent que les élèves handicapés soient scolarisés en milieu spécialisé, surtout quand il s'agit d'un type de handicap pour lequel ils n'ont pas de compétences appropriées. Ces résultats rejoignent ceux de Scruggs et Mastropieri (1996) et sont aussi similaires à ceux de Lalvani (2013) où beaucoup

d'enseignants réguliers stipulent que les enseignants spécialisés sont les mieux préparés pour enseigner aux élèves handicapés de façon efficace. Il est très probable aussi que les enseignants qui sont moins favorables à la scolarisation de ces élèves dans leur classe en milieu soient attachés à leur « zone de confort » (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Car, après avoir passé de longues années à enseigner qu'aux élèves « ordinaires », les enseignants réguliers se sentent très confortable dans leur position. En ce sens, ils jugent difficile, voire impossible d'opérer des changements dans leur manière de faire depuis toujours juste pour satisfaire aux besoins des élèves différents de ceux auxquels ils enseignent d'habitude.

Acceptation des élèves handicapés à l'école ordinaire

Les résultats montrent que la scolarisation des élèves handicapés est confrontée au refus d'acceptation à l'école. Parmi les raisons évoquées par les parents et les enseignants se trouvent les représentations associées au handicap et à la scolarisation des élèves handicapés. D'autres études (Tournebize, 2001 ; Beauregard, 2006) ont révélé que les représentations que les enseignants ont du handicap et des élèves handicapés influencent leurs perceptions du processus de scolarisation de ces élèves. De surcroît, les enseignants constatent qu'avec la scolarisation de ces élèves ils ont de plus en plus de tâches et de nouvelles fonctions à remplir. Ces résultats renforcent les propos de Génolini et Tournebize (2010), stipulant que sous l'impulsion de l'école inclusive, les enseignants constatent que leur métier évolue et est réorienté vers une nouvelle identité. Ne voulant pas perdre leur identité professionnelle, les enseignants vont mener des résistances (Ramel & Benoit, 2011). Ces dernières commencent par le refus d'accueillir des élèves handicapés dans leur classe. Dans la société haïtienne, le handicap est considéré comme étant contagieux (Wamba, 2020). Ainsi, pour certains parents, il est inconcevable que leurs enfants non handicapés soient en contact avec quelqu'un qui est handicapé. Le milieu scolaire est donc aussi un lieu confronté à ces représentations du handicap où les parents font tout pour éviter que leurs enfants ne soient pas en contact avec un autre élève handicapé. Ils ont peur que leurs enfants soient infectés par cet élève. En conséquence, pour ne pas subir de représailles, du mépris, des discriminations (Phillips, 2011 ; Maurice, 2018), beaucoup de parents d'enfants handicapés font le choix de garder leurs enfants à la maison, puisqu'il n'y a pas d'écoles spécialisées à leur portée.

Difficultés liées à l'accessibilité et aux coûts de scolarisation

En dépit des représentations négatives liées aux élèves handicapés, si des enseignants, des écoles adhèrent à la philosophie de l'éducation inclusive et manifestent leur volonté d'accueillir certains élèves handicapés, les résultats révèlent que les difficultés liées à l'accessibilité physique des élèves ne sont pas prises en compte dans les écoles. La littérature sur la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire (inclusion scolaire) a soulevé cette problématique indiquant que l'accessibilité physique des élèves handicapés vers les classes ordinaires n'est pas toujours facilitée (Gilles, 2013). Ce même constat a été fait dans d'autres pays où les élèves handicapés rencontrent des difficultés d'accès en raison d'escaliers, de seuils de portes trop étroits, de sièges inadaptés ou même des toilettes non accessibles (OMS, 2012). De surcroît, les écoles sont situées dans des endroits non accessibles aux élèves à autonomie fragile. Ainsi, les élèves handicapés physiques rencontrent des difficultés pour se rendre à l'école, notamment à cause des routes peu praticables ou pour des raisons de distances (UNESCO, 2010 ; OMS, 2012). La problématique de l'accessibilité physique des écoles n'est pas nouvelle en Haïti. Récemment dans le plan de réforme du système éducatif haïtien 2010-2015, le gouvernement d'alors s'était fixé l'objectif de « *rendre accessible et adapté l'environnement physique de l'école à ces élèves, ...* » (MENFP, 2012, p. 87). À ce jour, selon les résultats, il semble que le problème demeure.

Nous constatons qu'au-delà du problème de l'accessibilité, regroupant l'environnement physique des écoles et les voies à emprunter pour s'y rendre, les résultats mettent en évidence aussi certains coûts liés au processus de scolarisation de ces enfants. En raison d'une carence de politique sociale à l'égard des personnes handicapées (BIT, 2010), notamment des élèves, l'accès à l'école est encore plus compliqué tant pour ces enfants que pour leurs parents. Étant donné que les écoles ordinaires ne sont pas tenues d'accueillir les enfants handicapés et que les écoles spéciales⁸ sont très rares, les enfants handicapés sont scolarisés à distance de leur domicile. Ce faisant, tous les jours les parents parcourent des kilomètres, de leur domicile à l'établissement scolaire des élèves. En conséquence, le coût de scolarisation en termes de transports notamment est plus conséquent pour les parents. Particulièrement, les mères déplorent le coût du transport, son indisponibilité ou sa rareté. Elles regrettent de ne pas avoir le soutien d'instances pour la prise en charge du transport, de l'achat du matériel adapté

⁸ Sur les 29 écoles spéciales recensées durant l'année scolaire 2016-2017, le Département de l'Ouest (où se situe la capitale) à lui tout seul détient 14 écoles. Pour les 9 autres Départements, ils ont entre 0 et 4 écoles spéciales (Michel, 2021).

(fauteuil, béquilles, ...) afin d'assurer le bien-être des enfants. Voiseux, Plumet et Cappe (2019) ont obtenu des résultats similaires auprès de parents d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme. Selon l'OMS (2012), le manque d'incitations ciblées, notamment du point de vue financier ; le manque ou l'absence de protection sociale et de services d'accompagnement pour les enfants et leur famille font partie des principales lacunes des politiques en matière de scolarisation des élèves handicapés.

Collaboration

Abordée par les parents et les enseignants (EAEH), la collaboration est considérée par ces acteurs comme un élément essentiel dans le processus de scolarisation des élèves handicapés. Les recherches ont montré que l'établissement d'une relation entre ces acteurs est très bénéfique pour la scolarité des élèves, leur évolution, ainsi que pour les parents, car ils se sentent accompagnés et soutenus dans cette démarche (Voiseux, Plumet & Cappe, 2019). Nous rappelons que la collaboration évoquée par les mères et les enseignants n'atteint pas encore un niveau d'implication et de développement où parents, enseignants et professionnels collaborent (Paré & Belanger, 2014 ; Arapi, Pagé & Hamel, 2018) pour offrir aux élèves des situations d'apprentissages et de socialisation optimales. Toutefois, cette collaboration est très importante car, elle permet d'instaurer un dialogue entre les mères et les enseignants autour des élèves handicapés. Elle favorise aussi l'instauration d'une relation de confiance. À l'instar des résultats de Voiseux, Plumet et Cappe (2019), nous avons constaté qu'au niveau émotionnel, les mères expriment du soulagement d'avoir pu scolariser leurs enfants et d'avoir de bonnes relations avec les enseignants. En outre, elles manifestent aussi un sentiment de fierté à l'égard des enseignants pour leur rôle dans l'éducation de leurs enfants. Selon Dionne et Rousseau (2006), à différents niveaux, la cohésion et la collaboration entre parents et enseignants se révèlent d'une grande importance dans le processus de scolarisation des élèves handicapés.

Incidences de la scolarisation des élèves handicapés sur les enseignants et les autres élèves

L'engagement des enseignants envers la scolarisation des élèves handicapés est défini dans les lois et conventions en vigueur en Haïti, principalement la loi du 13 mars 2012. Pourtant la scolarisation des élèves handicapés est extrêmement difficile dans le système éducatif haïtien (Dupoux, Wolman et Estrada, 2005 ; Wamba, 2020). Si les résultats montrent que certains

enseignants voient la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire comme normale, ils déclarent cependant, de façon générale, que ce processus a des incidences sur leur métier. Certes, les enseignants (EAEH, EN'AEH) ne sont pas alarmistes sur le devenir de leur métier, mais ils craignent tout de même que la scolarisation des élèves handicapés dans leur classe ordinaire modifie le rapport au métier (Génolini & Tournebize, 2010). Tel qu'il a été signalé par ces auteurs, les résultats révèlent que certains enseignants croient qu'avec la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire, le métier d'enseignant est largement redéfini dans la mesure où ce processus leur confie plus de tâches : sensibiliser les autres élèves au handicap, gérer les conflits entre élèves handicapés et non handicapés, etc. En effet, si les enseignants de classes ordinaires sont plutôt en faveur d'une scolarisation en milieu spécialisé, les incidences vécues (ou imaginées) de ce processus peuvent l'expliquer. Des écrits similaires soutenant nos résultats ont été relevés dans la littérature. Quand les enseignants sont confrontés à la scolarisation des élèves handicapés dans leur classe ordinaire, une situation pour laquelle ils sont peu expérimentés et surtout ne sont pas formés ; il ne fait pas de doute que cela peut les mettre en difficulté (les enseignants interviewés l'ont dit clairement) et avoir un impact sur leur santé psychosociale (Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger, 2009 ; Doudin, Curchod-Ruedi & Lafortune, 2010 ; Curchod-Ruedi & Doudin, 2012). Dans nos résultats nous avons constaté aussi que les enseignants n'aimeraient pas être en face des élèves handicapés sans avoir les moyens nécessaires pour les aborder, puis répondre à leurs besoins. En outre, ils ont la ferme conviction que face à de telle situation, leur profession se dénature. Ces résultats trouvent de l'écho chez Ramel et Benoit (2011) expliquant que, face aux élèves handicapés, les enseignants du général se voient être trop exposés à des situations complexes, sans y être préparés et en avoir les moyens. En outre, ils constatent que la nature de leur métier est profondément impactée et par conséquent leur identité professionnelle. Les résultats permettent de comprendre que pour préserver leur identité, même inconsciemment, les enseignants souhaitent se limiter aux seuls élèves ordinaires.

Toutefois, les enseignants (EAEH et EN'AEH) ont le mérite de reconnaître, en majorité, que la présence des élèves handicapés dans la classe ordinaire peut être bénéfique pour les élèves non handicapés dans la mesure où ils utilisent des méthodes pédagogiques plus souples. Très peu d'enseignants ont une position neutre sur l'impact de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire sur les élèves non handicapés. Les résultats n'ont pas révélé d'enseignants s'exprimant sur l'impact négatif de la scolarisation sur les élèves non handicapés. Selon Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson et Gallannaugh (2007), en termes de performances scolaires,

beaucoup de recherches révèlent qu'il n'y a pas d'effet négatif pour les élèves des écoles ordinaires scolarisant des élèves avec des difficultés (handicapés). Tremblay (2012) relate que, de manière générale, dans une revue de littérature portant sur cette thématique, Farrell, Kalambouka, Dyson et Kaplan (2007) ont trouvé 23% de conclusions positives, 15% de négatives, 53% de neutres et 10% de conclusions mixtes sur l'impact de la scolarisation des élèves ayant des difficultés sur les élèves sans difficulté.

Formation des enseignants

L'inadaptation des pratiques pédagogiques sur le processus de scolarisation des élèves handicapés est ciblée par les enseignants (EAEH et EN'AEH), qui soulignent avec persistance l'absence de module portant sur le handicap dans la formation des enseignants. Dans leurs études, Ndikumasabo, Evin et Saury (2018) ont observé des résultats similaires. Si les enseignants refusent les élèves handicapés, s'ils souhaitent que ces élèves soient scolarisés en milieu spécialisé ou s'ils priorisent les incidences négatives que l'accueil de ces élèves peuvent avoir sur leur profession, ce ne sont pas des réflexions ou des cas isolés. Les difficultés vécues lors des expériences de scolarisation peuvent être considérées comme étant un facteur important dans la production des perceptions à l'encontre de la scolarisation en milieu ordinaire (Aktan, 2021). Effectivement, les participants montrent que très souvent ces réflexions sont aussi liées au déficit de formations sur l'éducation inclusive et de compétences pour enseigner à ces élèves en milieu ordinaire. À cela s'ajoute un sentiment d'inadéquation avec leur statut d'enseignant de classe ordinaire. D'autres études ont révélé des résultats similaires, à savoir l'insuffisance ou l'absence de module de formation sur l'éducation spéciale et le sentiment d'inadéquation des enseignants en termes de connaissances et d'expériences (Cassady, 2011 ; Shady, Luther & Richman, 2013) qui alimentent la résistance des enseignants à l'égard de la scolarisation en milieu ordinaire. À cet effet, ils jugent que les enseignants spécialisés sont mieux préparés pour prendre en charge la scolarisation de ces élèves. Dans le contexte de l'enseignement, particulièrement dans celui renvoyant à la scolarisation des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, la formation des enseignants est capitale et prioritaire afin de soutenir des pratiques inclusives (Belmont & Vérillon, 2006 ; Doudin & Lafortune, 2006).

Les résultats montrent aussi que malgré l'absence de formation, les enseignants (EAEH) ont fait de leur mieux pour permettre aux élèves handicapés qu'ils accueillent de participer aux cours à l'instar des élèves non handicapés. Les enseignants n'ayant pas d'expériences avec ces

élèves (EN'AEH) expriment leur volonté d'adopter cette même attitude. Ces résultats sont similaires à ceux de Bélanger (2006) révélant que les enseignants croient qu'il est nécessaire d'adapter leur enseignement (rythme d'apprentissage, adaptation du matériel ou des exigences) à l'égard des élèves présentant des besoins particuliers. Pour pouvoir inciter les enseignants à adhérer à la philosophie de l'inclusion, à supporter et à mettre en pratiques les politiques inclusives, il est nécessairement indispensable d'améliorer leurs compétences professionnelles. Ce n'est qu'en bénéficiant de la formation adéquate à l'éducation spéciale et aux nouvelles pratiques pédagogiques, capable de transformer leurs pratiques que cela sera possible. Comme le rappellent Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010), le présupposé fondamental de tout dispositif de formation est d'améliorer les pratiques des enseignants en transformant leurs croyances, leurs perceptions, donc leurs représentations, et en améliorant leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques.

Politique publique d'éducation

Les résultats obtenus dans cette étude sont similaires à d'autres études évoquant la politique d'éducation en matière de scolarisation des élèves handicapés en Haïti. Par exemple, Janvier (2020), Regulus (2020), Wamba (2020) soulignent qu'en plus des représentations négatives liées au handicap, l'absence de volonté politique en la matière constitue l'un des principaux obstacles à la scolarisation des élèves handicapés. Des études menées dans d'autres pays, notamment des pays à faible revenu (OMS, 2012), montrent que parmi les obstacles les plus récurrents en matière de scolarisation des élèves handicapés se trouvent l'absence de volonté politique, d'attention suffisante des acteurs de l'éducation aux besoins spécifiques des élèves handicapés (Mitiku, Alemu & Mengsitu, 2014 ; Ndikumasabo, Evin & Saury, 2018). Les résultats révèlent que des difficultés qui tiennent à la volonté politique de l'État haïtien font obstacle à la scolarisation des enfants handicapés, ceci, en dépit du fait que des mesures officielles ont été prises (création de lois, ratification de conventions internationales, etc.). Les données analysées indiquent que la scolarisation de ces élèves reste un processus extrêmement compliqué. Pour les parents, cela concerne le fait qu'ils n'ont reçu aucun accompagnement de l'État, ni d'aucune autre instance ou structure pour la scolarisation de leurs enfants. D'autres études réalisées en Haïti (CRD & FHAIPH, 2009 ; Damus, 2019) ont fait ces mêmes constats et relatent que dans tous les domaines, y compris l'école, les enfants (personnes) handicapés sont à la charge de leurs familles ou proches. Les parents sont laissés pour compte dans tout le

processus de scolarisation de leurs enfants handicapés. Ils ne croient pas ou plus aux promesses de l'autorité publique.

Les enseignants (EAEH et EN'AEH) sont consternés par l'absence de l'État en matière de politique éducative en faveur des élèves handicapés. L'État ne s'intéresse pas à cette question. Cela est traduit par l'absence d'accompagnement, d'encadrement des écoles ainsi que des enseignants afin qu'ils puissent accueillir les élèves handicapés. Aucun soutien n'est adressé aux acteurs de l'école, ce qui, du point de vue des participants, entrave la scolarisation. De tels obstacles ont été observés dans d'autres pays (OMS, 2012) où la scolarisation des élèves handicapés se trouve en grande difficulté. La littérature portant sur cette thématique soutient que l'absence de politique publique, de législation, etc. constituent, ordinairement, des obstacles fondamentaux (Forlin & Lian, 2008 ; OMS, 2012). En conséquence, tel qu'il a été constaté par Beauregard (2006), nos résultats montrent qu'en majorité, les enseignants (EAEH et EN'AEH) n'espèrent (plus) rien du système éducatif haïtien (encadrement, ressources, etc.) à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés. Par ailleurs, ces résultats mettent en évidence un autre aspect, à savoir, l'accueil des élèves handicapés à l'école ordinaire est strictement volontaire, et non une décision émanant d'une contrainte législative.

6.8 Conclusion

La présente étude a permis de comprendre comment certains acteurs de l'école (mères, enseignants) appréhendent la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu scolaire en Haïti. Elle a permis aussi de comprendre que la scolarisation des élèves handicapés reste un défi persistant dans ce pays. Elle a mis en lumière certains obstacles à la mise en œuvre du processus de scolarisation. Ce processus en Haïti est loin d'être sur la bonne voie ; le système éducatif haïtien ne peut pas atteindre les objectifs fixés dans le plan de réforme 2010-2015.

Tout observateur et acteur avisés du processus de scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire savent que ce dernier requiert une profonde transformation à tous les échelons. Effectivement, la scolarisation des élèves handicapés apparaît comme un processus (Beaucher, Beaucher, Moreau, 2013) nécessitant une révolution importante des modes de pensées, de procédés et des méthodes (Gardou, 2006 ; Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007).

Nous avons constaté qu'il y a des enseignants qui soutiennent le principe de scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire, mais qui sont tout de même réticents face à une expérience concrète. Nous ne pouvons pas mettre pas en doute leur sincérité puisque leur crainte

nous semble réelle. Le manque de qualifications professionnelles pour enseigner aux élèves handicapés, l'absence d'accompagnement et des services de soutien, entre autres, contribuent aux représentations négatives des enseignants. En effet, l'absence de formation rend difficile le rapport des enseignants aux élèves handicapés, faisant place aux représentations erronées et à l'angoisse d'un face-à-face éducatif insoutenable (Gardou, 2006).

7 ÉTUDE SUR LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS EN EXERCICE ET EN FORMATION À L'ÉGARD DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS

L'attitude est une disposition d'un individu à répondre favorablement ou défavorablement à un objet, une personne, etc., (Ajzen, 2005 ; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Elle peut subir des variations, notamment quand un enseignant a accueilli des élèves handicapés dans sa classe.

7.1 Problématique

La littérature scientifique sur l'éducation inclusive insiste sur le rôle important que les attitudes des enseignants jouent dans la mise en œuvre et la réussite de celle-ci (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011 ; Kuyini, Desai & Sharma, 2018). Les résultats de plusieurs études ont fait état d'attitudes favorables des enseignants aux principes de l'éducation inclusive. Néanmoins, les enseignants ne sont pas prêts, ni à adhérer, ni à s'engager dans un processus de transformation personnelle (d'attitudes, de pratiques, ...) pour développer l'école inclusive (voir Fortier, Noël, Ramel & Bergeron, 2018). Ces résultats font apparaître de sérieuses réserves quant à l'accueil des élèves handicapés dans leur classe. D'après des analyses faites sur 26 études concernant 16 pays, De Boer, Pijl et Minnaert (2011) ont constaté que dans la majorité des cas, les enseignants étaient, soit indécis ou avaient des attitudes négatives.

Dans une étude réalisée aux États-Unis, deBettencourt (1999) explique que plus de 50% d'enseignants trouvent que scolariser en milieu ordinaire les élèves ayant une déficience légère est positif ; alors que 61% des enseignants interrogés déclarent ne pas avoir personnellement l'intention de prendre part à cet acte. Très souvent, ces enseignants sont réticents face à toute politique éducative œuvrant en ce sens, et ne s'attendent pas à ce que les élèves handicapés aient de bons résultats. En revanche, ceux présentant des attitudes positives supportent les politiques d'éducation inclusive ainsi que les ressources pouvant faire accélérer ce processus (voir Antonak & Larrivee, 1995). Selon ces auteurs, pour que cette situation soit toujours favorable, il faut qu'il y ait des recherches en continu, qui permettront de saisir les conceptions des enseignants, puis de définir et d'évaluer les stratégies permettant de faire évoluer positivement les attitudes liées au processus de scolarisation et d'enseignement des élèves concernés. Car, *« la connaissance des mécanismes qui sous-tendent le développement et la structure des attitudes à l'égard des personnes handicapées est considérée comme nécessaire*

pour pouvoir les changer, puis accélérer l'intégration des personnes handicapées dans la société en général » (Antonak & Livneh, 2000, p. 212).

L'éducation inclusive, préconisant l'inscription massive des enfants handicapés à l'école ordinaire, est supportée par un important cadre législatif, tant sur le plan mondial (organismes internationaux) que sur le plan national (par pays). C'est le cas en Haïti où, particulièrement la loi du 13 mars 2012 encadre la scolarisation de ces enfants. Toutefois, Jones (1984) met en garde contre les limites des lois. Selon Jones, les lois peuvent imposer la scolarisation de ces élèves dans le milieu ordinaire en légiférant sur l'accès physique, sur les moyens à fournir pour leur offrir plus de possibilité d'éducation ; cependant il n'est pas possible de légiférer sur leur acceptation. Pour Jones, il est un impératif de donner autant d'attention aux « barrières comportementales » que celle accordée aux barrières physiques, d'accès à l'éducation, etc. Par conséquent, Antonak et Larrivee (1995) soulignent que la scolarisation et l'acceptation effectives de ces élèves seraient rendues possibles si et seulement si, dans la durée, l'on parvient à constater et à opérer des changements dans les attitudes professionnelles des acteurs de l'école, particulièrement les enseignants.

La littérature portant sur la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire décrit un tableau sombre de ce processus à travers le monde, certes bien plus sombre dans certains pays et régions. Ainsi, vu les difficultés rencontrées, au niveau international, pour faire de la scolarisation de ces élèves une réalité effective, beaucoup d'études se sont réalisées en vue de cerner et comprendre les obstacles auxquels elle se heurte (De Boer, Timmerman, Pijl & Minnaert, 2012). En effet, les enseignants sont indexés comme étant des acteurs clés de ce processus, et par conséquent, très souvent, ils constituent les principaux obstacles à la scolarisation des élèves. Leurs attitudes ont des incidences significatives sur ce processus.

Les attitudes développées à l'égard de la scolarisation des enfants handicapés en milieu scolaire ordinaire ne sont pas juste des évaluations isolées, contre ou pour un objet d'attitude. Effectivement, de nombreuses études montrent que les attitudes des enseignants peuvent être influencées par des variables sociodémographiques (*e.g.* sexe, âge, etc.), socioprofessionnelles (*e.g.* niveau d'éducation, formation reçue, expérience dans l'enseignement, expérience de l'enseignement des élèves handicapés), sociocognitives (*e.g.* sentiment de compétence, croyances culturelles, etc.) et d'autres caractéristiques (*e.g.* contact avec des personnes handicapées, nature du handicap, etc.) (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Dupoux, Wolman & Estrada, 2005 ; Avramidis & Kalyva, 2007 ; Rakap & Kaczmarek, 2010 ; Benoit, 2016 ; Fortier, Noël, Ramel & Bergeron, 2018 ; Saloviita, 2020). De surcroît, d'autres paramètres, tels

que la politique éducative d'un pays, le soutien scolaire ou encore la compréhension de la politique d'éducation inclusive par les enseignants peuvent jouer également (Jury, Perrin, Rohmer & Desombre, 2021). Toutefois, les résultats sont divergents. Selon les études (méthodes, participants, ...), les variables n'ont pas les mêmes effets.

Les études sur les attitudes des enseignants à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés s'intéressent également aux enseignants en formation initiale (futurs enseignants). Des études portant sur ces derniers font état des influences de la formation initiale sur leurs attitudes, leurs sentiments de compétence, leurs croyances, leur confiance par rapport à l'éducation inclusive (Loreman, Sharma, Forlin & Earle, 2005 ; Chong, Forlin & Au, 2007 ; Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009). Selon Chong et ses collègues, il s'agit du moment le plus propice pour amener des futurs enseignants à avoir des attitudes plus favorables envers les élèves handicapés en milieu ordinaire. Car, s'ils reçoivent des formations particulières et développent des compétences importantes pour enseigner aux élèves présentant différents profils, ils se sentiront plus à l'aise et compétents pour accueillir et accompagner les élèves dans la classe et faire une meilleure gestion de cette dernière (Ward & Le Déan, 1996). Dans la perspective de Bandura (2007), le sentiment de compétence représente le jugement d'un enseignant sur ses propres compétences, à la lumière de ses perceptions sur plusieurs facteurs constitutifs de celles-ci, dans le cadre de l'enseignement aux élèves handicapés en milieu ordinaire.

L'intégration des enseignants en formation initiale dans cette étude est motivée par le fait que *« les attitudes et les préoccupations des enseignants en formation initiale sont considérées comme des facteurs majeurs qui influencent le succès de l'inclusion »* (Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012, p. 5). Ces auteurs et bien d'autres soulignent que les attitudes des enseignants en formation initiale sont fortement influencées par l'efficacité de l'enseignement eu égard à l'éducation inclusive. En outre, selon Woolfolk et Hoy (1990), il existe un lien significatif entre les croyances d'efficacité de l'enseignement perçu par les enseignants en formation initiale et leurs attitudes envers les enfants handicapés ainsi que le contrôle de la classe. Tenant compte de ces assertions et étant donné que Haïti s'invite dans le débat « international » sur l'éducation inclusive, nous nous sommes intéressés aux enseignants en formation initiale afin de comprendre comment ils se positionnent par rapport à la scolarisation des élèves handicapés.

Toute éducation est spécifique au contexte social, politique, culturel, économique, ... d'une société. Malgré des volontés exprimées, Haïti n'en est qu'au balbutiement de la scolarisation des enfants handicapés (Wamba, 2020). Dans le paysage scolaire haïtien, il y a une carence importante de recherches concernant les attitudes des enseignants à l'égard de la scolarisation

des élèves handicapés. Selon nos recherches, seules deux études (Dupoux, Wolman & Estrada, 2005 ; Dupoux, Hammond, Ingalls & Wolman, 2006) ont été réalisées sur les attitudes des enseignants en exercice ; aucune sur les enseignants en formation initiale. Ainsi, tenant compte de ce que de telles recherches peuvent apporter au système scolaire haïtien par rapport à la mise en œuvre et l'orientation des politiques publiques en matière d'éducation inclusive, il nous paraît alors légitime et important d'explorer cette thématique dans ce travail. Précisément, cette étude porte sur « les attitudes des enseignants (en exercice et en formation initiale) à l'égard de la scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés ».

Après avoir appréhendé les représentations des enseignants sur le handicap et sur la scolarisation des élèves handicapés ; cette présente étude a été mise en place dans le but de comparer les attitudes des enseignants en exercice et en formation initiale à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés dans les écoles ordinaires. Dans le même temps, nous cherchons à identifier les variables qui ont une influence sur ces dernières (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Nous ne nous intéressons pas aux attitudes envers un(des) type(s) de handicap particulier, mais aux attitudes envers une catégorie opérante et signifiante dans l'institution scolaire (Desombre, Brasselet, Anegmar & Durand-Delvigne, 2017) : tous les enfants handicapés, qui peuvent être scolarisés en milieu ordinaire dans les deux premiers cycles du fondamental du système éducatif haïtien.

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de construire des questions de recherche. En effet, le contexte haïtien et la littérature existante ne permettent pas de poser des hypothèses (directionnelles principalement). Ainsi, nous essayerons de répondre aux questions suivantes :

- Existe-t-il une différence entre les enseignants en exercice et en formation initiale concernant leur sentiment de compétence, leurs croyances culturelles, leur intention d'agir ?
- Existe-t-il une différence entre les attitudes des enseignants en exercice et en formation initiale ?
- Quelles sont les relations entre les attitudes des enseignants, leurs croyances, leur sentiment de compétence et leur intention d'agir ?
- Quels sont les facteurs qui prédisent les attitudes des enseignants (bénéfices de l'intégration, habiletés à enseigner aux élèves handicapés, gestion d'une classe intégrative, progrès scolaire des élèves handicapés) ?

- Existe-t-il une différence entre les enseignants en exercice qui ont accueilli des élèves handicapés et ceux qui n'en ont pas accueilli ?

L'impact et l'importance des attitudes des enseignants dans le processus de scolarisation des élèves handicapés ont été signalés dans de nombreuses études (Wilczenski, 1992 ; Antonak & Larrivee, 1995 ; Leyser & Tappendorf, 2001 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Romi & Leyser, 2006 ; Rakap & Kaczmarek, 2010, ...). En effet, comprendre les attitudes des enseignants haïtien vis-à-vis de la scolarisation des élèves handicapés ou plus particulièrement à l'égard des principes d'éducation inclusive peut, à notre humble avis, faciliter le développement des politiques d'éducation inclusives souhaitées par le Ministère de l'Éducation Nationale.

7.2 Méthode

7.2.1 Participants

Cette présente étude portant sur les attitudes envers la scolarisation des élèves handicapés dans les écoles ordinaires a pour population cible les enseignants en exercice dans le 1^{er} et le 2^e cycle du fondamental et les enseignants en formation initiale. Les participants proviennent en majorité des Départements de l'Ouest et du Nord. 267 participants ont pris part à l'étude, mais 74 d'entre eux ont été rejetés pour n'avoir pas satisfaits aux attentes de l'étude (données manquantes, ...). Au total, la population de l'étude est composée de 193 participants qui ont répondu à un questionnaire dont 111 enseignants en exercice (44 hommes et 63 femmes, 4 non renseignés) ; 82 enseignants en formation initiale (36 hommes et 45 femmes, 1 non renseigné). Les participants sont âgés entre 19 et 67 ans ($M = 35$, $ET = 10.1$). Les enseignants en exercice étaient âgés en moyenne de 38.2 ($ET = 11.4$), ceux en formation de 30.6 ($ET = 5.57$). Les enseignants avaient une expérience de 9.36 ans ($ET = 6.11$) dans l'enseignement général.

7.2.2 Instrument de mesure

Tel que nous l'avons souligné au chapitre 5 (*alinéa*, 5.3), l'étude des attitudes connaît des divergences : des recherches s'appuient sur l'approche des trois composantes : cognitive, affective, conative (voir Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) ; d'autres se positionnent sur le cadre théorique mettant en avant l'approche évaluative des attitudes (voir Dillon & Kumar, 1985 ; Rakap & Kaczmarek, 2010 ; De Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012). Pour les besoins de l'étude, nous avons adopté l'approche évaluative des attitudes, priorisant l'utilisation

des échelles de mesure. Nous avons retenu l'échelle multidimensionnelle « *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI)* » (Antonak & Larivée, 1995). Sa version française utilisée pour cette étude provient des travaux de Benoit (2016), Benoit et Valls (2018).

Les données sont recueillies à partir d'un questionnaire composé de quatre parties (annexe C.1). La première partie vise à recueillir des informations sur le participant (*e.g.*, âge, genre, diplôme obtenu, contact avec des personnes handicapées). La seconde partie s'intéresse aux formations que les participants ont pu suivre sur le handicap et à leurs expériences avec des élèves handicapés. Ces deux parties renvoient aux caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles des participants. Lors de la création du questionnaire avec le logiciel *Qualtrics*, une logique de passage a été instituée au niveau de ces deux parties afin de tenir compte de la particularité des enquêtés. Plus précisément, selon qu'un enquêté ait choisi « *enseignant dans une école primaire* » ou « *en formation pour être enseignant* » (question : Q5), les questions sont différentes.

La troisième partie, renvoyant aux caractéristiques sociocognitives et autres caractéristiques, évalue sous forme d'échelles en 5 points, allant par exemple de « *Pas du tout d'accord* » à « *Tout à fait d'accord* » :

- Les croyances culturelles, nous avons construit 4 items en lien avec nos recherches précédentes (*e.g. Un enfant qui a un handicap est un enfant qui est puni ou qui porte un châtiment de Dieu*) ;
- Le sentiment de compétence, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Benoit (2016). Deux mesures ont été évaluées : d'une part le sentiment de compétence, de manière générale, pour enseigner des élèves handicapés et un item a été présenté (*e.g. Je me sens compétent(e) pour enseigner à des élèves qui sont handicapés*). D'autre part, le sentiment de compétence spécifique à enseigner à des élèves selon la nature du handicap, nous avons proposé 6 items (*e.g. Je me sens compétent(e) pour enseigner à des élèves ayant des difficultés d'adaptation*) ;
- Les intentions d'agir, nous nous sommes appuyés sur l'échelle de Avramidis et al., (2000) et avons proposé 3 items (*e.g. Je changerai mes techniques ou méthodes d'enseignements pour m'adapter aux élèves handicapés*).

La quatrième partie du questionnaire est l'échelle de mesure des attitudes « *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI)* », évaluant les attitudes des enseignants à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés. L'ORI est une échelle multidimensionnelle

qui permet d'évaluer les attitudes des enseignants à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés, en abordant tous les aspects du processus de scolarisation de ces élèves dans le milieu ordinaire (Antonak & Larivée, 1995). L'échelle ORI comporte 25 items, dont 13 items sont formulés positivement, les 12 autres sont formulés avec une connotation inversée afin d'avoir une échelle équilibrée, c'est-à-dire une « *échelle composée de paires d'éléments logiquement opposés* » (Yang, Harkness, Chin & Villar, 2010, p. 214). Elle présente six niveaux de réponse de type Likert « *pas du tout d'accord, à tout à fait d'accord* ».

L'échelle est construite autour de 4 dimensions, partageant chacune, de façon inégale, les 25 items (Antonak & Larivée, 1995 ; Benoit, 2016 ; Benoit & Valls, 2018) :

1. Bénéfices de l'intégration, items : 3, 11, 12, 14, 17, 20, 24, 25 (e.g., *la scolarisation d'un élève handicapé à l'école ordinaire favorisera sa progression scolaire*)
2. Habiletés perçues à enseigner aux élèves handicapés, items : 2, 10, 19, 23 (e.g., *les enseignants réguliers sont suffisamment formés pour enseigner aux élèves handicapés*)
3. Gestion d'une classe intégrative, items : 4, 6, 8, 15, 16, 18, 22 (e.g., *il est probable que les élèves handicapés créent de la perturbation dans la classe régulière*)
4. Progrès scolaires des élèves handicapés, items : 1, 5, 7, 9, 13, 21 (e.g., *les classes régulières offrent la meilleure prise en charge pour les élèves handicapés*).

Les scores de ces 4 dimensions constituent des variables dépendantes.

Les scores des items sont dédiés à la comparaison inter-sujets, intergroupes (Benoit & Valls, 2018). Ce faisant, « *un score plus élevé indique une attitude plus favorable* » (Antonak & Larivée, 1995, p. 142).

La version française de l'échelle ORI utilisée dans cette étude a été adaptée pour prendre en compte la réalité haïtienne (Harkness, Edwards, Hansen, Miller & Villar, 2010). Ce faisant, les terminologies telles que : « *élèves ayant des besoins particuliers ; intégration ou intégration scolaire ; classe ordinaire* » ont été respectivement remplacées par « *élèves handicapés ; scolarisation d'élèves handicapés à l'école ordinaire ; classes régulières* » (Jury, Perrin, Rohmer & Desombre, 2021). La connaissance culturelle d'Haïti nous a permis de mieux réfléchir et concevoir l'instrument, bien que cette connaissance ne soit pas à prendre pour acquis puisqu'elle ne fournit pas toujours des solutions (Harkness, Edwards, Hansen, Miller & Villar, 2010). Toutefois, il était important de tenir compte des caractéristiques linguistiques de l'instrument et du mode d'administration. L'intérêt de cette démarche était de nous assurer que

la conception du questionnaire était adaptée au canal d'administration (lien *qualtrics*) et à la population cible, c'est-à-dire leurs aptitudes à répondre à un questionnaire en ligne, etc.

Les alphas de Cronbach calculés sur la base des données brutes montrent une bonne consistance interne des échelles de mesure du *sentiment de compétence* ($\alpha = 0.89$), *des croyances culturelles* ($\alpha = 0.92$), *des intentions d'agir* ($\alpha = 0.79$), *des bénéfices de l'intégration* ($\alpha = 0.70$) et *des progrès scolaires des élèves handicapés* ($\alpha = 0.84$). Concernant les *habiletés perçues à enseigner* ($\alpha = 0.66$) et la *gestion d'une classe intégrative* ($\alpha = 0.69$), les résultats sont acceptables. Toutefois, la suppression (extraction) de certains items de l'échelle ORI a permis d'améliorer de manière significative la valeur alpha de Cronbach des dimensions de l'échelle.

7.2.3 Procédure

Nous avons mis du temps à trouver le moyen le plus propice pour faire passer le questionnaire auprès du public ciblé, car nous savons qu'il était compliqué de l'administrer en ligne. À notre connaissance, le public cible n'a pas un réseau de fonctionnement constitué (associations, syndicats, etc.), ce qui a rendu la tâche plus difficile. Nous avons exploré plusieurs pistes et nous avons trouvé une formule pour faire passer le questionnaire en ligne. Finalement, l'échantillon de l'étude a pu être constitué grâce à des démarches faites auprès d'un ensemble de responsables d'établissements scolaires et de centres de formation pour enseignants.

La passation s'est effectuée par internet via un lien créé sur le logiciel *Qualtrics*. Ce lien associé à une note d'information a été diffusé aux participants principalement par le biais des directeurs des écoles et des centres de formation. Au début de l'instrument, un encadré présentant le titre de l'étude et les indications informant les enseignants n'ayant pas enseigné aux élèves handicapés qu'ils étaient bien concernés par la présente étude. Les participants ont été informés également que cette étude se réalisait dans le strict anonymat (malgré cette précision, plusieurs d'entre eux nous ont contacté pour savoir si répondre au questionnaire ne leur portait pas préjudice. Nous leur avons réexpliqué le principe de l'anonymat). Nous leur avons précisé qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, que les meilleures réponses étaient celles qui traduisaient le plus honnêtement leur opinion (Eagly & Chaiken, 1993 ; Benoit, 2016). Ils étaient aussi invités à répondre à tous les énoncés de l'instrument. Enfin, un formulaire de consentement à la participation « *j'ai lu et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche / j'ai lu et je refuse de plein gré de participer à cette recherche* » leur a été présenté.

Avant sa passation, le questionnaire a été pré-testé afin d'avoir un outil de recueil de données qui soit accessible aux participants sur le plan du canal utilisé, de la linguistique, de la formulation des instructions et de sa durée (De Boer, Timmerman, Pijl & Minnaert, 2012). Ce pré-test a été réalisé auprès de 7 enseignants en poste et de 4 enseignants en formation. La réalisation de ce pré-test était une façon d'avoir un regard sur la clarté du questionnaire de manière générale. Ainsi, suite aux échanges avec ces derniers, et comme il est permis (Benoit, 2016) certains items et consignes ont été reformulés (De Boer, Timmerman, Pijl & Minnaert, 2012). Ce pré-test nous a aussi permis d'agir sur la fluidité du questionnaire et sur sa durée. En moyenne, 17 minutes suffisaient pour répondre au questionnaire. Les données ont été analysées via le logiciel *Jamovi* version 1.8.2.0.

7.3 Présentation des résultats

7.3.1 Description de l'échantillon

Les données (tableau 18) révèlent que 64,86% des enseignants en exercice et 85,37% des enseignants en formation initiale ont entre 25 et 45 ans. Les femmes représentent 56,76% chez les enseignants en exercice et 54,88% pour ceux en formation. Notre échantillon est représentatif de la population enseignante du système scolaire haïtien, car selon les données du MENFP (2018), 70% des enseignants du préscolaire et du fondamental sont des femmes. Nous avons relevé que 45.9% des professionnels en exercice n'ont jamais accueilli d'élèves handicapés dans leur classe. 35.14% entre une et trois fois, 18.92% quatre fois et plus. Ces données corroborent les résultats de l'étude qualitative précédente. Les enseignants en exercice indiquent pour 39.6% avoir reçu des enseignements sur la scolarisation des élèves handicapés. 56.7% indiquent le contraire (3,7% n'ont pas répondu). 19,51% des enseignants en formation disent avoir suivi un enseignement spécifique sur la scolarisation des élèves handicapés. Il existe une différence entre les deux groupes. En effet, les enseignants en exercice ont été davantage formés que ceux en formation ($\chi^2 = 10$, $ddl = 1$, $p < .01$).

Tableau 18 : caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles des participants

| Caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles | | Enseignants en Ex | | Enseignants en FI | |
|---|--------------------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|
| | | N = 111 | Pourcentage | N = 82 | Pourcentage |
| Sexe | Masculin | 44 | 39,64 | 36 | 43,90 |
| | Féminin | 63 | 56,76 | 45 | 54,88 |
| | Ne souhaite pas répondre | 4 | 3,60 | 1 | 1,22 |
| Age | Moins de 25 ans | 9 | 8,11 | 10 | 12,20 |
| | De 25 ans jusqu'à 45 ans | 72 | 64,86 | 70 | 85,37 |
| | 46 ans et plus | 29 | 26,13 | 1 | 1,22 |
| | Manquantes | 1 | 0,90 | 1 | 1,22 |
| Diplômes universitaire | Sciences de l'éducation | 67 | 60,36 | 23 | 28,05 |
| | D'autres disciplines | 30 | 27,03 | 37 | 45,12 |
| | Aucun | 13 | 11,71 | 21 | 25,61 |
| | Manquantes | 1 | 0,90 | 1 | 1,22 |
| Années expériences | Moins de 10 ans | 68 | 61,26 | | |
| | 10 ans et plus | 43 | 38,74 | | |
| Enseignements reçus sur l'intégration | Oui | 44 | 39,64 | 16 | 19,51 |
| | Non | 63 | 56,76 | 66 | 80,49 |
| | Manquantes | 4 | 3,60 | | |
| Expériences d'intégration | Jamais | 51 | 45,95 | | |
| | Une fois ou plus | 60 | 54,05 | | |

Même s'il existe une différence entre les groupes concernant l'évaluation des enseignements reçus, cette dernière est négative. La formation n'est pas perçue comme préparant à la prise en charge des élèves handicapés, particulièrement chez les enseignants en exercice (tableau 19).

Tableau 19 : Évaluation des enseignements reçus selon les groupes (U de Mann Whitney)

| Dimensions | Groupes | N | M | ET | P |
|------------------------------------|-------------------|-----|------|------|-----|
| Évaluation des enseignements reçus | Enseignants en Ex | 107 | 1.59 | 0.49 | .01 |
| | Enseignants en FI | 82 | 1.80 | 0.39 | |

Les enseignants ont des contacts avec des personnes handicapées dans leur milieu, surtout ceux qui sont en formation (tableau 20). Quoi qu'il en soit, il n'y a pas d'effet significatif de cette variable sur les attitudes des enseignants à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés.

Tableau 20 : Contacts avec des personnes handicapées selon les groupes (U de Mann Whitney)

| Dimensions | Groupe | N | M | ET | P |
|-----------------------------------|-------------------|----------|----------|-----------|----------|
| Contact aux personnes handicapées | Enseignants en Ex | 104 | 2.14 | 0.71 | .01 |
| | Enseignants en FI | 78 | 2.32 | 0.76 | |

7.3.2 Les croyances culturelles, le sentiment de compétence et l'intention d'agir chez les enseignants en exercice et en formation

Dans le tableau 21, nous pouvons observer que les enseignants en exercice autant que ceux en formation croient peu à des origines divines ou surnaturelles dans l'explication du handicap. Toutefois, les croyances des enseignants en formation sont plus fortes ($M = 2.74$) que celles des enseignants en exercice ($M = 2.21$), c'est-à-dire, ceux en exercice croient moins qu'un enfant handicapé est un enfant qui est maudit par les esprits (loas) ou du moins qui est contagieux. Même si les résultats révèlent que les enseignants en exercice ainsi que ceux en formation ne s'estiment pas être compétents pour enseigner aux élèves handicapés, nous observons que la perception du sentiment de compétence pour intervenir auprès de ces élèves est plus forte chez les enseignants en exercice ($M = 2.21$) que chez ceux en formation ($M = 1.68$). Quant aux intentions d'agir, les enseignants en formation ne savent pas s'ils feront des efforts pour s'adapter aux élèves handicapés ($M = 3.19$) ; alors que pour leur part, les enseignants en exercice indiquent une intention d'agir légèrement plus favorable ($M = 3.50$), c'est-à-dire, ils essaieront de changer leurs méthodes pour s'adapter aux élèves handicapés.

Tableau 21 : Scores aux échelles mesurant les croyances culturelles, le sentiment de compétence et les intentions d'agir selon les groupes (U de Mann Whitney)

| Dimensions | Groupe | N | M | ET | P |
|-------------------------|-------------------|----------|----------|-----------|----------|
| Croyances | Enseignants en Ex | 111 | 2.21 | 1.23 | .01 |
| | Enseignants en FI | 82 | 2.74 | 1.15 | |
| Sentiment de compétence | Enseignants en Ex | 111 | 2.21 | 1.20 | <.001 |
| | Enseignants en FI | 82 | 1.68 | 0.98 | |
| Intentions d'agir | Enseignants en Ex | 111 | 3.50 | 0.83 | .01 |
| | Enseignants en FI | 82 | 3.19 | 0.67 | |

7.3.3 Les attitudes des enseignants en exercice et en formation sur la scolarisation des élèves handicapés

Il apparaît dans le tableau 22 que les enseignants en exercice ont des attitudes plus favorables que les enseignants en formation concernant la scolarisation des élèves handicapés. Même si les enseignants en exercice jugent que l'intégration de ces derniers sera bénéfique pour tous (acceptation de la différence, développement de l'autonomie...), leur attitude est réservée ($M = 3.82$) (un peu d'accord). Il en est de même pour la dimension « Progrès scolaire » (développement des compétences scolaires, prise en charge meilleure...) ($M = 3.97$). Par contre, même si leur moyenne est supérieure à celle du groupe « enseignants en formation » ($M = 2.98$ contre $M = 2.70$), ils jugent un peu difficile de gérer une classe avec un élève handicapé (temps accordé à l'élève, gestion de l'ordre...). Ils pensent également que leur formation n'est pas suffisante pour faire face à cette scolarisation ($M = 2.45$ contre 2.06), elle ne leur permet pas d'avoir des habiletés pour enseigner à ces élèves.

Tableau 22 : Scores à l'échelle ORI mesurant les attitudes des enseignants selon les groupes (U de Mann Whitney)

| Dimensions | Groupe | N | M | ET | P |
|----------------------------------|-------------------|-----|------|------|-----|
| Bénéfice de l'intégration | Enseignants en Ex | 111 | 3.82 | 0.76 | .05 |
| | Enseignants en FI | 82 | 3.58 | 0.62 | |
| Habilités à enseigner | Enseignants en Ex | 111 | 2.45 | 0.92 | .01 |
| | Enseignants en FI | 82 | 2.06 | 0.86 | |
| Gestion d'une classe intégrative | Enseignants en Ex | 111 | 2.98 | 0.68 | .01 |
| | Enseignants en FI | 82 | 2.70 | 0.68 | |
| Progrès scolaire | Enseignants en Ex | 111 | 3.97 | 1.26 | .05 |
| | Enseignants en FI | 82 | 3.60 | 1.07 | |

7.3.4 Corrélations entre les attitudes des enseignants (en exercice et en formation), leurs croyances, leur sentiment de compétence et leur intention d'agir

Les calculs de corrélation pour le groupe des enseignants en exercice (tableau 23) et pour le groupe des enseignants en formation (tableau 24) mettent en évidence des relations significatives quel que soit le groupe. Nous constatons le poids très important des croyances dans les attitudes. Les croyances culturelles sont corrélées de manière négative avec toutes les autres dimensions. Autrement dit, plus les croyances sur le handicap sont fortes, moins les

attitudes sont positives concernant les bénéfices de l'intégration, les progrès scolaires de l'élève handicapé, les habiletés à enseigner et la gestion de la classe. De plus, plus les enseignants adhèrent aux croyances (châtiment de Dieu, forces surnaturelles), moins ils se perçoivent compétents et moins ils modifieront leurs méthodes d'enseignement. À l'inverse, les autres dimensions sont toutes corrélées de manière positive, c'est-à-dire plus le sentiment de compétence est élevé chez les enseignants, plus leur intention d'agir est importante et plus ils développent des attitudes favorables à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés. Les croyances ont donc un poids considérable sur les attitudes des enseignants.

Tableau 23 : matrice de corrélation résultats des enseignants en exercice (n = 111)

| Variables | M | ET | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
|-------------------------------------|------|------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----|
| 1. Croyances | 2.21 | 1.23 | --- | | | | | | |
| 2. Sentiment de compétence | 2.21 | 1.20 | -.631 *** | --- | | | | | |
| 3. Intentions d'agir | 3.50 | 0.83 | -.802 *** | .685 *** | --- | | | | |
| 4. Bénéfices intégration | 3.82 | 0.76 | -.688 *** | .548 *** | .589 *** | --- | | | |
| 5. Habilités à enseigner | 2.45 | 0.92 | -.366 *** | .405 *** | .414 *** | .054 | --- | | |
| 6. Gestion d'une classe intégrative | 2.98 | 0.68 | -.632 *** | .431 *** | .542 *** | .322 *** | .495 *** | --- | |
| 7. Progrès scolaire | 3.97 | 1.26 | -.776 *** | .574 *** | .692 *** | .492 *** | .477 *** | .509 *** | --- |

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tableau 24 : matrice de corrélation résultats des enseignants en formation (n = 82)

| Variables | M | ET | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
|-------------------------------------|------|------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----|
| 1. Croyances | 2.74 | 1.15 | --- | | | | | | |
| 2. Sentiment de compétence | 1.68 | 0.98 | -.718 *** | --- | | | | | |
| 3. Intentions d'agir | 3.19 | 0.67 | -.682 *** | .740 *** | --- | | | | |
| 4. Bénéfices intégration | 3.58 | 0.62 | -.571 *** | .344 ** | .329 ** | --- | | | |
| 5. Habilités à enseigner | 2.06 | 0.86 | -.550 *** | .572 *** | .478 *** | .206 | --- | | |
| 6. Gestion d'une classe intégrative | 2.70 | 0.68 | -.690 *** | .550 *** | .604 *** | .575 *** | .606 *** | --- | |
| 7. Progrès scolaire | 3.60 | 1.07 | -.619 *** | .519 *** | .543 *** | .590 *** | .482 *** | .579 *** | --- |

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

7.3.5 Prédicteurs des attitudes « ORI »

Nous avons identifié les facteurs parmi le statut des enseignants (en exercice *vs* en formation), le sentiment de compétence perçu et les croyances culturelles qui prédisent le mieux les attitudes « ORI » : bénéfiques de l'intégration, habiletés à enseigner aux élèves handicapés, gestion d'une classe intégrative, progrès scolaire des élèves handicapés. Pour répondre à cet objectif des analyses de régression ont été réalisées sur chacune de ces quatre dimensions.

7.3.5.1 Prédicteurs de l'attitude « bénéfiques de l'intégration »

Le tableau 25 présente les résultats de l'analyse de régression pour la dimension : Bénéfices de l'intégration. Nous avons rentré bénéfices de l'intégration comme variable dépendante et croyances et sentiment de compétence comme prédicteurs. Les résultats montrent que le modèle général de régression est statistiquement significatif ($R^2 = 0.43$, $F(4, 188) = 36.8$, $p < .001$).

Tableau 25 : Régression intégrant sentiment de compétence et croyances comme prédicteurs des attitudes des enseignants concernant les bénéfices de l'intégration scolaire

| Prédicteurs | B | ET | IC à 95% | | P |
|-------------------------------------|-------|------|----------|-------|-------|
| | | | LL | UL | |
| Intercepter | 4.560 | .229 | | | <.001 |
| Croyances | -.404 | .079 | -.716 | -.363 | <.001 |
| Sentiment de compétence | -.010 | .091 | -.035 | .350 | .91 |
| Statut des enseignants | -.024 | .081 | -.258 | .190 | .76 |
| Croyances * Sentiment de compétence | .044 | .048 | -.099 | .274 | .35 |

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Les résultats montrent que concernant les effets principaux, seules les croyances prédisent de manière significative les attitudes des enseignants concernant les bénéfices de l'intégration scolaire ($B = -.40$, $p < .001$). Plus un enseignant adhère aux croyances associées au handicap et moins elle a une attitude positive à propos des bénéfices de l'intégration.

Le « statut des enseignants » n'a aucun effet sur les prédictions des attitudes des enseignants à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire pour cette dimension ainsi que pour les trois autres dimensions de l'ORI. De plus, l'effet de l'interaction entre les croyances culturelles et le sentiment de compétence perçu n'est pas significatif pour la dimension « bénéfices de l'intégration ».

7.3.5.2 Prédicteurs de l'attitude « habiletés à enseigner aux élèves handicapés »

Le tableau 26 présente les résultats de l'analyse de régression pour la dimension : habiletés à enseigner aux élèves handicapés. Nous avons rentré habiletés à enseigner aux élèves handicapés comme variable dépendante et croyances et sentiment de compétence comme prédicteurs. Les résultats montrent que le modèle général de régression est statistiquement significatif ($R^2 = .34$, $F(4, 188) = 24.9$, $p < .001$).

Tableau 26 : Régression intégrant sentiment de compétence et croyances comme prédicteurs des attitudes des enseignants concernant leurs habiletés à enseigner aux élèves handicapés

| Prédicteurs | B | ET | IC à 95% | | P |
|-------------------------------------|-------|------|----------|------|-------|
| | | | LL | UL | |
| Intercepter | 3.074 | .317 | | | <.001 |
| Croyances | -.576 | .110 | -.192 | .189 | <.001 |
| Sentiment de compétence | -.222 | .126 | .396 | .812 | .08 |
| Statut des enseignants | -.168 | .112 | -.425 | .058 | .13 |
| Croyances * Sentiment de compétence | .290 | .066 | .241 | .644 | <.001 |

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Les résultats montrent que concernant les effets principaux, seules les croyances culturelles prédisent de manière significative les attitudes des enseignants concernant les habiletés à enseigner aux élèves handicapés ($B = -.57$, $p < .001$). L'effet d'interaction entre les croyances et le sentiment de compétence est significatif ($B = .29$, $p < .001$). L'analyse des effets simples montrent que pour les individus avec un fort sentiment de compétence (+1 ET), plus leurs croyances culturelles sont fortes, plus leurs habiletés à enseigner sont élevées ($B = .32$, $p < .001$) (voir figure 11). Dans le sens inverse, pour les individus avec un sentiment de compétence faible (-1 ET), plus leurs croyances culturelles sont fortes, moins leurs habiletés à enseigner sont élevées ($B = -.33$, $p < .001$).

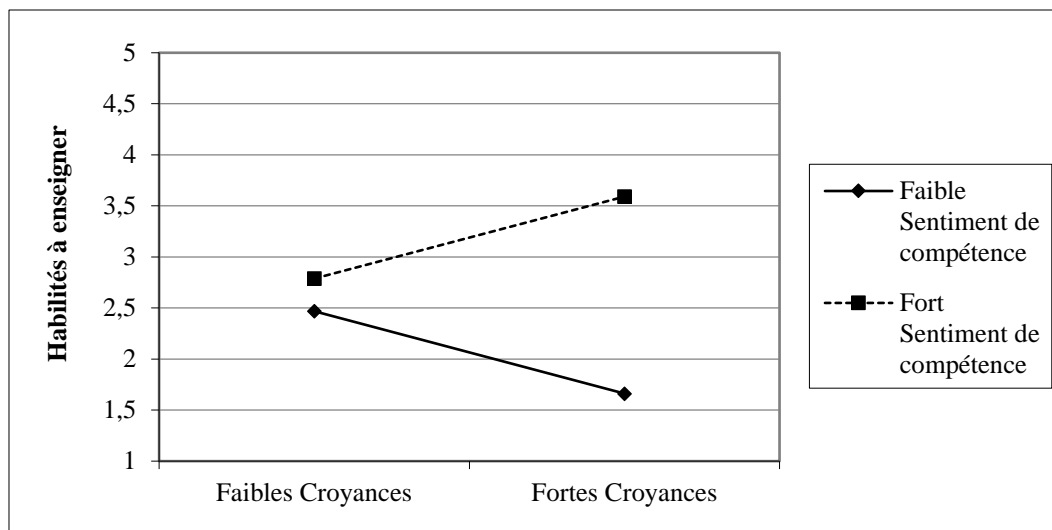


Figure 11 : Interaction des croyances et du sentiment de compétence

7.3.5.3 Prédicteurs de l'attitude « gestion d'une classe intégrative »

Le tableau 27 présente les résultats de l'analyse de régression pour la dimension : gestion d'une classe intégrative. Nous avons rentré gestion d'une classe intégrative comme variable dépendante et croyances et sentiment de compétence comme prédicteurs. Les résultats montrent que le modèle général de régression est statistiquement significatif ($R^2 = 0.47$, $F(4, 188) = 43.2$, $p < .001$).

Tableau 27 : Régression intégrant sentiment de compétence et croyances comme prédicteurs des attitudes des enseignants concernant la gestion d'une classe intégrative

| Prédicteurs | B | ET | IC à 95% | | P |
|-------------------------------------|-------|------|----------|-------|-------|
| | | | LL | UL | |
| Intercepter | 4.004 | .214 | | | <.001 |
| Croyances | -.527 | .074 | -.640 | -.299 | <.001 |
| Sentiment de compétence | -.170 | .085 | .063 | .435 | .04 |
| Statut des enseignants | -.074 | .076 | -.322 | .109 | .33 |
| Croyances * Sentiment de compétence | .131 | .045 | .086 | .446 | .004 |

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Les résultats montrent que concernant les effets principaux, seules les croyances prédisent de manière significative les attitudes des enseignants concernant la gestion d'une classe intégrative ($B = -.52$, $p < .001$). L'effet d'interaction entre les croyances et le sentiment de compétence est

significatif ($B = .13, p < .004$). L'analyse des effets simples montrent que pour les individus avec un fort sentiment de compétence (+1 ET), plus leurs croyances culturelles sont fortes, plus ils croient être capables de gérer une classe intégrative ($B = -.11, p < .01$) (voir figure 12). Dans le sens inverse, pour les individus avec un sentiment de compétence faible (-1 ET), plus leurs croyances culturelles sont fortes, moins ils croient dans leurs capacités à gérer une classe intégrative ($B = -.42, p < .001$).

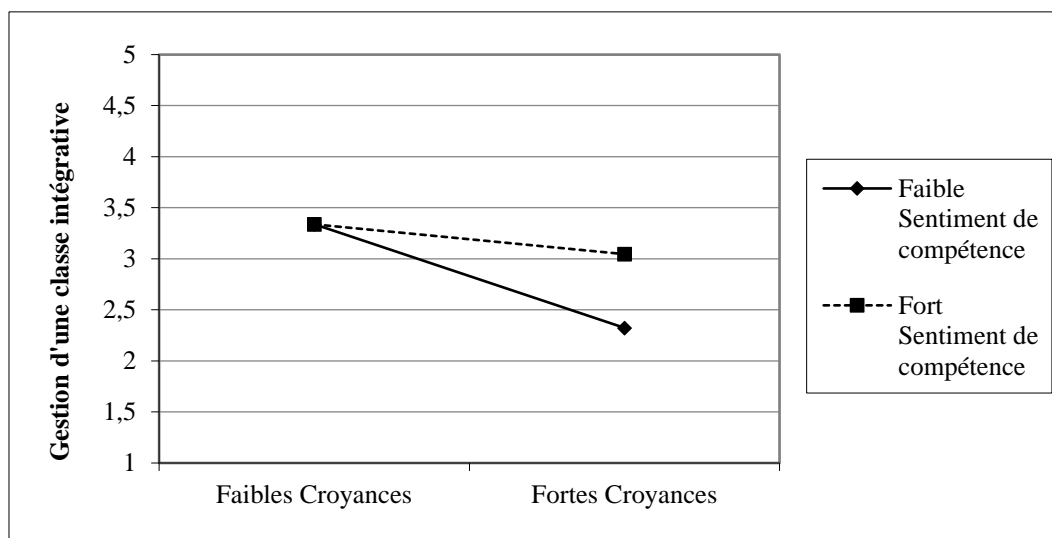


Figure 12 : Interaction des croyances et du sentiment de compétence

7.3.5.4 Prédicteurs de l'attitude « progrès scolaire des élèves handicapés »

Le tableau 28 présente les résultats de l'analyse de régression pour la dimension : Progrès scolaires des élèves handicapés. Nous avons rentré « progrès scolaires des élèves handicapés » comme variable dépendante et « croyances et sentiment de compétence » comme prédicteurs. Les résultats montrent que le modèle général de régression est statistiquement significatif ($R^2 = .55, F(4, 188) = 57.6, p < .001$).

Tableau 28 : Régression intégrant sentiment de compétence et croyances comme prédicteurs des attitudes des enseignants concernant le progrès scolaire des élèves handicapés

| Prédicteurs | B | ET | IC à 95% | | P |
|-------------------------------------|-------|------|----------|-------|-------|
| | | | LL | UL | |
| Intercepter | 5.457 | .343 | | | <.001 |
| Croyances | -.855 | .119 | -.679 | -.363 | <.001 |
| Sentiment de compétence | -.131 | .136 | .110 | .456 | .33 |
| Statut des enseignants | .042 | .121 | -.164 | .236 | .72 |
| Croyances * Sentiment de compétence | .175 | .072 | .038 | .372 | .01 |

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Les résultats montrent que concernant les effets principaux, seules les croyances culturelles prédisent de manière significative les attitudes des enseignants concernant les progrès scolaires des élèves handicapés ($B = -.85$, $p < .001$). L'effet d'interaction entre les croyances et le sentiment de compétence est significatif ($B = .17$, $p < .01$). L'analyse des effets simples montrent que pour les individus avec un fort sentiment de compétence (+1 ET), plus leurs croyances culturelles sont fortes, plus leur croyance dans le progrès scolaire des élèves handicapés est élevée ($B = -.30$, $p < .001$) (voir figure 13). Tandis que, pour les individus avec un sentiment de compétence faible (-1 ET), plus leurs croyances culturelles sont fortes, moins leur croyance dans le progrès scolaire des élèves handicapés est élevée ($B = -.70$, $p < .001$).

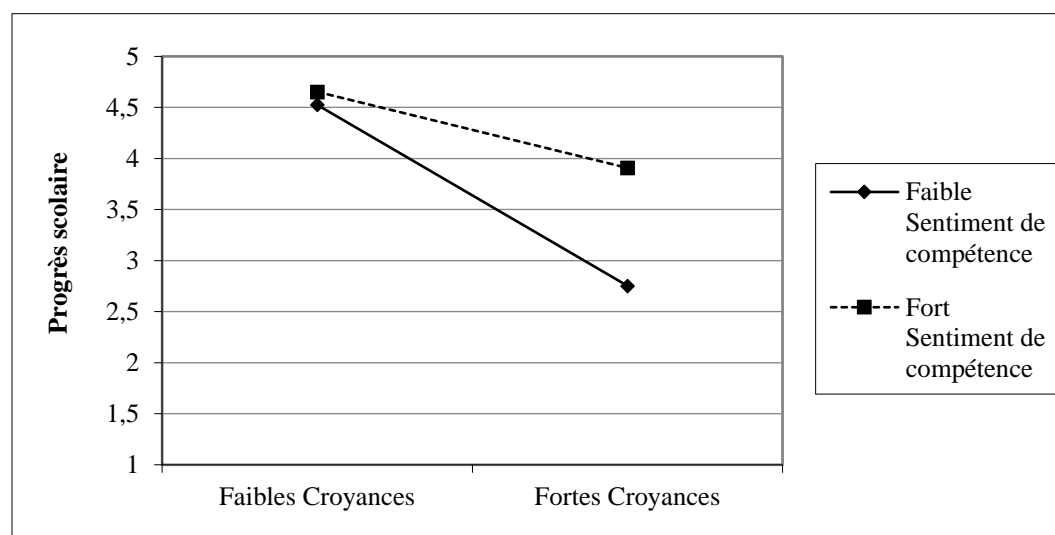


Figure 13 : Interaction des croyances et du sentiment de compétence

Ces résultats montrent que l'effet des croyances est significatif dans les attitudes des enseignants à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Toutefois,

si le sentiment de compétence est fort, il peut atténuer cet effet (négatif) des croyances culturelles. Ces résultats indiquent également que si les contenus des formations dédiés aux enseignants ne sont pas solides et si les enseignants ne s'estiment pas être compétents pour remplir leur mission, ce sont les croyances culturelles qui prédiront leurs attitudes. Ceci, en dépit du fait que les enseignants déclarent qu'ils n'adhèrent pas fortement aux croyances culturelles associées au handicap en Haïti.

7.3.6 Les enseignants en exercice : ceux qui ont accueilli les élèves handicapés versus ceux qui n'en ont pas accueilli

Notre dernière question consistait à vérifier s'il existe une différence dans les attitudes entre les enseignants en exercice qui ont reçu des élèves handicapés et ceux qui n'en ont pas reçu.

7.3.6.1 Les croyances culturelles, le sentiment de compétence et l'intention d'agir chez les enseignants en exercice

Le tableau 29 montre qu'il existe une différence concernant les croyances culturelles, le sentiment de compétence et les intentions d'agir chez les enseignants en exercice (entre ceux qui ont accueilli des élèves handicapés et ceux qui n'en ont pas accueilli). Les enseignants en exercice n'ayant pas d'expériences avec les élèves handicapés adhèrent peu aux croyances culturelles ($M = 2.61$), alors que ceux ayant reçu ces élèves n'y adhèrent pas ($M = 1.88$). Ces derniers s'estiment plus compétents ($M = 2.53$) que ceux qui n'en ont pas reçu ($M = 1.82$). De plus, ils indiquent une intention d'agir envers ces élèves plus favorables ($M = 3.82$) que leurs collègues qui n'ont jamais accueilli d'élèves handicapés ($M = 3.12$).

Tableau 29 : Scores aux échelles mesurant les croyances culturelles, le sentiment de compétence et les intentions d'agir des enseignants en exercice n'ayant pas d'expériences avec les élèves handicapés et ceux ayant de l'expérience avec eux (U de Mann Whitney)

| Dimensions | Groupe | N | M | ET | P |
|-------------------------|----------------------------------|----------|----------|-----------|----------|
| Croyances | Enseignants ne recevant pas | 51 | 2.61 | 1.23 | <.001 |
| | Enseignants recevant élèves hand | 60 | 1.88 | 1.14 | |
| Sentiment de compétence | Enseignants ne recevant pas | 51 | 1.82 | 1.07 | <.001 |
| | Enseignants recevant élèves hand | 60 | 2.53 | 1.22 | |
| Intentions d'agir | Enseignants ne recevant pas | 51 | 3.12 | 0.77 | <.001 |
| | Enseignants recevant élèves hand | 60 | 3.82 | 0.74 | |

7.3.6.2 Les attitudes des enseignants en exercice sur la scolarisation des élèves handicapés

Il y a peu de différences entre les attitudes des enseignants en exercice qui ont reçu des élèves handicapés et ceux qui n'en ont pas accueilli (tableau 30).

Tableau 30 : Scores à l'échelle ORI mesurant les attitudes des enseignants en exercice n'ayant pas d'expériences avec les élèves handicapés et ceux ayant de l'expérience avec eux (U de Mann Whitney)

| Dimensions | Groupe | N | M | ET | P |
|----------------------------------|----------------------------------|----|------|------|-----|
| Bénéfice de l'intégration | Enseignants ne recevant pas | 51 | 3.71 | 0.68 | NS |
| | Enseignants recevant élèves hand | 60 | 3.91 | 0.81 | |
| Habilités à enseigner | Enseignants ne recevant pas | 51 | 2.28 | 0.91 | NS |
| | Enseignants recevant élèves hand | 60 | 2.60 | 0.91 | |
| Gestion d'une classe intégrative | Enseignants ne recevant pas | 51 | 2.83 | 0.66 | .03 |
| | Enseignants recevant élèves hand | 60 | 3.10 | 0.67 | |
| Progrès scolaire | Enseignants ne recevant pas | 51 | 3.69 | 1.34 | .05 |
| | Enseignants recevant élèves hand | 60 | 4.20 | 1.14 | |

7.4 Discussion

Les objectifs de cette étude étaient de repérer les attitudes des enseignants en exercice et des enseignants en formation initiale à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés dans les écoles ordinaires ; de vérifier l'influence des croyances culturelles, du sentiment de compétence perçu et des intentions d'agir sur leurs attitudes ; d'évaluer quelles variables prédisent le mieux ces dernières ; de comparer les enseignants en exercice ayant accueilli des élèves handicapés et ceux qui n'en ont pas accueilli.

Les résultats de la présente étude indiquent que les enseignants en exercice n'adhèrent pas fortement aux croyances culturelles associées au handicap. Les enseignants en formation sont ceux qui y adhèrent le plus. Les perceptions des enseignants se démarquent des croyances collectives. En effet, toutes les études s'intéressant aux croyances et aux représentations sociales du handicap soulignent que les dimensions magico-religieuses et supranaturelles ont un poids important dans la construction sociale du handicap dans la société haïtienne (Poizat, 2008 ; Phillips, 2011 ; Brus & Danquah, 2012 ; Damus, 2017). Nous pouvons supposer que le fait d'être enseignant influence les perceptions. De plus, le contact avec des élèves handicapés

a un effet. Nos résultats révèlent aussi que les enseignants en exercice qui ont eu des expériences avec les élèves handicapés adhèrent moins aux croyances culturelles que ceux qui n'ont pas accueilli d'élèves handicapés.

Les enseignants en exercice ainsi que ceux en formation ne s'estiment pas être compétents pour enseigner aux élèves handicapés en milieu ordinaire. Nous supposons que cette perception est liée au contenu de formation défailant tant au niveau de l'éducation spéciale qu'au niveau des nouvelles pratiques pédagogiques de l'éducation inclusive. Ces résultats sont similaires à d'autres travaux (*e.g.*, Scruggs & Mastropieri, 1996). Les enseignants s'estiment en manque important de compétences, de confiance et de connaissances pour enseigner aux élèves handicapés dans les classes ordinaires. Dans notre étude, le sentiment de compétence perçu pour enseigner à ces élèves est plus important chez les enseignants en exercice que chez ceux qui sont en formation. Nos résultats montrent aussi que chez les enseignants en exercice, le fait d'avoir accueilli des élèves handicapés renforce cette perception. Ces résultats rejoignent les travaux de LeRoy et Simpson (1996) qui ont constaté qu'avec l'expérience, les enseignants développent des compétences dans le domaine de la scolarisation des élèves handicapés. Ils complètent aussi les résultats de Avramidis et Kalyva (2007) et De Boer, Pijl et Minnaert (2011) soulignant que les enseignants ayant des expériences avec des élèves handicapés se sentent mieux préparés à enseigner à ces derniers. Les années d'expériences cumulées permettent aux enseignants de développer des compétences professionnelles : ils comprennent mieux et abordent avec plus d'efficacité et de maîtrise les besoins des élèves (Cook, 2004).

Les enseignants en exercice montrent une intention d'agir possible (adaptation des méthodes d'enseignement, développement des compétences), tandis que chez les enseignants en formation, l'intention d'agir est plus faible. Nous supposons que le manque d'expériences de ces derniers les freine dans une possible adaptation. Ces résultats complètent ceux observés par Rakap et Kaczmarek (2010) dans leur étude sur les attitudes des enseignants à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Selon ces auteurs, les enseignants sont conscients de leurs faibles connaissances et compétences pour enseigner aux élèves handicapés. Ils se disent volontaires à participer à des programmes de formation continue en vue d'acquérir de nouvelles compétences et stratégies leur permettant d'enseigner à ces élèves. L'effet de l'expérience semble contribuer à influencer les intentions d'agir des enseignants à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés. Nos résultats montrent que, contrairement aux enseignants en exercice qui n'ont pas d'expériences avec les élèves handicapés, leurs collègues qui en ont

eu sont plus disposés à adapter leurs pratiques pédagogiques, leurs méthodes et techniques d'enseignement pour répondre aux besoins de ces élèves en milieu ordinaire.

Notre deuxième question de recherche consistait à évaluer si les attitudes des enseignants en exercice étaient différentes de celles des enseignants en formation. Les résultats montrent qu'il existe une différence sur toutes les dimensions de l'échelle ORI (bénéfices de l'intégration, habiletés à enseigner aux élèves handicapés, gestion d'une classe intégrative et progrès scolaire des élèves handicapés). Ils indiquent aussi que les attitudes des deux groupes d'enseignants ne sont pas favorables à la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Ces résultats rejoignent ceux de Rakap et Kaczmarek (2010). Dans leur étude, ces auteurs constatent que les enseignants généralistes travaillant dans les écoles primaires avaient des attitudes négatives envers la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Néanmoins, nos résultats montrent que les attitudes des enseignants en exercice sont moins défavorables que celles des enseignants en formation. Nous supposons que leurs expériences professionnelles dans l'enseignement les amènent à avoir une lecture plus favorable envers la scolarisation de ces élèves, d'autant plus qu'une majorité d'entre eux ont eu des expériences avec des élèves handicapés dans leur classe ordinaire. Selon plusieurs études (*e.g.*, LeRoy & Simpson, 1996 ; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Dupoux, Wolman & Estrada, 2005 ; Rakap & Kaczmarek, 2010 ; Sharma, Dunay & Dely, 2018), à force d'accumuler des expériences dans l'enseignement, mêmes les attitudes les plus négatives peuvent évoluer, voire changer avec le temps. Mais pour cela, les expériences doivent être positives. Nos résultats indiquent aussi que chez les enseignants en exercice, il n'existe pas de différence dans les attitudes (ORI) entre ceux qui ont reçu des élèves handicapés et ceux qui n'en ont jamais accueilli dans leur classe.

Notre troisième question de recherche étudie les relations qui peuvent être existées entre les attitudes des enseignants, leurs croyances, leur sentiment de compétence et leurs intentions d'agir. Bien que les enseignants adhèrent peu aux croyances culturelles, les résultats des analyses de corrélations montrent que ces dernières sont corrélées significativement de façon négative avec toutes les autres variables (sentiment de compétence, intentions d'agir et les 4 dimensions de l'échelle ORI) que ce soit chez les enseignants en exercice ou chez ceux en formation. Les relations négatives des croyances culturelles avec les attitudes des enseignants peuvent être expliquées par le fait qu'en Haïti le handicap ou tout autre trouble est considéré comme un événement mystérieux, dangereux, contagieux et qui génère aussi de la peur chez les personnes non handicapées (Wamba, 2020). Autrement dit, le handicap est interprété comme une malédiction de Dieu, une attaque des esprits surnaturels (*loas*) qui peut avoir une

influence sur le monde des êtres humains. À souligner que la littérature scientifique portant sur les croyances indique qu'elles génèrent des attitudes et guident les pratiques professionnelles (voir Tardif & Lessard, 1999 ; Doise, 2003 ; Vause, 2009).

En dépit du fait que les enseignants ne s'estiment pas être compétents pour enseigner aux élèves handicapés, les résultats des analyses de corrélations montrent que le sentiment de compétence est corrélé de manière positive et significative avec les attitudes des enseignants ainsi qu'avec leurs intentions d'agir. Plus précisément, ces résultats expliquent que, plus les enseignants (en exercice et en formation) s'estiment être compétents, plus ils présenteront des attitudes favorables à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire ; plus ils accepteront de développer d'autres méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins de ces élèves. S'agissant des enseignants en exercice, l'expérience dans l'enseignement général est l'explication la plus plausible de cette corrélation positive entre leur sentiment de compétence et leurs attitudes (voir Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Cook, 2004).

Des études ont révélé que, généralement, la formation est toujours corrélée de manière positive avec les attitudes des enseignants concernant la scolarisation d'élèves handicapés (Avramidis & Norwich, 2002 ; De Boer, 2012 ; Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012 ; Saloviita, 2020). Dans notre cas, il nous est difficile d'interpréter cette corrélation positive dans la mesure où le contenu des formations sont insuffisants et ne permettent pas d'enseigner aux élèves handicapés.

Les résultats des analyses de corrélations montrent aussi qu'il existe un lien positif entre les intentions d'agir des enseignants (en exercice et en formation) et leurs attitudes à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Concrètement, plus les enseignants sont conscients de la nécessité de scolariser ces élèves et acceptent d'améliorer leurs compétences pédagogiques, plus ils présentent des attitudes favorables à la scolarisation de ces élèves en milieu scolaire ordinaire.

La quatrième question de recherche explore les variables qui prédisent les attitudes des enseignants. Les résultats des analyses de régression révèlent que les croyances culturelles sont un prédicteur très important des attitudes des enseignants à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire, ceci pour toutes les dimensions de l'ORI (bénéfices de l'intégration, gestion d'une classe intégrative, progrès scolaires des élèves handicapés et habiletés à enseigner aux élèves handicapés). Étant donné l'empreinte importante des croyances religieuses, des pratiques magico-religieuses et superstitieuses dans la société haïtienne, nous

supposons que l'engagement des enseignants en faveur d'une politique prônant la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire sera en lien avec les croyances. Ce résultat rejoint la définition de Harvey (1986), à propos des croyances, que nous avons repris au niveau du cadre théorique (voir *chapitre 3*). Il confirme aussi les résultats d'autres recherches (*e.g.*, Williams & Burden, 1997 ; Mellati, Fatemi & Motallebzadeh, 2013) qui ont révélé que les croyances des enseignants ont des effets majeurs sur leurs pratiques d'enseignement en classe.

Certes les résultats des analyses de régression montrent que les croyances culturelles sont des prédicteurs significatifs des attitudes des enseignants, mais ils révèlent que le sentiment de compétence perçu pour enseigner aux élèves handicapés est également un facteur important pour la prédiction de leurs attitudes. Selon les interactions effectuées entre les croyances culturelles et le sentiment de compétence, nous avons constaté que ce dernier est un catalyseur des croyances. Autrement dit, si le sentiment de compétence est élevé, il peut réduire l'influence (négative) des croyances sur les attitudes des enseignants concernant la participation des élèves handicapés dans les classes ordinaires. Le sentiment de compétence perçu ou encore le « sentiment d'efficacité personnelle » [qui selon l'approche de Bandura (2003) est la croyance de l'enseignant en sa capacité à enseigner efficacement à ses élèves] constitue un mécanisme important dans la formation des attitudes des enseignants à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés (Gaudreau & al., 2012). Ces résultats se rapprochent de ceux d'autres études (*e.g.*, Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009 ; Chong, Forlin & Au, 2007). Selon ces auteurs, si les enseignants bénéficient de formation concernant la scolarisation des élèves handicapés, leurs croyances peuvent évoluer, voire changer vis-à-vis de ce processus, ils peuvent gagner en confiance et prendre position en faveur de la scolarisation de ces élèves dans le milieu ordinaire. Ces résultats sont proches d'autres études (*e.g.*, Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012 ; Desombre, Lamotte & Jury, 2018) ayant montré que le sentiment d'efficacité des enseignants pour enseigner aux élèves handicapés permet de prédire leurs attitudes.

Cette étude présente certaines limites. Premièrement, les données ont été recueillies en ligne auprès d'enseignants se trouvant majoritairement dans deux villes : Port-au-Prince (Département de l'Ouest) et Cap-Haïtien (Département du Nord). Par conséquent, les réponses des enseignants peuvent ne pas être représentatives, notamment des enseignants qui travaillent dans d'autres villes d'Haïti ou en milieu rural. Deuxièmement, les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire dont la passation a été « en ligne ». Nous avons été obligés d'adopter cette technique afin de recueillir un nombre important de réponses. Mais, ce type de passation est peu utilisé en Haïti et nous pouvons supposer que cela a renforcé le biais de désirabilité

sociale. Les participants ne voulant pas donner une mauvaise image d'eux ont pu choisir des réponses ne correspondant pas exactement à leurs opinions réelles.

En conclusion, cette étude a permis de mettre en évidence les attitudes des enseignants. Tous les participants de cette étude (quel que soit le groupe) présentent des attitudes peu favorables à la scolarisation des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire.

8 DISCUSSION GÉNÉRALE

La discussion générale de notre travail se présente comme suit : dans un premier temps, nous rappelons le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce travail ainsi que les objectifs poursuivis. Ensuite, nous faisons un rappel des principaux résultats des études réalisées, puis nous détaillons leurs implications théoriques et pratiques. Enfin, nous évoquons les limites de nos études et présentons les perspectives.

8.1 Rappel du cadre théorique et des objectifs de la recherche

La scolarisation des élèves handicapés est avant tout une question d'intérêt général. La thèse que nous soutenons dans le cadre de ce travail est légitime et vaut la peine d'être élucidée. Ce travail s'inscrit dans la vision des Objectifs du Millénaire pour le Développement renvoyant à l'Éducation Pour Tous (ÉPT) et de qualité. Il s'agit de promouvoir, dans le système éducatif haïtien, la « *scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire* » comme étant une composante essentielle de l'ÉPT (UNESCO, 2005 ; Ainscow, 2020). Dans le champ de l'éducation, les représentations du handicap et de la scolarisation des élèves handicapés peuvent être très diversifiées. Dans le cadre de ce travail portant sur les représentations de la scolarisation des élèves handicapés en Haïti, nous nous sommes intéressés à comprendre comment ces dernières se construisent, puisque selon Jodelet (2003, p. 54), les représentations sociales sont à la fois « *produit et processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité* ». Ainsi, en tant que phénomène social et cognitif, les représentations sociales favorisent une meilleure accessibilité du phénomène que l'on essaie d'appréhender. La spécificité de l'étude des représentations sociales consiste à « *intégrer dans l'analyse de ces processus l'appartenance et la participation sociales et culturelles du sujet* » (Jodelet, 2003, p. 61). Il s'agit de l'objectif principal de ce travail. Le recours à une analyse associée des représentations du handicap et de la scolarisation des élèves handicapés se justifie par le fait que l'étude des représentations sociales permet d'appréhender et d'analyser les phénomènes sociaux dans toutes leurs dimensions.

En essayant, dans notre recherche, de montrer que l'étude du handicap et de la scolarisation des élèves handicapés sont deux dimensions étroitement associées, nous nous inscrivons dans la lignée de Michel Gilly « *ça fait longtemps que la notion de représentation sociale a montré son*

intérêt pour la compréhension des faits d'éducation. Ce faisant, cette notion porte toute son attention sur le rôle d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif. [...]. Elle concerne aussi les rapports entre l'appartenance à un groupe social donné et les attitudes et comportements face à la façon dont l'enseignant conçoit son rôle. En plus, elle prend en compte des niveaux d'analyses plus fins relatifs à la communication pédagogique au sein de la classe et à la construction de savoirs » (Gilly, 2003, p. 383-384). Pour Gilly, le champ de l'éducation est un terrain très avantageux pour les recherches se consacrant à l'étude des représentations sociales, car il permet de voir comment ces dernières se construisent et se transforment au sein des groupes sociaux. Inversement, les représentations sociales (du handicap) ont une grande importance dans le développement d'un système éducatif inclusif.

Dans le cadre d'une telle recherche dans le système éducatif haïtien, l'aspect historique (de la notion elle-même, du handicap, du système éducatif et du contexte socioéconomique en Haïti) est d'une importance capitale. Également, l'aspect culturel (traitant des caractéristiques particulières des acteurs sociaux) ne peut pas être relégué au second plan. Dans ce type de société, le handicap est une fatalité existentielle donnant lieu à des significations spirituelles, surnaturelles (Gardou, 2014). Les préjugés, stéréotypes, les réactions d'évitement (d'hostilité), les discriminations de toutes sortes à l'égard des personnes handicapées sont légion (Damus, 2017). Nous avons un contexte culturel qui, selon des études (Damus, 2017 ; Lainy, 2020 ; Wamba, 2020), a très peu (ou n'a pas) évolué et qui est même considéré comme un obstacle pour la participation des personnes handicapées. Dans de pareilles situations, pour inverser l'ordre des choses et faire en sorte que les personnes handicapées trouvent leur place dans la société, notamment les enfants dans les écoles, des mesures importantes sont à prendre ; des transformations sont à opérer. Pour reprendre Rousseau (2006), la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire repose sur un ensemble de changements obligatoires, tant au niveau des instances étatiques et de la société civile, de la structure scolaire qu'au niveau des rôles des différents intervenants concernés.

Le cadre théorique sur les représentations sociales du handicap (*e.g.* Gardou, 2014, 2017 ; Marques, 2014 ; Bah & Tchirkov, 2017 ; Damus, 2017) montre que ces dernières sont ancrées d'abord dans la culture avant d'être impactées par d'autres facteurs, par exemple économiques et ressources matérielles. Dans la littérature, de nombreux auteurs ont montré que les représentations sociales contribuent à la construction d'une réalité sociale (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 2003) ; que les représentations du handicap ont des impacts sur l'intégration des personnes handicapées, principalement sur la scolarisation des enfants handicapés (*e.g.*

Morvan, 1988 ; Harma, Gombert, Roussey & Arciszewski, 2011 ; Harma, Gombert, Marrone & Vernay, 2016). Ces impacts sont plus importants surtout quand les croyances culturelles, les pratiques traditionnelles ou ancestrales sont très présentes et influentes (*e.g.*, Gardou, 2014 ; 2017). En effet, notre premier objectif spécifique consistait à décrire et analyser les représentations sociales du handicap dans la culture haïtienne.

La scolarisation des enfants handicapés est souvent prise dans l’engrenage des représentations sociales du handicap. Dans beaucoup de pays, les enfants handicapés sont moins scolarisés que ceux n’ayant pas de handicap. Par exemple, les parents d’enfants handicapés les scolarisent peu (UNESCO, 2010 ; OMS, 2012 ; Lavoie, Thomazet, Feuilladiou & al., 2013). La nature et la sévérité du handicap font souvent la différence, c’est-à-dire les enfants handicapés physiques et sans complications sont plus susceptibles d’être scolarisés que ceux ayant un handicap mental (Beauregard, 2006 ; Yeo, Chong, Neihart & Huan, 2014 ; Benoit, Bonvin & Angelucci, 2019). Ainsi, notre deuxième objectif spécifique consistait à analyser les représentations des parents à l’égard de la scolarisation des enfants handicapés, notamment en milieu ordinaire.

Du côté des enseignants, la scolarisation des enfants handicapés dans les classes ordinaires est à l’épreuve des représentations liées à ce processus (Fortier, Noël, Ramel & Bergeron, 2018). Les représentations négatives du handicap et de la scolarisation des enfants handicapés amènent les enseignants à ne pas être intéressés par la scolarisation de ces enfants dans leur classe (Dupoux, Wolman & Estrada, 2005 ; Fortier, 2014). Certains enseignants croient que la scolarisation de ces élèves relève de la compétence des écoles et enseignants spécialisés (Lalvani, 2013). En outre, des recherches ont révélé également que les enseignants ont peur que la scolarisation de ces enfants nuise à l’identité de leur métier (Génolini & Tournebize, 2010 ; Ramel & Benoit, 2011), particulièrement quand ils ne sont pas formés de façon adéquate, car la formation est un facteur inconditionnel dans le processus de scolarisation de ces enfants (*e.g.*, Booth, Nes & Strømstad, 2005 ; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007 ; UNESCO, 2017). En ce sens, notre troisième objectif spécifique était de décrire et d’analyser les représentations des enseignants ayant accueilli des enfants handicapés ainsi que des enseignants n’ayant pas encore accueilli ces enfants dans leur classe.

La littérature montre aussi que les représentations que les enseignants ont du handicap ne sont pas sans importance sur leurs attitudes à l’égard de la scolarisation des enfants handicapés dans le milieu scolaire ordinaire. En ce sens, plusieurs recherches ont montré que la scolarisation des enfants handicapés, particulièrement en milieu ordinaire, dépend des attitudes des enseignants

(e.g., De Boer, Pijl & Minnaert, 2011 ; De Boer, Timmerman, Pijl & Minnaert, 2012 ; Kuyini, Desai & Sharma, 2018). Notre quatrième objectif était d'analyser et de comparer les attitudes des enseignants en exercice et en formation initiale par rapport à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés.

8.2 Synthèse des principaux résultats

Dans le cadre de cette thèse, trois études ont été réalisées. La première étude visait à appréhender les représentations sociales du handicap, notamment le handicap physique, communément appelé « *Kokobe* » en Haïti. Les résultats de cette étude mettent en lumière les fortes influences des croyances culturelles et des pratiques traditionnelles dans le domaine du handicap en Haïti (tableau 31). Si les participants (personnes handicapées et responsables d'associations de personnes handicapées) ont évoqué trois causes différentes pour parler des représentations sociales du handicap, deux dimensions principales ont été retenues et discutées. Il s'agit de l'« *ordre spirituel* » renvoyant au surnaturel (sorcellerie, sort jeté, *loas*, ...) et de l'« *ordre divin* » renvoyant au châtement, à la punition ou à la volonté de Dieu. Ordinairement, face aux phénomènes angoissants (e.g., le handicap), les cultures épousent un modèle explicatif, assez spécifique, fondé sur des opinions, des idées reçues et transmises de génération en génération en vue de préserver et protéger la pensée collective consciente et inconsciente contre ces dits phénomènes (Kohl, 2006). Cette étude, non seulement met en évidence les représentations sociales du handicap partagées au sein de la société haïtienne, mais aussi révèle d'autres éléments importants. En effet, elle souligne que la médecine conventionnelle est loin d'être la seule à développer des classifications. La médecine traditionnelle, elle aussi s'appuie sur des classifications (voir Gardou et al., 2014, 2017) qui varient d'une culture à l'autre, parfois d'un individu à l'autre aussi (en fonction de la catégorie sociale, des croyances religieuses, etc.). Les classifications établies dans les cultures traditionnelles (e.g., Haïti) sont élaborées au moyen des interprétations des mécanismes et des causes du handicap. Si dans la médecine conventionnelle occidentale l'étiologie du handicap est expliquée par les causes psychosociales et biologiques ; dans celle dite traditionnelle, l'origine surnaturelle, fondamentalement magico-religieuse, du handicap est très répandue (Kohl, 2006 ; Damus, 2017) En conséquence, pour donner du sens au handicap, les personnes concernées ou leurs proches ont tendance à marier plusieurs modèles explicatifs (sorcellerie, *loas*, punition, etc.). Pour Mbassa Menick (2015), cette conception du handicap est l'œuvre d'une approche animiste, considérant que tout être

vivant ou tout objet a une âme et est gouverné par une entité spirituelle. Il en résulte que (presque) tout handicap a un sens et une signification cachée.

La deuxième étude s'intéressait aux représentations des parents et enseignants à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire. La scolarisation des élèves handicapés, notamment en milieu ordinaire, dépend de la volonté des parents de les scolariser, puis de celle des enseignants à les accueillir dans leur classe. En ce sens, une population constituée de parents d'enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire et des enseignants ont été interviewés afin de pouvoir saisir comment ces acteurs se représentent la scolarisation de ces élèves, dans une perspective d'Éducation Pour Tous (tableau 31). La façon dont le milieu scolaire répond à certaines attentes des parents et enseignants (soutien, matériels, formation des enseignants, etc.) et l'organisation institutionnelle du milieu scolaire sont, entre autres, des facteurs qui peuvent influencer les perceptions, des uns comme des autres, sur le processus de scolarisation des élèves handicapés (Beauregard, 2006). Effectivement, les parents et enseignants participants à cette étude regrettent d'être dépourvus de tout encadrement et accompagnement de l'État haïtien et d'être pratiquement seuls, dans ce qu'ils considèrent comme un parcours de combattant. Néanmoins, d'autres facteurs très pertinents sont à considérer, en particulier les représentations associées au handicap. En effet, les résultats montrent que les représentations associées au handicap ne jouent pas en faveur de la scolarisation de ces élèves qui sont souvent considérés comme contagieux (Wamba, 2020). En outre, tout comme dans d'autres pays (Yeo & al., 2016 ; Benoit & al., 2019), en Haïti la scolarisation de ces élèves est fonction de la nature et de la sévérité du handicap. Un enfant handicapé physique a plus de probabilités d'être scolarisé qu'un enfant qui a un handicap mental. Cela a été mentionné expressément par les parents et les enseignants. Les enseignants interviewés reconnaissent que l'accueil des élèves handicapés dans leur classe fait partie de leurs responsabilités. Toutefois, tel qu'il a été souligné par d'autres recherches (*e.g.*, Scruggs & Mastropieri, 1996), leur souhait est de voir ces élèves scolarisés dans des écoles spécialisées. Leur crainte de la dénaturation de leur profession est bien réelle. Nous avons constaté une absence importante de formation pour les enseignants, entraînant un sentiment d'inadéquation et d'inadaptation de leurs pratiques pédagogiques, même si le handicap est physique. Cela est certainement dû aux représentations associées au handicap en Haïti.

Dans la troisième étude, nous avons étudié les attitudes des enseignants (en exercice et en formation) à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire (tableau 31). La réussite de l'école accueillant des enfants handicapés passe nécessairement par la disposition

favorable des enseignants (De Boer & al., 2011 ; Kuyini & al., 2018). Il en résulte que les attitudes des enseignants ne sont pas favorables à la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Les croyances (culturelles) sont un des éléments essentiels qui influence leurs pratiques pédagogiques et qui participe à la formation des attitudes (Tardif & Lessard, 1999 ; Doise, 2003 ; Vause, 2009). Si les représentations associées au handicap en Haïti sont négatives, alors il n'est pas étonnant que les attitudes des enseignants soient défavorables à l'égard de la scolarisation de ces élèves. La littérature (*e.g.*, Rateau, 2000 ; Doise, 2003) indique que les attitudes sont des modulations individuelles d'un cadre de référence. Néanmoins, les facteurs culturels ne sont pas les seuls qui influencent les attitudes des enseignants. En effet, le sentiment de compétence perçu pour enseigner aux élèves handicapés est un facteur important. La scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire va de pair avec les compétences perçues des enseignants pour accomplir cette tâche. Selon Bandura (1986), il est plus susceptible de prévoir la conduite des personnes à partir des croyances qu'elles ont de leurs compétences qu'à partir de ce qu'elles peuvent réellement faire. Le sentiment que les enseignants ont de leurs compétences influencent leur niveau d'aspiration, leur intérêt pour des activités et leur trajectoire professionnelle ; donc également pour l'accueil des élèves handicapés dans leur classe régulière. Comme il est souvent le cas dans d'autres pays (voir Anati & Ain, 2012 ; Forlin & Sin, 2010), les enseignants haïtiens s'estiment ne pas être compétents pour enseigner à ces élèves. L'absence de contenu de formation sur l'éducation spéciale ou sur les nouvelles pratiques pédagogiques de l'éducation inclusive peut être un élément explicatif.

Tableau 31 : Récapitulatif des principaux résultats

| Études | Publics | Principaux objectifs | Principaux résultats |
|--|---|--|---|
| <p>Étude 1 : Représentations du handicap en Haïti</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Personnes handicapées - Responsables associations de personnes handicapées | <p>Appréhender les représentations sociales du handicap</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Le handicap se situe à travers le prisme de l'irrationnel et du magique ; - Ses causes ou origines sont de deux principaux ordres : « <i>ordre spirituel</i> », c'est-à-dire, il a une dimension surnaturelle (sorcellerie, loas, ...) ; « <i>ordre divin</i> », punition, châtiment ou volonté de Dieu ; - Le handicap est considéré comme contagieux. |
| <p>Étude 2 : Représentations des parents et des enseignants sur la scolarisation des enfants handicapés</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Parents d'enfants handicapés scolarisés - Enseignants n'ayant pas eu d'élèves handicapés - Enseignants ayant eu d'élèves handicapés | <p>Appréhender les représentations des parents et des enseignants sur la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire</p> | <ul style="list-style-type: none"> - La scolarisation des enfants handicapés est fonction de la nature et de la sévérité du handicap, que ce soit pour les parents ou les enseignants ; - Les enseignants souhaitent qu'ils soient scolarisés en milieu spécialisé ; - Les enseignants jugent que l'accueil des enfants handicapés dénature leur métier, d'autant en plus qu'ils s'estiment ne pas être formés ; - Les parents et les enseignants jugent qu'il y a une absence de politique publique à l'égard de la scolarisation de ces enfants. |
| <p>Étude 3 : Attitudes des enseignants à l'égard de la scolarisation des enfants handicapés</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Enseignants en exercice - Enseignants en formation initiale | <ul style="list-style-type: none"> - Voir s'il existe une différence entre les enseignants en exercice et en formation concernant leurs croyances culturelles, leur sentiment de compétence, leur intention d'agir et leurs attitudes ; - Vérifier l'influence de certaines variables sur leurs attitudes et voir lesquelles les prédisent | <ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants croient peu aux croyances culturelles, mais ces dernières sont la variable qui prédit le mieux leurs attitudes ; - Les enseignants ne s'estiment pas compétents pour enseigner aux élèves handicapés, ceux en formation le sont moins. Ceux en exercice montrent une volonté d'adapter leurs méthodes pour les accueillir, alors que les autres sont indécis ; - Les attitudes des enseignants sont défavorables à l'égard de la scolarisation des élèves handicapés, elles le sont plus chez les enseignants en formation ; - Les croyances culturelles influencent négativement le sentiment de compétence perçu, les intentions d'agir et les attitudes ; alors que le sentiment de compétence perçu influence positivement les attitudes et l'intention d'agir ; - Les croyances sont des prédicteurs significatifs des attitudes des enseignants |

Grâce aux entretiens avec les participants (études qualitatives), nous avons pu comprendre que les croyances culturelles ne sont pas les seuls facteurs importants influençant négativement les représentations et les attitudes des enseignants à l'égard des de la scolarisation des élèves handicapés. Selon nos enquêtés, il y a une absence de planification de la scolarisation des élèves handicapés. En ce sens, nous nous interrogeons sur la viabilité de la scolarisation des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire tout comme sur sa défense en tant que principe dans toutes les situations, car elle est un acte politique (Tournebize, 2001). Le système éducatif haïtien d'aujourd'hui défini-t-il un projet de scolarisation des enfants handicapés ? De plus, a-t-il les moyens et ressources nécessaires pour soutenir ce processus et apporter des réponses efficaces aux élèves concernés ? Les résultats des études ont mis en lumière plusieurs facteurs faisant obstacle au processus de scolarisation de ces élèves, particulièrement l'absence de formation des enseignants, l'absence de politique publique promouvant l'Éducation Pour Tous.

Nos résultats soutiennent l'existence d'un système éducatif haïtien ancré dans un paradigme ségrégatif de l'école mais qui, grâce à des initiatives individuelles, donne l'allure de côtoyer le paradigme intégratif. Ils soutiennent aussi l'existence d'un système où les représentations sociales du handicap (tributaires d'une méconnaissance profonde de l'objet de représentation : « le handicap », des croyances religieuses, des idées reçues, de manque ou d'absence d'information et de formation, ...) impactent largement les décisions d'admission des élèves handicapés à l'école ordinaire. De telles situations n'arrangent pas le quotidien et l'avenir de ces enfants et jeunes, et sont à l'encontre de tout engagement pris par Haïti auprès des instances internationales en signant et ratifiant des conventions sur les droits, l'éducation des enfants handicapés. De surcroît, les trois études font état d'une scolarisation précaire, voire hypothéquée, des élèves handicapés au sein du système éducatif haïtien. Nos résultats révèlent que leur scolarisation se déroule sans aucune planification des instances étatiques concernées (absence de lois spécifiques, d'arrêtés, d'amendements, de circulaire ...). En dépit de ces barrières, qui sont loin d'être légères, les parents et les enseignants interviewés et tant bien d'autres ont décidé de scolariser (pour les uns) et d'accueillir (pour les autres) en milieu ordinaire les élèves handicapés.

8.3 Les implications théoriques et pratiques

L'étude des représentations sociales est toujours fascinante en ce sens qu'elle cherche à appréhender, entre autres un ensemble de connaissances, de croyances, des modes pensées et d'actions autour d'un objet spécifique (Flament & Rouquette, 2003 ; Jodelet, 2003). La

littérature portant sur les représentations sociales du handicap montre que dans les sociétés à caractère traditionnel (des pays d’Afrique, Haïti, ...), les pratiques culturelles, les croyances traditionnelles, ancestrales et religieuses surplombent les représentations du handicap (Gardou, 2014, 2017). Nous avons montré que dans la société haïtienne les conceptions autour du handicap sont enracinées fortement dans la culture, les croyances traditionnelles et religieuses. Les recherches ont montré que dans ces contextes, les populations attribuent au handicap des origines surnaturelle (*e.g.*, sorcellerie, mauvais esprits) et divine (Poizat, 2008 ; Marques, 2014 ; Bah & Tchirkov, 2017 ; Damus, 2017 ; Lomo Myazhiom, Reichhart et Wagoum, 2017). Notre recherche montre que dans ces sociétés, tel que nous le constatons en Haïti, le handicap « naturel » est reconnu aussi. Tous les individus ne sont pas seulement accrochés aux croyances culturelles. Dans la conception polymorphe du handicap, la dimension dite « naturelle » est souvent ignorée dans les recherches. Évoquer cette dimension nous paraît important en ce sens qu’elle peut permettre aux différentes instances étatiques et de la société civile de tenir compte du polymorphisme des représentations sociales du handicap.

Les terminologies, les mots utilisés pour parler ou pour désigner les personnes handicapées en Haïti sont à connotation négative et font obstacles à l’évolution des représentations associées au handicap. Ce sont des mots qui se dressent contre toute tentative d’atténuation (Plaisance, 2009), qui concourent aussi à la discrimination et à la stigmatisation au sens de Goffman (1975). Dans les classifications (CIH, PPH, CIF), nous avons observé qu’il y a toujours un objectif de clarification des concepts afin de les définir de manière précise. Dans le cas de la société haïtienne, notre recherche montre qu’il y a une nécessité de bannir d’une part, et de clarifier, d’autre part, les termes utilisés pour désigner les personnes handicapées. Cette conclusion rejoint celle de Fougeyrollas (1995) sur la question des mots utilisés pour parler des personnes handicapées. Il suggère qu’il y ait un langage harmonisé facilitant la compréhension des besoins et permettant d’intervenir de manière cohérente et efficace auprès de toute personne présentant des besoins. Les mots sont importants dans la construction du langage de la société à l’égard des personnes handicapées. Ceux utilisés dans la société haïtienne renvoient principalement à des représentations sociales traduisant « un écart à la norme » (Compte, 2008 ; Goffman, 1975). Cet écart est en lien avec la limitation fonctionnelle de l’individu et le poids des croyances culturelles.

Le développement de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire suppose un travail en profondeur sur les représentations sociales des institutions scolaires (Doyle, 2002). Notre recherche peut être d’une grande utilité spécialement pour l’État haïtien et la société

haïtienne en ce sens qu'elle met à leur disposition une recherche scientifique (théorique et empirique) présentant les conceptions de plusieurs acteurs clés de l'institution scolaire. Ces résultats peuvent servir de support pour permettre de construire des campagnes de sensibilisation et des actions de formation. De plus, notre recherche suggère que tout programme dédié à la formation des enseignants par rapport à la scolarisation des enfants handicapés tienne compte de la typologie des handicaps. Tous les types de handicap ne sont pas appréhendés de la même manière chez les professionnels. En effet, le handicap mental, même léger, est particulièrement perçu de manière négative. Notre recherche a également montré que cela est valable aussi chez les parents des enfants handicapés. Nous pouvons généraliser à une population plus large.

Notre thèse porte sur les représentations des parents et des enseignants sur la scolarisation des enfants handicapés à l'école ordinaire et sur les attitudes des enseignants (en exercice et en formation) à l'égard de la scolarisation de ces élèves. Cette facette a peu été explorée, principalement dans le contexte haïtien. La reconnaissance de cet aspect et la prise en compte de nos résultats dans les programmes de formation des enseignants peut aider ces derniers à avoir des attitudes plus favorables envers la participation des élèves handicapés.

8.4 Limites et perspectives

À l'instar de toute œuvre humaine, cette recherche n'est évidemment pas parfaite et comporte certaines limites. L'une des premières limites concerne la population et la délimitation géographique des études notamment la première et la deuxième. Concernant la première étude, elle n'a touché que deux villes (Cap-Haïtien et Port-au-Prince). De plus, le nombre de participants est réduit. S'agissant de la deuxième, il a également été difficile de mobiliser davantage de participants. En effet, l'État haïtien ne dispose pas de données concernant les écoles qui accueillent les élèves handicapés. Ainsi, nous avons dû parcourir les écoles l'une après l'autre pour identifier celles qui accueillent ces élèves et rencontrer les enseignants qui nous ont mis en relation avec les parents des élèves handicapés. Il s'agit de l'une des raisons qui explique pourquoi nous n'avons pas pu étendre notre étude à d'autres départements et villes en dehors du Département du Nord (Cap-Haïtien) comme nous l'avions prévu. Au-delà des difficultés susmentionnées, le contexte sociopolitique instable et fragile a été un frein important qui ne nous a pas laissé trop de possibilité d'actions. De plus, la crise sanitaire a renforcé les difficultés.

En dépit de ces limites, cette recherche apporte une contribution à la dynamique de production de connaissances sur la scolarisation des élèves handicapés. Ces connaissances interrogent les discours politiques et officiels. Nos études analysent et expliquent les perceptions, les positions des acteurs impliqués directement dans ce processus et qui le vivent, pour certains, en tant que professionnels de l'éducation. De surcroît, sans même considérer la maigre littérature existante sur cette thématique ou des thématiques proches en Haïti, notre recherche a le mérite de contribuer humblement à l'enrichissement de la littérature scientifique dans le domaine des représentations des parents et enseignants sur le handicap, la scolarisation des élèves handicapés, les attitudes des enseignants en Haïti. Nous pensons que, nos résultats reflètent la réalité haïtienne par rapport aux représentations du handicap et de la scolarisation des élèves handicapés ainsi que des attitudes des enseignants de l'école ordinaire. Si la thèse est terminée, la réflexion sur cette problématique ne s'achève pas pour autant, c'est plutôt la fin d'une étape personnelle qui s'inscrit dans une perspective de recherche globale sur le handicap, la scolarisation des enfants et jeunes handicapés et plus largement la participation sociale des personnes handicapées en Haïti.

Cette recherche doctorale nous permet de réfléchir à d'autres pistes d'exploration. De futures recherches pourraient approfondir ces résultats en y intégrant notamment davantage de participants (parents, enseignants, directeurs d'écoles, professionnels de santé, société civile...). S'intéresser aux physiothérapeutes, psychologues scolaires, spécialistes en éducation inclusive... permettrait d'approfondir les représentations des professionnels. De plus, interroger les acteurs des institutions spécialisées permettrait d'appréhender et d'expliquer l'influence des représentations sociales sur le processus de participation des élèves handicapés. Il serait intéressant également d'étudier de façon plus minutieuse l'impact des représentations sur les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que sur leurs attitudes par rapport à la scolarisation de ces élèves afin de proposer des réponses adéquates. Une recherche comparative entre le milieu urbain et le milieu rural serait également intéressante pour pouvoir saisir les différences et les similitudes entre ces deux catégories de population. Ceci pourrait permettre à l'État haïtien d'élaborer une politique d'éducation à visée inclusive prenant en compte toutes les sensibilités du territoire national. Comme l'a mentionné Damus (2017), les citadins ont un meilleur accès aux informations sur le handicap, aux soins et aux accompagnements.

9 CONCLUSION

Haïti s'est engagé à appliquer et à respecter le Cadre d'Action - Éducation 2030 adoptée par l'UNESCO en 2015. Ce cadre d'action insiste sur l'importance de l'éducation inclusive pour toute personne, particulièrement les enfants handicapés qui sont susceptibles d'être moins scolarisés que les enfants non handicapés. En ce sens, dans le plan décennal d'éducation 2020-2030 du Ministère de l'Éducation (MENFP, 2020), Haïti a réaffirmé sa volonté et son engagement de travailler à l'accomplissement de l'objectif 4 des Objectifs de Développement Durable (ODD) : « *assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* » (UNESCO, 2015, p. 20). En empruntant cette voie, l'État haïtien entend faire des efforts pour scolariser tous les enfants y compris ceux qui sont handicapés tout en essayant de leur offrir, à tous, une éducation de qualité et inclusive. Ces efforts impliquent directement, entre autres, le système scolaire, les écoles, les pratiques des enseignants et la formation de ces derniers.

Le développement de la scolarisation des élèves handicapés dans les écoles ordinaires de la République peut être analysé à plusieurs niveaux, notamment au niveau des politiques scolaires, des écoles en tant qu'organisations concrètes, au niveau des pratiques pédagogiques et des représentations des principaux acteurs (parents, enseignants, ...) de l'école. C'est à ce dernier niveau que nous nous sommes particulièrement intéressé avec comme point de départ les représentations des parents et des enseignants sur le handicap et la scolarisation des enfants handicapés dans le milieu scolaire ordinaire.

De par le Cadre d'Action – Éducation 2030, il est demandé aux enseignants de s'ajuster aux évolutions sociales en cours. Toutefois, le cadre théorique et les résultats de nos études montrent qu'il peut être difficile de s'adapter pour plusieurs raisons. D'abord, leurs pratiques professionnelles sont enracinées sur des référentiels sociocognitifs puissants ayant pour but de garantir la stabilité de leur activité professionnelle (le métier d'enseignant). Comme le dirait Moscovici (1998), leurs visions de leur métier sont inscrites au plus profond d'eux et demandent du temps et une ouverture d'esprit pour être évoluées, voire changées. Ensuite, la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire suppose que les enseignants soient formés et compétents. L'adaptation aux situations nouvelles et spécifiques ne peut être l'œuvre que de compétences acquises par la formation. Or, à ce jour, les enseignants s'estiment peu formés et, par conséquent, ne se perçoivent pas être compétents pour prendre en charge ces élèves, puis

les guider efficacement dans leur apprentissage. Il s'agit de l'un des facteurs les plus importants à la constitution des attitudes défavorables des enseignants à la scolarisation des élèves handicapés.

Si la mise en œuvre de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire passe nécessairement par un changement profond des représentations sociales et professionnelles du métier d'enseignant (*e.g.*, le contexte haïtien, immergé dans des pratiques culturelles traditionnelles et ancestrales), la formation est la clé de voute de ce changement. Tel que nous l'avons souligné au préalable, il y a une méconnaissance de l'objet de représentation : le « handicap » et ses corollaires. En ce sens, la formation dédiée aux enseignants doit être, non seulement une rencontre avec des personnes mais aussi avec des contenus solides, au sens de Tremblay (2012). Elle doit remplir plusieurs fonctions, entre autres informer, sensibiliser, développer chez les enseignants la compréhension du rapport au handicap et aux élèves handicapés. Une démarche de formation aura pour mission d'amener les enseignants à s'engager dans une dynamique de transformation de leurs représentations et de leurs pratiques professionnelles. Pour ainsi dire, la formation pourra orchestrer la déconstruction des barrières culturelles et sociales, inciter à une scolarisation en plus grand nombre de ces élèves. Ceci ne pourra se faire uniquement que si l'État s'implique de manière active.

10 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse doctorat d'État, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Abric, J.-C. (Ed.). (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France. Coll. Psychologie sociale.
- Agénor, R. (2013). Contribution du système éducatif au rapport de domination dans la société haïtienne. *Intervention*, 138, 83-93.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior*. England: Open University Press. Second edition.
- Aktan, O. (2021). Teachers' Opinions towards Inclusive Education Interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50. doi.org/10.29333/aje.2021.613a.
- Ammar, M. (2019). Les élèves tunisiens en situation de handicap moteur : entre l'idéal de l'inclusion scolaire et la violence du rejet des pairs. *La nouvelle revue - éducation et société inclusives*, 87, 177-189.
- Anati, N. M., & Ain, A. (2012). Including students with disabilities in UAE schools: A descriptive study. *International Journal of Special Education*, 27(2), 75-85.
- Ancet, P. (2012). La honte d'exister. *Champ psy*, 62, 113-126.
- André, J. V. (2015). *Regards croisés sur la relation école-famille et la réussite scolaire d'élèves à l'école fondamentale en Haïti*. Thèse en sciences de l'éducation. Université de Montréal
- Antonak, R., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- Antonak, R., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and rehabilitation*, 22(5), 211-224.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation : Une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia : Teoria e Pesquisa*, 22(2), 211-226.
- Apostolidis, T., Duveen, G., & Kalampalikis, N. (2002). Représentations et croyances. *Psychologie et société*, 7-11.

- Arapi, E., Pagé, P., & Hamel, C. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire ? : Une synthèse des connaissances. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 88-108.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Bah, A., & Tchirkov, V. (2017). En Guinée, le règne des croyances et des superstitions. In C. Gardou (Ed.), *Le handicap et ses empreintes culturelles : Variations anthropologiques 3* (pp. 53-66). Toulouse : Érès.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck. 2e édition.
- Banque Mondiale et ONPES (2014). *Haïti. Investir dans l'humain pour combattre la pauvreté : Éléments de réflexion pour la prise de décision informée*. Washington : Groupe de la Banque Mondiale.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. 2^e éd.
- Barral, C. (2007). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens. *Contraste*, 27, 231-246.
- Barreyre, J.-Y. (2013). Bilans et perspectives d'un secteur non identifié : Le médico-social. In J.-P. Raynaud & R. Scelles (Eds.), *Psychopathologie et handicap de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 13-48). Érès.
- Bart, D. (2011). L'analyse de données textuelles avec le logiciel Alceste. *Recherches en didactiques*, 12, 173-184. <https://doi.org/10.3917/rdid.012.0173>.
- Bataille, M., Blin, J. F., Mias, C., & Piasser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 57-89.

- Bataille, P., & Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école*. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés. France : éd. ESF.
- Beaucher, C., Beaucher, V., & Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 17, 6-30.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Beillerot, J. (1998). L'analyse des pratiques professionnelles, pourquoi cette expression ? In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 21-26). Paris : L'Harmattan.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 37-55). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 63-89). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Belhadj, M. (2017). Croyances et médecine traditionnelle en Afrique du Nord. *Médecine des maladies métaboliques*, 11(2), 175-181.
- Belmont, B., & Vérillon, A. (2006). Enjeux d'une formation en équipe dans une perspective d'éducation inclusive. *Le français aujourd'hui*, 152, 29-39.
- Benoit, H. (2004). Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive. *La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et Intégration Scolaires*, 27-33.
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire*. Thèse de doctorat. Université de Fribourg, Suisse. <http://doc.rero.ch/record/260843>.
- Benoit, V., & Valls, M. (2018). Mesurer les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire : qualités psychométriques de la version française de l'échelle Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) : Opinions relatives à l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (ORI-f). *Mesure et évaluation en éducation*, 41(3), 1-29. <https://doi.org/10.7202/1065163ar>.
- Benoit, V., Bonvin, P., & Angelucci, A. (2019). Expériences positives de l'intégration scolaire en Suisse francophone : points de vue d'enseignant.e.s sur les facilitateurs et obstacles. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 3-26.
- Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 24.

- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263.
- Bijoux, L. (2010). Évolution des concepts et l'intervention en santé mentale en Haïti. *Santé mentale en Haïti*, 83-90.
- BIT (2010). *La promotion du travail décent dans la reconstruction et développement d'Haïti après le tremblement de terre de 2010*. Genève.
- Blanc, A. (2012). *Sociologie du handicap*. Paris : Armand Colin.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan
- Bonnard, J.-B. (2004). *Le complexe de Zeus. Représentations de la paternité en Grèce ancienne*. Éditions de la Sorbonne.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2005). *Developing inclusive teacher education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Boraita, F. (2015). Les croyances des futurs enseignants sur le redoublement au regard de leurs connaissances sur ses effets et de leurs conceptions psychopédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 483-508.
- Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013) South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 85-104.
- Boucherat-Hue, V. (2014). « Handicap » Un concept qui date pour une réforme qui dure. *Perspectives Psy*, 53(2), 129-137.
- Boudaoud, A. (2008). Du handicap à la reconnaissance de la situation de handicap... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3(73), 19-26.
- Boutanquoi, M. (2014). Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives : au-delà des représentations sociales. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(4), 11-27.
- Bouyssières, P., & Mulin, T. (2013). Les représentations professionnelles comme principes organisateurs des genres professionnels des formateurs d'adultes. *TF9. Refa*, 49-65.
- Brus, A., & Danquah, L. (2013). La représentation et l'évaluation du handicap en Haïti (Port-au-Prince, 2012) : *Recherche et études*. http://www.firah.org/centre-ressources/upload/notices2/janvier2014/haiti_rapport_fr.pdf. Consulté le 23/04/2020.
- Brutus, E. (1948). *Instruction publique en Haïti. 1492-1945*. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État.
- Caillaud, S., Kalampalikis, N., & Flick, U. (2012). The Social Representations of the Bali climate conference in French and German media. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 22, 363-378.

- Caraglio, M. (2019). *Les élèves en situation de handicap*. Paris : Presses Universitaires de France. 2^e édition.
- Carton, M.-T. (2013). De la complexité des relations parents-professionnels. *Contraste*, 37, 255-266.
- CASAS (2017). *Présentation de la CASAS*. Port-au-Prince, Haïti : Document non publié.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes towards the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electuronic Journal of Inclusive Education*, 2, 7.
- Castéra, J., & Fauguet, J.-L. (2020). *L'expertise en éducation et formation : un exemple d'étude des programmes des institutions de formation des enseignants en Haïti*. 5^{ème} colloque international du RAIFFET, Douala, Cameroun.
- Chabrol, B. (2006). 1. C'est quoi le handicap ? Dans P. B. Soussan (Ed.), *L'annonce du handicap autour de la naissance en douze questions* (pp. 15-27). Toulouse : Érès.
- Chapireau, F. (2001). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Gérontologie et société*, 4(99), 37-56.
- Chong, S. C. S., Forlin, C., & Au, M. L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- Cizeron, M. (2009). La croyance comme point d'appui à l'action. Étude de cas sur les croyances des enseignants. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 149-170.
- Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe (2017). *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive : document de synthèse*. Slovénie.
- Compte, R. (2008). De l'acceptation à la reconnaissance de la personne handicapée en France : Un long et difficile processus d'intégration. *Empan*, 2(70), 115-122.
- Compte, R. (2010). Sport et handicap dans notre société : un défi à l'épreuve du social. *Empan*, 79, 13-21
- Cook, B. G. (2004). Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: a replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104(4), 307-320. <https://www.jstor.org/stable/3202944>.
- Corten, A. (2000). *Diabolisation et mal politique en Haïti : misère, religion et politique*. Montréal : Éditions du CIDIHCA.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.

- CRD & FHAIPH (2009). *Études sur les conditions de vies des personnes handicapées en Haïti. Pour le compte de la Fédération Haïtienne des Associations et Institutions des Personnes Handicapées d'Haïti (FHAIPH)*. Haïti. <http://docplayer.fr/73441548-Rapport-financee-par-pnud-mpce-agence-d-execution-federation-haitienne-des-associations-et-institutions-des-personnes-handicapees-d-haiti-fhaiph.html>. Consulté le 13/03/2019.
- CRDPH (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*. Nations-Unies.
- Croisy, S. (2012). *Haïti : école-borlette et réforme, une union possible*. Thèse en sciences de l'éducation. Université De Paris 8.
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P. A. (2012). Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60, 229-244.
- Damoison, D., & Dalembert, L.-P. (2003). *Vodou ! Un tambour pour les anges*. Paris : Autrement.
- Damus, O. (2017). En Haïti, le handicap à travers le prisme de l'irrationnel et du magique. In C. Gardou (Ed.), *Le handicap et ses empreintes culturelles : Variations anthropologiques 3* (pp. 117-130). Toulouse : Érès.
- Damus, O. (2019). Solidarité et handicap en Haïti. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 26, 83-102.
- Dance, S. D., & Plunkett, R. L. (Eds.). (2014). *The guide for inclusive education*. Towson, Maryland 21204: Baltimore County Public Schools. Office of Special Education 2012.
- De Boer, A. A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Stichting Kinderstudies.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 4(27), 573-589. [Doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z](https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z).
- de Saint Martin, C. (2019). Chapitre 2. Handicap et société. In C. de Saint Martin (Ed.), *La parole des élèves en situation de handicap* (pp. 49-73). Presses Universitaires de Grenoble.
- deBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: implications for training. *Remedial and special education*, 20(1), 27-35.

- Delcey, M. (2002). Notion de situation de handicap (moteur). Les classifications internationales des handicaps. Dans : *Déficiences motrices et situation de handicaps : aspects sociaux, psychologiques, médicaux, techniques, troubles associés* (pp. 3-18). Paris : APF.
- Desombre, C., Brasselet, C., Anegmar, S., & Durand-Delvigne, A. (2017). Mesure des attitudes à l'égard de l'Unité locale pour l'inclusion scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 1(43), 42-56.
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2018). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>.
- Desrosiers, A., & Fleurose, S. (2002). Treating Haitian Patients: Key Cultural Aspects. *American Journal of Psychotherapy*, 56(4), 508-521. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2002.56.4.508>.
- Dif, S., Guimond, S., Martino, D., & Redersdorff, S. (2001). La théorie de la privation relative et les réactions au handicap : Le rôle des comparaisons intrapersonnelles dans la gestion de l'estime de soi. *Journal international de psychologie*, 36(5), 314-328.
- Dillon, W. R., & Kumar, A. (1985). Attitude organization and the attitude-behavior relation: A critique of Bagozzi and Burnkrant's reanalysis of Fishbein and Ajzen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 33-46. [Doi.org/10.1037/0022-3514.49.1.33](https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.1.33).
- Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Diop, I. (2012). Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale. *Le français aujourd'hui*, 177, 19-27.
- Dixon, S. (2005). Inclusion – Not Segregation or Integration is where a student with Special Needs belongs. *Journal of Educational Thought*, 39(1), 33-53.
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet & J. F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive* (Tome 3., pp. 113-174). Paris : Dunod.
- Doise, W. (2003). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (7^e éd., pp. 240-258). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dorvil, H. (1985). Types de sociétés et de représentations du normal et du pathologique : la maladie physique, la maladie mentale. In J. Dufresne & al. (Eds.), *Traité d'anthropologie médicale. L'institution de la santé et de la maladie* (pp. 305-332). Québec : Presses de l'Université du Québec, Presses de l'Université de Lyon. Édition numérisée dans : Les Classiques des sciences sociales.

- Dorvil, H. (2001). Le handicap. Origines et actualité d'un concept. In H. Dorvil & R. Mayer (Eds.), *Problèmes sociaux. Théories et méthodologies* (pp. 191-215). Presses de l'Université du Québec. Édition numérisée dans : Les Classiques des sciences sociales.
- Doudin, P. A., & Lafortune, L. (Eds.). (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P. A., Borboën, F., & Moreau, J. (2006). Représentations des enseignants et pratiques de réintégration. In P. A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 145-163). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 11-31.
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Lafortune, L. (2010). Inclusion et santé des enseignants et enseignantes. Facteurs de risque et de protection. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd., pp. 425-446). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P. A., Pons, F., Martin, D., & Lafortune, L. (2003). Croyances et connaissances. Analyse de deux types de rapports aux savoirs. In L. Lafortune (Ed.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 7-24). Presses de l'Université du Québec.
- Doyle, L. H. (2002). Leadership and inclusion: Reculturing for reform. *International Journal of Educational Reform*, 11(1), 38-62.
- Dube, A., Moffatt, M., Davison, C., & Bartels, S. (2017). Health outcomes for children in Haiti since the 2010 earthquake: a systematic review. *Prehosp Disaster Med*, 33(1), 77-88.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535.
- Dupont, H. (2021). *Déségrégation et accompagnement total : sur la fermeture des établissements spécialisés pour enfants handicapés*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., & Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International Journal of special education*, 21(3).
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability Development and Education*, 52(1), 43-58.
- Durkheim, E. (1898). Représentations sociales et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, édition numérisée dans : Les Classiques des sciences sociales.

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace & Janovich.
- Ebersold, S. (2005). L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, 16, 43-50.
- Enwemeka C. S., & Adeghe, N. U. (1982). Some family problems associated with the presence of a child with handicap in Nigeria. *Child: Care, Health and Development*, 8(3), 133-140. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1982.tb00276.x>.
- Épagneul, M.-F. (2007). Du bon usage du concept de « deuil de l'enfant idéal ». Réflexions sur la pertinence des aides apportées aux parents d'enfant en situation de handicap. *Reliance*, 26, 43-50.
- Fallon, G., & Mazawi, A. E. (2014). *Accès, qualité et gouvernance dans l'éducation fondamentale en Haïti*. Port-au-Prince, Haïti et Montréal, PQ, Canada : Rapport final soumis au MENFP et au Programme de Coopération Volontaire. 95 pages.
- Farmer, P. (1990). Sending Sickness: Sorcery, politics and changing concepts of AIDS in rural Haiti. *Medical Anthropology Quarterly*, 4(1), 6-27. <https://doi.org/10.1525/maq.1990.4.1.02a00020>.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81(1), 59-74.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134-176.
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Fontaine, S., & Hamon, J.-F. (2010). La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à la Réunion. *Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 85, 69-109.
- Forlin, C., & Lian, M.-G. J. (2008). *Reform, inclusion and teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region*. London: Routledge.
- Forlin, C., & Sin, K. F. (2010). Developing support for inclusion: A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 7-26.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.

- Fortier, M. P. (2014). *Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools: Representations and practices*. Thèse en Philosophie de l'éducation. Massey University, Palmerston North Manawatu, Nouvelle-Zélande. <http://hdl.handle.net/10179/6455>.
- Fortier, M. P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). « Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative ». *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.
- Fougeyrollas, P. (1995). Documenting environmental factors for preventing the handicap creation process: Quebec contributions relating to ICIDH and social participation of people with functional differences. *Disability and Rehabilitation*, 17(3/4), 145-153.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4-2. [10.4000/pistes.3663](https://doi.org/10.4000/pistes.3663).
- Fougeyrollas, P. (2005). *Comprendre le processus de production du handicap (PPH) et agir pour la participation sociale, une responsabilité sociale et collective*. Synthèse de la conférence prononcée lors de la journée d'étude organisée par l'ANDESI, le 15 juin 2005 sur la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- Fougeyrollas, P. (2018). Pour en finir avec le processus de production du handicap. Mettre en œuvre l'équité et vivre la vulnérabilité. *Spiritualité santé*, 11(2), 32-35.
- Fougeyrollas, P., Tremblay, J., Noreau, L., Dumont, S., & St-Onge, M. (2005). *Les personnes ayant des incapacités : encore plus pauvres et à part ... Qu'égaies. Les facteurs personnels et environnementaux associés à l'appauvrissement des personnes ayant des incapacités et de leur famille*. Rapport de recherche. Institut de réadaptation en déficience physique de Québec - Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale. Bibliothèque nationale du Québec et bibliothèque nationale du Canada.
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods*. Los Angeles: Coll. Applied social research methods series. Thousand oaks, CA: SAGE Publications, 4th Ed.
- François, A. (2016). *La scolarisation des enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire en Haïti, dans une perspective d'éducation inclusive : Qu'en est-il ?* INSHEA, Suresnes. Mémoire de Master 2 Pratiques Inclusives, Handicap, Accessibilité et Accompagnement. Spécialité Conseiller en accessibilité et accompagnement des publics à besoins particuliers (PIH-A2 Spé 2).
- François, P. E. (2009). *Système éducatif et abandon scolaire en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue*. Thèse en sciences de l'éducation. Université Paris 10 Nanterre.
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle : dynamique de l'action organisée*. Paris : Seuil. 2^e édition revue et complétée.

- Garbo, R., & Albanese, O. (2006). L'intégration des élèves en difficulté et la formation des enseignants de soutien en Italie. In P. A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 33-44). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22, 91-98.
- Gardou, C. (Ed.). (2014). *Le handicap au risque des cultures : variations anthropologiques*. Toulouse : Érès. 2^e éd.
- Gardou, C. (Ed.). (2017). *Le handicap et ses empreintes culturelles : variations anthropologiques 3*. Toulouse : Érès.
- Garnier, P. (2016). Enseigner à des élèves avec autisme : entre pédagogie spécialisée et visée inclusive. *Carrefours de l'éducation*, 42, 105-118.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(1), 82-101.
- Geka, M., & Dargentas, M. (2010). L'apport du logiciel Alceste à l'analyse des représentations sociales : l'exemple de deux études diachroniques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 85, 111-135. <https://doi.org/10.3917/cips.085.0111>.
- Génolini, J. P., & Tournebize, A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique : Les représentations des professionnelles des enseignants d'éducation et sportive. *De Boeck Supérieur*, 88, 25-42.
- Giami, A. (1994). Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap. Dans : *Sciences sociales et santé*, 12(1), 31-60.
- Giami, A., Assouly-Piquet, C., & Berthier, F. (1988). *La figure fondamentale du handicap : représentations et figures fantasmatisques*, Paris : Mire-Geral.
- Gilles, É. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 237-250.
- Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (7^e éd., pp. 383-406). Paris : Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2020). Segregated education as a challenge to inclusive process: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. DOI: [10.1080/13603116.2020.1810789](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789).

- Graham, L. J., & Sweller, N. (2011). The Inclusion Lottery: who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in New South Wales government schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 941-953.
- GRAHN (2012). Développement économique et création d'emplois. *Haïti Perspectives*, 1, 1.
- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 159-176.
- Guimelli, C. (1999). Les représentations sociales. Dans C. Guimelli, *La pensée sociale* (pp. 63-78). France : PUF.
- Guyot, J.-C. (1990). Les représentations sociales du handicap : le cas de l'échec scolaire et de la représentation médicalisée. In J. S. Morvan & H. Paicheler (Coord.), *Représentations et handicaps : vers une clarification des concepts et des méthodes* (pp. 59-75). Paris : CNTERHI.
- Haïti PDNA (2010). *Haïti : Résumé du PDNA du tremblement de terre. Évaluation sectorielle des dommages, des pertes et des besoins*. 19 pages.
- Hamonet, C. (2003). La notion de handicap. *Annales de réadaptation et de médecine physique*, 46, 521-524.
- Hamonet, C. (2007). *Les Personnes handicapées*. Paris : Presses Universitaires de France. 3^e éd.
- Hamonet, C. (2016). Chapitre IV. Définir le handicap et donc identifier les personnes en situation de handicap. In C. Hamonet (Ed.), *Les personnes en situation de handicap* (pp. 54-66). Paris : Presses Universitaires de France
- Harkness, J. A., Edwards, B., Hansen, S. E., Miller, D. R., & Villar, A. (2010). Designing questionnaires for multipopulation Research. In J. A. Harkness, M. Braun & al. (Eds.), *Survey methods in multinational, multiregional, and multicultural contexts* (pp. 33-57). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470609927>.
- Harma, K. (2015). Confrontation au handicap et évolution de la représentation sociale de l'altérité des collégiens. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 121-141.
- Harma, K., Gombert, A., Marrone, T., & Vernay, F. (2016). Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels. *Bulletin de psychologie*, 4(544), 279-294.
- Harma, K., Gombert, A., Roussey, J.-Y., & Arciszewski, T. (2011). Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens. *Travail et formation en éducation*, 8.
- Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54, 143-159.

- Hélie, T. (2018). De l'ambivalence des enseignants à la participation sociale des élèves avec autisme : Étude de cas en Ulis. *La nouvelle revue - Éducation et sociétés inclusives*, 83-84, 59-69.
- Herrera, J., Lamaute-Brisson, N., Milbin, D., Roubaud, F., Saint-Macary, C., Torelli, C. & Zanuso, C. (2014). *L'évolution des conditions de vies en Haïti entre 2007 et 2012. La réplique sociale du séisme*. Paris, Port-au-Prince : IHSI, IRD, DIAL, NOPOOR, ANR.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la Psychologie Sociale*. (427-458). Tome I. Paris : Librairie Larousse. Coll. Sciences humaines et sociales. Édition numérisée dans : Les Classiques des sciences sociales.
- Hurbon, L. (1975). Le culte du vaudou. Histoire, pensée, vie. In G. Casalis & al. (Eds.), *Croyants hors-frontières. Hier-Demain* (pp. 225-249). Paris : Buchet/Chastel.
- Hurbon, L. (1993). *Les mystères du vaudou*. Paris : Gallimard.
- International Labour Organization (2007). *Strategies for skills acquisition and work for people with disabilities: A report submitted to the International Labour Organization*. Geneva: <http://www.hsrc.ac.za/en/research-data/ktree-doc/1335>. Consulté le 23/04/2020.
- Jacobson, E. (2008). Comparative policy brief: status of intellectual disabilities in the Republic of Haiti. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(2), 122-124.
- Jahnukainen, M. (2014). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the scholl principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59-72.
- Jamet, F. (2003). De la classification internationale du handicap (CIH) à la classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF). *La nouvelle revue de l' AIS*, 22, 163-171.
- Janvier, L. P. (2020). La CASAS, l'éducation inclusive et le projet du GIECLAT dans le Grand Sud. In R. Lainy (Ed.), *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew* (pp. 131-140). Québec : Éditions sciences et bien commun.
- Jeune, M. (2014). *Politique publique en matière d'éducation en Haïti et phénomènes de violence en milieu scolaire*. Thèse en sciences de l'éducation. Université Paris Est.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2002). Les représentations sociales dans le champ de la culture. *Social Science Information*, 41(1), 111-133. <https://doi.org/10.1177/0539018402041001008>.
- Jodelet, D. (2003 a). Représentation sociale : phénomènes, concepts et théorie ». In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 363-384). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. In M. Sanchez-Mazas & L. Licata (Eds.), *L'Autre, regards psychosociaux* (pp. 23-47). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Jodelet, D. (2006). Cultures et pratiques de santé. *Nouvelle revue de psychologie*, 1, 219-239.
- Jodelet, D. (Ed.) (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France. 7^e éd. 5^e tirage.
- Jodelet, D., & Moscovici, S. (1990). Les représentations sociales dans le champ social. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 2285-288.
- Joint, A. (2008). Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. *Recherches*, 2, 18-24
- Jones, R. L. (1984). *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice*. Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children
- Joseph, K. (2014). *De nouveaux fondements philosophiques et sociologiques pour une éducation à la citoyenneté en Haïti : La parole et l'action de Joseph Wresinsky pour une éducation à la citoyenneté de la rencontre en Haïti*. Thèse en Philosophie politique de l'éducation. Université Lumière Lyon 2.
- Joseph, N. E., & Derivois, D. (2016). Aspects culturels et religieux de la grossesse nerveuse en Haïti : à propos d'un cas. *L'évolution Psychiatrique*, 1-9.
- Jost-Hurni, M. (2011). Représentations visuelles du handicap et représentations sociales. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Jg*, 16, 10-16.
- Jury, M., Perrin, A. L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes towards inclusive education: an exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in education*, 6, 1-7.
- Kalampalidis, N., & Apostolidis, T. (2016). La perspective sociogénétique des représentations sociales. In G. Lo Monaco, S. Delouvé & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (pp. 69-84). Bruxelles : De Boeck.
- Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'étude des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 147-163). Érès.
- Kalampalikis, N., & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66, 15-24.
- Kohl, F. S. (2006). *Les représentations sociales de la schizophrénie*. Paris : Masson.
- Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30-41.
- Kpadonou, G. T., Alagnidé, E., Gbenou, S., & al. (2013). Problèmes de scolarisation des enfants handicapés au Bénin. *Motricité cérébrale*, 34, 137-144.
- Kristeva, J. (2006). Liberté, égalité, fraternité et ... vulnérabilité. *Recherches en psychanalyse*, 6, 11-27.

- Kuyini, A. B., Desai, I., & Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>.
- Lac, M., Mias, C., Labbé, S., & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 133-145.
- Lafore, R. (2010). Le rôle des associations dans la mise en œuvre des politiques d'action sociale. *Informations sociales*, 162, 64-71.
- Lafortune, L. (2004). Croyances et pratiques : Deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion. In L. Lafortune (Ed.), *Le questionnement en équipe-cycle : Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion* (pp. 97-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lainy, R. (Ed.), (2020). *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*. Québec : Éditions sciences et bien commun.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & society*, 28(1), 14-27.
- Laplantine, F. (1999). Maladie, guérison et religion dans les mouvements pentecôtistes latino-américains contemporains. *Anthropologies et Sociétés*, 23(2), 101-115.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter, European Journal of Disability Research*, 7, 93-101.
- Le Breton, D. (1991). Handicap d'apparence : le regard des autres. *Ethnologie Française*, 21(3), 323-330. <https://www.jstor.org/stable/40989403>.
- Le Moniteur, n° 79 (21 mai 2012). *Loi portant sur l'intégration des personnes handicapées*. Journal officiel de la République. <http://haitijustice.com/pdf/legislation/loi-sur-les-personnes-handicapees-haitijustice.pdf>. Consulté le 26/08/2018.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Leplège, A. (2009). Justice et science dans le domaine du handicap. *Champ psy*, 55, 97-109.
- LeRoy, B., & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11, 32-36.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-761.
- Lieberman, R. (2015). *Handicap et maladie mentale : Rapports dialectiques*. Presses Universitaires de France, 9^e ed.

- Lo Monaco, G., & Guimelli, C. (2008). Représentations sociales, pratique de consommation et niveau de connaissances : le cas du vin. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 78, 35-50.
- Lomo Myazhiom, A. C., & Reichhart, F. (2020). 1. Les personnes handicapées à l'épreuve de la société haïtienne : vivre le handicap en Haïti. In S. Benbelli, & al. (Eds.), *Handicap et espaces* (pp. 161-172). Université Clermont Auvergne.
- Lomo Myazhiom, A. C., Reichhart, F., & Wagoum, C. (2017). En Afrique subsaharienne, les albinos entre déni d'humanité et déification. In C. Gardou (Ed.), *Le handicap et ses empreintes culturelles : Variations anthropologiques 3* (pp. 29-52). Toulouse : Érès.
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005). *Pre-service teachers' attitude and concerns regarding inclusive education*. Paper presented at the Inclusive and Supporting Education Congress (ISEC): celebrating diversity. Glasgow, Scotland. 1-37.
- Mariage, A., & Cuynet, P. (2007). *Corporéité et famille. Actes du colloque international « Corps en famille » organisé à Besançon, les 22 et 23 juin 2006*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Marissal, J.-P. (2009). Les conceptions du handicap : du modèle médical au modèle social et réciproquement. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 256, 19-28.
- Marques, S. (2014). Au Brésil, le handicap en ombres et lumières. In C. Gardou (Ed.), *Le handicap au risque des cultures : variations anthropologiques* (pp. 111-132). Toulouse : Érès. 2^e éd.
- Masson, E., & Moscovici, S. (1997). *Les mutations dans la pratique alimentaire : processus symboliques et représentations sociales*. Rapport de recherche. Paris : Laboratoire de psychologie sociale, EHESS.
- MAST & BSEIPH (2009). *Politique nationale du handicap. Les grandes orientations*. Port-au-Prince : Bibliothèque Nationale d'Haïti. <https://docplayer.fr/73496788-Politique-nationale-du-handicap.html>. Consulté le 30/08/2021.
- MAST-IBESR (2015). *Stratégie nationale de protection de l'enfant*. Port-au-Prince : 66 pages. http://www.haiti-now.org/wp-content/uploads/2017/05/Ibesr_Strategie-National-De-protection-de-l-enfant-2015.pdf. Consulté le 25/01/2021.
- Maurice, J. (2018). *Manuel de formation des enseignants sur l'éducation inclusive*. Document non publié. Port-au-Prince, Haïti.
- Mbassa Menick, D. (2015). Les représentations sociales et culturelles du handicap de l'enfant en Afrique noire. *Perspectives Psy*, 54, 34-40.
- Mbassa Menick, D. (2016). Impact de la culture dans la transmission des valeurs à l'enfant en pratiques éducative, familiale et sociale en Afrique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 64, 36-45.

- Mellati, M., Fatemi, M. A., & Motallebzadeh, K. (2013). The relationship between Iranian ELT instructors' beliefs about language teaching and their practices in real classrooms. *Canadian Center of Science and Education*, 6(4), 126-133.
- MENFP (2007). *La Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation Pour Tous*. Port-au-Prince : http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Haiti/Haiti_EFA.pdf. Consulté le 06/02/21.
- MENFP (2010). *Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien. Plan Opérationnel 2010-2015 : Des Recommandations De la Commission Présidentielle Éducation et Formation*. <http://datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/HTIpla10.pdf>. Consulté le 06/02/21.
- MENFP (2012). *Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien. Plan Opérationnel 2010-2015 : Des Recommandations du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation*. Port-au-Prince : Bibliothèque Nationale.
- MENFP (2015). *Curriculum pour l'éducation préscolaire*. Port-au-Prince, Haïti.
- MENFP (2018). *Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) 2017-2027*. Port-au-Prince, Haïti. [Plan Décennal d'Éducation et de Formation \(PDEF\) - PDF Free Download \(docplayer.fr\)](#). Consulté le 17/05/2022.
- MENFP (2020). *Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) 2020-2030*. Port-au-Prince, Haïti. [haiti_menfp_plan_decennal_education_decembre2020.pdf \(unesco.org\)](#). Consulté le 21/11/2022.
- Mercier, M., & Bazier, G. (2001). Représentations sociales du handicap et de la mise au travail des personnes handicapées. In J.-A. Rondal, & A. Comblai (Eds.), *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation* (pp. 513-532). Belgique : Mardaga.
- Michalot, T., & Siméone, A. (2013). Formation et évolution des représentations professionnelles. *Recherche et formation*, 72, 133-146.
- Michel, J. (2021). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Haïti : organisation, état des lieux et représentations sociales des parents d'enfants avec un Trouble du Spectre Autistique (TSA)*. Thèse en Sciences de l'Éducation. Université Paris Nanterre et Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA).
- Mitiku, W., Alemu, Y., & Mengsitu, S. (2014). Challenges and opportunities to implement inclusive education. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature*, 1(2), 118-135.
- Moisset, J.-J. (2012). L'éducation pour tous : priorités des priorités. In J.-D. Rainhorn (Ed.), *Haïti, réinventer l'avenir* (pp. 309-324). Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 20, 5-14.

- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : De la théorie des représentations sociales à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Montas, R. (2005). La pauvreté en Haïti : situation, causes et politiques de sortie. Port-au-Prince : CEPALC, LC/MEX/R.879. 62 pages.
- Morvan, J.-S. (1988). *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés, en formation*. Paris : CTNERHI.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF. 2e éd.
- Moscovici, S. (1998). Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalités. *Sciences Humaines*, 21, 11-13.
- Moscovici, S. (2001). Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie ? *Psychologie et société*, 4, 7-27.
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses universitaires de France. 3^{ème} éd.
- Ndikumasabo, J., Evin, A., & Saury, J. (2018). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif. *Recherches en éducation*, 31, 110-123.
- Nivet, B. (2018). Les représentations des élèves comme leviers d'une démarche pédagogique inclusive. *La nouvelle revue - Éducation et sociétés inclusives*, 82, 115-128.
- Obadia, L. (2013). Handicap et religion : nouveaux horizons pour la recherche ? *Archives de sciences sociales des religions*, 164.
- OMS & OPS (2010). *Culture et santé mentale en Haïti : une revue de littérature*. Genève : OMS. 27 pages.
- OMS (1993). *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies*. Paris : CTNERHI.
- OMS (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Genève.
- OMS (2012). *Rapport mondial sur le handicap*. Malte : 360 pages.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paré, M., & Bélanger, N. (2014). La recherche de l'inclusion scolaire à travers les recours offerts aux familles : perspective comparative canadienne dans un contexte francophone minoritaire. *Revue Canadienne Droit et Société*, 29(3), 327-344.

- Parker, K., Adderson, J., Arseneau, M., & O'Connell, C. (2015). Experience of people with disabilities in Haiti before and after the 2010 earthquake: WHODAS 2.0 Documentation. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 96, 1606-1614.
- Paseka, A., & Schwab, S. (2019). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources, *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272.
- Perez, J. M. (2015). Normes, école et handicap : la notion d'inclusion dans l'éducation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 25-38.
- Phillips, C. (2011). Aller vers le cocobai : La reconstruction et les personnes handicapées en Haïti. *Cahier de politique*, 1-13.
- Pianelli, C., Abric, J.-C., & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans le processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 86, 241-274.
- Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignants, inspecteurs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Toulouse-Le Mirail, 381.
- Piaser, A. (2000). Les différences statutaires en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 4, 57-70.
- Piaser, A., & Bataille, M. (2011). Of contextualised use of social and professional. In M. Chaib, B. Danemark & S. Selander, *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (pp. 44-54). New -York / Oxon: Routledge.
- Pierre, A., Minn, P., Sterlin, C., & al. (2010). Culture et santé mentale en Haïti : Une revue de littérature. *Santé mentale au Québec*, 35(1), 13-47.
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables ; école, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris : éd. Autrement.
- Plaisance, É. (2009a). Conférence de consensus. Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 61, 11-40.
- Plaisance, É., & Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87-96.
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- Poizat, D. (2007). L'Afrique, le pittoresque et le handicap. *Reliance*, 24, 22-30.
- Poizat, D. (2008). Le vaudou, la déficience, la chute. *Reliance*, 29, 9-17.

- Querrien, D. (2019). Étudier l'influence d'une formation continue sur les croyances, les représentations et les pratiques d'intervenants scolaires à l'égard des élèves allophones. *Recherches qualitatives*, 38(2), 117-141.
- Rabischong, P. (2015). *Le Handicap*. Paris : Presses Universitaires de France. 3^e éd.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Ramel, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire*. Thèse de doctorat en Psychologie. Université de Lausanne.
- Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? In P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (pp. 203-224). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rateau, P. (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue internationale de Psychologie sociale*, 13(1), 29-57.
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La théorie des représentations sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicologia*, 6, 1.
- Ravaud, J.-F. (1990). Représentations du handicap chez l'enfant et l'adolescent. Dans J. S. Morvan & H. Paicheler (Coord.). *Représentations et handicaps : vers une clarification des concepts et des méthodes* (pp. 143-164). Paris : CNTERHI.
- Regulus, S. (2020). Enfants en situation de handicap et justice cognitive en Haïti : Analyse contextuelle d'un récit de vie. In R. Lainy (Ed.), *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew* (pp. 59-69). Québec : Éditions sciences et bien commun.
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>.
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1993.2632>.
- Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode « Alceste ». *Semiotica*, 147, 389-420. [10.1515/semi.2003.100](https://doi.org/10.1515/semi.2003.100).
- Richer, J.-J. (2011). De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues. *Éla. Études linguistiques appliquées*, 161, 63-77.
- RNDDH (2011). *12 janvier 2010 - 12 janvier 2011 : le RNDDH dresse le bilan de la situation du pays un an après le séisme*. Port-au-Prince.

- Roblin, Y. (2013). *Les outils de pilotage du système éducatif haïtien*. Port-au-Prince, Haïti : Éd. LEVRO.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 85-105.
- Rousseau, N. (2006). Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique. Dans P. A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 225-240). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : État des lieux et perspectives*. Sprimont, Belgique : Pierre Mardaga.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(2), 270-282. doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*, 51-68. [10.1080/08856257.2011.613603](https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603).
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*(1), 59-74. [10.1177/001440299606300106](https://doi.org/10.1177/001440299606300106).
- Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the Teachers: A Study of Perceived Professional Development Needs of Educators to Enhance Positive Attitudes toward Inclusive Practices. *Education Research and Perspectives, 40*, 169-191.
- Sharma, A., Dunay, A., & Dely, R. L. (2018). Special education versus inclusive education: examining concerns and attitudes of teaching professionals toward children with disabilities. *Forum Scientiae Oeconomia, 6*(1), 83-101.
- Söder, M. (1981). Notre tâche consiste à amener les handicapés au sein de la communauté dont ils ont été exclus. *Année internationale des personnes handicapées*. Paris : *Le Courrier de l'Unesco*, 34, 20-23. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074741_fre. Consulté le 13/04/2021.
- Souplet, M. L. (2013). *Entre cultures, croyances... quels impacts sur le handicap ?* Lyon : Éd. Baudelaire.
- Squerver, A. (2005). Corps handicapé, culture et norme. Penser le handicap en dehors du modèle exclusion/intégration. *Cliniques méditerranéennes, 92*, 261-276.
- Sterlin, C. (2006). Pour une approche interculturelle du concept de santé. *Rupture, revue interdisciplinaire en santé, 11*(1), 112-121.

- Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés : Essais d'anthropologie historique*. Paris : Dunod, 3^e éd.
- Stiker, H.-J. (2007). Pour une nouvelle théorie du handicap. La liminalité comme double. *Champ psychosomatique*, 45, 7-23.
- Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés*. France : Nouvelle édition. Dunod.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université de Laval.
- Tataryn, M., & Blanchet, K. (2012). *Évaluation de la réponse apportée dans la réadaptation suite au tremblement de terre en Haïti en 2010 – une analyse systémique*. International Center for Evidence in Disability (ICED) et London School of Hygiene & Tropical Medicine (LSHTM).
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19 - 27.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tine, C. T., De Anna, L., & Seye, A. A. (2016). À la recherche de significations dans le discours et les pratiques des enseignants. Contenus des représentations sociales de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap en Italie. *Revue universitaire des Sciences de l'Éducation*, 6, 82-109.
- Tournebize, A. (2001). *Intégration scolaire des élèves handicapés physiques et représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive du second degré*. Thèse en STAPS. Université de Picardie.
- Tremblay, J. (1995). *Mères, pouvoir et santé en Haïti*. Paris : Karthala
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65.
- Unesco (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'Éducation Pour Tous*. Paris : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>.
- Unesco (2010). *Atteindre les marginalisés : rapport mondial de suivi sur l'ÉPT*. France : Unesco. 538 pages.
- Unesco (2015). *Déclaration d'Incheon et Cadre d'Action ODD 4 – Éducation 2030*.

- Unesco (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : Unesco. Document en ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>. Consulté le 15/09/2020.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. *Vers un cadre d'analyse. Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 66.
- Voiseux, C., Plumet, M.-H., & Cappe, E. (2019). Attentes, besoins et perceptions des parents et des professionnels : trois années de scolarisation d'enfants présentant un Trouble du spectre de l'autisme, dans une unité d'enseignement maternelle. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusive*, 86, 241-261.
- Wamba, N. (2020). Élèves, troubles d'apprentissage et éducation inclusive en Haïti. Un examen de littérature. In R. Lainy (Ed.), *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew* (pp. 11-29). Québec : Éditions sciences et bien commun.
- Ward, J., & Le Déan, L. (1996). Student Teachers' Attitudes towards Special Education Provision. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 16(2), 207-218.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 306-312.
- Williams, M., & Burden, L. R. (1997). *Psychology for language teacher: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Winance, M. (2004). Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix*, 17(66), 201-227.
- Winance, M. (2008). La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001. *Dynamis*, 28, 377-406.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. [10.1037/0022-0663.82.1.81](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81).
- Wormnæs, S., & Crouzier, M.-F. (2005). Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Reliance*, 16, 75-83.
- Yang, Y., Harkness, J. A., Chin, T. Y., & Villar, A. (2010). Response styles and culture. Dans J. A. Harkness, M. Braun & al. (Eds.), *Survey methods in multinational, multiregional, and multicultural contexts* (pp. 203-223). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470609927>.
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2014). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2014.934781>.

- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Issues & answers, No. 033. <http://eric.ed.gov/?id=ED498548>.
- Zaffran, J. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : L'Harmattan, 2^{ème} éd.
- Zay, D. (2012). *Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, obstacles*. AEDE-France, IUFM de Rennes.

11 ANNEXES

A. Annexe de l'Étude 1 (chapitre 4)

A.1. Formulaire de consentement pour les participants de l'étude 1



ECOLE DOCTORALE 86 SOCIETES, HUMANITES ARTS ET LETTRES

Abdias FRANÇOIS

Laboratoire d'Anthropologie, de Psychologie Cliniques, Cognitives et Sociales

Directeurs : Nathalie PANTALEON et Dirk STEINER

Avis de consentement

Je soussigné(e) avoir reçu des explications nécessaires sur les objectifs et les modalités de recherche de monsieur Abdias François. Recherche qui est portée sur « *Les représentations sociales du handicap Haïti* » dans le cadre de ses études de doctorat à l'Université Nice Sophia Antipolis. Je suis informé(e) que cette recherche sera conduite conformément aux législations française et haïtienne en vigueur.

Il m'a été informé que ma participation est libre et volontaire, et que j'ai la possibilité sur simple avis verbal, de retirer mon consentement à tout moment, sans avoir à le justifier et sans aucun préjudice à mon égard. J'ai pris part à cette recherche sans aucune compensation financière.

Je suis informé (e) que les informations recueillies seront confidentielles, et que mon nom ne figurera dans le document de rédaction, donc le strict anonymat. Il m'a été signalé qu'au terme de cette recherche, les résultats seront mis à la disposition des autorités haïtiennes pour une meilleure compréhension de la question ; et pourront aussi publier dans des revues nationales et internationales.

Vu les conditions précisées, j'accepte de participer à la recherche et j'accepte que les données enregistrées par M. François au cours de cette recherche pussent faire l'objet d'un traitement informatisé pour sa recherche.

Abdias FRANÇOIS
Candidat au titre de docteur en Psychologie Sociale
Université Nice, France
E-mail :

| |
|----------------------------|
| Participant/ Nom et prénom |
| |
| Date : / / |
| Signature : |

A.2. Guides d'entretien de l'étude 1

Je suis Abdias FRANÇOIS, je doctorant en psychologie sociale à l'Université Nice Sophia Antipolis (France). Dans le cadre de ma thèse, j'effectue une recherche sur « Les représentations sociales du handicap en Haïti », j'ai souhaité vous interviewer de par votre vécu et vos expériences. L'entretien est anonyme. Par contre, afin de pouvoir analyser les discours, je l'enregistre, puis les retranscrire. Acceptez-vous l'enregistrement ?

Responsables d'Associations (RA)

Thème 1 : Représentations sociales du handicap

- Quelles sont les représentations associées aux personnes vivant avec un handicap en Haïti ?
 - Comment une personne handicapée est perçue dans la société ?
 - Si ce handicap est congénital ou acquis ?
- Est-ce que les représentations sont différentes entre un enfant handicapé et un adulte handicapé ?
- Qu'en est-il des représentations liées aux personnes ayant un handicap physique ?
- Les personnes handicapées physiques, font-elles objet de moquerie dans la société ?
- Les personnes handicapées physiques, sont-elles isolées ou mises à l'écart dans la société ?
- Quels sont les noms attribués aux personnes handicapées physiques en Haïti ?
- Est-ce que toutes les personnes handicapées (physiques) sont considérées ou vues de la même manière dans la société haïtienne ?
- Quelles sont les perceptions des familles ?
- Quels sont les sentiments manifestés par les familles ?
- Est-ce que les familles sortent avec leurs proches (enfants) handicapés, pour :
 - Aller à l'hôpital ?
 - Aller à l'école ?
 - Se promener ?

Thème 2 : Législations et politiques publiques

- Existe-t-il des lois sur le handicap en Haïti ?
- Connaissez-vous la loi de mars 2012 pour l'intégration des personnes handicapées ?
- Savez-vous si elle est appliquée réellement dans le pays ?
- Dans votre structure, vous faites la promotion de cette loi ?
- Avez-vous déjà accompagné un membre de votre organisation/association en justice pour violation de ses droits ?
- Savez-vous quelqu'un qui est handicapé et qui est victime de discrimination ou autre abus par rapport son handicap, et qui a déjà porté plainte auprès d'un tribunal ?
- Savez-vous si Haïti a déjà ratifié des conventions internationales sur le handicap ?
 - Comme personne œuvrant dans le secteur, êtes-vous au courant de ces conventions ?
 - Sont-elles mises en application ?
- Existence de structure d'accompagnement des personnes handicapées
- Existe-t-il de structures d'accompagnement pour les personnes handicapées en Haïti ?
 - Si oui, sont-elles publiques ou privées ? ou les deux ?
- Quels types d'accompagnements offre-t-on aux personnes handicapées ainsi que leur famille ?
- Les accompagnements sont inscrits dans quelle durée ?
- Y-a-t-il des professionnels sur place pour accompagner les personnes handicapées ?
 - Est-ce qu'ils sont accessibles à tout le monde, en termes de coût ?

- Y'a-t-il une subvention de l'État en ce sens ?
- Pensez-vous qu'il y a une politique d'aménagement des bâtiments publics au moins, pour les rendre accessible aux personnes handicapées, notamment les handicapées physiques ?
- Savez-vous s'il y avait des dispositions qui ont été prises pour que les nouvelles constructions des bâtiments publics, soient accessibles à toutes les personnes handicapées physiques ?

Thème 3 : Législations et participation sociale des personnes handicapées

- Les personnes handicapées, jouissent-elles de leurs droits civils et politiques ?
 - L'accès au vote ?
 - L'accès à l'emploi ?
 - L'accès aux manifestations culturelles ?
 - L'accès aux activités sportives ?
- Comment voyez-vous la scolarisation des enfants handicapés physiques ?
- Comment l'État organise la scolarisation des enfants ayant un handicap ?
- Les responsables des établissements, posent-ils des conditions particulières aux parents d'enfants handicapés avant de les accepter dans leurs écoles ?
- Y'a-t-il un vrai engouement du côté des familles pour envoyer leurs enfants handicapés à l'école ?
- Qu'est-ce qui vous a amené à vous entrer dans une association ou organisation ?
- Comme responsable d'association ou d'organisation de personnes handicapées, qu'est-ce que cela signifie pour vous le fait de travailler avec ces personnes ?
- Qu'est-ce qui vous motive dans ce travail ?
- Développerez-vous des partenariats ?
 - Si oui, quels types de partenariats ?
- Avez-vous un partenariat de travail avec le Bureau du Secrétaire d'État à l'intégration des personnes handicapées (BSEIPH) ou la Commission de l'Adaptation Scolaire et d'Appui Social (CASAS) ?
- Avez-vous des partenariats avec des organisations internationales sur place ?

Personnes handicapées (PHP)

Thème 1 : Représentations sociales du handicap

- Quelles sont les représentations associées aux personnes vivant avec un handicap en Haïti ?
 - Si ce handicap est acquis ou congénital ?
- Est-ce que les représentations sont différentes entre un enfant handicapé et un adulte handicapé ?
- Qu'en est-il des représentations des personnes ayant un handicap physique ?
- Les personnes handicapées physiques, font-elles objet de moquerie dans la société ?
- Les personnes handicapées physiques, sont-elles isolées ou mises à l'écart dans la société ?
- Quels sont les noms attribués aux personnes handicapées physiques en Haïti ?
- Est-ce que toutes les personnes handicapées (physiques) sont considérées ou vues de la même manière dans la société haïtienne ?
- Comment votre famille vous voit ?
 - En termes de perceptions ?
 - En termes de sentiments ?
- Est-ce que vos proches vous accompagnent quand vous devez :
 - Aller à l'hôpital ?
 - Aller à l'école ?
 - Aller se promener ?

Thème 2 : Législations et politiques publiques

- Existe-t-il des lois sur le handicap en Haïti ?
- Connaissez-vous la loi de mars 2012 pour l'intégration des personnes handicapées ?
- Savez-vous si elle est appliquée réellement dans le pays ?
- Faites-vous partie d'une structure qui fait la promotion de cette loi ?
- Avez-vous déjà été victime de discrimination au sein de la société ?
- Si oui, avez-vous déjà déposé une plainte auprès du tribunal compétent en la matière ?
- Avez-vous déjà été accompagné par un membre d'une organisation ou association en justice pour violation de vos droits ?
- Savez-vous quelqu'un qui est handicapé et qui est victime d'une discrimination ou autre abus par rapport son handicap, et qui a déjà porté plainte auprès d'un tribunal ?
- Savez-vous si Haïti a déjà ratifié des conventions internationales sur le handicap ?
 - Comme personne concernée, êtes-vous au courant de ces conventions ?
 - Sont-elles mises en application ?
- Existe-t-il de structures d'accompagnement pour les personnes handicapées en Haïti ?
 - Si oui, sont-elles publiques ou privées ? ou les deux ?
- Quels types d'accompagnements offre-t-on aux personnes handicapées et leur famille ?
- Les accompagnements sont inscrits dans quelle durée ?
- Y-a-t-il des professionnels sur place pour accompagner les personnes handicapées ?
 - Est-ce qu'ils sont accessibles à tout le monde, en termes de coût ?
 - Y-a-t-il une subvention de l'État en ce sens ?
- Pensez-vous qu'il y a une politique d'aménagement des bâtiments publics, pour les rendre accessibles aux personnes ayant une déficience, notamment celles ayant un handicap physique ?
- Savez-vous s'il y avait des dispositions qui ont été prises pour que les nouvelles constructions des bâtiments publics soient accessibles à toutes les personnes handicapées physiques ?

Thème 3 : Législations et participation sociale des personnes handicapées

- Les personnes handicapées, jouissent-elles de leurs droits civils et politiques ?
 - L'accès à l'emploi ?
 - L'accès aux manifestations culturelles ?
 - L'accès aux activités sportives ?
 - L'accès au vote ?
- Comment voyez-vous la scolarisation des enfants ayant un handicap ?
- Comment l'État organise le système éducatif pour les enfants ayant un handicap ?
- Les responsables des établissements, posent-ils des conditions particulières aux parents d'enfants ayant un handicap avant de les accepter dans leurs écoles ?
- Y'a-t-il un vrai engouement du côté des familles pour permettre aux personnes ayant une déficience d'aller à l'école ?

A.3. Extraits des entretiens de l'étude 1

Extraits (1) - RA

| Thèmes | Composantes | Observations |
|--------------------------------------|--|--|
| Représentations sociales du handicap | Croyances et perceptions liées au Handicap | Pour beaucoup d'haïtiens le handicap a pour cause un péché, commis par la personne handicapée ou par ses parents. Le handicap est un châtement, c'est aussi de la persécution guidée par quelqu'un de la communauté. Une personne handicapée, c'est quelqu'un qui ne peut être utile rien à la société ; ce sont des personnes qui sont contagieuses et qu'il faut mettre dans un coin ; handicapé visuel et physique, on a une seule profession qui est la mendicité, en Haïti le handicap est lié à la mendicité. Les perceptions sont presque les mêmes, à la seule différence, pour le handicap acquis, il est plus facile d'entendre dire que c'est un mauvais sort qu'on a envoyé sur la personne handicapée ; on est en train de lui faire du mal par la magie. Entre un enfant et un adulte handicapé, c'est que les gens ont une tendance à avoir plus de pitié pour un enfant handicapé |
| | Représentations du handicap physique | Les personnes handicapées physiques sont considérées comme des nulles qui ne peuvent pas réaliser grande chose dans leur vie. Une personne handicapée physique qui se trouve en fauteuil roulant ou avec une béquille, elle est une personne qui doit gagner sa vie par la mendicité. Si une personne handicapée physique arrive dans un endroit, les gens pensent qu'elle vient pour demander de l'aumône parce que dans leur tête toutes les personnes handicapées physiques sont des mendiants. Toute personne handicapée physique est appelée kokobe, si la personne manque une main, on l'appelle (bout main) manchot, si c'est un pied, on l'appelle (bout pied) unijambiste. Depuis qu'on est handicapé physique, on vous appelle kokobe, vous êtes déjà un mendiant, vous êtes un nul. La seule chose qui peut échapper une personne handicapée de certains propos, c'est son statut social. Les gens n'ont pas de respect pour les personnes handicapées physiques, ils les ironisent comme bon leur semble. Les personnes handicapées physiques sont mises à l'écart dans la société haïtienne. Elles sont marginalisées et discriminées, par exemple il n'y a pas trop longtemps que très peu de personnes handicapées arrivent à prendre part aux examens d'État |
| | Perceptions des familles sur leurs proches handicapés et accompagnements | Il y a des parents qui prennent un enfant handicapé comme un fardeau qu'ils portent, ils se sentent fatiguer avec l'enfant, mais ils considèrent l'enfant quand même comme un enfant à part entière. D'autres parents ne considèrent pas leur enfant handicapé comme un enfant à part entière, par sentiment de honte ils le laissent dans un coin à la maison, c'est une sorte de rejet. Si on est étranger, c'est difficile de savoir qu'il y a un enfant handicapé à la maison. L'enfant handicapé ne compte pas pour un enfant, j'ai 3 enfants, alors que c'est 4 enfants. Des parents enchérissent l'enfant handicapé comme tout autre enfant qu'ils ont. Il y a beaucoup de parents qui n'accompagnent pas leurs enfants à l'hôpital par sentiment de honte. Quelques parents accompagnent leurs enfants à l'école, d'autres ne le font pas. Il y a des enfants handicapés pour lesquels nous payons la scolarité (...), de ces parents, il y'en a qui n'envoient pas l'enfant à l'école, puis ils vont avec l'enfant dans la rue pour demander de l'aumône. Je n'ai pas encore vu qu'un parent emmène son enfant handicapé se promener ; si un enfant a un handicap physique ou auditif et il est scolarisé en milieu ordinaire, il peut sortir avec ses amis |

| | | |
|---|--|---|
| Législations et politiques publiques | Connaissance et application des lois nationales et des conventions | Je sais qu'il y a en Haïti la loi de mars 2012 pour l'intégration des personnes handicapées. Elle n'est pas vraiment appliquée, comme leaders d'associations et d'organisations, nous sommes en train de faire de la sensibilisation pour voir dans quelle mesure nous pouvons forcer l'État haïtien à faire appliquer cette loi. C'est une préoccupation pour notre structure, la promotion de la loi de mars 2012. Je sais que des conventions sur le handicap ont été ratifiées au parlement haïtien. Il y a la CRDPH, mais on ne fait que parler de l'existence de ces conventions en Haïti, il n'y a pas d'actions concrètes en termes d'applications. Je ne connais pas une personne handicapée qui a déjà porté plainte auprès d'un tribunal pour avoir été victime de discrimination. Je sais qu'il y a des plaintes qui ont été déposées par de tierces personnes ou organisations en faveur de 3 personnes sourdes qui ont été assassinées dans une zone non loin de la capitale ; jusqu'à présent, la justice haïtienne ne se prononce pas. Ce n'est pas facile pour les personnes handicapées de trouver justice en Haïti, elles ne sont pas considérées comme justiciables ; c'est la haute discrimination. Au niveau de notre structure, nous n'avons pas encore accompagné de personnes handicapées en justice |
| | Existence de structures d'accompagnement | Sur le plan national, il n'y a pas de grandes structures d'accompagnement pour les personnes handicapées qui atteignent tout le territoire national. C'est maintenant que l'État essaie de mettre en place quelques petites structures pour accompagner les personnes handicapées. Il y a quelques (pas beaucoup) personnes handicapées qui trouvent un petit frais chaque mois pour subvenir à leurs besoins |
| | Professionnels de santé et accès aux soins | Je ne suis pas informé d'un endroit où il y a la présence de professionnels de santé en Haïti. Seulement après le tremblement de terre de 2010 que j'avais vu des dispositifs ont été mis en place par des organisations internationales pour soigner les personnes handicapées. Ce ne seraient pas toutes les personnes handicapées qui auraient accès à ces soins ; ce sont des services de soins qui coûtent beaucoup d'argent. Il n'y a pas de subvention de l'État pour ces soins. Un enfant qui a besoin d'une prothèse par exemple, il faut les propres fonds des parents pour la payer |
| | Aménagement et accessibilité des bâtis | Après le tremblement de terre on a parlé de l'accessibilité de nouveaux bâtiments publics, je ne sais pas si on applique les normes d'accessibilités. Dans une certaine mesure, je peux dire qu'il y a une politique d'aménagement des bâtiments publics ; il y a quelques institutions qu'on a aménagées |
| Législations et participation sociale des personnes handicapées | Jouissance des droits et accès aux sphères des activités de la vie nationale | La loi leur garantit la jouissance de droits. Mais les personnes handicapées n'ont pas vraiment joui leurs droits civils et politiques, parce qu'il n'y a pas des dispositions qui sont prises pour cela. On leur demande d'aller voter quand il y a les élections, mais quand elles arrivent dans les bureaux de vote, c'est un casse-tête parce que les bureaux ne sont pas accessibles. C'est vraiment une minorité de personnes handicapées qui parvient à trouver du travail. Activités sportives, je ne crois pas. Les personnes handicapées ne participent aux activités culturelles, celles qui ont les moyens ou l'encadrement de leur famille ont joui leur droit de participer aux activités culturelles ; celles qui n'ont pas les moyens, sont privées de ce droit |
| | Scolarisation des élèves handicapés | Je pense que tous les enfants handicapés peuvent être scolarisés dans les écoles ordinaires ou spéciales. C'est un parcours de combattant pour les parents. On parle de l'éducation inclusive en Haïti, il faut que nous ayons des ressources humaines disponibles. Il n'y a rien de sérieux et de concrets qui se fait par l'État haïtien pour faciliter la scolarisation des élèves handicapés au sein du système éducatif haïtien. Même les matériels qui n'ont pas besoin de gros moyens économiques, l'État ne les met pas à disposition des écoles. La commission de l'adaptation scolaire et d'appui social (CASAS) savait donner quelques matériels aux enfants |

| | | |
|--|--|---|
| | | handicapés, cela devient de plus en plus difficile par faute de moyens. Si c'était pour le compte de l'État haïtien, il y aurait encore moins d'enfant handicapé scolarisé en Haïti. Il y a quelques parents qui sont vraiment motivés pour scolariser leur enfant, mais il y'en a qui ne sont pas du tout intéressés à la scolarisation des enfants handicapés |
| | Sens du travail effectué par les responsables des associations | J'ai toujours aimé militer dans des organisations, j'aime bien partager mes idées, mes connaissances avec les autres. Porter la main forte aux personnes handicapées, partager mes compétences avec eux et de les encadrer ; au moins on se sent utile dans notre communauté. L'objectif est que les personnes handicapées parviennent à prendre leur place dans la société comme personne à part entière. Ma motivation, c'est que j'ai rempli ma part de la mission sur terre, c'est notre idéal. Nous avons des partenariats avec des structures étatiques (BSEIPH, CASAS). Nous avons des partenariats avec des organisations nationales et internationales. Ces partenariats s'établissent surtout autour de formations et de plusieurs autres activités |

Extrait (2) - PHP

| Thèmes | Composantes | Observations |
|--------------------------------------|--|---|
| Représentations sociales du handicap | Croyances et perceptions liées au Handicap | Notre culture en Haïti, il y a des gens qui voient le handicap comme une maladie naturelle qui peut frapper n'importe qui, à n'importe quel moment. Par ailleurs, il y a des gens qui voient le handicap comme une maladie surnaturelle, guidée par une autre force maléfique. Il y a des gens qui parlent du handicap comme une sorte de règlement de compte avec des esprits ou des loas qu'il y a dans le vaudou haïtien. Quand c'est congénital, il y a lieu de penser plus facilement que c'est quelque chose de naturelle et on essaie de voir des spécialistes avec l'enfant. Quand c'est acquis, les gens ont tendance à parler de surnaturelle, que ce sont les loas ou les esprits qui se trouvent dans son habitation ou dans l'habitation de ses grands-parents qui sont à l'origine de ce handicap. Ce sont toujours les mêmes représentations, à la seule différence, on apporte un peu plus d'attention à un enfant handicapé |
| | Représentations du handicap physique | Les regards envers les personnes handicapées physiques sont très mauvais, ce sont des personnes que l'on traite très mal dans notre société. Elles sont méprisées parce que pour beaucoup de monde, les handicapés physiques sont des personnes sans valeur. La société haïtienne colle une étiquette de mendiant aux personnes handicapées physiques. Si une personne handicapée physique fait appel à quelqu'un d'autre qui passe tout près de lui, sans savoir pourquoi, le passant va lui répondre je n'ai rien à vous donner ou du moins il dit, je n'ai que ça, prend-le. Tout le monde le sait, dès que l'on est handicapé physique, vous vous faites appeler kokobe automatiquement. On ne les colle pas les mêmes caractéristiques. Les personnes qui sont en fauteuil roulant sont parfois considérées comme étant les plus dépourvues, et donc plus méprisées. Si on est boiteux, il y a une considération de votre personne qui est plus ou moins acceptable aux yeux de la société. <i>Les personnes handicapées physiques</i> sont quasiment mal reçues dans tous les endroits où elles vont, il y a de vrais comportements de discriminations en Haïti envers les personnes handicapées physiques. La moquerie fait partie du quotidien des personnes handicapées physiques. La tendance qui se dégage dans la société, montre bien que les personnes handicapées physiques sont isolées. Je suis victime tant de fois de discrimination ; je suis victime du côté de ma famille élargie, qui viole mes droits |
| | Perceptions des familles sur leurs proches handicapés et accompagnements | J'ai fait partie des familles qui accordent à un enfant handicapé la même importance que les autres enfants, des familles qui malgré des difficultés font ce qu'ils peuvent pour encadrer leur enfant handicapé ; personnellement ma famille m'aime. Il y a d'autres familles qui voient un enfant handicapé comme une sorte d'humiliation, de déception, de honte pour leur famille ; c'est un fardeau pour certaines familles parce que cet enfant les coûte très cher. Très souvent, elles n'envoient pas l'enfant handicapé à l'école, elles le cachent à la maison pour que trop de gens ne savent pas qu'il y a un enfant handicapé dans leur foyer, surtout dans le cas des familles qui ne les considèrent pas comme un enfant. Depuis tout petit, ma famille savait prendre soin de moi, elle s'occupait de ma scolarité, de mes soins médicaux ; ma famille savait m'emmener à l'hôpital, elle espérait pouvoir trouver une solution ou la guérison à mon handicap. J'ai été bien encadré, jusqu'au moment où je peux me débrouiller tout seul pour me procurer dans la mesure du possible ce dont j'ai besoin. Mes parents savaient m'emmener à l'école comme cela se doit. On ne savait pas sortir pour |

| | | |
|---|--|---|
| | | se promener ; en réalité que ce soit avec les enfants handicapés ou non handicapés, ce n'est pas quelque chose qui se fait souvent en Haïti. |
| Législations et politiques publiques | Connaissance et application des lois nationales et des conventions | Je sais qu'il y a des lois en Haïti sur le handicap, je sais que la loi de mars 2012 existe. Je suis dans la deuxième ville du pays, c'est parce que je cherche à savoir ce qu'il y a dans le secteur du handicap et que j'arrive à prendre connaissance de cette loi. En réalité, il n'y a pas beaucoup de monde qui connaît l'existence de cette loi. La loi est là, mais elle n'est pas vraiment appliquée dans le pays, aucune disposition n'est jamais prise du côté des gouvernements qui se sont succédés pour la faire appliquer. Je suis dans une association de personne handicapée au Cap-Haïtien, nous ne connaissons pas la loi trop longtemps, mais nous essayons de la vulgariser. Nous n'avons pas de moyens pour organiser de grandes activités qui pourraient nous permettre de faire sa promotion vraiment. Je suis au courant qu'il y a des conventions internationales qui ont été ratifiées par Haïti. Je ne connais pas ces conventions, je ne peux pas vous en dire plus. J'ai porté plaintes plusieurs fois au tribunal, mais il n'y a jamais de suivi qui se fait par les autorités judiciaires. J'en suis sûr et certain c'est parce que je suis handicapé qu'ils n'ont pas réagi à mes plaintes. Je n'invite pas les membres de mon association dans ce dossier. Je n'ai pas vu, ni entendu parler d'autres personnes handicapées qui ont porté plainte devant un tribunal pour violation de leurs droits |
| | Existence de structures d'accompagnement | Il n'existe pas au Cap-Haïtien (Nord) de structures d'accompagnement pour les personnes handicapées. Il n'y a que des associations, des organisations ou parfois des églises, qui quelques fois, trouvent quelques projets, aides ou matériels en faveur des personnes handicapées |
| | Professionnels de santé et accès aux soins | On peut trouver quelques professionnels quand même, ce sont surtout des psychologues. Ce sont des services qui coûtent cher, ils ne sont pas accessibles à tous. Je ne sais pas s'il y a des subventions de la part de l'État pour les soins des personnes handicapées |
| | Aménagement et accessibilité des bâtis | Il n'y pas de politique d'aménagement des bâtiments publics pour les rendre accessible. Il semble que les autorités qui devraient penser l'accessibilité des bâtiments ne connaissent pas ce que dit la loi, et ne sont pas intéressées par la problématique du handicap. J'entends dire que les nouveaux bâtiments publics à Port-au-Prince doivent être accessibles, mais je ne peux pas dire si des dispositions effectives ont été prises pour cela |
| Législations et participation sociale des personnes handicapées | Jouissance des droits et accès aux sphères des activités de la vie nationale | La loi est claire, handicapé ou non handicapé, tout le monde doit jouir leurs droits civils et politiques. En réalité il y a très peu de personnes handicapées qui arrivent à jouir leurs droits civils et politiques. L'État ne prend pas les dispositions nécessaires en faveur des droits des personnes handicapées. Les personnes handicapées ont le droit de voter et il y en a qui vote dans les élections, très peu ; et les bureaux sont très souvent dans des zones inaccessibles. Elles ne jouissent pas leur droit d'accès à l'emploi ; le quota d'employé handicapé dans les institutions publiques et privées définit par la loi ne respecte pas vraiment comme il devrait l'être. Il y a peu de personnes handicapées qui arrivent à participer dans les activités culturelles en Haïti. Par le biais des organisations et associations, il y a des activités sportives qui sont organisées pour les personnes handicapées. Il y a au niveau national des fédérations sportives |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Scolarisation des élèves handicapés</p> | <p>Je pense que les personnes handicapées physiques sont des personnes à part entière qui ont droit d'aller à l'école. Je pense aussi qu'il faudrait y avoir des mises en place dans les écoles pour pouvoir accueillir les élèves handicapés. Si on regarde bien en Haïti ce n'est pas ce qui se fait. Pour permettre leur socialisation, je suis pour la scolarisation de tous, handicapés ou non handicapés, dans les mêmes établissements. L'État organise le système éducatif sans dispositif d'encadrement pour les élèves handicapés ainsi que pour les enseignants qui doivent les recevoir en classe. Il est clair que l'État ne porte pas attention aux élèves handicapés, et c'est ce qui fait qu'aujourd'hui il n'y a pas beaucoup d'enfants handicapés qui sont scolarisés. Quelques parents sont motivés pour scolariser leur enfant ; mais ce ne sont pas tous les parents. Il y a des parents qui disent clairement que payer l'école pour cet enfant, c'est une dépense en vain</p> |
|--|--|--|

Extrait (7) - PHP

| Thèmes | Composantes | Observations |
|--------------------------------------|--|---|
| Représentations sociales du handicap | Croyances et perceptions liées au Handicap | Le préjugé qu'il y a, c'est que généralement quelqu'un qui n'a pas de handicap a toujours tendance à considérer quelqu'un qui est handicapé comme une personne qui porte un châtiment de Dieu, ou qui est puni par les loas (lwas) de la famille. C'est quelqu'un qui a commis un péché et qu'il est en train de le payer. C'est aussi un bon à rien dans la société ; mais ce sont de perceptions que nous pouvons dire qui commence à évoluer, le tremblement de terre a permis à la société d'avoir un autre regard vis-à-vis du handicap. Que le handicap soit congénital ou acquis, la personne reste une personne handicapée ; les gens sont un peu plus sensibles par rapport aux personnes devenues handicapées. Si la personne est née handicapée, il est plus facile que les gens lient ce handicap aux fétiches, ils ignorent les malformations congénitales. La situation d'un enfant handicapé devient plus dure qu'un jeune ou un adulte handicapé ; à l'école, ils pensent que son handicap est contagieux donc peut rendre les autres enfants de la classe handicapés à leur tour. L'enfant vit dans de condition de vulnérabilité, il n'arrive non plus à pouvoir se défendre |
| | Représentations du handicap physique | Les gens ont toujours l'impression qu'une personne handicapée est une personne qui est en fauteuil roulant, qui a une béquille, ou du moins qui a un appareil dans ses pieds ; c'est ce qui représente le handicap physique en Haïti. Elle subit de la discrimination, du préjugé, elle n'a pas accès à soin de santé, à l'éducation, à un logement normal, à un bon soin de nutrition et beaucoup d'autres encore. Très rare de rencontrer une personne handicapée qui n'a pas encore fait l'objet de discrimination. Quand j'étais enfant, beaucoup de gens de ma communauté demandaient toujours à mes parents pourquoi ils m'envoient à l'école, <i>elle ne pourra pas vous utile à rien</i> , c'est du gaspillage de l'argent ; ça, c'est de la discrimination |
| | Perceptions des familles sur leurs proches handicapés et accompagnements | J'ai eu des parents qui m'ont aimé et m'ont considéré de la même manière que tous les autres enfants, je partais jouer avec les autres, si on se bagarre, on se bagarre. Il y a des parents qui surprotègent leur enfant par amour, ils font pour cet enfant même les tâches qu'il pourrait faire tout seul ; ils gardent leur enfant à l'intérieur de la maison, ce n'est pas parce qu'ils ont eu honte de l'enfant, mais tout simplement ils ne veulent pas qu'on se moque de l'enfant ou qu'on lui fasse du mal. Il y a des parents qui tout simplement ont eu honte de leur enfant handicapé. Si certains parents laissent sortir leur enfant handicapé, mais ils évitent à ce que l'enfant ait une relation amoureuse pour qu'on ne lui fasse pas du mal. Mes parents m'ont accompagné, ils m'ont considéré comme un enfant à l'instar d'autres enfants, ils m'ont envoyé à l'école, emmené à l'église, j'ai fait toutes mes activités. Mais cela ne veut pas dire que je n'avais subi de discrimination au sein de ma propre famille, j'ai fait face à de la discrimination, mais l'essentiel, j'avais leur accompagnement ; ce ne sont pas toutes les personnes handicapées en Haïti qui trouvent l'accompagnement de leur famille. Il y a des parents qui refusent de les envoyer à l'école juste pour éviter que les gens du quartier ne leur parlent pas en mal, ne les voient pas de mauvais œil et autres. Un enfant handicapé est un bon à rien, il ne sera utile à rien ; et la société lui rappelle toujours de l'inutilité de cet enfant ; un parent qui se trouve dans ce cas ne sera pas intéressé à son enfant, il le laisse dans un coin. Il y a des parents qui ne prennent pas soin d'un enfant handicapé qu'ils ont, ce n'est pas parce qu'ils ne l'aiment pas ou du moins à cause de la société, mais c'est juste parce qu'ils n'ont les moyens nécessaires pour s'occuper de leur enfant |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| Législations et politiques publiques | Connaissance et application des lois nationales et des conventions | Nous avons des outils légaux en faveur des personnes handicapées ; nous avons aussi la loi du 13 mars 2012 pour l'intégration des personnes handicapées. La loi n'est pas appliquée nulle part. À travers des actions que nous menons, nous prenons en compte la loi, ce qui nous permet de concrétiser ce que dit la loi ; nous faisons la promotion de la loi aux moyens des activités et programmes mis sur pieds. La CRDPH et la convention interaméricaine pour l'élimination de toutes les formes de discrimination ont été ratifiées par Haïti en date du 12 mars 2009. Il y a des gens qui travaillent dans le secteur du handicap en Haïti mas qui ne connaissent pas s'il existe une loi sur le handicap en Haïti, voire des conventions. Il y a aussi trop de gens au pays qui ne savent même pas s'il y a des lois sur le handicap en Haïti, on ne peut pas demander de respecter une loi qui n'est pas à la connaissance de tout le monde. Il y a en Haïti de tribunal pour porter plainte, mais je ne suis pas sûre qu'on va donner à la plainte d'une personne handicapée une suite. Je ne suis pas au courant de tel cas dans notre société où une personne handicapée a porté plainte pour avoir été victime de discrimination |
| | Existence de structures d'accompagnement | Au niveau gouvernemental, il n'y a pas vraiment de disposition et dispositifs permettant d'avoir des structures en place pour pouvoir accompagner les personnes handicapées. Il existe la CASAS qui est là pour accompagner les enfants handicapés pour qu'ils puissent avoir accès à l'école ordinaire. Elle n'est pas structurée, elle n'a pas de matériels adaptés, elle n'a pas de capacité pour accompagner vraiment les enfants handicapés. Il existe aussi le BSEIPH. Il y a d'autres structures au niveau de la société civile qui accompagnent les personnes handicapées, pour des soins de réhabilitation, fabriquer des prothèses, des orthèses, mais ce sont des services et matériels payants. L'État ne pense même pas qu'une personne handicapée puisse utile à la société, comment peut-on penser qu'on va donner un accompagnement aux parents de personnes handicapées ; il n'y a rien qui s'inscrit dans la durée au pays |
| | Professionnels de santé et accès aux soins | Il y a des professions qui n'existent pas vraiment en Haïti jusqu'à présent ; c'est juste après 12 janvier 2010 que je connais ce que c'est l'ergothérapie, il y avait des ergothérapeutes qui se sont arrivés de la France après le tremblement de terre. Durant mes expériences, j'ai rencontré des ergothérapeutes qui sont des étrangers ; j'ai rencontré un seul haïtien qui est ergothérapeute. Maintenant on commence à faire de la promotion pour les techniciens en réhabilitation, il y a beaucoup de ces techniciens en Haïti actuellement. Les personnes handicapées font toujours parties des couches les plus pauvres, même s'il y a un programme de réhabilitation qui coûterait 1000 gourdes (15€ à 20€), beaucoup de personnes pourront ne pas en mesure de le payer ; même si le programme est à 500 gourdes (moins de 10€), il y aura toujours beaucoup de gens qui ne vont pas pouvoir le payer. Ce n'est pas parce que même si vous mettez un programme à 250 gourdes (moins de 5€) par séance ou du moins 100 gourdes que tout le monde va pouvoir le payer. Je ne suis pas au courant d'aucune subvention quelconque octroyée par l'État pour les soins des personnes handicapées |
| | Aménagement et accessibilité des bâtis | Je ne suis pas au courant d'aucune disposition prise par l'État pour rendre les bâtiments publics accessibles, je ne vois rien qui se fait. Il y a de nouveaux bâtiments publics qui se sont reconstruits après le tremblement de terre et qui sont accessibles ; ces nouveaux bâtiments ne sont pas totalement accessibles. Il n'y a pas vraiment un souci sur la question de l'accessibilité des bâtis ; sur la question de l'accessibilité, très souvent ce sont les personnes handicapées physiques qui sont victimes le plus |

| | | |
|---|--|---|
| Législations et participation sociale des personnes handicapées | Jouissance des droits et accès aux sphères des activités de la vie nationale | Il n'y a pas vraiment d'haïtiens handicapés qui arrivent à jouir leurs droits civils et politiques, il n'y a pas de dispositions de l'État en ce sens. Il est difficile pour les personnes handicapées de pouvoir voter ; il n'est pas facile pour les personnes handicapées quand on considère la réalité sociopolitique du pays ; les bureaux de votes ne sont pas accessibles, mais aussi la question de la sécurité au moment des élections en est une autre difficulté. Il y a un ensemble d'efforts qui se sont faits ces derniers moments, ce qui a permis à un ensemble de personnes handicapées d'aller voter dans les dernières élections. Il s'agit aussi de l'acceptation par la société de la candidature d'une personne handicapée aux élections pour briguer un poste ; il est vraiment rare de trouver quelqu'un qui est handicapé se porter candidat à une élection en Haïti. La situation est pire pour les personnes handicapées, elles ne travaillent pas vraiment, l'accès à l'emploi leur est totalement restreint. Je crois qu'il n'y pas d'activités culturelles pour les personnes handicapées ; au lieu de dépenser son argent dans des activités culturelles, une personne handicapée se procurerait des choses essentielles dont elle aura besoin. Les gens ont trop de problèmes, ils ne peuvent pas payer les loisirs, c'est la réalité des personnes handicapées en Haïti. C'est très difficile de voir une personne handicapée participe dans des activités sportives. La question d'aller au cinéma, assister à un match de football, c'est l'affaire des gens qui ont de l'argent. On est encore plus discriminé dans ces domaines |
| | Scolarisation des élèves handicapés | La scolarisation des enfants handicapés en Haïti reste un aspect très compliqué ou du moins un point qui est très complexe, c'est un parcours de combattant pour les familles haïtiennes. Dans la politique générale du gouvernement, il n'est pas inséré aucun point où l'on parle des personnes handicapées, ce qui fait qu'il devient très difficile d'avoir une implémentation assurée de scolarisation pour les enfants handicapés. Il y a la CASAS au sein dudit ministère, mais la CASAS en soi ne peut pas accompagner tous les enfants handicapés ; elle n'a pas de grande capacité, elle n'a pas les moyens nécessaires pour accompagner tous les enfants handicapés. Il n'y a pas de grandes provisions légales et de moyens financiers en place pour mettre de matériels adaptés à la disposition de la CASAS pour qu'elle puisse accompagner les enfants handicapés. Quand il y a de la formation pour les enseignants, cela ne prend pas en compte aucun module sur le handicap de façon à permettre aux enseignants de savoir comment faire avec un enfant handicapé de sa classe. Le curriculum scolaire du ministère de l'Éducation nationale n'est pas adapté aux besoins de scolarisation des élèves handicapés. Au niveau des établissements scolaires, les directeurs d'écoles ne sont pas sensibilisés assez sur la question du handicap, ce qui fait que très souvent ils ne sont pas prêts pour recevoir les enfants handicapés. Mes parents m'ont envoyé parce qu'ils avaient de l'engouement. Il y a des parents qui auraient voulu envoyer leurs enfants mais ils n'ont pas d'argent pour s'occuper de leur scolarité, les personnes handicapées ont un coût économique plus avancé. Il y a d'autres parents qui ne les envoient pas à l'école c'est juste parce qu'ils croient que ces enfants ne seront utiles à rien demain, c'est du gaspillage d'argent. Quand on envoie un enfant à l'école, après ses études il doit pouvoir travailler pour aider ses parents, mais s'il est handicapé, il ne pourra pas travailler et ne pourra pas aider ses parents |

B. Annexe de l'Étude 2 (chapitre 6)

B.1. Formulaire de consentement pour les participants de l'étude 2



ECOLE DOCTORALE 86 (ED-SHAL) SOCIETES, HUMANITES ARTS ET LETTRES

Formulaire de consentement

Titre de la recherche : Haïti : Les représentations sociales des enseignants et des parents du handicap et la scolarisation à l'école ordinaire des élèves présentant un handicap physique.

Abdias FRANÇOIS

Laboratoire d'Anthropologie, de Psychologie Cliniques, Cognitives et Sociales (LAPCOS)

Directeurs de la recherche : Nathalie PANTALEON / Dirk STEINER

1. Informations à donner aux participants

1.1. Objectifs de la recherche

Cette recherche consiste à recueillir et analyser les représentations des parents et des enseignants sur la scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés physiques.

1.2. Votre participation à cette recherche

Dans le cadre de votre participation à cette recherche, vous allez passer avec nous environ une soixantaine de minute dans une entrevue selon votre disponibilité et dans un endroit convenable à cela. Tout au long de l'entrevue, vous aurez à vous exprimer avec toute votre liberté et volontairement vos points de vue sur les différentes questions qui vous seront adressées. Ces questions se porteront sur la scolarisation des élèves handicapés physiques à l'école ordinaire en Haïti. L'entrevue sera enregistrée sur support audio pour qu'ensuite nous puissions la retranscrit sur support dur.

1.3. Confidentialité de l'entrevue

Nous vous informons aussi que les informations recueillies au cours cette entrevue seront confidentielles. Vous resterez dans le strict anonymat de la recherche, cela dit, vous serez identifié à l'aide d'un code que seul le chercheur saura que c'est vous. Les enregistrements seront détruits dans un délai ne dépassant par quatre ans.

1.4. Avantages et inconvénients

Haïti est un pays où les recherches sur des thématiques comme celle que nous traitons « Handicap – scolarisation des élèves handicapés - représentations sociales » ne font pas pour l'instant l'objet d'aucune autre recherche (à notre connaissance). Donc, votre participation à une telle recherche servira grandement à aider à mieux comprendre et appréhender la problématique du handicap en Haïti. Ensuite, elle permettra de mieux identifier les défis auxquels les différents acteurs font face au sein du système scolaire haïtien. En fait, en participant à cette recherche, vous

ne courrez aucun risque de façon particulière ou qui peut entraver votre personne. Par contre, vous contribuerez au recueil de données qui, sans nul doute, seront nécessaires pour une vraie prise en compte de cet axe dans le système scolaire haïtien, mais aussi vous contribuerez au processus de scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires en Haïti.

1.5. Droit de retrait

Sur simple avis verbal, vous êtes libres de retirer votre consentement ou votre participation à cette recherche, et ceci sans préjudice à votre personne, ni sans avoir besoin de justifier votre décision de s'en retirer. Pour cela, il vous suffit de nous contacter aux infos de contact indiqué dans ce document de consentement. Une fois faite, les informations enregistrées seront tout de suite détruites.

1.6. Indemnité

En participant à cette recherche, vous ne recevez aucune compensation financière. Toutefois, si vous êtes obligés de se déplacer en transport en commun pour répondre présent à l'entrevue, les frais de votre déplacement pourront vous être remboursés.

1.7. Diffusion des résultats

Cette recherche fera l'objet de publication, tant ailleurs, comme en France où je la réalise qu'en Haïti qui est mon terrain de recherche. Une fois terminée, cette recherche sera présentée en Haïti, dans un colloque, dans des conférences et autres activités intellectuelles ou universitaires. En outre, des copies en format papier seront disponibles dans des bibliothèques pour consultation par des intéressés.

2. Consentement

Je soussigné avoir pris connaissance des informations relatées ci-dessus et avoir aussi obtenu les réponses aux questions concernant ma participation à cette recherche. Et, après avoir bien compris la nature, les avantages et inconvénients, le but et les objectifs de cette recherche, je donne mon consentement pour participer à ladite recherche.

Je donne aussi mon consentement à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette recherche puissent être utilisées pour d'autres projets de recherche de même nature, à condition que les mêmes principes de confidentialités et de protection des données ou informations soient respectés.

| | | |
|----------|-------------|--------|
| Nom : | Prénom : | |
| Statut : | Signature : | Date : |

Je, soussigné, avoir donné toutes les informations concernant la recherche, notamment sur la confidentialité et les avantages et inconvénients et avoir répondu de la manière la plus correcte possible aux questions posées par l'interviewé (e).

Abdias FRANÇOIS
Candidat au titre de docteur en Psychologie Sociale
Université Côte d'Azur, Nice, France
Tél :
E-mail :

B.2. Guides d'entretien de l'étude 2

Ce guide a pour objectif général de recueillir et d'analyser les représentations des parents et des enseignants sur la scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés physiques.

Parents

Consigne établie : Madame/Monsieur, comme convenu, l'objectif de l'entretien d'aujourd'hui est de parler de la scolarisation de votre enfant X (X : étant le nom de l'enfant handicapé physique). Pour le bon déroulement de cet entretien, nous allons procéder ainsi : les questions seront posées une à une, après chaque réponse de votre part. Si une question ne vous semble pas claire ou compréhensible, n'hésitez à me demander de reformuler pour vous. Assurez-vous, ce n'est pas une évaluation, il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses, toutes vos réponses me sont importantes. Si vous avez une question sur le déroulement de cet entretien, vous pouvez la poser maintenant.

| Thèmes | Questions | Relances | Objectifs |
|--|--|--|---|
| Présentation du parent et de l'enfant concerné | Est-il possible de vous présenter ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Votre âge ? ▪ Vous êtes le père ? La mère ? Ou autres ? ▪ Que faites-vous dans la vie comme activité, votre compagne aussi ? ▪ Quel est votre niveau d'étude, votre compagne aussi ? ▪ Combien d'enfants avez-vous ? Filles ? Garçons ? | Recueillir des données socio-démographiques sur l'enquêté(e). |
| | Pouvez-vous nous parler du handicap de votre enfant ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Est-ce que vous pouvez nous présenter votre enfant qui vit avec un handicap ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Est-ce qu'il/elle vit avec vous ? ○ Fréquente-t-il/elle d'autres milieux de socialisation dans son quotidien ? Lesquels ? ▪ À partir de quel âge ou depuis quand que votre enfant a ce handicap ? ▪ Comment avez-vous pu déceler cela ? ▪ C'est dû à quoi ? Il s'est passé quoi exactement ? ▪ Qu'est-ce que ce handicap a amené comme conséquences dans votre famille ? ▪ Quelles sont les comportements de la fratrie envers cet enfant ? | Faire l'historicité du handicap de l'enfant |
| Représentations du handicap | Pouvez-vous nous parler de votre compréhension du handicap ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quand on parle de handicap, qu'est-ce que cela vous évoque en réalité ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Pensez-vous que le handicap a des causes surnaturelles ? ○ Qu'en pensez-vous de ceux qui disent que le handicap est une punition de Dieu ? ▪ Avez-vous l'impression que le tremblement de terre de 2010 a fait évoluer les conceptions de la population sur le handicap ? | Déceler les compréhensions des parents du handicap |
| Représentations sociales des parents de la | Voulez-vous nous parler de la scolarisation de votre enfant et les | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pourquoi avez-vous choisi de scolariser votre enfant ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Est-ce que c'est important pour vous ? ▪ Pensez-vous que votre enfant peut réussir à l'école ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Est-ce que vous pensez que les autres parents doivent scolariser leurs enfants handicapés ? | Comprendre ce que pensent les parents de la scolarisation |

| | | | |
|--|--|--|---|
| scolarisation des élèves handicapés | conditions de scolarisation en Haïti ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que pensez-vous du rôle de l'enseignant qui prend en charge votre enfant à l'école ? ▪ Est-ce que l'inscription de votre enfant dans son école était difficile ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Quelles sont les principales difficultés rencontrées pour pouvoir le scolariser ? ○ Avez-vous une idée de ce que pensent les parents des enfants non-handicapés de la scolarisation de votre enfant dans cette école ? ▪ Envisagez-vous de poursuivre sa scolarité au niveau du secondaire ? ▪ Souhaiteriez-vous que votre enfant soit scolarisé en milieu ordinaire ou spécialisé ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Pourquoi ce choix ? ▪ Selon vous, quelles sont les conditions qui doivent être réunies pour que les élèves handicapés physiques puissent intégrer vraiment toutes les écoles ordinaires ? ▪ Comment se passe la collaboration avec les enseignants et responsables d'école ? | des enfants handicapés |
| Compréhension des parents de la loi et de la politique éducative | Que pensez-vous de l'implication de l'État dans l'organisation de l'école pour les élèves handicapés ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Est-ce que l'État ou d'autres instances vous apportent du soutien pour la scolarisation de cet enfant ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Quelles sont ces instances ? ○ Sous quelles formes ? ▪ Que savez-vous de la loi sur l'intégration des personnes handicapées en Haïti ? ▪ Que pensez-vous de la place accordée à la scolarisation des enfants handicapés dans la politique éducative en Haïti ? | Voir ce que les parents pensent de l'organisation de l'école pour les élèves handicapés |

Enseignants ayant enseigné des élèves handicapés (EAEH)

Consigne établie : Madame/Monsieur, comme convenu, l'objectif de l'entretien d'aujourd'hui est de parler de la scolarisation des élèves handicapés, notamment de l'élève X (X : étant le(s) nom(s) de(s) l'élève(s) avec handicap physique de votre classe). Pour le bon déroulement de cet entretien, nous allons procéder ainsi : les questions seront posées une à une, après chaque réponse de votre part. Si une question ne vous semble pas claire ou compréhensible, n'hésitez à me demander de reformuler pour vous. Assurez-vous, ce n'est pas une évaluation, il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses, toutes vos réponses me sont importantes. Si vous avez une question sur le déroulement de cet entretien, vous pouvez la poser maintenant.

| Thèmes | Questions | Relances | Objectifs |
|---|--|--|---|
| Présentation et expériences | Vous est-il possible de vous présenter ainsi que votre élève qui est handicapé ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Votre âge ? ▪ Quel est votre niveau d'étude ? ▪ Depuis combien d'année vous êtes dans l'enseignement ? ▪ Combien d'élèves handicapés avez-vous ? Filles ? Garçons ? ▪ Cela fait combien d'année que vous accueillez des élèves handicapés ? ▪ Pouvez-vous nous présenter votre (vos) élève (s) ayant un handicap ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Depuis combien de temps fréquente(nt)-t-il(s)/elle(s) cette école ? ▪ Qu'est-ce qui vous a motivé pour commencer cette nouvelle expérience ? ▪ Avez-vous déjà rencontré d'autres personnes handicapées dans votre vie ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Quelles relations ? | Recueillir des données socio-démographiques sur l'enquêté(e). |
| Représentations du handicap | Pouvez-vous nous parler de votre compréhension du handicap ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ D'après vous, qu'est-ce que le handicap ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment percevez-vous le handicap ? ○ Pensez-vous que le handicap a des causes surnaturelles ? ○ Qu'en pensez-vous de ceux qui disent que le handicap est une punition de Dieu ? ▪ Avez-vous l'impression que le tremblement de terre de 2010 a fait évoluer les conceptions de la population sur le handicap ? | Déceler les compréhensions des enseignants du handicap de manière générale. |
| Représentations des enseignants de la scolarisation des élèves handicapés | Pouvez-vous nous donner votre opinion, appréciation par rapport à la scolarisation des élèves handicapés physique que vous recevez ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelle est votre opinion sur l'accueil d'élèves handicapés dans votre classe ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Personnellement, êtes-vous en faveur de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés physiques ? ○ Pensez-vous qu'un enfant handicapé peut réussir à l'école, notamment, votre (vos) élève(s) ? ○ Comment interagissez-vous avec l'élève handicapé physique de votre classe ? ▪ Qu'est-ce que cela signifie pour vous d'avoir intégré un élève handicapé dans votre classe ? ▪ Est-ce que la scolarisation des élèves handicapés est difficile au niveau primaire en Haïti ? Expliquez-nous ! ▪ Quels sont les difficultés rencontrées par rapport à l'accueil de cet (ces) élève(s) dans votre classe ? | Repérer les représentations des enseignants par rapport à la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ○ Suivant vos expériences, quels sont les problèmes fondamentaux de ce processus de scolarisation ? ○ Quelles sont les conditions qui doivent réunir pour que les enfants handicapés puissent être scolarisés dans les écoles ordinaires ? ▪ Pensez-vous que l'arrivée d'élèves handicapés dans votre classe a des incidences sur votre manière d'enseigner ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Est-ce que cela vous fait voir votre profession d'une autre manière ? Expliquez-nous ! ○ Comment trouvez-vous les comportements ou les rapports des autres élèves avec cet élève ? ○ Peut-on dire que la scolarisation d'élèves handicapés profite à tous les autres ? ▪ Qu'est-ce que cela vous a apporté d'avoir fait la connaissance d'un élève handicapé physique dans votre classe ? ▪ Qu'en est-il du rapport entre les différents acteurs du système concernés par la scolarisation de ces élèves ? Par-là je parle de responsables d'école et parents. <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment cela se passe, la collaboration avec les parents des élèves handicapés ? ▪ Selon vos informations, que pensent les parents d'enfants non-handicapés de la scolarisation de cet (ces) élève(s) handicapés dans la classe ? | |
| Compréhension des enseignants de la loi et de la politique éducative | Pouvez-vous nous parler de votre formation reçue pour enseigner ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avez-vous reçu, dans le cadre de votre métier, des formations sur le handicap ? ▪ Ressentez-vous des besoins de formation spécifique pour pouvoir enseigner des élèves handicapés dans votre classe ? | Voir si les enseignants ont reçu de formations pour enseigner les élèves handicapés. |
| | Que pensez-vous de la loi 2012 et de l'implication de l'État dans le processus de scolarisation des élèves handicapés ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Est-ce que l'État ou d'autres institutions vous accompagnent ? ▪ Que savez-vous de loi haïtienne sur l'intégration des personnes handicapées ? ▪ La loi fait obligation aux écoles d'accueillir les élèves handicapés dans leur enceinte. Comment envisagez-vous (ou envisageriez-vous) votre pratique professionnelle suivant cette disposition législative ? ▪ Que pensez-vous de la place accordée à la scolarisation des enfants handicapés dans la politique publique d'éducation ? | Voir ce que les enseignants pensent des politiques publiques en matière de scolarisation des enfants handicapés. |

Enseignants n'ayant pas enseigné des élèves handicapés (EN'AEH)

Consigne établie : Madame/Monsieur, comme convenu, l'objectif de l'entretien d'aujourd'hui est de parler de la scolarisation des élèves handicapés (physiques). Pour le bon déroulement de cet entretien, nous allons procéder ainsi : les questions seront posées une à une, après chaque réponse de votre part. Si une question ne vous semble pas claire ou compréhensible, n'hésitez à me demander de reformuler pour vous. Assurez-vous, ce n'est pas une évaluation, il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses, toutes vos réponses me sont importantes. Si vous avez une question sur le déroulement de cet entretien, vous pouvez la poser maintenant.

| Thèmes | Questions | Relances | Objectifs |
|---|---|--|---|
| Présentation et expériences | Vous est-il possible de vous présenter ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Votre âge ? ▪ Quel est votre niveau d'étude ? ▪ Depuis combien d'année vous êtes dans l'enseignement ? ▪ Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ? Filles ? Garçons ▪ N'avez-vous jamais reçu d'élèves handicapés dans votre classe ? ▪ Avez-vous déjà rencontré d'autres personnes handicapées dans votre vie ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Quelles relations ? | Recueillir des données socio-démographiques sur l'enquêté(e) |
| Représentations du handicap | Pouvez-vous nous parler de votre compréhension du handicap ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ D'après vous, qu'est-ce que le handicap ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment percevez-vous le handicap ? ○ Pensez-vous que le handicap a des causes surnaturelles ? ○ Qu'en pensez-vous de ceux qui disent que le handicap est une punition de Dieu ? ▪ Avez-vous l'impression que le tremblement de terre de 2010 a fait évoluer les conceptions de la population sur le handicap ? | Déceler les compréhensions des enseignants du handicap de manière générale. |
| Représentations des enseignants de la scolarisation des élèves handicapés | Voulez-vous nous parler de votre compréhension et de votre position par rapport à la scolarisation des élèves handicapés dans les écoles ordinaires ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensez-vous que les enfants handicapés doivent être scolarisés ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Pensez-vous qu'un enfant handicapé peut réussir à l'école ? ○ Comment interagiriez-vous avec un élève handicapé physique dans votre classe ? ▪ Comment comprenez-vous la scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés ? ▪ Est-ce que la scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés est difficile au niveau primaire en Haïti ? Expliquez-nous <ul style="list-style-type: none"> ○ Selon vous, quelles sont les conditions qui doivent être réunies pour que les enfants puissent être scolarisés dans les écoles ordinaires ? ▪ Êtes-vous en faveur de la scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés ? ▪ Personnellement, seriez-vous prêts à accueillir des élèves handicapés physiques dans votre classe ? ▪ Pensez-vous que l'arrivée, éventuelle, d'élèves handicapés dans votre classe peut avoir des incidences sur votre manière d'enseigner ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Est-ce que cela vous fait voir votre profession d'une autre manière ? Expliquez-nous ! ○ Pensez-vous que la scolarisation en milieu ordinaire d'élèves handicapés peut profiter à tous les autres élèves ? | Repérer les représentations des enseignants par rapport à la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| Compréhension des enseignants de la loi et de la politique éducative | Pouvez-vous nous parler de votre formation reçue pour enseigner ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avez-vous reçu, dans le cadre de votre métier, des formations sur le handicap ? ▪ Si vous devez recevoir des élèves handicapés dans votre classe, ressentez-vous des besoins de formation spécifique pour pouvoir les accueillir ? | Voir si les enseignants ont reçu de formations pour enseigner les élèves handicapés |
| | Que pensez-vous de la loi 2012 et de l'implication de l'État dans le processus de scolarisation des élèves handicapés ? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que savez-vous de l'accompagnement que l'État ou d'autres institutions donnent aux établissements ou enseignants qui accueillent ces élèves ? ▪ Que savez-vous de loi haïtienne sur l'intégration des personnes handicapées ? ▪ La loi fait obligation aux écoles d'accueillir les élèves handicapés dans leur enceinte. Comment envisageriez-vous votre pratique professionnelle suivant cette disposition législative ? ▪ Que pensez-vous de la place accordée à la scolarisation des enfants handicapés dans la politique publique d'éducation ? | Voir ce que les enseignants pensent des politiques publiques en matière de scolarisation des enfants handicapés |

B.3. Extraits des entretiens

Parents des élèves handicapés

**** *E_2 *ESH

Normalement elle est une fille qui, par rapport à son âge, se développe moins bien que les autres enfants, mais grâce à Dieu elle n'est pas malade trop souvent. Elle est très plaisante, elle joue avec tous les enfants de la maison, comme vous le savez déjà elle va à l'école et apprend bien à l'école, nous ne regrettons pas notre argent que nous avons dépensé pour elle, c'est la satisfaction pour nous. Quand on a un enfant que l'on envoie à l'école, si cet enfant ne réussit pas, eh bien c'est une dépense en vain qui peut faire nourrir des regrets, il vaudrait mieux de ne pas faire cette dépense. Si ma fille ne pouvait pas réussir à l'école, on n'allait pas continuer à l'envoyer à l'école, de même que beaucoup de personnes qui ont des enfants handicapés qu'elles n'envoient pas à l'école pour éviter de faire des dépenses en vain. Mais nous, nous ne faisons pas comme ces parents, nous envoyons d'abord notre fille à l'école et voilà qu'elle travaille bien. Il y a des parents qui n'essaient même pas d'envoyer leurs enfants à l'école pour savoir s'ils peuvent apprendre à l'école, au moins elles devaient essayer d'envoyer les enfants handicapés à l'école avant, puis s'ils ne peuvent pas apprendre et là on peut pourra arrêter de les envoyer. C'est quelque chose qui date de longtemps en Haïti, longtemps on ne savait pas envoyer les enfants à l'école parce que tout le monde dans la société savait que les personnes handicapées sont des incapables, soit on les envoie dans les asiles, soit on les garde à la maison. Je connais un asile jusqu'à présent qui reçoit les personnes handicapées, que ce soit des enfants, des jeunes ou des vieillards. Ah oui, ma fille vit à la maison avec nous et même si elle était une hébété elle serait ici avec nous, c'est notre enfant, nous ne la donnerions pas en garde nulle part comme les gens font à la campagne avec les bétails, vous savez qu'à la campagne les gens qui n'ont le temps pour garder leurs bétails, ils les laissent au bon soin de quelqu'un d'autre avec des conditions. Je ne compare pas les enfants handicapés avec les animaux, je ne ferais jamais cela, je dis que la pratique qu'ils font avec les enfants handicapés est comme ce que l'on fait comme pratique avec les bétails, je parle de la pratique de la garde. Elle va à l'église, elle est dans un groupe à l'église, elle sort avec ses frère et sœur aussi pour aller dans des activités parascolaires qui sont organisées dans d'autres lieux par leurs établissements scolaires, sauf qu'elle n'y va pas dans les activités qui se terminent un peu tard, parce que c'est compliqué pour le transport. Elle va au cinéma si seulement j'y vais aussi parce que quand on arrive au cinéma il faut que quelqu'un l'enlève et la porter pour la déposer dans son siège. C'est depuis sa naissance qu'elle est handicapée, elle est née comme ça. Je crois que c'est deux ou trois jours après sa naissance que les médecins ont découvert ça parce qu'elle a souffert beaucoup, elle n'arrêtait pas de pleurer depuis qu'elle est née et c'est alors que les médecins ont pris du temps pour l'observer et ils ont remarqué que tous ses membres n'étaient pas, on dirait, fonctionnés. Jusqu'à présent je ne sais pas réellement la cause de son handicap, les médecins m'ont demandé est-ce que j'avais fait une chute pendant ma grossesse et je leur ai dit non parce que je ne me rappelle pas l'avoir fait, comme ça les médecins ne m'avaient rien confirmé. Il n'est pas facile pour aucune famille de faire face à ces genres de situation, c'était plus difficile pour nous au commencement de vivre le handicap de notre fille, mais cela ne nous a pas affaibli, j'ai l'impression qu'on était devenu plus fort. Ni son père, ni moi, nous nous posons un tas de question du genre que l'on voulait savoir cela s'est arrivé à notre fille et c'est cela qui a été plus difficile pour nous, le fait que nous ne savons pas pour quelle raison elle est handicapée. Mais c'est la vie, on ne peut faire rien, on a accepté la situation telle qu'elle est. Notre plus grande peur c'était quand on a voulu faire un autre enfant, on a fait plein de réflexion, on a dit et si nous faisons un enfant puis il est handicapé aussi et c'est pour cela qu'on a mis environ quatre (4) ans encore avant de faire notre troisième enfant. Un jour j'étais à l'hôpital avec ma fille qui est handicapée, puis j'étais en train de parler au médecin et on a abordé ce sujet, je lui ai expliqué notre inquiétude au sein de la famille par rapport au fait que nous avions voulu faire un autre enfant, et c'est ainsi que le médecin m'a dit que je veux, il peut me donner un ensemble de test à faire pour voir s'il y a des choses qui pourraient avoir de conséquences sur une probable grossesse, j'ai parlé à mon mari puis on a accepté. Tous les tests n'ont rien révélé, et le médecin nous a dit qu'il n'y a pas de problème, et que nous pouvons décider comme bon nous semble, c'est comme ça qu'on a décidé mais avec beaucoup de peur quand même. Dans la famille les enfants sont très attachants l'un à l'autre, son handicap ne présente pas de problème pour sa sœur et son frère, ils s'aiment bien tous les trois (3), je prie Dieu pour qu'ils restent comme ça dans leur vie.

**** *E_2 *REP

Pour moi le handicap ce n'est rien d'autre qu'une difficulté qu'a une personne pour marcher, contrairement à de nombreuses personnes qui pensent qu'une personne handicapée est une personne qui est incapable ou qui n'a pas d'utilité dans la société, moi je ne vois pas les choses comme ça. Je vois les handicapés comme des personnes normales comme tout le monde. Mais je dois vous dire que c'est après la naissance de ma fille que j'ai commencé à voir le handicap d'une manière, avant pour un handicapé c'est un kokobe qui est là comme ça mais qui ne peut faire rien, et puis 12 janvier 2010 a appris à tous les haïtiens de ne pas se moquer des personnes handicapées. Non, je n'ai pas dit ça, j'avais pris cet exemple, mais je sais qu'il y a handicap mental aussi, et je crois aussi que même les personnes qui sont sourdes-muettes et aveugles sont des personnes. Quand j'ai c'est quelqu'un qui a une difficulté pour marcher, c'est l'image de ma fille qui me vient à la tête rapidement. Mais aussi dans notre société, dès que l'on parle de handicap, tout le monde voit le kokobe, c'est-à-dire les personnes qui sont sur chaise roulante ou sur béquille. Tout le monde le sait bien, qu'en Haïti tout ce qui nous arrive, le plus souvent, a toujours un lien avec les forces surnaturelles, ça ne peut pas étonner personne. Des fois il y a des choses très simples qui se passent dans la vie d'une personne, mais pourvu que les gens soient tellement attachés aux croyances culturelles, ils vont vous dire des choses qu'on ne sait même pas d'où ils tirent ces choses. Ah bien sûr que oui que cela peut arriver, on est en Haïti. Peut-être que vous allez me demander si je pense que c'est une chose pareille qui arrive à ma fille, je vous donne la réponse une bonne fois, non je ne pense pas que ce soit quelqu'un qui a envoyé un sort sur moi pour que ma fille soit handicapée, et je ne pense pas non plus que ce sont les loas. Cela peut arriver aussi que le handicap soit une punition de Dieu, parce que si on a péché contre Dieu, il peut décider de te faire payer pour les péchés commis. Quand on fait des choses qui ne sont pas bonnes aux yeux de Dieu, il faut s'attendre à la conséquence, et la conséquence peut-être n'importe quoi, il peut-être le handicap aussi. Je peux dire oui que 12 janvier 2010 a changé ma conception du handicap, bien que ma fille qui est handicapée était déjà née, je ne peux pas ignorer que cela m'a permis de comprendre de mieux comprendre ce que s'est une personne handicapée. Ce sont presque tous les haïtiens que 12 janvier a marqué et a façonné leur vie, il les a aussi permis de comprendre le handicap mieux qu'avant, mais cela n'empêche pas que les gens gardent encore des comportements hostiles envers les personnes handicapées.

**** *E_2 *SCOL

Mais il est un enfant comme mes deux autres enfants, elle parle bien depuis ses deux ans, elle bien éveillée, elle n'a aucun autre problème que son handicap qui l'empêche de marcher comme tout autre enfant. Un enfant qu'on n'envoie pas à l'école, c'est un enfant qui ne parle pas, qui est un égaré, un hébété, c'est ce que je pense. A dire vrai, il y a plein de familles en Haïti qui ont des enfants qui sont handicapés comme ma fille, mais qui les gardent à la maison. Je ne peux pas avoir une propre fille comme ça et puis je ne l'envoie pas à l'école, non, je ne peux pas faire ça. Depuis très longtemps j'ai connu un monsieur qui est « kokobe », il est toujours dans sa chaise roulante mais il est enseignant je crois, donc ma fille peut devenir n'importe qui aussi demain, elle peut occuper n'importe quel poste si elle est formée. Selon moi, il y a plusieurs choses qui peuvent faire que des familles gardent leurs enfants à la maison, il faut savoir qu'il y a des gens qui ont honte du handicap, donc ces gens-là ils ne vont jamais sortir avec leurs enfants, même si vous allez chez eux, vous n'allez pas voir l'enfant handicapé, je connais bien des gens qui font ça. Il y a aussi des gens qui n'ont pas les moyens économiques, ils ne sont pas en mesure d'envoyer leurs enfants à l'école, d'ailleurs mêmes leurs enfants qui sont normaux, pour les envoyer à l'école, ces gens font beaucoup de sacrifice. On ne peut pas critiquer ces gens, ils sont dans l'impossibilité, ils sont vraiment pauvres. Nous-même, nous ne sommes pas riches, nous n'avons pas de grands moyens, mais grâce à Dieu, nous pouvons nous débrouiller tant bien que mal pour vivre et prendre de soin de nos enfants, mais croyez-moi, il y a des gens dans ce pays qui sont pauvres, quand je vous dis qu'ils pauvres, ils sont pauvres vraiment. Pour finir ce que je vous raconte, je sais aussi qu'il y des familles qui n'envoient pas à l'école juste par ignorance, parce que pour eux dès qu'un enfant est handicapé ou n'importe qui est handicapé, il ne peut pas apprendre, il ne peut faire grande chose.

**** *E_2 *REP

Mais c'est « kokobe » qu'on appelle depuis longtemps les handicapés en Haïti, surtout si on est boiteux, sur béquille, sur chaise roulante, si on a un pied qui est coupé, c'est comme ça. Mais j'ai dit kokobe pour vous dire que le monsieur est handicapé, je ne vais pas l'appeler kokobe si par exemple je le vois et que je vais l'adresser la

parole, je vais l'appeler, monsieur. Moi-même je ne serai pas contente avec quiconque qui appelle ma fille kokobe comme si c'était son nom.

**** *E_2 *SCOL

Mais bien sûr que c'est important de la scolariser parce que je veux la voir travailler demain, même si ce ne serait pas un gros poste, mais il suffit qu'elle travaille, qu'elle fasse des amis, que les gens lui respectent comme ils respectent tout le monde. Bien sûr que nous croyons qu'elle va réussir très bien à l'école et dans la vie aussi. Si nous ne croyions pas dans sa réussite, alors vous pensez que nous allions dépenser notre argent à payer l'école pour elle et faire d'autres dépenses encore. L'école coûte chère, j'espère que vous savez cela même si vous ne vivez pas en Haïti. Bon oui, tout le monde devrait envoyer leurs enfants à l'école, que les enfants soient normaux ou handicapés. Mais moi avant tout, je suis consciente de la situation économique du pays, ce ne sont pas tous les parents qui ont de l'argent pour envoyer leurs enfants handicapés à l'école. Envoyer un enfant handicapé à l'école coûte plus cher que les autres enfants et l'État ne donne aucune aide à personne. C'est vrai que je conseillerais à tout le monde d'envoyer les enfants handicapés à l'école, mais si quelqu'un ne peut le faire, on doit le comprendre aussi. Je pense que les enseignants qui forment ma fille contribuent beaucoup dans son développement, c'est vrai qu'au niveau de la famille nous avons fait le premier pas pour envoyer notre fille à l'école, mais ce sont les enseignants qui font le gros travail, parce que ce sont eux qui prennent en charge les besoins de notre fille pendant toute la journée de classe. Si je peux espérer la réussite de ma fille, c'est grâce à eux en grande partie, parce qu'il n'y a pas beaucoup de choix d'écoles quand on a un enfant handicapé. Personnellement, j'ai toujours un respect pour tous les enseignants, surtout ceux de mes enfants, mais je dois vous dire que les enseignants qui ont enseigné à ma fille handicapée de la première année jusqu'à la classe de 5^{ème} année qu'elle fait actuellement, j'ai vraiment du respect énorme pour ces enseignants, parce que je sais qu'il y a des enseignants qui n'allaient pas accepter ma fille dans leur classe, et ce n'est pas que ma fille qu'ils n'accepteraient pas, ils ne veulent pas entendre parler du tout d'élèves handicapés dans leur classe. Quand on trouve des enseignants qui acceptent votre enfant dans leur classe, cela demande du respect, de l'appréciation. C'est pour cela que je vous ai dit qu'il n'y a pas beaucoup de choix d'écoles quand on a un enfant handicapé qu'il faut envoyer à l'école. Par exemple, pour mes deux autres enfants j'ai décidé que je vais les inscrire dans telles écoles et je suis allée dans les écoles j'ai fait les inscriptions, aussi simple que ça. Eh bien, peut-être que vous n'allez pas me croire si je vous dis que j'ai fait la demande d'inscription dans une quinzaine (15) d'écoles avant de pouvoir inscrire celui qui est handicapé. Il n'est pas facile du tout de scolariser un enfant handicapé dans ce pays, on a l'impression que ces enfants n'ont pas le droit d'aller à l'école. Eh bien la grosse difficulté c'est ce que je viens de vous dire, trouver une école qui accepte de la prendre pour moi. Après c'est le bâtiment dans lequel se trouve l'école qui nous a posé beaucoup de difficulté par rapport à la chaise roulante, vous savez que quand c'est une ancienne maison habitable que l'on aménage pour loger une école, il n'est pas facile pour que l'espace soit grande, si j'avais trouvé d'autres écoles je n'allais pas mettre ma fille dans cette école parce que c'est un peu trop inconfortable pour un enfant handicapé. C'était compliqué de faire rentrer et sortir sa chaise roulante tous les jours, finalement j'étais obligée d'acheter une deuxième (2^e) chaise roulante, une chaise est restée à l'école en permanence et l'autre à la maison. Assez souvent les parents d'élèves n'aiment pas qu'il y a des élèves handicapés dans la même classe et/ou dans la même école que leurs enfants, c'est une réalité en Haïti. Mais depuis que ma fille est dans cette école, je n'ai pas d'information du genre que les parents des autres élèves sont mécontents de la présence de ma fille dans l'école. Je ne sais pas s'ils se plaignent de cela, mais moi jusqu'à présent je ne suis pas au courant de cela. Nous ne l'avions pas envoyé à l'école pour arrêter sa scolarité après ses études primaires, sinon ce serait inutile de l'envoyer à l'école depuis toute petite. Dès qu'elle termine ses études primaires l'année prochaine, je vais l'inscrire dans une école secondaire, à ce niveau j'espère que ce ne sera pas aussi difficile de trouver une école pour elle comme ce fut le cas en primaire. Après, elle va à l'université, déjà elle me dit qu'elle aimerait bien étudier le droit pour devenir avocate, son père et moi ferons tout ce que nous pouvons pour la permettre de réaliser ses rêves autant que les autres enfants. Mais il n'y a pas d'écoles spécialisées nulle part ici, je ne vais pas penser à cela. S'il y avait des écoles spécialisées, au début ce sûr que j'allais inscrire ma fille dans une école spécialisée, mais bon, il n'y avait pas d'écoles spécialisées. Je vais vous dire une chose, aujourd'hui même si on vient ouvrir des écoles spécialisées je ne vais pas retirer ma fille dans l'école où elle est pour la mettre dans une école spécialisée, je ne ferai pas ça pour quiconque qui me le demanderait. Voyons, ma fille apprend très bien avec les autres élèves, elle s'adapte très dans l'école où elle est, elle n'a aucun problème, je ne vois pas aucune raison de faire ça. Au contraire, j'encouragerais les autres parents d'inscrire leurs enfants dans les écoles normales, sauf que c'est difficile de trouver beaucoup d'écoles normales qui sont prêtes à accueillir des enfants handicapés. Je trouve que les écoles normales c'est bien pour le

développement des enfants, je suis contente de la façon que je vois ma fille avancer à l'école et développer sa relation avec les autres personnes, peut-être que si elle était dans une école pour handicapé qu'elle ne serait pas comme ça. Selon mes expériences, pour moi il y a deux choses à faire si vraiment on veut que les enfants handicapés aillent dans les écoles normales, premièrement les enseignants doivent changer leur mentalité concernant le handicap, parce qu'un enfant qui a un handicap physique n'a rien de trop compliqué que cela pour qu'un enseignant ne veuille pas l'accepter dans sa classe. La deuxième chose, c'est peut-être la plus difficile, ce sont les maisons qui logent les écoles qu'il faut aménager pour permettre aux élèves de bien circuler dans les écoles. Mais c'est compliqué parce qu'il y a des écoles qui ne pourront jamais recevoir d'élèves handicapés, même les élèves qui sont sur béquille, voire pour ceux qui sont sur chaise roulante, ces écoles sont trop mal bâties ou situées. Je ne sais pas trop ce que l'on peut faire, mais peut-être que l'État pourrait obliger toutes les autres écoles qui sont dans de bons endroits de recevoir les élèves handicapés physiques. Mais aujourd'hui même si l'État prend une décision, on ne peut pas se fier trop, parce qu'on a l'impression que l'État n'a aucune force pour faire respecter les décisions qu'il a prises. Depuis que ma fille est entrée dans cette école jusqu'à aujourd'hui, tout se passe très bien avec les enseignants, rien à reprocher. On a une très bonne collaboration, Dieu merci.

**** *E_2 *POL

Ça fait six (6) ou sept (7) ans depuis que ma fille va à l'école, je n'ai reçu rien de l'État pour la scolarisation de ma fille, le directeur de l'école non plus ne m'a jamais dit qu'un jour qu'il a reçu une visite ou autre chose de l'État concernant la présence d'un élève handicapé dans son école. Je vois qu'il y a des organisations internationales qui travaillent dans le domaine du handicap en Haïti, par exemple je vois des véhicules avec des autocollants « handicap international », mais je ne sais pas qu'est-ce que ces ONG font dans le pays, je n'ai jamais entendu là où elles organisent une activité quelconque. J'ai entendu parler d'une loi vraiment pour les personnes handicapées, mais je ne connais rien de cette loi, ni de quoi elle parle. Après, même si tout le monde qui est handicapé ou toutes les familles des personnes handicapées prenaient connaissance de cette loi, ça n'allait pas changer grand-chose, parce qu'en Haïti on ne respecte pas les lois, par exemple on a dit que la constitution dit que l'école primaire est gratuite et obligatoire, combien d'enfants qui vont à l'école et combien d'élèves qui ne paient pas l'école ! Vous voyez, la loi peut être là et ne sert à rien. C'est la même chose que je viens de vous dire, l'État haïtien ne s'occupe pas de la scolarisation des enfants handicapés, je suis sûre que le ministère de l'éducation ne sait pas que j'ai un enfant handicapé qui va à l'école, il n'y a nulle part qu'on enregistre les élèves handicapés, donc l'État n'a aucune politique pour scolariser les élèves handicapés, il ne peut pas prendre des décisions pour des gens qu'il ne connaît même pas leur existence.

**** *E_4 *ESH

C'est un enfant qui est très plaisant, si tu passes une journée avec lui, tu vas l'aimer parce qu'il est vraiment intéressant. Depuis qu'il est né il est handicapé, mais cela n'empêche pas qu'il est heureux. Malgré que le handicap fasse peur à beaucoup de gens, il a quand même des enfants de son âge qui sont amis avec lui. Il va à l'école, maintenant il est en deuxième (2^{ème}) année. Oh oui, c'est mon fils je ne pouvais pas le laisser vivre dans un autre endroit avec d'autres personnes ou dans un asile pour les personnes handicapées, il vit à la maison avec moi et son frère et d'autres personnes encore qui sont de la famille. Bien sûr, il y a plein d'enfants handicapés ou de jeunes handicapés qui sont dans les asiles en Haïti, leurs familles les mettent dans les asiles parce qu'elles ne veulent pas les garder avec eux à la maison. Il y a des familles qui vont les voir toutes les semaines, mais il y a d'autres familles qui ne vont pas les rendre visite, c'est comme si elles abandonnent leur propre enfant, leurs entrailles. Mais moi, je n'ai pas de cœur pour faire ça à mon propre enfant et c'est pour cela que je ne pardonne du tout pas à son père, j'ai l'impression qu'il a voulu que je fasse avec mon fils comme ces familles-là. De toute façon, un enfant reste un enfant même s'il est handicapé, ce n'est pas une tête de bétail qu'on laisse le soin à quelqu'un de garder pour vous à votre place. Non seulement que mon fils va à l'école, je vais avec lui à l'église, s'il y a une activité ou un programme pour les enfants, je l'emmène aussi. Après, quand j'ai le temps, quelques dimanches après-midi je peux sortir avec lui pour se promener juste un peu de temps. Mais ce que je n'arrive pas à comprendre et qui m'énerve parfois, c'est que quand je sors avec lui les dimanches comme ça, les gens nous regardent tellement, on dirait qu'ils voient pour la première un enfant handicapé, ou une nouvelle créature tombée du ciel.

**** *E_4 *REP

Eh bien, je ne sais pas moi. Ah ouais, peut-être, c'est parce que d'habitude les gens ne sortent pas avec les enfants handicapés, il y a des gens qui même s'ils ne mettent pas les enfants handicapés dans les asiles, mais ils les gardent à la maison dans un coin, hors de vue de tout le monde. Je sais qu'il y a plein de gens qui ne vont pas vous dire ou qui ne vont pas vous laisser savoir s'ils ont un enfant handicapé ou un jeune handicapé chez eux, ils ont honte du handicap. Mais parfois je peux les comprendre parce que dans notre société les gens ne respectent plus rien, ils se moquent de tout le monde qui a un problème quelconque ou un handicap, ils appellent ces personnes de tout nom : « crochu, bossu, kokobe, bout, téton, etc.).

**** *E_4 *ESH

Apparemment, il est né avec ce handicap, mais c'est après plusieurs mois qu'on allait constater qu'il y a un problème dans ses pieds. En fait c'est parce que quand il était né nous ne savions pas s'il était handicapé et les médecins ne nous ont rien dit, on a découvert qu'il a des problèmes après plusieurs mois, nous n'avons pas de précision du moment exacte de son handicap. C'était quand on a essayé de lui tenir debout dans nos mains et puis on a vu qu'il n'arrive pas à se tenir sur ses pieds, on a dit qu'il y a un problème. Et, sans plus tarder, on est allé à l'hôpital avec lui et c'est alors que le médecin allait découvrir qu'il n'a pas l'usage de ses jambes. C'était difficile pour nous tous à la maison d'apprendre cela, parce que personne ne s'attendait pas à ce qu'il soit handicapé, mais moi j'ai pris mon courage à deux bras, c'est mon fils. Je ne sais pas exactement ce qui a causé son handicap, je me rappelle avoir trébuché une fois pendant ma grossesse, mais je ne crois pas que c'était aussi grave pour avoir de telles conséquences sur lui, mais bon je ne sais pas. Mais aussi pendant ma grossesse, une nuit j'avais fait un drôle de cauchemar que j'ai expliqué à mes proches, ils m'ont dit que ce n'était pas bon ces genres de cauchemar et je dois faire attention à ma grossesse. D'autres personnes de la famille m'ont dit que ce n'est simple ce qui arrive à mon fils, donc il y a quelqu'un qui a voulu que mon enfant soit endommagé, mais je ne comprends pas pourquoi quelqu'un a voulu du mal pour moi et pour mon enfant. Mais cela ne m'étonne pas, c'est la réalité haïtienne, quelqu'un peut vous envier pour rien. Eh bien comme je vous l'avais dit au départ, à cause du handicap de notre fils, mon compagnon et moi, nous nous sommes séparés parce qu'il a vécu très mal cette situation, il n'a pas voulu accepter qu'il puisse être le père d'un enfant handicapé, cette affaire a mené beaucoup de discussion entre nous jusqu'à ce qu'on ait fini par tourner le dos l'un envers l'autre. D'abord, j'avais l'impression qu'il détestait beaucoup l'enfant depuis le jour qu'on nous a annoncé qu'il était handicapé, depuis il n'est plus la même personne à la maison, il a beaucoup changé, il n'a plus joué avec l'enfant. D'après moi si je faisais sorti l'enfant de la maison c'est ça qui lui arrangerait, puis un jour je lui ai dit qu'est-ce qu'il pense si on remet notre fils dans un centre quelconque, tout sourit il m'a répondu qu'il n'y voit aucun problème, eh bien c'est là que tout allait terminer parce

que je lui ai dit que ce sera jamais, peut-être que c'est lui qui va quitter la maison s'il ne peut pas vivre avec nous tous, quelques jours plus tard on n'a séparé, il est parti de la maison. Heureusement pour moi et pour mes deux fils aussi, ils s'aiment bien, ils jouent ensemble comme si rien n'était. Sincèrement, jusqu'à présent je n'ai pas encore vu que son grand frère ait un comportement drôle, je dirais désagréable envers lui, je remercie Dieu pour cette chance. Je vivrais très mal une situation où les deux seraient en conflit, mais Dieu nous a fait grâce, tout le monde s'entend très bien dans la famille.

**** *E_4 *REP

Pour vous dire bien, longtemps quand j'entends parler de handicap, dans ma tête c'étaient des catégories de personnes qui n'étaient pas totalement des personnes, qui n'étaient utiles à rien. C'est après le tremblement de terre de 2010 que j'ai commencé à comprendre, de même que beaucoup d'haïtiens, qu'une personne handicapée est une personne comme nous tous, seulement il a un problème pour marcher ou autres problèmes. Puis, avec la naissance de mon fils qui est handicapé j'ai fini par comprendre que le handicap ne rend pas une personne inutile, cela ne veut pas dire que la personne ne « vaut rien » ou c'est un mendiant ou autre chose encore comme on nous a fait croire pendant longtemps. Mais c'est bien dommage jusqu'à présent il y a plein de monde en Haïti qui pense que les personnes handicapées n'ont pas leur place dans la société. Eh bien c'est ce qu'on nous a laissé comprendre depuis longtemps en Haïti, que les personnes handicapées ne sont pas comme nous autres, qu'il faut les garder hors de la société. Et, c'est pour cela que jusqu'à présent qu'il y a des parents qui ont eu honte de leur enfant handicapé et ils les cachent dans un coin à la maison très souvent, ils ne les envoient pas à l'école, bien peut-être qu'il y en a parmi ces enfants qui sont très intelligents et qui pourraient apprendre à l'école. Mais aussi c'est parce que les autorités qui sont responsables dans le domaine du handicap ne font pas leur travail. Vous n'allez peut-être pas me croire, mais c'est une vérité que je vais vous dire là, est-ce que vous savez qu'il y a plein de monde en Haïti qui croient que le handicap est contagieux, dans leur tête s'ils entrent en contact direct avec quelqu'un qui a un handicap, ils vont devenir handicapé ou bien ils vont avoir des problèmes, c'est ça notre défi à relever aujourd'hui, apprendre aux gens que le handicap n'a rien à voir avec ces idées reçues depuis longtemps. Bien sûr que oui cela existe en Haïti, il peut arriver que le handicap d'une personne ait quelque chose à voir avec quelque chose de surnaturelle, c'est-à-dire quelque chose de mal venant d'une personne de sa localité ou même de loin, cela peut être dû aussi par l'action des mauvais esprits, des loas ou autres pendant la grossesse ou après la naissance pendant que la personne grandit. Mais aussi, il y a bien des fois que le handicap n'a rien à voir avec ces choses de surnaturelles, c'est-à-dire la personne est juste née handicapée à cause d'un problème de santé ou parce que sa mère avait chuté pendant la grossesse, ou encore parce que sa mère avait un manque d'une vitamine quelconque. Plein de chose qui peut occasionner le handicap de façon naturelle pendant la grossesse ou après la naissance, prenons par exemple quelqu'un qui fait un accident vasculaire cérébral. J'ai vu plein de gens qui sont maintenant handicapés après avoir fait un accident vasculaire cérébral. Ces gens n'ont rien à voir avec le surnaturel. Ce n'est pas selon moi, c'est la réalité que je vous explique, je n'ai pas fait la réalité. Vous pouvez demander à n'importe quel haïtien, même s'il est celui qui est le plus croyant en Jésus, ou même s'il ne croit pas dans ces choses de surnaturel ou de la sorcellerie, mais c'est sûr qu'il va vous dire qu'il reconnaît que ces choses existent en Haïti. Ce n'est pas mon invention. Vous-même, même si vous vivez à l'étranger, mais vous connaissez bien les choses, comment ça se passe ici en Haïti. Oh oui, je suis croyante, mais de confession catholique. Alors quand j'ai dit cela, c'est parce que très souvent certains protestants en Haïti font semblants ne pas croire dans l'existence de ces choses, nous sommes tous haïtiens, nous connaissons tous nos origines, notre histoire. C'est vrai que tout se fait avec la permission de Dieu ou selon la volonté de Dieu, mais je ne suis pas d'accord que le handicap soit une punition de Dieu. Dieu ne va pas punir quelqu'un en le faisant devenir handicapé, ça je ne crois pas. Prenons par exemple un enfant comme le mien qui est né handicapé, qu'est-ce qu'il a fait dans le ventre pour être puni par Dieu ! Et même si c'était moi qui avais fait quelque chose, c'est moi qui devais être puni, pas lui. Peut-être que des gens croient que le handicap c'est une punition de Dieu, mais moi je ne partage pas cette opinion. Eh bien oui, si aujourd'hui des personnes handicapées peuvent plus ou moins avoir accès à certaines choses dans la société haïtienne avec un peu plus de facilité, on peut dire que c'est grâce au tremblement de terre du 12 janvier. Comme on dit souvent chez nous « parfois le malheur sert à un bien », même moi, c'est après 12 janvier que j'ai eu un autre regard sur le handicap et c'est vrai pour la majorité des haïtiens, parce qu'on se voyait tellement vulnérable d'une minute à l'autre, on a vu tellement de monde devenir handicapé en moins de cinq (5) minutes. Mais, cela ne joue pas à grande chose dans la vie des personnes handicapées puisqu'elles sont toujours à l'écart dans notre société, il y a beaucoup de choses, beaucoup de travail à faire dans notre société dans ce domaine, c'est comme je vous ai dit

tout à l'heure, quand je marche avec mon fils, les gens nous regardent comme si c'est une chose étrange, c'est parce que notre société est encore loin de ce qu'est une personne handicapée aujourd'hui.

**** *E_4 *SCOL

Eh bien mon fils n'est pas malade dans la tête, il n'a pas un handicap mental, il a toute sa capacité, il peut apprendre, tout simplement il ne marche pas, il est enfant comme tout autre enfant. Eh bien, de la même manière que j'envoie mon premier fils à l'école, c'était une obligation pour moi aussi de l'envoyer à l'école, et jusqu'à présent je suis plus que satisfaite, il travaille bien, il obtient toujours sa moyenne, il se développe très bien. Imaginez-vous que je l'avais laissé dans un coin à la maison, à l'heure-là, il serait comme un hébété, comme un égaré. Selon moi, quelqu'un qui est handicapé mental, c'est quelqu'un qui ne peut pas réfléchir, qui n'a pas de capacité pour apprendre, eh bien je ne vois pas pourquoi on va envoyer une personne comme ça à l'école. Il va faire quoi à l'école ! Pour moi c'est une dépense en vain, je ne crois pas que je l'enverrais à l'école dans ce cas, si toutefois on m'a convaincu qu'il pourrait apprendre, je pourrais essayer quand même de l'envoyer à l'école, mais sincèrement ce ne serait pas de façon volontaire comme j'ai fait avec celui est handicapé physique. Je vais vous dire quelque chose, l'école coûte très chère en Haïti, donc si je prends le soin de l'envoyer à l'école avec toutes les difficultés que la scolarisation amène avec elle, c'est parce que sa formation, son éducation est très importante pour moi. C'est un enfant que j'ai, rien n'est plus important pour moi que son bien-être et selon moi l'école fait partie de son bien-être. Même s'il est handicapé, il doit pouvoir un jour faire quelque chose qui lui permettra de gagner sa vie, donc c'est important pour moi et pour lui aussi d'aller à l'école. Même quand on n'a pas d'élèves handicapés, l'école c'est difficile en Haïti, pour commencer les écoles sont très chères et l'argent n'est facile même si on travaille, voire si on ne travaille pas. Tous les jours, il faut donner de l'argent aux enfants pour qu'ils achètent à manger à l'école ou du moins il faut préparer à manger à la maison, puis faire des boîtes pour eux, que l'on fasse l'un ou l'autre, cela coûte beaucoup d'argent ; après il y a le transport aller-retour qui n'est une affaire. Tous les matériels scolaires sont à notre charge, l'État ne subventionne plus les ouvrages, imaginons qu'on a un enfant qui est désordre qui déchire les ouvrages tout le temps et qu'il faut ré-acheter au cours de l'année. Vous voyez maintenant quand j'ai dit que l'école apporte beaucoup de difficultés pour nous les parents. Ça je n'en doute pas, il va bien réussir à l'école, d'ailleurs jusqu'à présent il me rassure, il travaille bien, il obtient toujours sa moyenne. De mon côté, je ferai tout ce dont je peux pour lui permettre de réussir. Je veux montrer spécialement à son père que ce n'était pas un moitié enfant qu'on avait fait mais un enfant, une personne. Si je suis toujours en vie et avoir la possibilité, il va terminer ses études secondaires et il ira à l'université. Comme je vous l'avais dit tout à l'heure, dans notre société on voit les personnes handicapées comme des personnes qui n'ont pas leur place dans la société, eh bien selon moi personne ne va pas venir changer les choses pour les handicapées ni pour les parents qui souffrent de cela tout le temps. Donc c'est pour vous dire que tous les parents doivent faire des efforts pour envoyer leurs enfants à l'école comme cela se doit, et je vous assure dès qu'il y a un grand nombre de personnes handicapées qui sont formées dans la société, les regards seront vite changés. J'encourage tous les parents d'enfants handicapés de les envoyer à l'école, quel que soit le type d'écoles. Pour moi, l'école est l'une des moyens qui peut permettre aux personnes handicapées d'avoir accès à la société comme toute autre personne. C'est tellement difficile et compliqué de trouver des écoles qui reçoivent des enfants handicapés, on doit se réjouir quand on trouve une école et surtout des enseignants qui acceptent de travailler avec nos enfants dans leur classe. Je pense que les enseignants jouent un rôle très important ni dans la formation des enfants, ni dans l'avenir des enfants, spécialement ceux qui forment mon fils, parce que si les enseignants n'avaient pas accepté les enfants handicapés dans leur classe, les enfants ne seraient pas formés. Franchement les enseignants qui reçoivent les enfants handicapés dans leur classe méritent des gestes d'encouragement. Eh bien en Haïti ce n'est pas facile de trouver des responsables d'écoles qui veulent prendre les enfants handicapés dans leurs écoles et c'est très compliqué aussi quand on voit comment les maisons qui logent les écoles sont construites. Avant de pouvoir trouver une école qui accepte de prendre mon fils, j'ai fait la navette dans plusieurs autres écoles, il y a des responsables qui m'ont dit qu'ils pourraient prendre mon enfant mais il est probable que les enseignants ne veulent pas les accepter dans leur classe, c'est comme ça que cela se passe. Il faut dire que j'avais trouvé une autre école avant, mais le problème c'est que cette école se trouve dans un endroit où l'accès est tellement difficile que je ne pourrai jamais arriver avec mon fils là-dans. Comme je viens de vous le dire, c'est d'abord la difficulté de trouver une école qui accepte de prendre en charge la scolarisation de mon fils, après c'était l'endroit où se trouve les écoles ou encore les maisons dans lesquelles les écoles sont logées, il faut voir que la majorité des maisons n'étaient pas construites pour recevoir l'école. Après, il y a des enseignants qui sont très opposés à ce que des enfants handicapés viennent dans leur classe. Je ne connais pas exactement pourquoi, mais apparemment ils doivent avoir une bonne raison pour ça, parce que je ne comprends

pas cela. Il semble que, suivant ce que m'a dit une personne une fois, les enseignants ne savent pas comment travailler avec les élèves handicapés, là je ne peux pas dire plus parce que je ne suis pas enseignante, je ne sais pas trop, comme on dit chez nous « quand on ne sait rien de quelque chose, il vaut mieux garder le silence ». Bon, vous savez qu'en Haïti beaucoup de gens croient que le handicap est contagieux, au début c'était très difficile, des parents qui étaient au courant qu'il y a un élève handicapé dans la même classe que leur enfant étaient venus voir le directeur de l'école pour lui dire de prendre ses responsabilités par rapport à n'importe quelle chose qui pourrait arriver à leur enfant. Dans leur tête, mon enfant pourrait contaminer leur enfant, je me rappelle qu'un parent a même soulevé cela dans une rencontre avec les parents, c'est alors que j'ai expliqué aux parents que mon fils n'a pas une maladie contagieuse, il a juste un handicap physique qui l'empêche de marcher, et cela peut arriver à n'importe quel élève ou n'importe quelle personne, et qu'un accident est suffi pour rendre n'importe qui parmi nous handicapé et utilisé une chaise roulante. C'est ainsi qu'ils ont cessé de se plaindre de la présence de mon fils dans la classe. Eh bien oui, c'est ça que je vous ai dit, mon garçon ira jusqu'au bout dans ses études depuis que Dieu me garde en vie, je me donne cette mission, de même que je vais le faire pour mon premier garçon, celui qui n'est pas handicapé, je le ferai pour lui aussi. Ce n'est pas son handicap qui va me fixer des limites avec lui, je ferai les mêmes sacrifices pour tous les deux (2). Eh bien, je ne sais pas pour les autres pays, mais en Haïti cela arrive souvent que chacun des parents a une préférence pour un enfant et parfois cela crée vraiment de la jalousie entre les enfants, j'ai vécu cela dans ma famille quand on était petit et je l'ai vu dans d'autres familles aussi. Eh bien c'est comme si vous le saviez, mon fils, le premier, m'a reproché un jour que j'aime son petit frère plus que lui, et vraiment j'étais un peu plus attentionnée à lui par rapport au fait qu'il est handicapé. Mais depuis qu'il m'a répété cela, j'ai fait en sorte que tous les deux (2) se sentent que je les aime de la même manière. Et, il ne m'a jamais répété cela encore. Au début c'était mon grand problème parce que dans ma tête il faut que je trouve une école spécialisée pour l'envoyer, et il n'y a pas d'écoles ou je ne connais pas jusqu'à présent où il y a d'écoles spécialisées dans la ville. Après je me suis dit que l'important c'est de trouver une école qui l'accepte et c'est comme ça que je l'ai inscrit dans l'école qu'il est maintenant. Mais si j'avais trouvé une école pour enfants handicapés, c'est sûr que c'est dans cette école que j'allais le mettre. Eh bien c'est parce que j'ai pensé que dans une école spécialisée pour enfants handicapés il n'aura pas à faire face à des enfants qui vont lui tirailler, lui regarder mal comme s'il n'était pas un enfant ou un élève comme eux. S'il était dans une école spécialisée, les parents des autres enfants n'auraient pas plaint au début de sa présence à côté des autres élèves tel que les parents l'ont fait dans cette école où il est. Tout le monde serait dans le même panier, mais je ne regrette rien. Ce que j'ai fini par comprendre aussi, c'est que les écoles ordinaires, comme vous les appelez, sont mieux pour les enfants handicapés, c'est mon opinion. Eh bien quand un enfant handicapé est dans ce genre d'école, il fait face à tout le monde, il rencontre tout le monde, il n'est pas en compagnie de personnes handicapées comme lui tous les jours de sa vie, cela lui permet de savoir comment fonctionner avec les autres, de s'habituer et de pouvoir vivre avec tout le monde. Pour moi, il n'aura aucune difficulté à l'avenir de faire face à n'importe quel public et n'importe où, que ce soit à l'université, au travail ou dans d'autres activités. Je pense que sa scolarisation à l'école ordinaire lui rend un grand service, il ne se sentira pas inférieur à personne, ni différent de quiconque, c'est pour cela que je ne regrette pas que je n'avais pas trouvé d'écoles spécialisées. Bien sûr que j'encourage tous les parents de faire le choix d'écoles ordinaires pour leurs enfants, parce qu'en étant dans une école ordinaire, l'enfant se socialise, voilà le mot que je cherche depuis tout à l'heure « socialisation ». Faisons une réflexion, je n'ai jamais entendu parler qu'il existe une université pour les handicapés, même d'écoles secondaires pour élèves handicapés, c'est difficile ; imaginons qu'un enfant a fait toutes ses classes primaires avec des élèves handicapés comme lui, comment va-t-il faire pour s'adapter à l'école secondaire ou à l'université quand il va rencontrer des personnes qui n'ont pas de handicap ! Ce serait compliqué pour lui. Mais s'il s'habitue depuis l'école primaire avec les élèves qui ne sont pas handicapés, il n'aura aucun problème. Par rapport à cela, je pense que les autorités haïtiennes devraient faire quelque chose pour faciliter qu'il y a plus d'enfants handicapés qui vont à l'école, même si ce n'est pas dans les écoles ordinaires, il suffit qu'ils aillent à l'école. Pour moi, les enseignants doivent changer de regard par rapport aux personnes handicapées, il ne faut pas qu'ils continuent de croire que ces enfants ne peuvent pas apprendre ou ne sont pas des enfants comme les autres. Après, ce que je pourrais dire, mais qui sera difficile et même impossible pour les écoles, c'est la question des locaux des écoles, il y a des établissements qui sont dans des maisons privées que les écoles louent, on ne peut pas les aménager, même si on pouvait aménager certaines maisons, mais avec quel argent ? Les écoles ne disposent pas de quantité d'argent pour faire ces genres de travaux et l'État ne donne pas de l'aide. Seulement les écoles congréganistes catholiques qui pourraient faire ces genres de travaux, elles ne prennent pas d'élèves handicapés. Donc, c'est compliqué de dire aux écoles de faire des aménagements pour permettre aux élèves qui sont sur chaise roulante, sur béquille ou autres de circuler dans les établissements. Un parent qui n'a pas de courage ne peut pas scolariser un enfant handicapé, déjà le transport c'est une charge très lourde que ce soit en force physique ou en dépense d'argent, le pire on n'a pas de l'aide de personne,

pas même de l'État. Ça se passe bien avec tout le monde à l'école où il est. Ce n'est pas tout le monde qui ne comprend pas qu'un enfant handicapé est un enfant comme toute autre enfant, ce ne sont pas dans toutes les écoles que les enseignants ne sont pas compréhensifs par rapport aux enfants handicapés. Grâce à Dieu ils sont des gens de bien, ils traitent bien avec mon fils et ils me mettent au courant de quoique ce soit qu'ils remarquent avec mon fils. Je ne peux pas me plaindre de cela.

**** *E_4 *POL

Peut-être que vous ne vous rappelez pas, mais je viens de vous le dire qu'ici en Haïti, personne ne me vient en aide avec mon enfant, qu'il s'agit de l'État ou des organisations que j'entends qui travaillent dans le domaine du handicap. Peut-être que l'État ne sait même pas s'il y a des personnes handicapées qui vivent en Haïti, parce que je ne comprends pas que même une fois je n'ai jamais entendu qu'il y a un programme de l'État pour les personnes handicapées ou pour les élèves handicapés. Même si je ne trouvais rien personnellement, mais au moins je pourrais savoir qu'il existe quelque chose quand même pour les élèves handicapés. Si je connaissais une organisation, une association ou autre chose qui savait donner même une plume pour les élèves handicapés, même si je ne trouvais pas, je vous le dirais. Je ne dis pas qu'il n'y a pas ou qu'il n'existe pas d'organisations ou d'associations, d'ailleurs j'ai assisté à des réunions avec des associations pour personnes handicapées plusieurs fois, mais je ne connais pas une qui donne de l'aide aux parents d'enfants handicapés pour les envoyer à l'école. Il n'y a pas trop longtemps que j'étais dans une réunion, je crois que c'était avec une association pour personnes handicapées, et puis il y a quelqu'un qui a parlé d'une loi pour personnes handicapées en Haïti, mais sincèrement je ne connais rien de cette loi, peut-être qu'un jour je vais essayer de la trouver et de la lire pour que je puisse voir de quoi elle parle. Non, là, vous me faites rire vraiment. Vous dites revendiquer ! Si c'est pour revendiquer, je n'ai pas besoin de prendre connaissance de cette loi, vous-même vous savez bien comment fonctionne Haïti. Mêmes les choses les plus importantes pour le pays et pour l'État aussi, l'État ne prend pas en compte quand les gens manifestent, je n'ai pas besoin de vous dire pour une catégorie de personnes qui est négligée complètement par l'État. Si le pays change, c'est d'accord on va militer pour que le droit de nos enfants soit respecté, mais si rien ne change, il n'y personne qui va faire ça. J'aurais bien aimé que l'État reconnait une bonne fois pour tout qu'il y a en Haïti des enfants handicapés qui vont à l'école ou qui veulent aller à l'école, au moins si l'État reconnait cela, ce sera déjà un part en avant, parce qu'à ma connaissance l'État ne fait rien pour que ces enfants puissent avoir accès à l'éducation. Nos autorités aiment tellement faire de la propagande pour peu de choses, je suis convaincu que si au niveau de l'État, on avait fait quelque chose, tout le monde serait au courant, puisqu'elles ne cesseraient pas de la divulguer dans toutes les radios et chaînes de télévisions. Il n'y a aucune politique, aucun appui de l'État à l'éducation des enfants.

Enseignants n'ayant pas accueilli des élèves handicapés (EN'AEH)

**** *E_1 *REP

Non, je n'ai pas rencontré de façon personnelle de personnes handicapées avec lesquelles j'ai des relations proches ou des relations de travail ou des relations dans des groupes, mais bien sûr qu'à travers les rues j'ai vu des personnes handicapées à l'instar de tout le monde. Pour moi un handicap, c'est quelqu'un qui a un problème physique, qui ne peut pas marcher ou du moins qui marche difficilement avec l'aide de béquille ou bien d'autres matériels qui sont faits pour ça. Un handicap c'est comme quelqu'un qui n'a pas l'usage de la parole, et dès que quelqu'un ne peut pas parler nous avons l'impression que cette personne est sourde automatiquement, je pense que c'est ça le handicap. Après, je pense qu'il y a d'autres formes de handicap physique aussi, par exemple il y a des enfants qui ont bras, qui ont d'autres déformations suite à une maladie qu'ils ont eu dans le passé. Par exemple, il y a des enfants qui sont handicapés suite à la fièvre « polio ». Quand c'est ainsi, ces personnes sont appelées « kokobe » dans la société haïtienne. Je vois une personne handicapée comme tout le monde qui existe, c'est une personne à part entière, seulement elle a une déformation dans son corps. Mais dans notre société, on n'accorde pas de valeur aux personnes handicapées, on les met de côté, dans un coin. Par contre, de nos jours, nous pouvons constater qu'il y a quelque petite amélioration, parce que nous avons constaté qu'il y a quelques écoles qui sont créées pour les enfants handicapés. Par exemple, je ne suis pas encore rentrée dans cette école, mais quand je passe dans le transport en commun, je vois qu'il y a une école sur la route qui est pour les élèves handicapés. Bien entendu ce sont des élèves qui sont sourds-muets que j'ai déjà vu là-dans. Et, j'ai appris que dans cette école les élèves travaillent très bien. Donc, pour moi ce sont des personnes qui ont leur place dans la société comme nous tous, ce sont nos semblables. Nous pourrions être handicapés aussi, mais c'est par la grâce de Dieu si nous ne sommes pas handicapés comme ces personnes.

**** *E_1 *SCOL

En réalité je connais une seule école pour les élèves handicapés, celle que je vous dis qui est pour les sourds-muets, je ne sais pas s'il y a d'autres.

**** *E_1 *REP

Évidemment les gens disent cela à propos du handicap, qu'il a des causes surnaturelles. Connaissant notre réalité, notre culture, on ne peut pas ignorer l'existence de ces choses, cela peut avoir du sens. Mais moi je ne crois pas que ce soit vrai qu'une personne handicapée est quelqu'un qui est victime de force surnaturelle, des loas, de la persécution des autres membres de son entourage ou autres choses. C'est Dieu qui nous a créé, peut-être que c'est le destin qui a été réservé à cette personne pour qu'elle soit handicapée, c'est ce que je pense. En tant que chrétienne, j'ai la foi en Dieu, je ne peux pas dire que ce sont les loas qui ont fait qu'une personne soit handicapée. Tout ce qui arrive à quelqu'un, Dieu était déjà au courant de cela. Il m'arrive parfois de penser cela, parce que quand quelqu'un a fait quelque chose de mal, devant Dieu il y a toujours une conséquence, bien que Dieu pardonne toujours, car il a dit « je suis lent en colère et riche en fidélité ». Quand on commet un péché, c'est vrai que Dieu nous pardonne, mais la conséquence se paie toujours, je ne sais pas comment on va payer la conséquence, mais on la paie de toute façon. Cela peut arriver que la personne subisse un châtement corporel, ou du moins la personne peut même perdre sa vie, car le salaire du péché c'est la mort. Bien sûr, même si la personne est née handicapée ou est devenue handicapée pendant qu'elle vit, elle peut être un châtement. D'ailleurs, le châtement peut venir de la famille de la personne handicapée. Prenons par exemple une famille où les grands parents étaient des serviteurs des loas, du diable, cela peut causer que des enfants tombent sous la malédiction et naissent de génération en génération avec des malformations, des handicaps. Dans la bible il est dit clairement, j'oublie le passage exactement, que Dieu punit de plusieurs générations. Après 12 janvier 2010, tout le monde s'attendait à un bond au sein de la société haïtienne dans tous les domaines, et pourquoi pas dans domaine du handicap vu le nombre de personnes qui sont endommagées à cause du tremblement de terre. Des personnes avec les deux pieds coupés, d'autres avec un pied, il y a qui ont perdu les deux mains ou une main, il y'en a qui sont sur chaise roulante, d'autres qui n'ont pas les moyens pour acheter une chaise roulante et qui traînent par terre, beaucoup d'autres situations encore. Mais c'est bien malheureux cet événement ne nous a pas servi de déclic. En réalité, je n'ai pas discuté avec des gens sur cette question du handicap pour savoir si cela a changé leur regard, mais pour moi oui

cet événement m'a permis de comprendre le handicap autrement qu'avant. En plus, ce n'est pas la personne qui est responsable de son handicap, c'est un événement qui est arrivé et qui a fait des victimes, d'ailleurs personne ne souhaiterait qu'elle soit handicapée. Malheureusement en Haïti, les gens n'arrivent pas encore à comprendre certaines situations de la vie, telles que les catastrophes naturelles qui laissent beaucoup de personnes handicapées. Mais tant bien que mal, nous voyons qu'il y a plus ou moins une certaine compréhension des personnes handicapées depuis après le tremblement de terre de 2010. Cela ne veut pas dire que les personnes handicapées ne sont pas discriminées dans notre société, au contraire il y a beaucoup d'efforts à faire encore dans notre société. Mais « 12 janvier » comme nous aimons le dire pour décrire le tremblement de terre, a changé beaucoup de choses chez chaque haïtien, notamment la façon de vivre et d'agir avec nos frères et sœurs. Ce n'est pas que moi, c'est presque tout le monde dans la société qui avait une conception, je peux dire méprisante envers les personnes handicapées, même si les gens ont toujours une mauvaise perception sur les personnes handicapées, mais aujourd'hui il est plus facile de voir quelques personnes qui ont un comportement plus ou moins agréables envers les personnes handicapées, parce que 12 janvier nous a montré que nous sommes tous vulnérables.

**** *E_1 *SCOL

Oui, un enfant handicapé doit aller à l'école, d'abord, il est une personne comme toute autre personne. Dès que mentalement il peut réfléchir, il peut apprendre, eh bien quel que soit le handicap que porte un enfant, il doit aller à l'école, je ne vois aucun problème avec cela. Mais il faut que les parents comprennent cela. Eh bien les parents doivent comprendre que même si un enfant est handicapé, il peut apprendre, donc ils doivent envoyer les enfants handicapés à l'école. Oui, un enfant handicapé peut réussir à l'école normalement. Je me rappelle d'une famille que tout le monde connaît très bien en Haïti « les frères Parents », c'est une famille de musicien. Plusieurs de ces frères sont handicapés suivant les informations qu'on a donné de cette famille, ce sont des aveugles, mais ils réussissent dans la société, ils arrivent très loin. Je crois qu'il y'en a un parmi eux qui était député en Haïti. Donc, c'est parce qu'ils ont été à l'école et qu'ils ont réussi aussi que l'un d'entre eux est devenu député. Si on a des enseignants qui peuvent aider les enfants handicapés, je crois qu'ils sont capables de réussir à l'école comme tous les autres élèves. Eh bien, je ne peux pas mépriser un élève handicapé qui est dans ma classe parce que ce n'est pas lui qui est responsable de son handicap ou bien qui a choisi d'être handicapé, je dois avoir une attention soutenue envers cet élève handicapé physique, et n'importe quel autre type de handicap que peut avoir un enfant. Mais mon seul problème avec une telle initiative, c'est que je n'ai pas reçu de formation pour travailler avec les enfants handicapés, je ne sais pas comment je pourrais travailler avec lui, à moins qu'on me donne des documents et surtout des formations qui pourraient m'aider dans ce sens. Parce qu'un élève handicapé, je suppose, nécessite une autre méthode de travail. Je ne vois pas de signification particulière pour moi, le fait d'avoir des élèves handicapés dans une école est une chose normale pour moi puisque je considère tous les élèves de la même manière, ils sont tous des êtres humains, ils ont les mêmes valeurs. Je trouve que c'est normal qu'ils suivent ensemble toutes les matières qu'on enseigne à l'école ainsi que les mêmes traitements qu'on accorde aux autres élèves de l'école. Mais, comme je vous l'ai dit, nous les enseignants nous avons besoin avant tout de formation pour savoir comment faire.

**** *E_1 *DIFF

Ça, je ne peux pas vous dire si c'est difficile ou non d'inscrire des élèves handicapés dans les écoles primaires, je ne sais pas si les directeurs seront d'accord pour intégrer les élèves handicapés dans leurs écoles, mais je ne vois pas de raisons pour lesquelles elles ne devraient pas les prendre dans leurs écoles. Par contre, si c'est un élève sourd-muet ou un aveugle, je pense qu'on ne peut pas les mettre ensemble avec les autres élèves qui parlent, entendent et voient très bien. Les autres élèves vont nuire à ceux qui ne parlent pas, qui n'entendent pas et qui ne voient pas. Bien sûr, je pense qu'ils vont nuire aussi à un élève handicapé physique, mais si l'enseignant de la classe parle aux élèves ou du moins, s'il fait la morale des élèves, je pense que les nuisances ne vont pas durer pendant longtemps, cela va être une question de temps et d'habitude, parce que j'ai déjà visité environs deux écoles où j'ai vu des élèves handicapés physiques, et cela marche pour eux. Pour moi, je crois qu'il faut qu'il y ait un encadrement au sens large du côté de l'État. Il faut que l'État encadre les élèves concernés par le handicap, il faut que l'État encadre aussi les écoles pour qu'elles puissent aider les élèves handicapés. Pas vraiment, sauf que les écoles congréganistes (chez les sœurs, chez les frères « FIC » et les pères « Prête ») qu'il faut les ramener à l'ordre,

car ces écoles ne prennent pas du tout d'élèves handicapés. Sinon, les autres écoles sont plus faciles de recevoir les élèves handicapés, comme j'en ai déjà vu des élèves handicapés dans ces écoles.

**** *E_1 *SCOL

Bien sûr que oui je suis en faveur de la scolarisation des élèves handicapés dans les écoles normales, parce que ce sont des enfants comme les autres. Ils ont le droit de jouir la même scolarisation que les autres enfants qui ne sont pas handicapés, je suis pour leur scolarisation ensemble avec les autres. Par contre, la réalité d'Haïti m'aurait fait pencher pour l'école spécialisée. Je vais vous expliquer pourquoi. Imaginons qu'aujourd'hui les écoles sont dépourvues de tous matériels, donc je pense qu'au niveau des écoles spécialisées les élèves handicapées peuvent trouver un meilleur encadrement en fonction de leurs besoins. Mais si un jour, toutes les écoles sont disposées des matériels nécessaires pour travailler avec les élèves handicapés, mon choix idéal sera les écoles normales. Parce que l'école normale permettra aux élèves handicapés de mieux développés leur relation avec les autres élèves qui ne sont pas handicapés, donc je pense que cela aura des impacts positifs sur leur relation avec tout le monde dans la société en général. Exactement je suis prête à accueillir des élèves handicapés dans ma classe, ce sont des enfants comme les autres enfants. Dès qu'un élève n'est pas sourd-muet ou aveugle, je n'aurai aucun problème de l'accueillir dans ma classe, même s'il est sur chaise roulante, sur béquille ou autre ; il suffit que l'on me le donne dans ma classe. Parce que pour moi les élèves qui sont sourds-muets ou aveugles demandent des méthodes et des matériels bien spécifiques, et je ne crois pas qu'on puisse les enseigner seulement en parlant comme on fait avec les élèves normaux et handicapés physiques. Peut-être qu'il y a des formations spécifiques qu'on donne aux enseignants qui travaillent avec ces élèves.

**** *E_1 *INCID

Je ne crois pas que le fait d'avoir un élève handicapé dans ma classe aura de l'incidence sur la façon dont j'ai l'habitude de travailler avec les élèves dans le passé. La seule chose, je sais que je vais devoir accorder plus de temps et d'attention à cet élève. Le fait de mettre plus de temps à un élève ne va pas changer grande chose dans la classe ni dans la manière d'enseigner aux élèves. Par contre, je n'ignore pas que cet élève handicapé peut attirer l'attention des autres élèves, cela veut dire que les autres élèves peuvent tellement mettre du temps à regarder l'élève handicapé, qu'assez souvent ils ne porteront pas attention au travail que je ferai dans la classe. Il n'y aura rien qui change pour moi-même, c'est toujours la même chose. Il suffit que l'enfant ait ses capacités pour apprendre. Par contre, si l'élève ne développe pas ses capacités d'apprentissage, s'il faut que je reprenne tout le temps pour lui, c'est-à-dire même les exercices les plus faciles, là je vous assure cela peut me rendre un peu furieuse et je peux même remettre en question les méthodes que j'ai utilisé pour enseigner.

**** *E_1 *SCOL

Je ne vais pas dire que la présence d'un élève handicapé dans la classe va permettre aux autres élèves d'apprendre mieux. De même s'il y a un élève handicapé dans la classe, je ne pense pas que cela va empêcher aux autres élèves d'avancer convenablement. À mon avis cela va dépendre de l'enseignant qui est dans la classe, parce que c'est lui le responsable de la classe, c'est à lui qu'il revient la charge d'harmoniser la classe pour que tout se passe très bien. Ah oui, vous avez raison là-dessus, parce qu'une méthode pédagogique plus souple va permettre à tout le monde de la classe d'en tirer profit, surtout les élèves que je peux considérer comme les moins doués.

**** *E_1 *FOR

Non, je n'ai pas encore suivi de module portant sur le handicap dans les formations que j'ai déjà faites, mais cela aurait été bien si on nous donne des formations sur le handicap. Exactement j'aurai besoin de formations pour pouvoir aider les élèves. Tout ce qu'on fait dans la vie même, à la base il faut être formé, bien formée même pour pouvoir le faire très bien. Et voilà que nous parlons d'un domaine sensible et complexe qui est l'éducation des enfants handicapés. C'est l'éducation même qui est un domaine sensible et complexe, parce que quand on a des enfants devant nous, ce sont des hommes et des femmes que nous les enseignants nous essayons de forger, donc il

faut être très prudent avec ces enfants, ce sont des êtres sensibles. Eh bien dans le cas des enfants handicapés, je pense que c'est plus sensible encore parce qu'on a affaire avec des enfants, qui dans la majorité sont des enfants fragiles, l'exercice se révèle très sensible et compliqué pour tout enseignant. Donc, pour pouvoir mieux faire face à cette situation, il faut qu'on nous donne des formations.

**** *E_1 *POL

Ah bon, je n'ai jamais entendu parler d'une loi haïtienne sur le handicap, c'est par le biais de vous que je prends connaissance de cette information. Peut-être que je n'ai pas fait assez de recherche, rire. Comme beaucoup d'autres lois qui, jusqu'à présent ne sont pas appliquées, peut-être que cette loi sur le handicap n'est pas encore en application, vraiment c'est la première fois que j'entends qu'il y a en Haïti une loi sur la question du handicap.

**** *E_1 *FOR

Pour moi, il suffit qu'on donne des formations sur ce point pour savoir comment enseigner à ces élèves, comme ça je n'aurai aucun problème avec une telle initiative pour accueillir pour ces élèves.

**** *E_1 *INCID

Bien sûr que oui, il y aura une sorte de changement dans le métier d'enseignant par rapport ce que c'était le métier antérieurement, mais ce ne sera pas grande chose. Mais non, pourquoi ce serait une entrave, puisqu'il s'agit de d'éduquer des enfants, certes avec des différences, mais c'est le même métier. Si je dois accueillir des enfants handicapés, je les accueillerai sans problème, cela a du sens car tous les enfants ont leur rôle à joué dans la société. Comme je vous l'avais dit déjà, ils n'ont pas choisi d'être handicapé et ce n'est non plus de la mal chance. Et même si cela provoquerait une entrave au métier d'enseignant, on devrait trouver une façon de les accueillir à l'école puisque ce sont des enfants à part entière. En plus, ils n'ont pas de handicap mental, ce qui serait plus difficile et compliqué à aborder, mais ce sont des enfants qui ont des problèmes physiques, qui sont handicapés physique.

**** *E_1 *SCOL

Bien sûr que oui tout le monde a droit à l'éducation, mais je pense que les handicapés mentaux doivent obligatoirement aller dans les écoles spécialisées, car un enseignant qui n'a aucune formation dans le domaine du handicap ne peut pas prendre dans sa classe un élève handicapé mental.

**** *E_1 *POL

Là, je ne peux pas vous dire grande chose, je ne sais pas à quel niveau l'État est impliqué dans la scolarisation des enfants handicapés. Mais la seule chose que je peux dire et tout le monde peut constater, s'il y avait quelque chose de sérieux qui était faite, on en parlerait tellement dans les médias que tout le pays serait bien informé de cela. Autre chose, à part qu'une seule école qu'il dans cette ville pour les sourds-muets, je ne connais pas d'autres écoles pour les handicapés. Donc, il y a un manque important d'école dans le pays pour eux. À mon avis, c'est un manque de valeur à l'égard des personnes handicapées dans la société. Je n'ai aucune information sur l'encadrement que l'État octroie à qui que ce soit dans le cadre d'un accompagnement en faveur des personnes handicapées.

Je n'ai pas de personnes que je côtoie ou dans ma famille qui est handicapé, mais j'ai l'habitude de voir des personnes handicapées, des enfants aussi ; Il y a parmi ces personnes des handicapées physiques et d'autres qui sont handicapées mentales. Je peux définir le handicap, sur le plan physique comme une déformation que porte une personne dans son corps, cette déformation peut manifester dans n'importe quelle partie du corps de la personne. Après, pour le handicap mental, c'est au niveau du cerveau de l'enfant, où l'enfant a un problème d'apprentissage, l'enfant ne peut pas apprendre de la même manière qu'avec les autres catégories d'enfants, comme par exemple, les élèves qui sont normaux, les surdoués. C'est tout ce que je pouvais vous dire concernant le handicap. Elle est normale parce qu'elle vit, c'est une personne qui vit normalement comme toute personne, mais seulement elle a une déficience chez elle, seulement ça. Quand j'ai dit les élèves normaux, c'est juste faire la différence entre les élèves qui sont handicapés et les élèves qui ne sont pas handicapés. Ma compréhension du handicap, personne n'aurait aimé qu'elle soit un handicapé, donc je considère une personne handicapée comme toutes les autres personnes et le plus souvent quand je vois une personne handicapée, je porte une attention sur cette personne. Avant, j'ai travaillé aussi dans une école nationale, c'était une rare exception de voir un élève handicapé, je l'ai toujours approché et parlé avec lui ; j'ai aussi parlé aux autres élèves pour qu'ils ne profitent pas du handicap de cet élève pour l'écarter, le mettre de côté. Je leur ai demandé de l'encadrer, de le supporter comme ils peuvent, non seulement les élèves mais aussi l'enseignant qui avait cet élève sous sa direction doit le supporter. Ce n'est pas parce qu'une personne est handicapée que l'on doit rejeter cette personne de la société, comme nous-même dans notre pays, depuis qu'une personne a un handicap, le plus souvent nous minimisons cette personne, dès que cette personne arrive nous disons « monsieur qui a une boule dans son dos, kokobe, monsieur qui ne marche pas droit ou boiteux », donc nous avons toujours un surnom a donné à ces personnes. Or, dans les grands pays, parfois on arrive dans un bureau de service, ce sont des personnes qui sont handicapées qui donnent le service normalement. Non, il n'a pas eu le temps d'arriver dans ma classe, j'ai dû laisser cette école bien avant qu'il arrive dans la classe où j'ai été titulaire. Je pense que c'est une chose qui est là depuis longtemps dans notre société, qui est bien ancrée dans notre mentalité et que nous refusons de changer. En Haïti, les gens croient toujours que les personnes handicapées ne sont pas capables de faire des choses, qu'elles sont des personnes inutiles ; il y a des gens quand ils voient une personne handicapée, ils changent de direction ou ils traversent de l'autre côté de la rue, parce que pour ces gens, la personne handicapée va leur demander de la charité. Une fois que l'on pense comme ça d'une personne handicapée, c'est facile de la minimiser, de la rejeter de la société. C'est dans la réalité haïtienne, une personne handicapée se fait appeler par sa déformation ou par sa déficience le plus souvent, par exemple, il n'y a pas une personne muette en Haïti que l'on n'appelle pas « bèbè » muette. Si la personne a une bosse, tout le monde y compris ses parents, l'appelle bossu. Comme on est dans la réalité, le handicap peut être vraiment quelque chose de maléfique, on ne peut pas contester cela. Mais très souvent il y a des personnes qui sont handicapées et leur handicap n'est pas quelque chose de maléfique, on doit être clair là-dessus. Une personne peut faire un accident puis elle devient handicapée, c'est simple. Parfois c'est maléfique, par exemple, j'ai connu une dame qui travaille dans une institution et qui à in certain moment elle ne voit plus, elle va à l'hôpital pour ses yeux pendant 5 ou 6 mois, rien ne marche pas, les médecins ne voient rien. Moi, je ne crois pas dans les choses maléfiques, mais tout le monde lui dit si tu vas à l'hôpital pendant 6 mois et les médecins ne peuvent pas vous dire rien, tu dois faire une autre chose parce que dans la nature il y a deux forces ; si tu vas au premier endroit, il ne te donne pas de résultat, il faut aller dans l'autre endroit. Après, il semble qu'elle a fait sa route, elle a trouvé de solution, maintenant elle a repris son travail avec ses deux yeux bien en forme. Cela veut dire que pour les choses maléfiques, superstition, elles existent dans notre pays, on ne pas les mettre de côté. Je ne crois pas que l'éternel pourrait punir quelqu'un par un handicap, pour moi-même, je ne crois pas à ça. D'ailleurs, l'éternel aime tous ses enfants ; il pourrait toujours utiliser quelqu'un sur la route d'une personne s'il veut que... parce que parfois l'éternel essaie de trouver des moyens pour faire sortir quelqu'un d'un péché dans lequel il s'éternise, à ce moment il peut envoyer quelqu'un sur la route de cette personne par une révélation. Je ne peux pas croire que Dieu peut faire que quelqu'un est aveugle, paralysé, ou sur béquille pour pouvoir punir cette personne pour parce qu'elle a fait une chose qui n'est pas dans sa volonté. Pour moi-même, je vois qu'il y a une amélioration dans le comportement des gens par rapport aux personnes handicapées à cause qu'il y avait beaucoup de gens qui ont été victime de ce séisme. Donc, des personnes qui étaient très bien sont devenues handicapées, n'importe qui pourrait victime dans ce séisme, pendant plusieurs années après le séisme, on a eu peur dans tout le pays parce qu'on nous a fait croire qu'il allait arriver d'autres tremblements de terre encore. Cette situation a obligée tout le monde à être sensible et tolérant envers les personnes handicapées. Euh oui, je peux dire ça comme ça, parce qu'avant 12 janvier personne ne se souciait des personnes handicapées en Haïti. Il y a un proverbe dans le pays qui dit « *quand la barbe de ton voisin est en feu, tu peux commencer à mettre la tienne dans la trempe* » nul n'est complètement à l'abri. Eh bien, c'est pour cela

que les gens étaient plus sages, plus tendres avec les personnes handicapées. Mais non, tous les jours, on a fait croire à tout le monde qu'il allait arriver d'autres tremblements de terre après celui du 12 janvier, mais depuis que les gens n'ont jamais vu arriver ces tremblements de terre, ils recommencent à faire toutes les choses comme avant, ils construisent n'importe où, sans aucune norme, parce que c'est fini dans leur tête la question de tremblement de terre. Eh bien, c'est la même chose avec les personnes handicapées, dans la société les personnes handicapées connaissent les mêmes traitements d'avant 12 janvier, elles sont méprisées et mises à l'écart. Alors, il y a quand même quelques exceptions, parce qu'une personne handicapée peut arriver dans un service quelconque, ou dans n'importe quels endroits, puis on le reçoit très bien, mais c'est rare.

**** *E_3 *SCOL

Oui, un enfant handicapé doit aller à l'école correctement parce qu'il a sa place dans la société, c'est de même que je viens de vous dire, en Haïti quand une personne est handicapée nous mettons cette personne de côté, mais dans d'autres pays c'est parce que les personnes handicapées vont à l'école qu'elles parviennent à travailler dans des bureaux et donnent du service à tout le monde. Mais ici en Haïti, nous n'avons pas d'écoles qui sont adaptées qui pourraient prendre tous les enfants handicapés avec des enseignants qui ont reçu des formations spécialisées, dans les autres pays il y a des écoles spéciales pour ces enfants handicapés et on ne les met pas avec les élèves qui ne sont pas handicapés. Un enfant handicapé doit aller à l'école, même s'il peut prendre du temps pour apprendre, mais il y a des méthodes qu'on utilise pour apprendre à ces enfants, surtout ceux qui sont handicapés mentaux. Normalement oui, les élèves handicapés doivent aller dans les écoles spécialisées. Par exemple, s'il y a deux ou trois élèves handicapés comme ça qui sont venus dans cette école, on peut les garder à l'école comme tous les autres élèves. Mais, s'ils sont beaucoup d'élèves handicapés qui sont venus dans cette école, on ne doit pas les garder, il faut les envoyer dans une école spécialisée. Écoutez, on n'est pas une école spécialisée, comment pensez-vous que nous allons pouvoir gérer dix, quinze élèves handicapés dans cette école, alors que nous n'avons pas d'enseignants qui sont formés pour ça, nous n'avons pas d'espaces qui pourraient être confortables pour eux, nous n'avons rien. Un enfant handicapé peut réussir à l'école comme il se doit. Mais il faut que l'on mette l'enfant dans des conditions pour qu'il puisse apprendre, sinon il ne va pas apprendre. Je viens de vous dire ça, il faut qu'il y ait des écoles spécialisées et des enseignants aussi qui sont formés spécialement pour travailler avec ces élèves. Il n'y a aucun doute dans ça, j'encadrerais cet élève convenablement. Par exemple, si un élève est sur béquille, pendant la récréation il peut être en difficulté pour pouvoir jouer, je lui garderais dans la classe avec moi ou je peux lui aider à faire des va et vient dans la classe ou sous la galerie. Après ça dépend de son handicap physique, je lui conduis pour aller aux toilettes, s'il a des difficultés, je lui donne des aides pour qu'il se sente bien et j'insisterais pour que les autres élèves qui sont dans la classe lui respectent comme un élève égal à eux. Bon, je pourrais dire que c'est une bonne chose de penser à envoyer ces enfants à l'école dans les établissements scolaires ordinaires du pays. Si c'est fait réellement, cela montrera à tout le monde dans ce pays que les enfants handicapés, bon toutes les personnes handicapées, sont capables d'apprendre et ont leur place dans la société comme toute personne. Cela signifie aussi pour moi, que la société haïtienne fait un pas vers la reconnaissance des personnes handicapées comme personne à part entière, mais on est encore loin de là.

**** *E_3 *DIFF

Il n'y a pas de doute là-dessus, il n'est pas facile en Haïti de trouver des écoles qui sont ouvertes à l'accueil des élèves handicapés, les parents des enfants handicapés peuvent vous le confirmer. Les écoles sont très hostiles à l'arrivée des élèves handicapés. Mais, il y a quand même des écoles qui reçoivent ces élèves, elles ne sont pas beaucoup. Elles ne sont pas des écoles spécialisées, elles n'ont pas d'enseignants qui sont formés pour travailler avec les élèves handicapés, surtout il y a beaucoup d'enseignants qui ont peur de personnes handicapées, ça rend la situation plus compliquée.

**** *E_3 *REP

Mais les enseignants aussi, ils sont de la société, eh bien comme on a peur des personnes handicapées dans la société haïtienne, c'est facile de trouver des enseignants aussi qui ont peur des personnes handicapées.

**** *E_3 *DIFF

Bon, pour moi-même je ne sais pas ce qu'il faut faire exactement pour permettre à ce que les élèves handicapés soient scolarisés dans ces écoles, la seule chose que je sais est que, dans les autres pays, les enfants handicapés vont dans des écoles spécialisées. Mais si l'élève est dans ma classe, je lui donnerai tous mes appuis pour qu'ils se sentent à l'aise. Il y a vraiment un problème d'aménagement dans l'école, c'est un peu difficile d'aménager une salle de classe pour un élève, surtout ce n'est pas une école spécialisée. Mais, je n'ai pas de problème, si je peux, je le porte moi-même pour venir avec lui dans la classe, il est un élève de l'école et en plus de ma classe, je lui dois du service. Si je ne peux pas le porter, je demanderai de l'aide d'autres personnes ou je peux demander à ses parents de le déposer dans la classe directement tous les jours. Mais bien sûr, je vous ai déjà dit ça tout à l'heure que la scolarisation de ces enfants marche avec la formation des enseignants dans les pays étrangers. Bon, en Haïti, je ne sais pas si on va donner ces genres de formations aux enseignants. Mais normalement, une école qui a des enfants doit avoir des enseignants bien formés pour ça, on doit sensibiliser les enseignants.

**** *E_3 *SCOL

Oui un enfant handicapé doit être dans une école spécialisée, parce que si on met un enfant handicapé dans une école ordinaire, il y a les autres élèves qui ne sont pas handicapés qui vont les envoyer des slogans, des paroles, qui peuvent être un blocage pour l'élève handicapé et qui l'empêchera d'apprendre convenablement. Je lui dirais d'aller chercher à inscrire son enfant dans une école spécialisée, parce que ce serait mieux pour l'enfant d'être dans une école spécialisée, là où il trouvera des enseignants qui sont formés spécialement pour ces enfants. Il faut être honnête dans la vie, on doit faire ce que l'on sait faire. Ce n'est pas parce qu'un enseignant qui est dans une école ordinaire reçoit un élève handicapé qui veut dire qu'il va pouvoir apprendre à cet élève. Je sais que je viens de vous dire que les élèves handicapés doivent aller dans les écoles spécialisées, mais sincèrement je suis prête à accueillir un élève handicapé physique dans ma classe. Alors, quand je dis je suis prête, c'est volontairement parce que je n'ai rien contre un élève handicapé, mais du point de vue de préparation ou de formation, je n'ai pas les bases qu'il faut vraiment pour pouvoir travailler avec un élève handicapé. Mais comme c'est un élève handicapé physique, peut-être que cela ne va pas demander trop de choses différentes que les autres élèves qui ne sont pas handicapés. D'ailleurs, quand j'étais à élève, je voulais aller en médecine pour prendre soin des personnes malades, donc je n'ai rien avec un élève handicapé. Je ne dis pas qu'une personne handicapée est une personne qui est malade. Il y a des personnes handicapées qui sont en bonne santé, sinon, toutes les personnes handicapées seront à l'hôpital. Bien sûr que je dis qu'il faut inscrire les élèves handicapés dans les écoles spécialisées, mais ce que vous devez comprendre, quand je dis cela ce n'est parce que j'ai un problème avec les élèves handicapés, au contraire, c'est parce que je pense que dans les écoles spécialisées ils seront mieux encadrés par des enseignants qui sont formés pour travailler avec eux. Tandis que, dans une école comme cette école-là, ils ne trouveront pas d'enseignants qui sont formés, ni de matériels non plus.

**** *E_3 *INCID

Si c'est un élève qui a un handicap mental, c'est sûr qu'il va avoir d'impact sur mes habitudes d'enseigner, parce que je ne pourrai plus travailler au même rythme que comme avant, je vais être plus lente dans les explications. Je vais besoin plus de temps pour expliquer, plus de techniques pour lui faire comprendre. Si par exemple la récréation dure trente (30) minutes, peut-être que je vais prendre quinze (15) minutes de ce temps pour faire un rappel avec lui pendant que les autres sont déjà allés en récréation. Ce n'est pas que dans son temps, c'est dans mon temps aussi que je prends, il faut faire comme ça parce que je n'aurai pas d'autres choix. Peut-être non, si c'est un élève qui a un handicap physique je ne crois pas qu'il aura d'impact sur ma façon d'enseigner vraiment, parce qu'il aura toutes ses capacités pour apprendre comme les autres, même s'il pourrait avoir un impact, ce ne sera pas grande chose et ce sera contrôlable contrairement à un élève handicapé mental. Dès qu'il y a un changement inattendu comme ça, c'est normal que n'importe quel enseignant s'interroge sur sa profession, même si après on va finir par accepter cela, mais c'est sûr qu'une telle situation fait réfléchir à la tournure de la profession ; je pense que n'importe quel professionnel aurait fait les mêmes réflexions. Mais les enseignants spécialisés ne feront pas ces réflexions, vous savez pourquoi ! Parce qu'ils sont formés pour ça, c'est leur profession. Eh bien, je ne suis pas une enseignante spécialisée, je ne suis pas formée pour travailler avec ces enfants, c'est pour cela que je peux toujours me questionner ou du moins n'importe quel enseignant peut se questionner sur leur profession.

**** *E_3 *SCOL

Oui, s'il y a un élève handicapé dans la classe, cela peut aider les autres élèves, parce que ce ne sont pas tous les élèves qui sont sourdoyés. Ceux qui sont sourdoyés peuvent se sentir ennuyés par le fait de répéter trop, eh bien on peut les donner d'autres travaux à faire pendant que l'on réexplique pour celui qui est handicapé et ceux qui sont doués. Dans ce cas, je pense que cela peut être utile à tout le monde.

**** *E_3 *FOR

Non, il n'y a pas de modules de formation qui se portent sur le handicap, mais il y a des formations que j'ai suivies où l'on parle de handicap. Je ne peux pas dire que c'est de manière approfondie, parce que ce sont questions qui se posent, puis les formateurs donnent des réponses, ou parfois il peut y avoir un débat entre tout le monde sur le handicap pendant la formation. Mais ce n'est pas comme on peut dire, que l'on va dans une formation et que l'on dit le sujet d'aujourd'hui se porte sur le handicap. C'est sûr que j'aurai besoin de formation si je dois accueillir dans ma classe des élèves handicapés. On ne va pas se mentir, il n'y a pas un enseignant qui va recevoir un élève handicapé dans sa classe qui n'a pas besoin de formations. Cela peut arriver que n'importe quel enseignant reçoit un élève handicapé dans sa classe sans avoir reçu de formation pour ça, parce qu'il ne trouve pas de formations, mais ce n'est pas parce qu'il n'a pas besoin de formations. Oui, c'est très risquant de faire ça, parce que l'on peut causer du tort à l'élève si on n'est pas formé, mais si on gardait les choses comme ça, à l'heure d'aujourd'hui aucune personne handicapée ne serait formée.

**** *E_3 *POL

Même si au niveau de l'État ils disaient qu'ils allaient donner de l'aide aux écoles, ils ne le feront pas, ou du moins ils donnent des aides aux écoles qui n'ont pas la nécessité pour les aides. Très souvent, ces écoles qui trouvent les aides ne prennent pas d'élèves handicapés. L'État ne donne pas d'aides aux écoles qui ont vraiment besoin de l'aide, c'est aux écoles congréganistes catholiques que l'État envoie ses aides. Pourtant, ces écoles n'ont aucune nécessité pour les aides, parce qu'elles sont les écoles les plus riches dans le pays. C'est la première fois que j'entends parler de loi sur le handicap en Haïti, je n'ai aucune information concernant la loi sur le handicap.

**** *E_3 *SCOL

Si la loi est votée et que l'on demande de l'appliquer, il faut qu'elle s'applique. Comme enseignante, je vais continuer de travailler avec les élèves que j'ai l'habitude de recevoir et les élèves handicapés aussi, s'il y en a qui viennent dans ma classe. Je suis là pour faire mon travail, je le fais avec tout mon être, toute ma force, il ne faut pas le faire avec un mauvais cœur ou deux cœurs, parce que parfois il y a des enseignants qui disent : ah j'en donne trop de mon courage, j'en fais trop, je m'efforce trop avec ces élèves. En tant qu'enseignants, il faut penser si c'était votre enfant, si l'enfant était de votre famille, dans ces situations, ce sont ces réflexions qu'il faut faire d'abord. S'il arrive que je dois recevoir des élèves handicapés dans ma classe, je garderai le même amour que j'ai toujours eu pour les autres élèves qui ne sont pas handicapés, les mêmes consignes, toujours beaucoup de compréhension, je me soucierai des aides que ces élèves auront besoin.

**** *E_3 *INCID

C'est vrai que c'est le travail des enseignants spécialisés que l'on nous demande faire dans ce cas, mais cela ne va pas dire que la profession qui a changé complètement. Au début, je pense que cela peut paraître compliquer, mais après un peu de temps on va finir par s'y habituer. Mais tout le problème qui peut se poser dans tout ça, c'est parce qu'on n'est pas formé pour travailler les élèves handicapés.

**** *E_3 *POL

Non, si c'est pour l'État, vous n'avez pas besoin de parler de l'État parce que nous n'avons pas un État en Haïti qui pense pour les élèves, et encore moins pour les élèves handicapés. Longtemps, à chaque ouverture des classes, l'État savait donner des matériels scolaires aux élèves ainsi que subventionner les élèves. Mais depuis des années, l'État ne fait plus ces genres de choses. Pour les élèves handicapés, je pense que cela doit être pire. Parce que l'État haïtien ignore complètement ces élèves dans son agenda, dans sa politique. Si l'État pensait aux élèves handicapés, à l'heure qu'il est, il devrait y avoir des écoles pour ces élèves et des enseignants formés aussi pour travailler avec ces élèves dans les écoles. Si vous voyez des élèves handicapés dans les écoles que vous visitez, ce sont leurs parents qui font des efforts pour ça, l'État ne fait rien.

Enseignants ayant enseigné des élèves handicapés (EAEH)

**** *E_6 *EXP

Je n'ai reçu qu'une seule élève handicapée dans ma classe, de toutes mes expériences. Bon, c'est une fille, elle est dans une chaise roulante, mais elle était la plus intelligente de la classe, durant l'année qu'elle a passée avec moi dans ma classe, elle était très performante, elle travaille très bien et elle a été première dans la classe. Bien qu'elle soit sur chaise roulante, quand elle travaille ou fait les devoirs, les autres élèves qui n'ont pas de handicap physique laissent leur place, se déplacent pour la retrouver et pour la demander des explications. Elle a été très appréciée dans la classe par tout le monde. C'était vraiment une très belle expérience que j'avais faite avec elle. Elle est dans notre établissement depuis la classe de première année et l'année suivante, c'est-à-dire en deuxième année elle était arrivée dans ma classe. Bon, naturellement je suis dans l'enseignement depuis beaucoup de temps et puis suivant mes formations, d'abord je suis un normalien, j'ai étudié aussi la psychopédagogie, par rapport à mes formations cette situation m'a intéressé et j'étais très motivé pour faire cette expérience. Et j'ai même été motivé pour réaliser un devoir sur le cas de cette élève. Et, je me rappelle qu'on m'avait donné un devoir en groupe à l'université, dans mon groupe on a pris le cas de cette élève handicapée comme sujet de notre devoir. Ça nous a vraiment plu de travailler sur le cas d'une élève handicapée physique, qui ne peut pas marcher, mais qui apprend très bien dans une classe ordinaire avec tous les autres élèves. Elle était dans ma classe et je ne savais pas grande chose sur le handicap, j'en ai discuté avec mes collègues de l'université de son cas, puis un de nos enseignants nous a donné un devoir et c'était comme ça qu'on s'était mis d'accord pour faire notre devoir sur son cas et c'était bien. Ah, mais bien sûr, parce que c'est grâce à ce devoir que nous avons pu faire des recherches sur le handicap et retenu quelques notions sur ce qu'est le handicap. Bien sûr, j'ai rencontré plusieurs personnes handicapées à travers les rues, dans mon quartier aussi, il y a des personnes handicapées, je les encourage toujours à tenir bon, et à ceux qui les moquent ou les humilient, je les parle pour qu'ils ne continuent plus à faire ça, parce que ce n'est pas bien. Surtout, par rapport à l'expérience que j'avais faite avec la fille handicapée, je sais combien ces gens sont parfois fragiles, mais aussi intéressantes. À chaque fois que j'ai rencontré des personnes handicapées, je les donne un accueil chaleureux, et je les montre que la société a besoin d'eux. Entre temps, je profite aussi pour vous féliciter pour vos études et pour ce type de recherche que vous faites pour la société haïtienne, cela montre qu'il y a des gens qui pensent quand même pour les personnes handicapées en Haïti.

**** *E_6 *REP

Bon, pour moi, selon mes expériences, un handicap c'est une déformation qu'a une personne depuis sa naissance ou suite à un accident, cela veut dire la personne peut être née avec le handicap, ou du moins un accident peut produire le handicap. Mais ce n'est pas la personne qui a voulu qu'elle soit handicapée, c'est juste une déformation que la personne a au niveau de son corps physique. Pour moi, c'est comme ça que je peux définir un handicap. Non, il n'y a pas que le handicap physique, je sais qu'il y a aussi le handicap mental, à ce moment c'est une personne qui a une déformation mentale. Par exemple, une fois j'avais un élève dans ma classe, j'ai utilisé toutes les méthodes que je connais, tous les moyens aussi avec cet élève, mais il n'a jamais appris grande chose, il fallait voir ça. Et, quand je voyais que c'était comme ça, j'avais fait appel à ses parents pour leur expliquer cela afin qu'ils puissent prendre des décisions pour cet élève, parce que moi je suis juste un enseignant, un encadreur, cela peut arriver que j'ai la possibilité pour détecter quelques choses, mais j'ai mes limites, il y a des choses qui me dépassent. Il y a des choses pour lesquelles, il faut voir un psychologue, par exemple. En termes de représentations de la société, un enfant handicapé, c'est un enfant, pour la société, surtout en Haïti, le pays dans lequel nous vivons, c'est un enfant qu'on met presque à l'écart. Mais pour moi, d'après mes expériences, on ne devrait pas mettre un enfant handicapé à l'écart, c'est quelqu'un à qui on devrait donner plus d'encadrement, parce que tous les enfants handicapés ont leur place dans la société. Par rapport à l'expérience faite avec cette fille, j'ai toujours encouragé sa maman, je l'ai toujours dit que sa fille peut travailler n'importe où quand elle sera grande. C'est vrai que notre société banalise toujours la question des personnes handicapées, mais je vois qu'il y a quelques efforts qui se font pour pouvoir encadrer ces gens, on attend de voir. C'est parce qu'à la base je considère un enfant handicapé ou toute autre personne handicapée comme une personne à part entière, qui ont leur utilité dans la société comme tout le monde. Je suis enseignant, je pense qu'une personne handicapée peut être enseignant aussi, par exemple l'élève qui était dans ma classe, cela ne m'étonnera pas si un jour je la vois dans n'importe quelle position dans la société. Moi, je ne vois pas les choses de cette façon comme quoi le handicap est toujours de cause surnaturelle, quand on est humain, tout peut arriver. D'ailleurs une simple erreur de la part d'une mère qui porte un enfant peut causer le

handicap de l'enfant. Eh bien, pendant que la maman porte l'enfant dans son ventre ou pendant l'accouchement même, son médecin peut lui demander de faire telle chose et puis elle ne l'a pas fait, donc une simple négligence de la maman peut occasionner le handicap de l'enfant. Mais, il y a autre chose que l'erreur de la maman, par exemple un manque d'affection du père de l'enfant ou de la mère pendant la grossesse peut provoquer un choc sur la grossesse ou encore si la mère a reçu un choc physique ou un accident pendant la grossesse, tout cela peut occasionner le handicap d'un enfant. C'est vrai qu'il y a des gens qui voient le handicap dans le sens diabolique, mais moi de mon côté je ne le vois pas comme ça. Je ne dis pas qu'il n'existe pas des choses surnaturelles dans le domaine du handicap chez nous, bien sûr qu'il y a des choses qui existe dans notre société ou dans notre culture, je ne dis pas que je nie leur existence, mais je vous dis tout simplement que moi, je ne crois pas dans ces choses. Moi-même, je ne le vois pas comme ça, parce que Bon Dieu de son côté n'est pas un Dieu de malheur, je ne crois pas qu'il allait agir comme ça avec quelqu'un. Oui c'est ça, le handicap n'est pas une punition de Dieu. Si on me disait que c'est la volonté de Dieu, ça je vais l'accepter, mais non une punition. Ah, après 12 janvier, après 12 janvier ! On a vu les handicapés d'une autre façon dans la société haïtienne. Bon, on ne peut pas dire que 12 janvier était fait pour le bien des personnes handicapées, mais cela a permis aux handicapés d'avoir plus de valeur aux yeux des autres, si vous voyez, il y a de la prise en charge qui se fait pour les handicapés. Par exemple, quand un enfant handicapé est arrivé dans un droit quelconque et il dit que c'est à cause de 12 janvier qu'il est handicapé, eh bien on donne beaucoup de valeur à cet enfant. En quelque sorte c'est ça, il est plus facile qu'une personne s'occupe ou porte plus d'attention à quelqu'un qui est handicapé à cause de 12 janvier 2010 qu'à une personne qu'il ne connaît pas l'origine de son handicap ou qui est née handicapée que ce soit avant 12 janvier ou après 12 janvier. Je pense que c'est parce que tout le monde en Haïti se voit comme des potentiels victimes d'une catastrophe comme 12 janvier. Aujourd'hui, tous les haïtiens croient qu'ils peuvent être victimes de n'importe quelle catastrophe naturelle, personne ne se voit à l'abri, c'est pour cette raison je pense que les gens sont plus gentils avec les handicapés du 12 janvier.

**** *E_6 *SCOL

Ok, moi je parle comme étant une personne qui travaille dans une institution scolaire protestante, quand un enfant a un handicap, qu'il soit physique ou intellectuel, cet enfant, nous l'accueillons, parce que nous-mêmes, en tant que normalien, nous disons que, quel que soit que cet enfant est né handicapé ou suite à un accident, il doit faire partie de la société, il ne doit pas être rejeté par la société. Eh bien, nous prenons cet enfant, nous lui donnons tous les encadrements qu'il faut pour lui permettre d'avancer, l'enfant est handicapé c'est vrai, mais il n'est pas responsable de son handicap. Cela veut dire que nous-mêmes, dans cette institution nous encadrons les enfants handicapés qui sont chez nous. La fille qui était dans ma classe, c'est sa mère qui l'amène à l'école tous les jours, et bien sa mère est très contente de tous les enseignants de l'école parce que tout le monde ici accueille très bien sa fille. Tout ça, c'est pour vous dire que je n'ai aucun problème avec un élève handicapé qui arrive dans ma classe. Bon, je ne dis pas que c'est exactement que c'est ma confession religieuse, la seule chose nous respectons tout le monde, quel que soit le statut de la personne. Mais si vous voulez bien, les écoles congréganistes catholiques qui se vantent comme les plus grandes écoles de la ville, elles ne reçoivent pas d'élèves handicapés. Écoutez ! Ma position par rapport à la scolarisation des élèves handicapés dépend du choix des parents. Si un parent fait choix de l'école spécialisée, c'est son choix, je le respecte ; s'il fait le choix de notre école par exemple, c'est encore son choix, ce que respecte aussi. L'enfant handicapé lui-même, quand il est dans une école avec d'autres élèves handicapés comme lui, il se sent plus bien, plus à l'aise parce qu'il voit des enfants qui sont dans la même situation que lui ; mais quand il est à l'école ordinaire, il peut se sentir un peu méprisé par le fait qu'il voit qu'il est le seul élève handicapé de l'école. Toutefois, il peut se sentir bien dans la mesure où les enseignants et tout le monde de l'école lui encadrent, lui donnent toute sa valeur. Mais moi, ce que j'aurais conseillé à un parent d'enfant handicapé, c'est de le mettre dans les écoles qui sont réservées pour les enfants handicapés. Même si je dis ça, cela ne m'empêche en rien de recevoir un élève handicapé dans ma classe. Bien sûr que oui, un enfant handicapé peut se développer mieux quand il est dans une école spécialisée parce que dans cette école, il est plus facile pour lui de s'épanouir avec ses camarades qu'il considère handicapé comme lui qu'avec d'autres camarades qui ne sont pas handicapés. Bon, ça c'est vrai que l'élève peut avoir des difficultés à l'avenir pour intégrer les autres institutions qui n'accueillent pas seulement les personnes handicapées, mais qui accueillent tout public, je suis d'accord avec vous. Par rapport à votre question je peux prendre le cas pour cette fille que j'avais dans ma classe, si elle va par exemple dans n'importe quelle institution, elle va pouvoir évoluer plus rapide parce que depuis sa formation de base elle est déjà préparée pour faire face à tout public. C'est vrai que j'avais pensé que les écoles spécialisées étaient le meilleur choix pour ces élèves ; mais finalement, je comprends que l'école ordinaire peut

être aussi le meilleur choix pour un élève handicapé. Mais cela va dépend des parents des enfants, ce sont eux qui choisissent où scolarisent leurs enfants. De mon côté, comme je vous le dis déjà, je n'ai aucun problème d'accueillir un élève handicapé dans ma classe. Mais oui, n'importe quel élève handicapé peut réussir très bien à l'école, il suffit que les enseignants soient en mesure d'aider l'élève à avancer dans son apprentissage. Je n'ai aucun doute sur mon ancienne élève, elle réussira son parcours académique, j'en suis certain. Normalement un élève handicapé demande à ce que le titulaire de la classe fasse preuve de beaucoup d'attention à son égard, en ce sens j'ai essayé d'être plus attentif que possible à elle dans toutes ses activités au sein de la classe, c'était comme ça parce qu'il fallait montrer à l'élève que sa présence est remarquée dans la classe, qu'elle est une élève comme tous les autres camarades de la classe. Avoir intégré une élève handicapée dans ma classe, pour moi c'était une opportunité qui m'était offerte en tant qu'enseignant de faire une autre expérience dans ma carrière. Je le vois comme une opportunité, parce que ce n'est pas elle qui a voulu être handicapée, et je ne suis pas mieux qu'elle si je ne suis pas handicapé comme elle, mes enfants non plus, ne sont pas mieux qu'elle s'ils ne sont pas handicapés, mais c'est tout simplement la volonté de Dieu. C'est Dieu qui a décidé que les choses soient ainsi. J'ai bien profité de cette opportunité pour acquérir aussi de nouvelles compétences dans mon métier.

**** *E_6 *DIFF

Eh bien dans cette institution scolaire, nous accueillons tous les élèves, nous ne capitalisons pas sur le handicap pour ne pas recevoir un élève, mais si vous voulez bien, il n'est pas trop facile de trouver des écoles qui voient les choses ou qui font les choses comme nous. D'après les informations que je détiens, il est très difficile pour les parents qui ont des enfants handicapés de trouver des écoles pour scolariser leurs enfants parce que les écoles ne veulent pas recevoir les enfants handicapés. Je ne sais pas exactement pourquoi les écoles ne veulent pas recevoir des enfants handicapés, mais peut-être que les enseignants ne veulent pas avoir des enfants handicapés dans leur classe. Je connais des collègues enseignants qui ne veulent pas recevoir d'enfants handicapés vraiment pour diverses raisons. Il y en a qui ont peur de personnes handicapées, d'autres disent ne savent pas comment faire avec un élève handicapé. Je ne vais pas les critiquer par rapport à leur décision parce que vraiment ils n'ont aucune formation en ce qui concerne le handicap. Les difficultés que j'ai rencontrées dans ce processus étaient liées à l'élève et au bâtiment de l'école, c'est une élève qui est sur chaise roulante et qui n'a pas l'usage de son bassin, elle ne pouvait pas se déplacer pour aller faire ses besoins dans les toilettes parce qu'il y a un problème d'aménagement pour se rendre aux toilettes de l'école, sa chaise ne pouvait pas rentrer dans les toilettes, elle faisait pipi dessus parce qu'elle portait constamment une couche-culotte, et parfois pendant la journée tout le monde dans la classe peut sentir l'odeur qui se dégage. C'était un problème, mais on ne pouvait pas le contourner. Je ne peux vous dire trop concernant les problèmes de l'intégration des enfants handicapés de façon générale, parce que je n'avais pas vraiment de problème avec l'élève qui était dans ma classe. Elle vient à l'école, elle pouvait circuler avec sa chaise pour rentrer et sortir dans la classe. Et, je n'avais pas besoin d'autres choses différentes que celles utilisées avec les autres élèves non-handicapés. Selon moi, les conditions qui doivent réunir dans les écoles pour permettre à ce que plus d'élèves handicapés aillent dans les écoles ordinaires, c'est d'abord, mettre une structure d'aménagement des écoles sur pieds pour accueillir plus d'élèves. Il faut aussi qu'il ait des formations pour les enseignants, c'est très important, parce que les enfants handicapés que les enseignants vont accueillir demandent à ce que les enseignants soient bien formés pour enseigner à ces élèves. Pour moi, ce sont deux grandes conditions qu'il faut réunir, la formation des enseignants et l'aménagement des bâtiments scolaires pour faciliter l'accès à n'importe quel enfant handicapé.

**** *E_6 *INCID

Je ne crois pas que le fait d'avoir un élève handicapé dans la classe peut avoir de grandes incidences sur ma manière ou sur la manière de n'importe quel enseignant d'enseigner, parce qu'avec les formations qu'on a reçues, en tant qu'enseignant il va falloir se mettre à niveau par rapport aux élèves qui sont dans la classe pour pouvoir travailler avec tout le monde.

**** *E_6 *FOR

C'est ça le vrai problème, trop d'enseignants non formés dans les écoles, et c'est pour cette raison que je viens de vous dire qu'il faut vraiment former les enseignants en conséquence, sans ces dispositions les enfants handicapés vont toujours avoir de problème pour trouver des écoles, parce que les enseignants vont être toujours résistants et c'est normal. Eh bien je sais que tout le monde fait ce dont vous êtes capable de faire. Il en est de même pour nous enseignants, nous faisons ce dont nous sommes capables de faire, moi j'avais reçu une élève handicapée c'est parce que je m'estimais être en mesure de le faire, mais si un enseignant ne s'estime pas en mesure ou en capacité d'enseigner à un élève handicapé, il n'est pas obligé de le faire.

**** *E_6 *INCID

Non, je ne le vois pas comme ça, je ne vois pas ma profession d'une autre manière. Tout au début je vous l'avais dit, l'enfant handicapé lui-même, n'est pas responsable de son handicap et de rien qui arrive avec son handicap, en tant qu'enseignant c'est une façon de me juger moi-même et de voir que c'est une bonne chose, une bonne action que je fais, avoir un élève handicapé pour éduquer. Au contraire, je dois remercier Dieu d'avoir cet élève handicapé sous ma direction et que je suis en train de le former.

**** *E_6 *SCOL

Bon, l'expérience que j'ai faite avec cette élève handicapée dans ma classe, c'est que je peux vous dire que les élèves l'aimaient beaucoup, ils étaient toujours à ses côtés, toujours prêts à partager avec elle. A la récréation, quand les autres vont manger, ils l'emmènent avec eux et mangent ensemble, elle se sentait bien avec ses camarades. Non, non, ils n'étaient jamais arrivés à ce stade où ils se moquent d'elle par rapport à son handicap. Elle-même, elle ne se plaint jamais de cela. Bien sûr que oui, la présence d'un élève handicapé peut aider les autres élèves pour avancer, bon, je ne sais pas si ça va marcher dans tous les cas, mais avec l'élève handicapé que j'avais dans ma classe, ça a marché. Les autres élèves qui ne sont pas handicapés ont vraiment profité de sa présence pour évoluer.

**** *E_6 *EXP

Grâce à cette expérience j'ai pu développer des compétences dans le domaine du handicap, j'ai acquis des notions dans le domaine, je sais au moins comment travailler avec un élève handicapé.

**** *E_6 *COL

Dans le cas mon élève, la direction de l'école et son parent développent de très bon rapport, quand on a besoin l'aide du parent de l'élève pour l'accompagner dans une activité de l'école, la direction de l'école lui avertit de l'activité et la maman de l'élève est toujours présente. Si la direction a besoin sa maman pour autre chose qui concerne sa fille, elle n'hésite pas à répondre, de même qu'elle aussi, si elle a une chose à dire ou demander, elle le fait à l'aise. C'était la même chose avec moi aussi, s'il y a une chose qui demande la décision de la direction, je vais voir la direction et la direction contacte le parent. Mais si c'est une chose où je peux moi-même décider avec sa maman, j'ai fait appel à elle et elle était toujours disponible. Nous avons eu de très bonne relation, d'ailleurs c'est une élève que tout le monde à l'école aime. Cette situation n'avait pas été présentée à moi quand j'avais cette élève dans ma classe. Par contre, je sais que des situations comme ça arrive vraiment avec des parents d'élèves non-handicapés qui se plaignent du fait qu'il y a un élève handicapé dans la même classe que leurs enfants. Mais ça dépend de la forme du handicap de l'élève, ça dépend aussi du titulaire de la classe, de son apport parce que l'enseignant lui-même, il doit se préparer à un ensemble de chose, c'est son rapport qu'il développe entre et avec tous les parents qui va permettre que tout fonctionne bien. Si un parent vient dire à l'enseignant que je ne veux pas que mon enfant soit assis à côté de tel élève, c'est à l'enseignant de faire un dialogue avec le parent et d'expliquer au parent que le handicap n'est pas quelque chose qui peut se transmettre d'un enfant à l'autre. C'est parce qu'il y a des formes de handicap qui font plus peur que d'autres, par exemple il peut y avoir deux élèves handicapés physique et sur chaise roulante, la différence s'il y a un d'entre eux qui coule de la bave constamment ou du moins qui a d'autres complications, je vous assure aucun élève n'aurait pas voulu s'asseoir à côté de cet élève.

**** *E_6 *FOR

Dans les formations que j'ai suivies, il y avait des modules qui parlent de comment travailler avec les élèves qui présentent des difficultés en classe, mais ce n'est pas forcément du handicap. Et même si on parlait du mot handicap, ce n'était pas quelque chose de manière approfondie. Bien sûr que oui j'ai besoin de formations sur le handicap, c'est ce que je vous ai dit tout à l'heure quand vous m'avez parlé des conditions qui doivent réunir dans les écoles. On ne sait pas ce qui peut arriver demain, de même que j'avais déjà reçu une élève handicapée, cela peut arriver que l'année prochaine j'ai un autre élève avec un autre type de handicap, donc la formation est très importante pour tous les enseignants. Eh bien, si un enseignant n'est pas formé comment va-t-il faire pour travailler avec des élèves qui sont handicapés, c'est difficile de faire ça et c'est la raison pour laquelle beaucoup d'enseignants refusent de recevoir les enfants handicapés dans leurs classes, parce qu'ils ne savent pas commencer travailler avec ces enfants. On est d'accord que ce ne sont pas toujours les mêmes méthodes qu'on utilise avec les élèves normaux qu'on va utiliser avec les élèves handicapés. Mais si on ne fait pas de formations pour nous, comment allons-nous connaître ces méthodes ! Je vais vous dire une chose, dans cette école nous recevons des élèves handicapés physiques, mais je vous assure nous ne pouvons pas recevoir tous les types de handicap ici, parce que nous n'avons pas de formations pour ça, nous n'avons pas les moyens d'aider tous les types de handicap, donc c'est important pour nous d'avoir des formations adéquates.

**** *E_6 *POL

Ça je peux vous dire non, nous n'avons pas d'accompagnement de personnes, parce que dans cette école, nous accueillons des élèves handicapés et ce n'est pas pour la première fois que nous avons des élèves handicapés dans notre école, mais on n'a jamais reçu un quelconque accompagnement de personne, qu'il s'agit de l'État, des ONG, des associations et autres. Est-ce que l'État s'occupe même des élèves handicapés ! Non, je ne crois pas que l'État pense à ces élèves, j'en doute très fort. C'est l'établissement scolaire et les parents qui s'occupent totalement de la scolarisation d'un élève handicapé. Je ne connais pas vraiment ce que dit la loi pour les personnes handicapées, et ce n'est pas facile non plus de trouver des gens qui vont vous dire voilà, voilà ce que dit cette loi. Mais bon, après le tremblement de terre du 12 janvier qui a laissé beaucoup de personnes handicapées, comme des personnes âgées, des jeunes et des enfants aussi, eh bien c'est à partir de cette loi que les enfants handicapés ont commencé à avoir plus de valeur dans la société. L'État haïtien, en gros il travaille, mais selon ce qui devrait être fait, en majeure partie, il ne fait presque rien. Mais si la loi était appliquée, tout le monde saurait ça. Tout fonctionne à l'image du pays mon frère, si les familles des personnes handicapées ne se débrouillaient pas avec eux, eh bien toutes les personnes handicapées seraient dans un coin parce que l'État ne s'occupe pas de cette catégorie de personnes.

**** *E_6 *SCOL

Comme je l'ai déjà fait une fois, je continue à le faire si on me présente un élève handicapé physique dans ma classe, je n'ai aucun problème pour accueillir un enfant handicapé dans ma classe comme enseignant, c'est mon travail que je fais. Et, si j'étais un responsable d'école, je n'aurais aucun problème d'inscrire un élève handicapé physique dans mon école. Mais, il y a plein d'écoles, pour ne pas dire 90% des écoles, qui ne veulent pas recevoir les enfants handicapés.

**** *E_6 *POL

Comme je vous l'ai dit tout à l'heure, l'État haïtien ne fait pas ce qu'il devrait faire pour permettre à ce que les enfants handicapés puissent aller à l'école, c'est vrai que nous avons une loi, mais pas de politique publique pour accompagner la mise en place de cette loi. L'État est absent en matière de politique publique éducative des enfants handicapés. Et, ce sont les élèves handicapés qui paient les conséquences.

**** *E_9 *EXP

Cela fait plusieurs années que j'ai des élèves handicapés physique et aussi d'autres élèves avec des difficultés d'apprentissage aussi. Oh non, ce n'est pas ça du tout, d'ailleurs je n'ai aucun problème avec les élèves handicapés, au contraire. C'est juste qu'il n'y a pas d'élèves handicapés qui viennent dans ma classe. Il faut savoir aussi que ce ne sont pas les enseignants qui font les inscriptions, ce sont les responsables de l'école. Dans un premier temps, j'avais un élève qui était macrocéphalie et dans un deuxième temps j'avais un autre élève qui avait un pied bot et une main plus courte que l'autre main. Donc, ce deuxième enfant avait son pied et sa main qui n'étaient pas normaux. Pour celui qui était macrocéphalie, ce n'était pas un élève qui avait posé beaucoup de problème, il a fait son apprentissage, seulement il était un peu lent pour apprendre, il avait une très belle écriture, ça je dois la mentionner mais, c'est au niveau de la lecture que c'était pénible, c'était difficile pour lui de faire la lecture. Quant à l'autre élève, il n'avait aucun problème pour apprendre, mais la seule chose que j'avais pu constater avec lui, c'est que par rapport à ses déformations, les autres élèves lui donnaient des surnoms et cela l'avait vraiment affecté.

**** *E_9 *REP

Vous savez qu'en Haïti depuis que quelqu'un a un handicap, on lui donne toujours des surnoms par rapport à son handicap, assez souvent les gens font semblant d'oublier le nom de la personne, ils l'appellent kokobe, il y a plein d'autres surnoms encore.

**** *E_9 *EXP

Ils étaient tous les deux arrivés dans l'école en classe de première année, mais ce n'était pas pendant la même année. De par ma nature même, j'aime les enfants. Je ne suis pas née dans l'évangile, mais après je me suis convertie dans l'évangile et depuis que je me suis convertie, je développe une passion, un engouement pour travailler avec les enfants et c'est ce qui m'a permis, depuis la classe de jeunesse à l'église, de commencer à travailler avec les enfants, à cette époque j'étais en 9^{ème} année fondamentale. Puis, après mes études classiques je me dirige tout droit vers l'école de jardinière pour pouvoir continuer à travailler avec les enfants, parce que j'avais déjà cet amour pour les enfants, je voulais travailler avec les enfants et c'est cet amour-là qui me permet de chercher à comprendre les enfants, j'essaie de me mettre dans la peau des enfants pour les comprendre au mieux. Mon amour pour les enfants et ma passion de travailler avec les enfants aussi m'ont tenu motivé avec ces deux élèves handicapés dans ma classe. Bien sûr que oui, dans notre environnement c'est ce qui ne manque pas, des personnes handicapées dans notre pays. Il y en a qui ne sont pas nées avec le handicap, mais qui deviennent handicapé après. Par exemple, avec la question de stroke qui est très récurrente de nos jours en Haïti, une personne pouvait être normale puis elle fait un stroke et elle a une paralysie, donc on y voit dans les rues, dans les églises ou autres endroits beaucoup de personnes handicapées physique surtout. Quelqu'un qui est dans l'entourage de cette personne s'est obligé de soutenir cette personne, de la supporter moralement, parce que cette personne qui avait toute sa capacité physique pour évacuer à ses toutes occupations, et maintenant elle vient avoir une paraplégie ou une hémiplégie, psychologiquement cette personne peut succomber. Donc, dans ce cas, je me suis donnée un devoir, une obligation de toujours aider ceux qui sont dans mon entourage pour qu'ils prennent du courage.

**** *E_9 *REP

À mon avis, un handicap c'est tout ce qui affecte le mode de fonctionnement normal que devrait avoir quelqu'un, quand je dis tout ce qui affecte ... par exemple, physiquement quelqu'un qui est manchot, c'est un handicap ; tout à l'heure je vous ai parlé de macrocéphale, mais quelqu'un qui est microcéphale, qui a une incapacité pour apprendre, c'est un handicap aussi, dès que cela l'empêche d'apprendre c'est un handicap. C'est pour cette raison que je vous dis qu'un handicap c'est tout ce qui affecte le mode de fonctionnement normal d'une personne. Bon, si je réfléchis bien je peux dire que dans le cadre de microcéphale et de macrocéphale qu'il s'agit d'un handicap physique et mental à la fois. Pour moi depuis que la déformation est visible, c'est-à-dire que tout le monde peut le voir, il est physique. Si quelqu'un est macrocéphale ou microcéphale tout le monde va le voir. Je dis mental aussi c'est dans le cas où cela a des impacts sur leur cerveau de la personne, par exemple si l'élève a des difficultés pour apprendre à cause de cela, je pense qu'il est mental aussi. Eh bien, pour moi le handicap mental c'est quand une personne a des difficultés au niveau de son cerveau, ou des difficultés de mémoire qui l'empêchent

d'apprendre normalement. Alors, il y a des cas qui sont plus grave que d'autres. Pour moi, quelqu'un qui a un handicap c'est quelqu'un qui est normal comme toute autre personne, mis à part de la société dans laquelle nous vivons en Haïti, cette personne devrait être à l'aise comme toute autre personne qui n'a pas de handicap, mais vu que nous vivons en Haïti, une personne handicapée c'est une personne que l'on met en quarantaine en quelque sorte, alors que cela ne devrait pas se faire ainsi, parce que quand quelqu'un est handicapé cela ne va pas dire qu'elle n'est pas en santé. Si je prends une définition que l'OMS a donnée, elle dit que ce n'est pas parce qu'une personne a une paralysie ou un handicap qui veut dire qu'elle n'est pas en santé, donc une personne peut avoir un handicap, mais elle est en bonne santé. C'est ce que je pouvais vous dire de handicap. Ah, mais bien sûr. Il n'y a pas personne sur la terre qui n'a pas une utilité. C'est en Haïti que je vois les gens pensent que depuis qu'une personne est handicapée, on la considère comme quelqu'un qui n'est pas utile, comme un « vaut rien » ou des mendiants. Mais moi, je crois qu'une personne handicapée peut remplir beaucoup de rôle dans notre société, elle peut réaliser des activités comme tout le monde, mais il faut d'abord les encadrer, les éduquer. Si on continue à garder les personnes handicapées dans un coin de la maison comme beaucoup de familles le font, on va toujours croire qu'elles sont des inutiles, des incapables. Oui, c'est ce que je dis. Mais c'est la réalité de la majorité des handicapés en Haïti. Si vous allez chez une famille qui a une personne handicapée à la maison, c'est difficile de voir cette personne handicapée, parce qu'on la garde dans une chambre pour que des gens qui ne sont pas de la famille ne la voient pas ou ne savent pas s'il y a une personne handicapée dans cette famille. C'est comme ça que ça se passe chez beaucoup de familles en Haïti. Ce ne sont pas toutes les familles, si vous leur demandez combien d'enfants ont-elles, qui vont vous compter un enfant handicapé dans le nombre qu'elles vont vous donner, très souvent ces familles ne comptent pas un enfant handicapé parmi leur enfant. Tout ce que je peux vous dire à propos de cela, c'est peut-être à cause de la honte. Elles ont honte d'avoir un enfant handicapé. Il y a un passage biblique qui dit ceci : mon peuple périt, faute de connaissance. Donc, par manque de connaissance, les gens diront toujours que le handicap vient de chose maléfique, ce que les gens ignorent c'est que la formation d'un enfant depuis la vie embryonnaire contient un ensemble de chose qui peut faire qu'un enfant soit né avec un handicap. Mais le fait que la majorité de la population n'a aucune idée, aucune formation, ne connaît rien de tout ça, elle dira toujours que c'est du maléfique, de la persécution, alors qu'en réalité cela n'a rien à voir avec le maléfique. Bon, comme moi-même je suis haïtienne, je connais la réalité, je ne peux pas faire semblant de la nier, je peux dire oui que cela existe vraiment, le maléfique, la sorcellerie dans la maladie ou le handicap. Mais en tant que quelqu'un qui est dans le domaine médical, je dirai toujours que le handicap c'est une chose naturelle, un enfant peut être né avec un handicap dès que les conditions qui doivent être réunies pour une femme qui porte un enfant ne sont pas réunies, aussi simple que ça. Non, non, c'est la même chose, manque de connaissance des gens en Haïti. Vous verrez, quelqu'un qui est formé et qui attend un enfant, elle saura tout ce qu'elle doit faire parce qu'elle sait tout ce qui peut arriver pendant la grossesse. Cela veut dire que si les gens qui portent les enfants savaient un ensemble de choses qui sont liées à la grossesse, il y a des handicaps qu'elles pourraient éviter. Il y a des choses qui arrivent depuis la vie embryonnaire, donc c'est naturel et qui n'a rien à voir avec la punition ou le châtement. Mais c'est différent, parce que la punition et la volonté de Dieu ne sont pas la même chose. Ce n'est pas parce que c'est la volonté de Dieu que cela veut dire aussi que c'est une punition de Dieu, d'ailleurs tout est de la volonté de Dieu. Je ne veux pas être trop dogmatique en ce sens, mais pour moi il n'y a pas un changement vraiment, parce que s'il y avait un changement dans notre société par rapport à 12 janvier, il y a des manières que je vois que beaucoup d'haïtiens traitent nos propres frères et sœurs qui sont handicapés, ils réfléchiraient avant et comprendraient qu'ils ne devraient pas agir de la sorte avec ces personnes handicapées, parce que quelques minutes suffisent pour devenir handicapé. Si 12 janvier avait laissé un message pour les haïtiens, les personnes handicapées seraient mieux traitées dans la société haïtienne, elles seraient moins discriminées par les autres et elles ne feraient pas face à tous ces problèmes au quotidien. Selon moi, 12 janvier n'a pas permis aux haïtiens de prendre conscience par rapport aux personnes handicapées ou s'il les avait permis de prendre conscience, cela n'a pas duré longtemps.

**** *E_9 *SCOL

Je vais vous expliquer ma position, dans un premier temps je suis pour la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires, là cela doit être seulement des enfants handicapés physiques. Mais dans le cas où ce sont des enfants handicapés qui sont par exemple mongoles, là il n'y a pas d'autre choix, il faut ouvrir des écoles spécialisées pour ces enfants. Parce que les enfants qui sont comme des mongoles, vu leur façon d'être, leur mode d'apprentissage est complètement différente des autres élèves qui sont handicapés physiques et non-handicapés aussi, donc il faut faire une sorte de décantation pour ces enfants. Je suis pour l'intégration des enfants handicapés physique d'un côté, de l'autre côté, je suis pour la scolarisation dans les écoles spécialisées des enfants mongoles,

ceux qui ont des handicaps intellectuels, etc. Bien sûr, c'est ce que je viens de vous dire, je suis prête aujourd'hui d'accueillir des élèves handicapés physiques dans ma classe tout comme je l'avais déjà fait plus d'une fois. Ce n'est pas parce que j'ai un problème avec les autres types de handicap que physique, mais imaginez-vous que je ne suis pas formée pour travailler avec des élèves handicapés, puis j'ai un élève handicapé intellectuel ou mental, un mongole par exemple dans ma classe, comment je vais faire pour lui apprendre les notions ! Ça, je n'y arriverai jamais à aider un élève comme ça. C'est pour cela que j'ai dit je suis prête à recevoir des élèves handicapés physiques, non des élèves handicapés intellectuels. Vous n'aviez même pas besoin de me poser cette question, vous avez déjà la réponse, je croyais dans la réussite des élèves qui étaient dans ma classe au même niveau que les autres élèves non-handicapés. Le handicap ne peut pas empêcher un élève de réussir à l'école surtout si c'est un simple handicap physique, vous pouvez être dans une classe où un élève handicapé physique réussir très bien, puis d'autres élèves qui n'ont pas de handicap ne réussissent pas. Cela peut arriver facilement, parce que le fait d'être handicapé ne veut pas dire que l'élève ou la personne ne peut rien faire, ne peut pas apprendre. Un handicap physique ne veut pas dire que cette personne est exclue de la société ou du monde intellectuel. Celui qui était macrocéphale, sa tête est tellement grosse, des fois quand il venait vers moi, j'avais l'impression que c'est sa tête qui venait me rejoindre, pour cette raison j'étais obligée d'avoir une attention soutenue sur lui et c'est ce qui m'avait poussé à lui donner une place stratégique dans la classe, comme ça mes yeux arrivent sur lui rapidement, donc j'avais un contrôle strict sur lui. En plus, le fait que j'avais l'impression que sa tête la fatigue trop quand il se déplace, j'avais évité de l'envoyer sur le tableau, de préférence je m'étais déplacée pour aller vers lui à chaque fois. Pour l'autre, comme je vous ai dit qu'il était affecté par le fait que les autres lui donnaient des surnoms qui le dérangent, j'avais toujours essayé de remonter sa morale, je lui disais toujours qu'il est une personne normale comme toute autre personne le fait qu'il est venu à l'école, qu'il peut apprendre même s'il a des problèmes de déformations dans son corps, ça c'est déjà quelque chose d'importante, et actuellement il est en sixième année. Mais normalement j'avais agi avec eux presque de la même manière qu'avec tous les autres élèves qui n'étaient pas handicapés, c'était juste une façon pour me familiariser avec tous les élèves au même niveau et j'avais fait en sorte que tout le monde considère l'autre comme étant pareil, je les avais sensibilisé tous sur la question du handicap, j'ai expliqué à tous comment ça se passe avec le handicap, que n'importe parmi eux peut être handicapé d'un moment à l'autre et s'ils ne sont pas handicapé, c'est par la grâce de Dieu. Et c'est ainsi que le respect de l'autre était établi dans la classe. Cela veut dire beaucoup pour moi, je sens que c'est une sorte d'injustice qu'on fait aux enfants handicapés et que moi je participe à la réparation de cette injustice en procédant à l'intégration de ces élèves dans ma classe. Je me vois faire une bonne action, parce que quand on a un enfant handicapé à la maison que l'on n'envoie pas à l'école, le message est clair c'est que vous dites à cet enfant qu'il n'est pas une personne, qu'il ne devrait pas vivre parmi les autres. Donc, le fait qu'on vient avec l'intégration des enfants handicapés, je trouve que c'est une bonne chose qui est à féliciter et moi, ça me fait plaisir aussi d'avoir participé dans la réalisation de ce grand chantier. Je ne me rappelle pas quelle loi internationale qui dit que tous les enfants ont droit à l'éducation, or les enfants handicapés sont des enfants aussi comme tous les enfants, donc s'ils ne sont pas scolarisés, c'est une injustice.

**** *E_9 *DIFF

Si je parle d'injustice que l'on fait aux enfants handicapés, la difficulté d'inscrire les enfants handicapés dans les écoles en Haïti fait partie aussi de cette injustice. Il y a très peu d'écoles dans ce pays qui acceptent d'inscrire les enfants handicapés, peut-être que si vous rencontrez des parents d'enfants handicapés, ils vous diront plus de leur calamité pour pouvoir inscrire leurs enfants dans les écoles. Le pire, c'est qu'il n'existe presque pas d'écoles spécialisées dans ce pays. Eh bien, c'est parce que ce ne sont pas tous les responsables d'écoles et enseignants aussi qui veulent travailler avec des enfants handicapés. Mais on ne peut pas les critiquer ou les blâmer parce qu'ils ne sont pas formés pour travailler avec les élèves handicapés et il y en a qui ont peur du handicap aussi. Je n'ai pas trouvé de grands problèmes vraiment, la seule chose qui me dérange, parfois les élèves handicapés sont trop turbulents, il y en a qui joue d'une façon un peu trop grossière avec leur camarade, surtout s'il y a des camarades qui se moquent d'eux ou qui leur donnent des surnoms qu'ils n'acceptent pas, tel que kokobe, ils deviennent alors très violents dans leur réaction. C'est seulement à ce niveau que j'ai rencontré des difficultés dans l'intégration des élèves handicapés dans classe, mais après, ça a été. Oui c'est ça, ce sont des surnoms dérangeants qui créent des problèmes, comme je vous le dis tout à l'heure, il est dans notre habitude en Haïti de donner aux personnes handicapées des surnoms dégradants qui peuvent provoquer la colère des victimes. Ces comportements ne provoquent pas seulement la colère des personnes handicapées, ils affectent parfois les handicapés à des niveaux où ils se replient sur eux-mêmes, ils évitent de sortir, de participer dans des activités quelconques pour ne pas faire

face aux critiques des gens. Ce sont ces comportements que je vois encore aujourd'hui qui fait que je vous ai dit tout à l'heure que 12 janvier n'a pas vraiment changé grande chose chez les personnes normales vis-à-vis des personnes handicapées. À mon avis, le problème de l'intégration se trouve dans la mentalité des haïtiens, je vous ai dit ça plusieurs fois, nous croyons que les handicapés ne seront jamais utiles dans la société, donc pour les parents, cela ne vaut pas la peine de les envoyer à l'école ; pour les écoles, cela ne vaut pas la peine les recevoir parce qu'ils ne peuvent pas apprendre. C'est ça le problème de l'intégration des enfants handicapés. Autre que le refus des responsables des écoles ou des enseignants à cause qu'ils ne sont pas formés pour travailler avec des élèves handicapés, je pourrais dire que ce sont les problèmes des bâtiments des écoles qui ne sont pas appropriés pour recevoir des élèves handicapés. Il y a des écoles, même si elles voulaient recevoir des élèves handicapés, elles ne pourraient pas le faire parce qu'elles sont complètement inappropriées aux élèves handicapés, les élèves handicapés ne pourront jamais aller dans ces écoles. Bon, dans un premier temps je pense qu'il faut qu'il y ait une sorte de sensibilisation auprès des parents qui refusent d'investir dans la scolarité des enfants handicapés, des parents qui croient que s'ils investissent dans un enfant handicapé c'est comme s'ils ont gaspillé ou jeté leur argent. Ces parents doivent être sensibilisés pour qu'ils puissent intégrer leurs enfants dans la société. Ensuite, les directions des écoles devraient ouvrir leur porte aux enfants handicapés, sinon même si les parents auraient voulu envoyer les enfants à l'école, ils ne trouveront pas d'écoles pour accueillir ces élèves. Il faut aussi organiser des formations pour les enseignants, même si on a les moyens, si les enseignants ne sont pas formés, ça ne veut rien dire. En fait, pour nous ici dans cette école, étant donné que nos élèves handicapés n'étaient jamais sur fauteuil roulant, je ne peux pas dire qu'il y a grande chose à améliorer. Mais si vous voulez bien, de façon générale les établissements scolaires ont beaucoup de chose à faire ou à refaire dans leur bâtiment, si vraiment les écoles devraient accueillir obligatoirement des enfants sur béquille, sur fauteuil roulant et autres. Les élèves ne devraient pas grimper dans les escaliers, ils devraient avoir un espace attrayant qui pourrait les recevoir facilement pour éviter qu'ils fassent des chutes ou tout autre incident qui pourrait aggraver leur situation de vie.

**** *E_9 *INCID

Bien sûr que oui que le fait d'avoir pour une première fois des élèves handicapés dans une classe, cela peut avoir des incidences sur les pratiques de tout enseignant. Pour moi-même, je suis déjà habituée, donc même s'il y a un élève handicapé qui vient dans ma classe, cela ne va pas avoir vraiment d'impact sur ma manière d'enseigner, j'ai déjà fait des expériences avec les élèves handicapés. J'aurai toujours la même attitude que j'avais eue dans le passé avec les autres élèves handicapés. Eh bien même quand j'étais vraiment intéressée pour faire cette expérience, je dois vous dire que ce n'était pas facile au début, j'avais du mal pour travailler avec les élèves parce que je ne savais pas trop comment m'y prenait en ce sens, je voulais faire ci, je voulais faire ça. C'est pour cela je pense qu'il faut vraiment penser à organiser des formations surtout pour les enseignants qui accueillent ces enfants, sinon à un certain moment, on peut se sentir perdu dans ce qu'on fait. Non, je ne le vois pas comme ça, ma profession est la même quand même, la raison c'est parce que je vous ai déjà dit que c'est par amour que j'ai fait ce métier d'enseignant et que j'aime bien les enfants. Je vais vous dire une chose, j'ai des enfants dans la classe, qui ne sont pas handicapés, mais parfois qui font leurs besoins dessus, eh bien je ne suis pas obligée d'appeler la femme de service pour s'occuper de cela, je me suis moi-même occupée des enfants. Je les ai nettoyés convenablement, j'ai changé leurs vêtements. Je n'ai pas attendu leurs parents pour récupérer leurs vêtements qu'ils ont salis, je les ai lavés moi-même, cela ne me dérange et ne compromet pas ma personne. Donc, cela ne me dérange en rien avec un élève handicapé dans ma classe, ce n'est pas quelques tâches en plus qui vont me faire comprendre que ce n'est plus ma profession d'avant.

**** *E_9 *SCOL

Vous savez qu'en tant qu'enfants et élèves, ils ont toujours tendance à se moquer de l'autre qui est handicapé, mais je dirais que c'est dans la nature des enfants d'être ennuyants. Vous savez, quand il s'agit de se moquer d'un enfant qui est déjà considéré comme inférieur aux yeux des autres, cela peut avoir des conséquences plus graves, c'est pour cela que j'avais pris des mesures pour remédier à cette situation au profit de tout le monde. Et finalement, cela a marché, par exemple celui que j'avais tout récemment, ce sont ses camarades de classe qui le protègent des élèves des autres classes quand ils sont sur la cour de récréation. Eh bien, j'ai parlé aux élèves, je les ai sensibilisés, j'ai pris des exemples avec eux pour leur montrer que même eux, ils peuvent être handicapé d'un moment à l'autre, et comme ça, tout a bien fonctionné. Je peux dire oui que l'intégration est bien pour tous les élèves, si je prends le

cas quand j'avais surtout l'élève macrocéphale, eh bien la méthode que j'ai utilisée pour lui permettre de comprendre comme tous les autres étaient bien pour tous les élèves, parce que j'ai pris plus temps pour expliquer et comme ça, ceux qui sont doués surtout ont bénéficié aussi.

**** *E_9 *EXP

Ces expériences m'ont beaucoup appris, elles m'ont permis de comprendre les humains plus qu'avant, comprendre l'évolution de l'homme et à quel niveau l'homme est fragile, un simple accident peut causer des dégâts, des paralysies. J'ai appris pas mal de choses avec ces élèves qui me servent encore dans l'enseignement.

**** *E_9 *COL

Il y avait une bonne collaboration entre les parents des deux élèves et la direction de l'école, après ce ne sont pas des élèves qui savaient créer des problèmes à l'école. C'est toujours la même chose qu'avec les élèves, je n'ai aucun problème avec aucun parent d'élèves, encore moins avec les parents des élèves handicapés de ma classe. L'élève qui est macrocéphale, j'ai toujours parlé avec sa maman, plus que l'autre élève handicapé, parce qu'il était un peu plus fragile, c'était toujours bien la collaboration avec les parents. À dire vrai, pendant mes expériences avec ces élèves et même pendant qu'ils sont dans d'autres classes de l'école avec d'autres enseignants, je n'ai jamais entendu dire que des parents d'enfants non-handicapés ont dit quoi que ce soit. Aucun parent d'élève non-handicapé n'est jamais venu auprès de moi pour se plaindre du fait qu'il y a un élève handicapé dans la classe.

**** *E_9 *FOR

Non, on n'a jamais fait des formations sur la thématique du handicap avec nous quand j'ai la chance de participer dans des séminaires de formations, ni pendant que j'étais à l'école de jardinière des enfants. C'est évident que j'ai besoin des formations sur le handicap, je pense que ce serait très intéressant si le ministère de l'éducation nationale et les dirigeants des écoles pouvaient planifier des formations comme ça pour nous les enseignants. Oh ! Pendant deux fois j'ai reçu d'élèves handicapés dans ma classe, il y a aussi d'autres enseignants à qui cela arrive, sans avoir la moindre formation en lien avec le handicap. Il se peut que cela se répète encore et encore où nous nous trouvons face à des élèves handicapés, eh bien si nous suivons des formations, nous serons mieux équipés pour recevoir ces élèves, nous pourrions les enseigner mieux aussi. Il y aura aussi moins de refus d'accepter les élèves handicapés dans les écoles.

**** *E_9 *POL

Non, ni l'État, ni d'autres institutions, personne ne nous donne aucun encadrement, aucune aide pour les élèves handicapés que nous avons dans cette école, et ce n'est pas seulement pour les élèves handicapés qu'ils ne donnent rien, c'est pour tous les élèves de l'école que nous n'avons rien reçu. C'est aux écoles qui ont les plus gros moyens économiques et qui sont plus chères que l'État octroie des subventions, tout le monde sait que les écoles congréganistes catholiques sont les plus riches et plus chères, pourtant ce sont écoles encore qui sont subventionnées par l'État. Or, les écoles qui ont vraiment la nécessité pour une subvention, elles n'ont rien obtenu de l'État. Je sais que cette loi demande à ce que les personnes handicapées soient intégrées normalement dans toutes les institutions du pays. Bon timidement elle est appliquée, je dis timidement parce que je me rappelle avoir vu une fois sur une chaîne de télévision qu'il y a quelques personnes handicapées qu'on a mis dans quelques postes. La majorité des personnes handicapées ne sont pas intégrées, mais de façon très, très minime, il y a quelques personnes handicapées qui ont un poste. Ah ça, je ne sais pas ce que cette loi dit sur la question de l'école des enfants handicapés, je n'ai pas entendu parler de cela.

**** *E_9 *SCOL

Ce sont les mêmes choses que je vous ai dit déjà, je n'aurai aucun problème avec une telle décision de l'État, d'autre en plus c'est l'application de la loi. Non seulement je suis une enseignante qui travaille avec des enfants, qui a fait des formations pédagogiques, en plus de ça je suis dans le domaine de la santé, donc je n'aurai aucun problème pour entrer dans cette dynamique d'intégration si toutefois l'État décide de faire ça vraiment. Par contre, je pense que si on doit faire l'intégration vraiment, il va falloir que les enseignants soient bien formés pour ça, parce qu'il y a plein d'enseignants dans le fondamentale qui ne sont pas normaliens et qui n'ont pas reçu du tout de formation pour enseigner.

**** *E_9 *FOR

Vous ne savez pas qu'il y a un grand nombre d'enseignants qui ne sont pas formés nulle part mais qui sont dans l'enseignement dans les écoles primaires ! Enseigner est un moyen pour beaucoup de gens dans ce pays d'éviter le chômage. Je connais des personnes qui, non seulement elles ne sont pas formées pour enseigner, mais qui n'ont pas le niveau non plus pour enseigner.

**** *E_9 *POL

Bon, je me réserve le droit de ne pas donner mon opinion sur quelque chose que je ne connais pas, que je ne vois pas, et de laquelle je n'entends pas parler. Je n'ai aucune idée de ce que fait l'État sur le plan de politique éducative par rapport à la scolarisation des élèves handicapés en Haïti. Je suis d'accord, s'il y avait quelque chose qui était mise en place pour faciliter la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles en Haïti, tout le monde devrait au moins s'en rendre compte de cela, notamment nous-mêmes qui travaillons dans le domaine de l'éducation. De mes vingt ans de carrière, je ne connais pas une année où l'intégration des élèves handicapés a été la priorité de l'État ou d'un gouvernement.

C. Annexe de l'Étude 3 (chapitre 7)

C.1. Questionnaire d'enquête de l'étude 3

Questionnaire : « *Attitudes des enseignants sur la scolarisation des élèves en situation de handicap dans l'école ordinaire* ».

Nous vous remercions de bien vouloir remplir ce questionnaire dans le cadre d'une recherche sur la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires (ou régulières) en Haïti. **Même si vous n'avez pas d'élèves handicapés sous votre responsabilité, vous pouvez répondre.**

Nous respecterons scrupuleusement votre anonymat dans le traitement des réponses (**vo***tre identité et celle de votre institution ne seront pas révélées*). Les réponses sont mélangées à celles d'autres participants et traitées statistiquement au sein de l'Université. Il est important de répondre de manière systématique et rigoureuse à toutes les questions.

Vous trouverez dans ce questionnaire une série d'énoncés à partir desquels nous souhaiterions connaître votre opinion. Il n'y a pas de bonnes réponses ou de mauvaises réponses, l'objectif de ce travail est de recueillir votre opinion.

Consentement à la participation

En cochant la case du formulaire de consentement : « **J'ai lu et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche** », vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus, que vous avez obtenu des réponses satisfaisantes à vos questions et que vous avez été avisé(e) que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche jusqu'à l'anonymat total des données, sans préjudice.

- J'ai lu et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche
- J'ai lu et je refuse de plein gré de participer à cette recherche

Q1 : **Vous êtes**

- Homme
- Femme
- Ne souhaite pas répondre

Q2 : **Quel est votre âge ?**

Q3 : **Votre parcours à l'école classique est achevé :**

- Avant le bac
- Au bac I
- Au bac II

Q4 : **Avez-vous un diplôme universitaire ?**

- En Sciences de l'éducation
- Dans d'autres disciplines
- Aucun

Q5 : Actuellement, vous êtes :

- Enseignant dans une école primaire ?
- En formation pour être enseignant ?

Q6 : Quel est le niveau d'enseignement dans lequel vous enseignez ?

- Préscolaire
- 1^{ère} année fondamentale (AF)
- 2^{ème} AF
- 3^{ème} AF
- 4^{ème} AF
- 5^{ème} AF
- 6^{ème} AF

Q7 : Combien d'années d'expériences avez-vous dans l'enseignement ?

Q8 : Durant votre carrière, avez-vous reçu des enseignements sur la scolarisation des élèves handicapés ?

- Oui
- Non

Q9 : Cette formation que vous avez reçue sur la scolarisation des élèves handicapés, vous a-t-elle préparé pour prendre en charge des élèves avec handicap dans votre classe ?

- Pas du tout
- Un peu
- Assez
- Plutôt
- Tout à fait

Q10 : Depuis que vous êtes dans l'enseignement, combien de fois avez-vous accueilli d'élèves handicapés dans votre classe ?

- Jamais
- 1 à 3 fois
- 4 fois ou plus

Q11 : Si oui, veuillez choisir de quel(s) type(s) de handicap il s'agissait : (plusieurs réponses sont possibles) :

- Handicap** intellectuel (retard mental)
- Handicap moteur (physique : fauteuil roulant, béquille, amputé, ...)
- Handicap auditif (mal entendant, sourd)
- Handicap visuel (mal voyant, aveugle)
- Difficultés d'adaptation (trouble du comportement et/ou trouble émotionnel)
- Autres, préciser :

Q12 : Répondez aux 3 questions s'il vous plaît

| | Pas du tout | Un peu | Assez | Plutôt | Tout à fait |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Avez-vous eu des difficultés pour accompagner cet(es) élève(s) handicapé(s) ? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Avez-vous pu gérer la classe dans son ensemble lorsqu'un élève handicapé était présent ? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Avez-vous ressenti de la peur lorsqu'un élève handicapé était dans votre classe ? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Q13 : Dans quelle formation êtes-vous actuellement ?

- École Normale des Instituteurs
- Autres Centres de Formations pour Enseignants (publics ou privés)
- Formation Jardinière

Q14 : Dans votre formation, recevez-vous des enseignements sur la scolarisation des élèves handicapés ?

- Oui
- Non

Q15 : Pensez-vous que la formation que vous recevez vous prépare pour prendre en charge des élèves avec handicap dans votre future classe ?

- Pas du tout
- Un peu
- Assez
- Plutôt
- Tout à fait

Q16 : À quelle fréquence avez-vous ou avez-vous eu des contacts avec une personne handicapée ?

- Jamais
- Rarement
- Fréquemment

Q17 : À quelle fréquence avez-vous ou avez-vous eu des contacts avec une personne handicapée ?

- Jamais
- Rarement
- Fréquemment

Q18 : Je me sens compétent(e) pour enseigner à des élèves qui sont handicapés

- Pas du tout
- Un peu
- Assez
- Plutôt
- Tout à fait

Q19 : Je me sens compétent(e) pour enseigner à des élèves ayant :

| | Pas du tout | Un peu | Assez | Plutôt | Tout à fait |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Des difficultés d'adaptation (trouble du comportement, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Un handicap intellectuel (retard mental) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Un handicap physique | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Un handicap auditif | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Un handicap visuel | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Q20 : Les intentions d'agir des enseignants

| Répondez aux 3 questions s'il vous plaît | Je ne suis pas d'accord du tout | Je ne suis pas d'accord | Je ne sais pas | Je suis d'accord | Je suis tout à fait d'accord |
|---|---------------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|
| J'accepterai la responsabilité d'enseigner à des élèves handicapés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je changerai mes techniques ou méthodes d'enseignements pour m'adapter aux élèves handicapés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Je m'engagerai à développer des compétences pour gérer le comportement des élèves handicapés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Q21 : Les croyances culturelles

| Répondez aux 4 questions s'il vous plaît | Je ne suis pas d'accord du tout | Je ne suis pas d'accord | Je ne sais pas | Je suis d'accord | Je suis tout à fait d'accord |
|---|---------------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|
| Un enfant qui a un handicap est un enfant qui est puni ou qui porte un châtiment de Dieu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Un enfant qui a un handicap est un enfant qui est maudit par les esprits (les loas), les forces surnaturelles | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| L'idée d'accueillir un élève ayant un handicap dans ma classe m'effraie, me fait peur | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Le handicap est contagieux, c'est-à-dire un élève qui est handicapé peut contaminer les autres élèves à l'école | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Q22 : L'échelle « Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) »

| Répondez aux 4 questions s'il vous plaît | Pas du tout d'accord | Assez en désaccord | Un peu en désaccord | Un peu d'accord | Assez d'accord | Tout à fait d'accord |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. La plupart des élèves handicapés feront un effort adéquat pour réaliser leurs travaux ou tâches de la meilleure manière possible. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. La scolarisation des élèves handicapés à l'école ordinaire (ou régulière) nécessitera un recyclage complet ou de formation supplémentaire pour les enseignants réguliers. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. La scolarisation des élèves handicapés permet la compréhension et l'acceptation des différences parmi les élèves. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Il est probable que l'élève handicapé manifeste des problèmes de comportement dans une classe régulière. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Les classes régulières offrent la meilleure prise en charge pour les élèves handicapés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. L'attention supplémentaire que les enseignants accordent aux élèves handicapés ne sera pas au détriment des autres élèves. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. La scolarisation d'un élève handicapé à l'école ordinaire favorisera sa progression scolaire. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. La scolarisation des élèves handicapés à l'école ordinaire nécessitera des changements significatifs dans l'organisation de la classe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. L'obligation d'être autonome dans une classe régulière est trop difficile pour des élèves handicapés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Les enseignants réguliers ont les compétences nécessaires pour enseigner aux élèves handicapés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | | | |
|-----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 11. | La scolarisation d'élèves handicapés à l'école ordinaire ne favorisera pas l'acceptation des différences de la part des autres élèves non handicapés de la classe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. | Le comportement des élèves handicapés à l'école ordinaire donnera un mauvais exemple pour les élèves non-handicapés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. | L'élève handicapé développera probablement des compétences scolaires plus rapidement dans une classe régulière que dans une classe spéciale. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. | La scolarisation de l'élève handicapé avec les autres élèves à l'école ordinaire ne favorisera pas son autonomie dans la société. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. | Il n'est pas plus difficile de maintenir l'ordre dans une classe ordinaire qui compte un élève handicapé que dans une classe où il n'y a pas d'élève handicapé. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. | Les élèves handicapés ne monopoliseront pas le temps de l'enseignant de la classe régulière. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. | La scolarisation d'élèves handicapés à l'école ordinaire peut être bénéfique aussi pour les élèves qui ne sont pas handicapés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. | Il est probable que les élèves handicapés créent de la perturbation dans la classe régulière. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. | Les enseignants réguliers sont suffisamment formés pour enseigner aux élèves handicapés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. | La scolarisation des élèves handicapés dans les écoles ordinaires aura probablement un effet négatif sur leur développement émotionnel. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | | | |
|-----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 21. | Les élèves handicapés devraient avoir toutes les opportunités et aides possibles pour être scolarisés en classe régulière. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. | Le comportement d'un élève handicapé dans une classe régulière ne nécessite pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement des autres élèves. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. | Les enseignants spécialisés enseignent mieux aux élèves handicapés que les enseignants réguliers. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. | La scolarisation dans une école spéciale a des effets positifs sur le développement social et émotionnel des élèves handicapés. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. | L'élève handicapé qui est scolarisé dans une école ordinaire développera de bonnes relations avec les autres élèves. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |