

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

**EXPLORATION ET DESCRIPTION DES FACILITATEURS ET DES  
OBSTACLES RELIÉS AUX RÔLES DE LA FAMILLE ET DE LA  
COLLABORATION FAMILLE-ÉCOLE POUR FAVORISER LA  
PARTICIPATION SOCIALE DES JEUNES EN SITUATION DE HANDICAP  
FRÉQUENTANT LE DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE AU SÉNÉGAL**

**THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE DU  
DOCTORAT EN ÉDUCATION À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
EN ASSOCIATION AVEC  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL**

**PAR  
OUSMANE THIENDELLA FALL**

**AOÛT 2020**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements à madame la Professeure émérite Rollande Deslandes, ma directrice de recherche. Les mêmes remerciements sont adressés à monsieur le Professeur Ghyslain Parent qui a bien voulu accepter de codiriger cette thèse. Le Professeur Parent m'a, en plus de cela, accompagné dans l'initiative de cette recherche et m'a introduit auprès de la Professeure Deslandes. Ces deux professeurs n'ont ménagé aucun effort pour que je parvienne aux finalités de cette thèse. Ils m'ont soutenu et accompagné sur tous les plans : psychologique, intellectuel, moral et financier.

Je remercie la *Fondation de l'Université du Québec et la Fondation de l'Université du Québec à Trois-Rivières* (UQTR). Je remercie le Département des sciences de l'éducation de l'UQTR particulièrement le directeur et le personnel du Doctorat en éducation notamment Stéphane Thibodeau, Stéphane Martineau, Madeleine Gras et Carole Dontigny ainsi que mes condisciples. Je remercie le personnel des bibliothèques et des laboratoires informatiques de l'UQTR et de l'UQAM. Je remercie aussi le Service de soutien aux étudiants en situation de handicap de l'UQTR et Brigitte Sirois en service au campus de l'UQTR à Longueuil.

Je remercie le Professeur François Guillemette pour avoir dirigé mon premier stage doctoral. Je remercie le Professeur Philippe Jonnaert pour avoir dirigé mon second stage doctoral et mon condisciple, Jean Philippe Ayotte Beaudet, qui nous a mis en rapport. J'adresse aussi mes remerciements, entre autres, à Sarah Diatta, Valentina Tarquini, Zale, Zita Antoun, Boubacar Dabo, Mamadou Siradjo Diallo, Abdourahim Niane, Khadim Ndiaye, Vitaly Tchirkov, Didier Dupont qui m'ont soutenu dans cette étude, notamment sur le plan de la documentation et de la maîtrise du logiciel Nvivo.

Je remercie sincèrement les élèves en situations de handicap et leur famille qui ont accepté de me recevoir lors de ma recherche de terrain au Sénégal dans leur domicile et partagé leurs vécus et leurs expériences avec moi. Dans la même perspective, je remercie les autorités du ministère de l'Éducation du Sénégal, notamment l'Inspecteur d'Académie de Thiès et son Secrétaire Général M. Mamadou Diop. Je remercie aussi les proviseurs et le personnel des lycées Amary Ndack Seck, Fayu, Jules Sagna, Malick Sy et de Médina Fall, notamment madame Nafissatou Dieye Diouf et messieurs Mody Dia, Alioune Babou, Mamadou Ndiaye et Yakhya Coly. Les mêmes remerciements sont adressés aux personnels des Services sociaux régional et départemental de Thiès, notamment Bah Sy et Mika Diaw. Je ne saurai oublier les membres des bureaux des section et sous-section de Thiès et de Mbour de l'Association nationale des handicapés moteurs du Sénégal [ANHMS], notamment Aby Cissé, Yacine Bâ et Mamadou Fall qui m'ont aussi beaucoup aidé dans la reconnaissance et la sélection des participants.

Je manifeste toute ma gratitude à Pauline Legros et à l'ensemble de sa famille pour leur soutien et leur accompagnement dans l'intégration de ma famille au Québec. Dans le même sillage, je réitère ma reconnaissance à Birame Waltako Ndiaye, son épouse, Awa Marie Ndiaye, et à leurs enfants de nous avoir accueillis, ma famille et moi, à leur domicile à Saint-Hubert, dès notre arrivée au Canada. C'est l'occasion de saluer la mémoire de notre défunt et regretté ami Ibnou Bâ qui nous a mis en relation.

J'exprime également ma reconnaissance à Marie Fall, de l'UQAC, Audrey Auclair, Danielle Isoz, Réjane Mercier, Monica Bonetti, Diane Belle-Isle, Martha Twibanire, Louiselle Courcy-Legros, Michel Leblanc, Pierre Legros, Nathalie Dumais, Clermont Domingue, Marjorie Casimir pour leur accompagnement et surtout leurs conseils.

Finalement, j'affirme toute ma reconnaissance à ma famille, notamment mon épouse et mes enfants dont le soutien indéfectible me va droit au cœur. Ballé, Kader, Pape Yelli et Tina, m'ont été d'un grand réconfort tout au long de cette odyssée doctorale.

## DÉDICACE

Aux élèves en situation de handicap  
Aux parents des élèves en situation de handicap  
À feu mes parents, Maïmouna et Yelli Mbassa  
    À Tina, Ballé, Kader, Pape Yelli, Dieynaba  
    À Coumba, Diodio, Aicha, Salmone, Badara  
    À Serigne Moustapha Mbacké Gaïndé Fatma  
    À Ngouye, Lamine, Badou, Fodé, Macoumba  
    À Tonton Ballé, Birane Gningue, Grand Life  
    À Ya Moumy, Ndeye Sylla, Ami Collé, Kaffa  
    À Tacko, Thiané, Ami, Anta, Cheikh Mbacké  
    À Diatou, Sira, Astou, Ndeye Marie, Kaya  
    À Libasse, Nabou, Seydina, Isseu, Yandé  
    À Thiécoumba, Djily, Papa Gallo, Khabane  
    À Issa Maram, Canar Diop, Pape Mamour

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xiv
RÉSUMÉ.....	xvii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 Méthodologie des systèmes souples [MSS] .....	6
1.2 Éducation au Sénégal.....	12
1.2.1 Système éducatif sénégalais.....	13
1.2.1.1 Visions de l'État, des parents et de la société .....	14
1.2.1.2 Détenteurs d'enjeux dans le système éducatif .....	15
1.2.1.3 Environnement politique, légal et éducatif .....	17
1.2.1.3.1 Environnement politique et légal .....	17
1.2.1.3.2 Environnement socioéconomique de l'éducation .....	19
1.2.1.4 Acteurs de l'éducation .....	20
1.2.1.4.1 Gestionnaires des écoles .....	21
1.2.1.4.2 Enseignants .....	21
1.2.1.4.3 Élèves .....	23
1.2.1.4.4 Élèves en situation de handicap [ESH] .....	23
1.2.1.4.5 Autres acteurs.....	24
1.2.1.5 Parents et processus éducatif.....	26
1.2.2 Famille au Sénégal et son rôle dans l'éducation .....	29
1.2.2.1 Organisation de la famille .....	29
1.2.2.2 Enfants dans la famille.....	33
1.2.2.3 Enfants en situation de handicap.....	34
1.3 Collaboration école-famille .....	37

1.3.1 Collaboration école-famille dans les pays industrialisés .....	37
1.3.2 Collaboration école-famille en Afrique .....	38
1.3.3 Collaboration école-famille au Sénégal .....	39
1.3.4 Collaboration école-famille et élèves en situation de handicap.....	41
1.4 Problème de recherche.....	44
1.4.1 Limites des connaissances .....	44
1.4.2 Objet de recherche .....	45
1.4.3 Questions de recherche .....	45
 CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE .....	47
2.1 Concepts .....	48
2.1.1 Famille .....	48
2.1.2 Pratiques éducatives des parents .....	50
2.1.2.1 Pratiques parentales fondamentales .....	51
2.1.2.2 Pratiques parentales reliées au suivi scolaire .....	51
2.1.2.3 Pratiques parentales reliées à la participation à la vie scolaire .....	51
2.1.3 Style parental.....	52
2.1.3.1 Dimensions du style parental .....	53
2.1.3.1.1 Engagement parental.....	53
2.1.3.1.2 Encadrement parental.....	54
2.1.3.1.3 Encouragement à l'autonomie .....	54
2.1.3.2 Types de style parental.....	54
2.1.3.2.1 Style parental autoritaire .....	55
2.1.3.2.2 Style parental permissif.....	56
2.1.3.2.3 Style parental démocratique.....	56
2.1.3.2.4 Style parental négligent.....	57
2.1.4 Participation parentale au suivi scolaire.....	60
2.1.5 Accompagnement parental.....	61
2.1.6 Participation sociale .....	62
2.1.7 Élève en situation de handicap.....	63
2.1.8 Enseignement secondaire .....	64
2.2 Modèle de développement humain-Processus de production du handicap.....	65
2.2.1 Éléments explicatifs du MDH-PPH .....	67
2.2.1.1 Facteurs personnels .....	67
2.2.1.1.1 Facteurs identitaires .....	67
2.2.1.1.2 Système organique .....	67
2.2.1.1.3 Aptitude.....	68
2.2.1.2 Facteurs environnementaux .....	69

2.2.1.2.1 Facilitateur .....	69
2.2.1.2.2 Obstacle.....	70
2.2.1.3 Habitudes de vie.....	70
2.2.1.3.1 Situation de participation sociale [SPS].....	70
2.2.1.3.2 Situation de handicap [SH] .....	71
2.2.1.4 Facteurs de risque.....	71
2.2.1.5 Facteurs de protection .....	71
2.3 Collaboration école-famille.....	76
2.3.1 Modèle de l'influence parallèle.....	77
2.3.2 Modèle de l'influence séquentielle .....	77
2.3.3 Modèle de l'influence partagée.....	77
2.3.4 Processus de participation parentale .....	80
2.3.5 Modèle intégrateur de la collaboration école-famille .....	82
2.3.5.1 Facteurs associés aux parents et aux familles .....	83
2.3.5.2 Facteurs associés à l'école et aux enseignants .....	83
2.3.5.3 Facteurs personnels associés aux jeunes .....	83
2.3.5.4 Facteurs environnementaux .....	84
2.3.5.4.1 Processus de participation parentale au suivi scolaire .....	85
2.3.5.4.1.1 Processus de participation parentale au suivi scolaire à la maison ....	85
2.3.5.4.1.2 Processus de participation parentale au suivi scolaire à l'école.....	85
2.3.5.4.2 Processus de promotion par les enseignants de la participation parentale .....	86
2.4 Collaboration école-famille et élève en situation de handicap.....	90
2.4.1 Facteurs associés aux parents et à la famille.....	91
2.4.2 Facteurs personnels associés à l'élève en situation de handicap .....	91
2.4.3 Facteurs environnementaux .....	92
2.5 Recension des écrits .....	95
2.5.1 Méthode de recherche utilisée pour effectuer la recension des écrits.....	95
2.5.2 Collaboration école-famille en Afrique .....	95
2.5.3 Participation parentale au suivi scolaire en Afrique .....	96
2.5.4 Personne en situation de handicap et éducation en Afrique.....	97
2.6 Objectifs de recherche.....	99
2.7 Retombées .....	99
 CHAPITRE III MÉTHODE DE RECHERCHE.....	100
3.1 Approche qualitative : étude de cas .....	100
3.1.1 Fondements épistémologiques .....	101

3.1.2 Particularités et pertinence .....	102
3.2 Opérationnalisation et instrumentation .....	103
3.2.1 Échantillonnage.....	103
3.2.2 Stratégie de collecte des données.....	104
3.2.3 Administration des outils de collecte de données .....	104
3.2.3.1 Entrevues.....	104
3.2.3.2 Observation participante .....	106
3.2.3.3 Notes de recherche .....	106
3.3 Traitements et analyse des données .....	107
3.4 Limites.....	110
3.5 Considérations éthiques .....	111
 CHAPITRE IV PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	112
4.1 Facteurs associés à l'élève en situation de handicap.....	114
4.1.1 Facteurs identitaires .....	114
4.1.2 Système organique [Déficience-intégrité].....	116
4.1.3 Aptitudes .....	118
4.1.3.1 Capacités .....	118
4.1.3.2 Incapacités.....	119
4.1.4 Attitudes à l'égard de l'école .....	120
4.1.5 Rendements et motivateurs scolaires .....	122
4.1.5.1 Intérêt pour l'école .....	122
4.1.5.2 Attentes .....	123
4.1.5.3 Intérêt pour les études .....	124
4.1.5.4 Conception de l'école.....	124
4.1.5.5 Persévérance.....	125
4.1.5.6 Réussite scolaire.....	126
4.1.6 Réceptivité à l'influence familiale .....	126
4.1.7 Discussion des résultats quant aux facteurs reliés à la situation de handicap..	127
4.2 Facteurs associés à la famille de l'élève en situation de handicap.....	137
4.2.1 Caractéristiques sociodémographiques .....	137
4.2.1.1 Structure familiale.....	137
4.2.1.2 Taille de la famille .....	138
4.2.1.3 Scolarisation et occupations des parents .....	140

4.2.2 Expérience scolaire antérieure des parents .....	142
4.2.3 Aspirations scolaires .....	143
4.2.4 Pratiques éducatives des parents .....	144
4.2.4.1 Pratiques fondamentales ou style parental .....	145
4.2.4.2 Dimensions du style parental .....	147
4.2.4.2.1 Engagement parental .....	148
4.2.4.2.2 Encadrement parental .....	148
4.2.4.2.3 Encouragement à l'autonomie .....	150
4.2.4.3 Pratiques parentales reliées au suivi scolaire .....	151
4.2.4.4 Pratiques parentales reliées à la participation à la vie scolaire .....	154
4.2.4.4 Culture familiale : croyances et valeurs .....	155
4.2.4.4.1 Croyances .....	155
4.2.4.4.2 Valeurs .....	157
4.2.5 Discussion des résultats quant aux facteurs associés aux rôles de la famille et aux pratiques éducatives des parents .....	159
4.3 Processus de la participation parentale au suivi scolaire .....	176
4.3.1 Motivateurs personnels .....	177
4.3.1.1 Compréhension du rôle parental relié à la participation parentale .....	177
4.3.1.2 Sentiment de compétence parentale à aider le jeune à réussir .....	177
4.3.2 Motivateurs contextuels .....	178
4.3.2.1 Invitations de l'école .....	178
4.3.2.2 Invitations de l'enseignant .....	178
4.3.3 Discussion des résultats quant au processus de participation parentale au suivi scolaire .....	179
4.4 Facteurs environnementaux en lien avec le MDH-PPH .....	184
4.4.1 Facilitateurs .....	185
4.4.1.1 Facteurs sociaux .....	185
4.4.1.2 Facteurs physiques .....	186
4.4.2 Obstacles .....	187
4.4.2.1 Facteurs sociaux .....	187
4.4.2.2 Facteurs physiques .....	189
4.4.3 Discussion des résultats portant sur les facteurs environnementaux du MDH-PPH .....	190
4.5 Habitudes de vie .....	192

4.5.1 Situation de handicap .....	192
4.5.1.1 Activités courantes .....	193
4.5.1.2 Rôles sociaux .....	194
4.5.2 Situation de participation sociale .....	195
4.5.2.1 Activités courantes .....	195
4.5.2.2 Rôles sociaux .....	196
4.5.3 Discussion des résultats en lien avec les habitudes de vie du MDH-PPH .....	196
4.6 Facteurs de risque, de protection et de résilience.....	199
4.6.1 Facteurs de risque.....	199
4.6.1.1 Facteurs de risque associés aux facteurs personnels .....	199
4.6.1.2 Facteurs de risque associés aux facteurs environnementaux .....	199
4.6.1.2 Facteurs de risque associés aux habitudes de vie.....	200
4.6.1.2.1 Facteurs de risque associés aux situations de handicap .....	200
4.6.1.2.2 Facteurs de risque associés aux situations de participation sociale ....	201
4.6.2 Facteurs de protection .....	202
4.6.2.1 Facteurs de protection associés aux facteurs personnels .....	202
4.6.2.2 Facteurs de protection associés aux facteurs environnementaux .....	202
4.6.2.3 Facteurs de protection associés aux habitudes de vie .....	203
4.6.2.3.1 Facteurs de protection associés aux situations de handicap.....	203
4.6.2.3.2 Facteurs de protection associés aux situations de participation sociale .....	203
4.6.3 Facteurs de résilience .....	204
4.6.3.1 Facteurs de résilience associés aux facteurs personnels .....	204
4.6.3.2 Facteurs de résilience associés aux facteurs environnementaux .....	204
4.6.3.3 Facteurs de résilience et habitudes de vie .....	204
4.6.3.3.1 Facteurs de résilience associés aux situations de handicap.....	205
4.6.3.3.2 Facteurs de résilience associés aux situations de participation sociale .....	205
4.6.4 Discussion des résultats en lien avec les facteurs ambivalents du MDH-PPH	205
CONCLUSION .....	208
1. Synthèse des résultats.....	208
2. Limites de l'étude.....	213
3. Pistes d'intervention.....	214
4. Pistes de recherche .....	214

APPENDICE A DESCRIPTION DES CAS.....	218
APPENDICE B FORMULAIRES D'ENTREVUE.....	304
APPENDICE C FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT .....	320
APPENDICE D LETTRES AUX AUTORITÉS.....	337
APPENDICE E CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	356
APPENDICE F EXTRAITS DE RECHERCHE NVIVO .....	358
RÉFÉRENCES.....	369

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Étapes de la Méthodologie des systèmes souples [MSS] .....	9
1.2 Famille et différentes formes d'école au Sénégal.....	36
1.3 Portrait du système éducatif sénégalais selon la diversité des acteurs .....	44
2.1 MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010, p.175).....	74
2.2 Modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille (Deslandes, 2012, p. 86).....	88
2.3 Collaboration famille-école et ÉSH vu dans le MDH-PPH au Sénégal .....	94

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Parents et enfants dans un style parental autoritaire (Deslandes, 1996, p.14).....	55
2.2 Parents et enfants dans un style parental permissif (Deslandes, 1996, p.14) .....	56
2.3 Parents et enfants dans un style parental démocratique (Deslandes, 1996, p. 14).....	57
2.4 Parents et enfants dans un style parental négligent .....	58
2.5 Dimensions des styles parentaux .....	59
3.1 Noms fictifs attribués aux participants .....	109
4.1 Distribution des ÉSH (n=7) quant à leur âge, niveau d'études, concentration et établissement .....	115
4.2 Distribution des participants (n=7) quant à leur déficience physique, l'origine de la déficience et la description de celle-ci .....	118
4.3 Distribution des participants (n=7) quant à la taille, le type de famille et l'identification des personnes qui ont contribué à l'entrevue .....	140
4.4 Distribution des parents de participants (n=7) quant à leurs statut, scolarisation et occupations .....	141

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

ACPF : African children forum policy

ANSD : Agence nationale de la statistique et de la démographie

APE : Association de parents d'élèves

CAP : Certificat d'aptitude professionnel

CATWOE : Customers, actors, transformation, weltanschauung, owners, environment

CDPH : Convention des Nations unies relatives aux droits des personnes handicapées

CEM : Collège d'enseignement moyen

CER : Comité d'éthique de la recherche

CGE : Comité de gestion des écoles

ENS : École normale supérieure

EPS : Éducation physique et sportive

ESH : Élève en situation de handicap

FASTEF : Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation

IA : Inspection d'académie

IEF : Inspection de l'éducation et de la formation

LOS : Loi N°9/2010 portant loi d'orientation sociale relative à la promotion et à la protection des personnes handicapées

MDH : Modèle de développement humain

MDH-PPH : Modèle de développement humain-Processus de production du handicap

MSS : Méthodologie des systèmes souples

ODD : Objectifs du développement durable

OMS : Organisation mondiale de la santé

ONU : Organisation des Nations unies

PPH : Processus de production du handicap

SH : Situation de handicap

SPS : Situation de participation sociale

TIC : Technologies de l'information et de la communication

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UQ : Université du Québec

UQAM : Université du Québec à Montréal

UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières

## RÉSUMÉ

L'étude porte sur le rôle de la famille sénégalaise dans la poursuite des études secondaires des élèves en situation de handicap à la suite de déficiences physiques au niveau des membres inférieurs ou supérieurs exclusivement. Elle apporte des éléments de réflexion sur les pratiques parentales pouvant aider à bien comprendre le rôle de la famille dans la poursuite des études par l'élève en situation de handicap. Au Sénégal, la scolarisation telle qu'elle est offerte aux jeunes en situation de handicap fait obstacle à leur participation sociale, entre autres, par la faiblesse des ressources consenties par l'état et par le regard des populations envers ces jeunes. Selon les écrits scientifiques, le principal appui que reçoivent ces personnes pour participer socialement correspond à celui qu'offre la famille.

Des études réalisées dans les pays du Nord, dont certaines ont focalisé sur les jeunes en situation de handicap, soulignent le rôle de la famille dans la réussite scolaire de ces jeunes, d'une part, et l'importance de la collaboration école-famille dans la participation sociale, d'autre part. En s'inspirant de ces travaux, l'étude vise à décrire la manière dont la famille sénégalaise s'y prend, au sein de sa cellule et dans sa collaboration avec l'école, pour accompagner le jeune en situation de handicap afin d'optimaliser sa participation sociale dans le cadre de la poursuite de ses études au deuxième cycle du secondaire.

Axée sur la méthode de l'étude de cas, cette recherche qualitative vise à : 1) décrire les points de vue de jeunes élèves sénégalais en situation de handicap et de leur famille sur l'accompagnement de cette dernière dans les études secondaires; 2) explorer les obstacles et les facilitateurs à la poursuite des études secondaires du jeune en situation de handicap reliés à la famille ou à la collaboration famille-école et 3) analyser les interactions entre les facteurs pouvant influer sur la poursuite des études secondaires au Sénégal.

L'étude a permis de voir la place prépondérante de la participation parentale au suivi scolaire des élèves en situation de handicap au deuxième cycle du secondaire. L'apport de la famille et des parents dans ce sillage permet aux élèves en situation de handicap de s'inscrire dans une perspective de participation sociale à travers la poursuite des études. La volonté des parents à aider leur jeune en situation de handicap, élève au deuxième cycle du secondaire, semble amoindrir leurs difficultés linguistiques et leur faible niveau d'études.

L'étude ouvre des avenues de recherche, notamment l'investigation des interactions familiales axées sur la participation parentale, l'accès et le maintien des jeunes en situation de handicap dans les écoles dans un cadre synergique incluant les parents, les enseignants, les pairs et le personnel scolaire.

Mots clés : élève en situation de handicap, famille, collaboration famille-école, participation parentale, style parental, participation sociale, études secondaires, Sénégal

## INTRODUCTION

Les pays africains se caractérisent par le manque d'accès des populations vulnérables aux services sociaux de base tels que la santé et l'éducation. L'offre éducative y est inférieure à la demande (UNESCO, 2010). La possibilité de fréquenter l'école et d'y rester au-delà du cycle primaire demeure faible bien que ces pays aient souscrit à la scolarisation primaire universelle dans le cadre des Objectifs du développement durable [ODD]. Les populations en situation de vulnérabilité, dans ces pays, sont en grande partie composées de jeunes, de femmes, d'enfants et de personnes en situation de handicap [SH]. Ces populations semblent rencontrer des difficultés majeures d'accès à l'éducation (African children forum policy [ACPF], 2015; UNESCO, 2008, 2010). D'où l'importance de réaliser une analyse de la réalité de personnes en SH et ce, surtout en se préoccupant des jeunes vivant des SH.

En Afrique subsaharienne, les personnes en SH rencontrent plusieurs difficultés pour accéder à l'école et poursuivre leurs études jusqu'au niveau secondaire (Ngo Melha, 2013). Au Sénégal, les élèves en situation de handicap [ESH] ont du mal à accéder ou rester à l'école primaire jusqu'à l'achèvement du cycle (Drame et Kamphoff, 2014; Drame, Lancaster et Duval-Diop, 2017). Ils sont confrontés à des perceptions sociales négatives les vouant généralement aux gémonies de la société (I. Diop, 2012a; Drame *et al.*, 2017; Touré, 2009). Rares sont les enfants en SH scolarisés au Sénégal. Ils sont encore plus rares à finir ou dépasser le cycle primaire pour poursuivre des études secondaires, voire supérieures (Drame *et al.*, 2017).

Les études consultées portant sur la scolarisation des personnes en SH au Sénégal et en Afrique mettent en évidence le faible volume de travaux scientifiques au sujet de cette catégorie de la population (ACPF, 2011a, 2015; I. Diop, 2012a, 2012b; Drame *et al.*, 2017; Moumoula, 2013a; Ngo Melha, 2013; Ouattara, 2004; Tchirkov, 2012; Touré, 2009). C'est à partir de la Conférence de Jomtien que la communauté internationale, à travers l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 1990), commence à mettre l'accent sur la scolarisation des enfants à besoins éducatifs spéciaux. Ceux-ci regroupent tous les enfants dont l'accès à un système éducatif considéré comme ordinaire et normal n'est pas évident (Ngo Melha, 2013). La Conférence de Salamanque, tenue sous l'égide de l'UNESCO (1994) et axée sur la même perspective que celle de Jomtien relatée précédemment, focalise sur la scolarisation des enfants en SH dans les écoles ordinaires. En effet, les rares enfants en SH instruits l'ont été, dans la plupart des cas, dans des écoles spécialisées ou dans des centres socio-médicaux. En général, les ÉSH ayant la chance de poursuivre les études au secondaire fréquentent des écoles ordinaires à proximité de leur quartier. Dans ces écoles, ils ne bénéficient pas de soutien spécifique bien qu'ils puissent compter, à l'occasion, sur les relations qu'ils y tissent et la sollicitude de leurs pairs, des enseignants ou du personnel. Toutefois, les élèves non voyants inscrits dans les écoles secondaires reçoivent un appui de la plupart des états africains et cet appui est principalement lié à l'assistance technique en matière de traduction en braille des cours et des évaluations (I. Diop, 2012b; Moumoula, 2013a).

Les personnes en SH vivent sous l'emprise de préjugés et de perceptions sociales négatives qui les placent en marge des sociétés africaines. Dans ce continent, ces personnes sont perçues comme des êtres surnaturels (I. Diop, 2012a; Kuyu Mwissa, 2005; Ouattara, 2004). Encore de nos jours, elles incarnent le mauvais sort jeté sur leurs familles ou leur groupe social. Elles sont, aux yeux de beaucoup de personnes, une punition infligée à la famille. Les religions pratiquées en Afrique telles que l'Islam, le

Christianisme, l'animisme, etc., semblent renforcer ces préjugés. Au Sénégal, les lieux de culte se confondent souvent à des espaces de mendicité (Bah et Tchirkov, 2017; I. Diop, 2012a, 2012b; Mbassa Menick, 2015; Ngo Melha, 2013; Tchirkov, 2012).

En général, les états africains adhèrent aux textes de droit internationaux relatifs à l'intégration des personnes en SH. Un nombre important de pays africains ont déjà signé et ratifié la Convention de l'Organisation des Nations unies [ONU] pour la promotion des droits des personnes handicapées [CDPH] (ONU, 2006). De plus en plus, il est constaté dans le continent une élaboration de politiques publiques axées sur l'intégration des personnes en SH, notamment sur le plan de l'éducation (République du Sénégal, 2013a). Cependant, dans les faits, la situation des personnes aux besoins éducatifs particuliers demeure inchangée. Elles continuent à suivre une éducation taillée sur mesure dans les écoles spécialisées généralement installées dans les grandes zones urbaines avec une faible capacité d'accueil. Les rares enfants en SH pouvant profiter d'une scolarisation dans des écoles ordinaires sans mesure d'accompagnement le doivent en grande partie à leur famille (Drame *et al.*, 2017; Ngo Melha, 2011, 2013; Tchirkov, 2012).

La famille demeure, ainsi, une importante source de soutien de l'enfant en SH pour faire face aux attitudes qui le vouent aux gémomies de la société ou pour espérer accéder à l'école et y poursuivre des études. Il paraît important de préciser ici que la famille peut aussi jouer un rôle susceptible d'entraver l'émergence sociale de son enfant en SH. Tout dépend de l'ancrage familial à des valeurs, en général traditionnelles, qui stigmatisent la personne en SH et de la capacité de sa famille à s'écartez de ces valeurs (Bah et Tchirkov, 2017). En lien avec la participation sociale de l'ÉSH, un ensemble de facteurs entrent ici en jeu. Entre autres, il y a la situation économique, les croyances, la relation de la famille avec l'école combinées aux valeurs de la tradition balisent les conceptions que la famille entretient avec le handicap ou la différence qui se manifeste

chez l'un de ses membres (ACPF, 2015; Bah et Tchirkov, 2017; Mbassa Menick, 2015).

En effet, l'école constitue, pour les personnes en SH, un moyen de réhabilitation sociale et d'insertion professionnelle (Madsø, 2013; Tchirkov, 2012; Tchirkov, Keller et Ambassa, 2011). Les ÉSH parviennent à réussir à l'école s'ils sont bien encadrés par la famille ou s'ils bénéficient de soutien durant leur cursus scolaire. Leurs camarades de classe, au primaire ou au secondaire, les perçoivent comme des personnes normales et ce, en les côtoyant davantage. Les perceptions négatives qu'ils avaient à leur endroit suscitant la peur se voient remplacer par d'autres perceptions positives et propices au développement de relations amicales (Touré, 2009). D'où l'importance d'établir de bonnes relations entre l'école et la famille de l'ÉSH surtout. La scolarisation et le maintien des ÉSH dans le système éducatif le plus longtemps possible, du primaire au secondaire sont indispensables et profitables du coup aux parents préoccupés par la réussite de leurs jeunes. La plupart du temps, ce sont leurs parents qui les accompagnent sur le chemin de l'école.

À travers une approche qualitative, cette étude met en exergue les parties prenantes de l'éducation au Sénégal en se positionnant sous l'angle des pratiques familiales en vue de soutenir l'ÉSH dans la poursuite de ses études au secondaire. La première partie du texte décrit le problème de la scolarisation des personnes en SH au secondaire en soulignant les attentes de la famille et des acteurs intervenant dans ce cadre. Elle présente l'organisation de l'éducation au Sénégal dans sa diversité. Elle renseigne sur les rôles et responsabilités des acteurs en mettant en lumière leurs particularités et leur position à travers la méthodologie des systèmes souples [MSS] (Checkland, 2000; Filion, 2012). Afin de respecter la MSS, les clients ou bénéficiaires du système, comme la famille, ainsi que le processus en cours et les valeurs sous-jacentes à la scolarisation au Sénégal sont décrits en mettant en relief les décideurs et l'environnement.

La deuxième partie de ce travail s'intéresse au cadre théorique servant de trame pour réfléchir sur la question à propos. Elle aborde le processus de production du handicap [PPH] en tant que modèle de développement humain [MDH] et un modèle intégré qui en est dérivé et qui porte sur la collaboration école-famille (Deslandes, 2012). Avant cela, sont analysés des concepts clefs sur lesquels cette étude s'appuie. La troisième partie aborde la méthode de recherche utilisée pour mener l'étude. Elle s'inscrit sur une démarche qualitative de type exploratoire axée sur la méthode de l'étude cas. Dans cette foulée, la population de l'étude, la méthode utilisée et les outils employés pour mener l'analyse seront présentés. La quatrième partie présente et analyse les résultats sous l'angle de la collaboration famille-école et à travers la participation parentale au suivi scolaire, surtout à domicile, dans la perspective du cadre théorique en vigueur dans le cadre de cette étude. Finalement, la conclusion aborde les principaux résultats de l'étude avant d'esquisser des pistes de recherche et d'action.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, l'éducation au Sénégal est décrite à travers la méthodologie des systèmes souples [MSS] de Checkland (1999a). La diversité dans l'offre éducative et la pluralité des acteurs sont soulignées. La famille sénégalaise, comme actrice principale dans la scolarisation du jeune, est mise de l'avant avec un focus sur l'ESH et le rôle des parents à l'accompagner dans la poursuite de ses études. La situation problématique de la participation sociale des jeunes en milieu scolaire dans ce cadre au Sénégal est établie avant de poser la question centrale de l'étude.

#### 1.1 Méthodologie des systèmes souples [MSS]

Dans cette étude, la MSS de Checkland (1999a) servira comme cadre d'analyse du contexte de l'éducation au Sénégal. L'éducation au Sénégal connaît plusieurs formes. L'éducation traditionnelle axée sur l'initiation aux valeurs culturelles s'effectue pour beaucoup d'ethnies sénégalaïses en milieu rural dans la forêt. Elle est communément appelée la case d'initiation. Le jeune peut y apprendre des vertus comme le courage, l'amitié, la solidarité avec ses pairs. L'éducation peut également se faire dans l'école publique ou à l'école coranique. L'éducation comprend une dimension formelle et des dimensions informelles (Charlier, 2004). C'est pourquoi, il est pertinent de recourir à cette approche holistique pour la saisir de manière systémique, voire systématique. De ce point de vue, l'appréhension de cette réalité requiert une approche souple dans une

perspective systémique et holistique (Checkland, 2000; Filion, 2012; Forget, 2013; Fougeyrollas, 2010; Le Moigne, 1994; Morin, 2014). Atkinson et Checkland (1988) considèrent la MSS comme un ensemble de principes généraux axés sur la science dans le but de saisir le monde réel en faisant ressortir la richesse qu'il contient. La MSS se veut une approche ouverte dans laquelle le chercheur peut naviguer librement dans les champs paradigmatiques existant sans clivage pour arriver à rendre le réel moins énigmatique. Inscrite sur une lancée sans a priori, elle privilégie la liberté de modéliser le réel pour en faire émerger des énoncées scientifiques des problèmes qu'il contient.

La MSS est à la fois interprétative et humaniste. Elle facilite le changement suivant une démarche d'apprentissage (Houghton et Ledington, 2002). Checkland (1981, 1989) considère la réalité comme étant complexe. Ainsi est-il difficile, selon lui, de séparer les sciences exactes et celles humaines pour la saisir. Les sciences exactes obéissent à des schémas conventionnels reproductibles, tandis que dans la réalité sociale, les problèmes sont considérés comme complexes et dynamiques. Dans ce sillage, Checkland (2000) s'investit sur une démarche dialectique entre la théorie axée sur la conceptualisation des problèmes sociaux et la pratique de terrain pour arriver à des situations existentielles correspondant aux souhaits des humains. Le problème s'exprime, ainsi, dans un écart entre ce que les choses sont dans la réalité et ce que les hommes veulent ou espèrent dans la limite de ce qu'ils considèrent avec objectivité comme raisonnable. Perçus par un individu ou par un groupe social, le problème et sa formulation suggèrent une méthode de recherche inclusive requérant une pleine participation des acteurs, en amont et en aval (Checkland, 1985, 2012; Forget, 2013).

Checkland (2010) met l'accent sur la méthodologie comme une réflexion sur les procédures ou méthodes à mobiliser pour saisir un problème dans le cadre de la réalité sociale afin de le penser et éventuellement de le résoudre. À cet effet, Checkland (2010) souligne:

SSM is methodology (the ‘logos’ or principles of method) rather than method (a fixed step-by-step process). The methodological principles endure, but must be adapted for use in each specific situation addressed, since no two human situations are ever exactly the same. (Checkland, 2010, p.131)

Dans les sciences sociales, le chercheur est appelé à collaborer avec les acteurs du milieu qui possèdent les informations sur le cadre de vie inséparable de leurs vécus. Car, la société est, au sens de Bertalanffy (1972), un tout qui plane sur la somme de ses parties. Elle est un lieu d’interactions avec des interrelations dans une mouvance continue. Chaque partie est en lien avec d’autres parties. Cela renforce la MSS dans l’approche systémique pour penser les problèmes sociaux (Atkinson et Checkland, 1988; Checkland, 1981, 2000).

La MSS se déroule en sept étapes qui sont réparties en deux catégories : 1) les étapes 1, 2, 5, 6 et 7 réfèrent au monde réel et 2) les étapes 3 et 4, avec un fond gris sur la figure 1.1 *Étapes de la Méthodologie des systèmes souples [MSS]* ci-dessus, relèvent du monde conceptuel. La première étape consiste à situer le problème en question; la deuxième est l’énonciation du problème; la troisième permet de définir de façon pertinente le problème. La quatrième aborde les dimensions conceptuelles du problème et en ayant recours à des modèles de pensée. Dans la cinquième étape, les modèles et théories recensés au cours de la quatrième étape sont discutés en lien avec la situation réelle du problème. C’est l’étape de comparaison des concepts avec le monde réel. Dans la sixième, les pistes de solutions sont discutées. Les changements qu’ils peuvent entraîner sont aussi mis en relief. La septième et dernière étape est une occasion de mettre en œuvre les changements décidés afin d’arriver à une situation meilleure. La Figure 1.1 *Étapes de la Méthodologie des systèmes souples [MSS]* montre ces étapes.

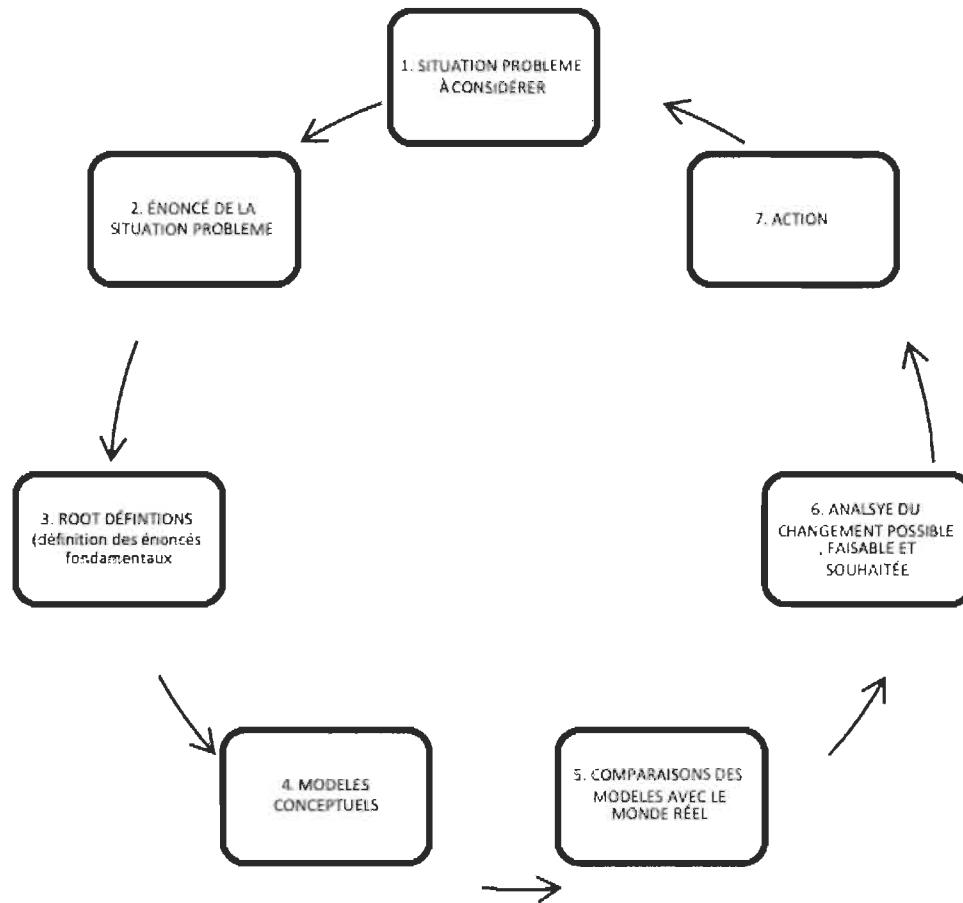


Figure 1.1 : Étapes de la Méthodologie des systèmes souples [MSS] (Checkland, 1981)

Cette démarche continue est un ensemble de va-et-vient entre le monde réel, aux étapes 1, 2, 5, 6, 7, et le monde conceptuel, aux étapes 3 et 4, de discussions, d'essayage entre le chercheur et les parties prenantes à la recherche, d'une part, et entre le chercheur et les écrits scientifiques qui sous-tend la problématique à propos, d'autre part. Ainsi, la méthodologie suit le cadre d'analyse, au centre duquel se trouve le chercheur, qui engage les clients, les acteurs, la transformation, la Weltanschauung (ou vision du monde) et l'environnement connue sous l'acronyme CATWOE (Checkland, 1981). Checkland écrit dans ce sens:

The core of a root definition of a system will be a **transformation** process (T), the means by which defined inputs are transformed into defined outputs. The transformation will include the direct object of the main activity verbs subsequently required to describe the system. There will be **ownership** (O) of the system, some agency having a prime concern for the system and the ultimate power to cause the system to cease to exist. The owners can discourse about the system. Within the system itself will be **actors** (A), the agents who carry out or cause to be carried out the main activities of the system will be what we call **customers** (C) of the system, beneficiaries or victims affected by the systems activities. ‘Customers’ will be indirect objects of the main verbs used to describe the system. Fifthly, there will be **environmental constraints** (E) on the systems which it has to take as ‘given’. To these five elements we add a sixth item which by its nature is seldom explicit in a root definition, but which cannot ever be excluded: there will be **weltanschauung** (W), an outlook, framework or image which makes this particular root definition meaningful. (Checkland, 1981, p. 224)

Les problèmes sont donc formulés dans le consensus entre le chercheur et les acteurs suivant une démarche assimilable à une analyse des parties prenantes (Filion, 2012; Forget, 2013; Genest, Nguyen, Babineau et Genest, 2015). L’analyse s’articule autour : 1) des clients; 2) des acteurs; 3) du processus ou processeur en vigueur; 4) des propriétaires du système en cause; 5) des visions du monde (weltanschauung) et 6) de l’environnement ou du cadre de vie. Des chercheurs comme Checkland (1981), Checkland et Tsouvalis (1997), Filion (2012) et Prévost (1989) soulignent que le client est le bénéficiaire du problème à résoudre; les acteurs participent en fonction de leur

compétence ou de leur prérogative à la démarche; le processus renvoie au procédé ou au mécanisme à travers lequel le système pense le problème en tenant compte du milieu; le propriétaire renvoie à celui qui veille à sa résolution et son financement; la vision du monde (*weltanschauung*) renvoie aux valeurs, aux croyances qui orientent le devenir dans le milieu en cause; l'environnement est à la fois géographique, social, culturel, politique, économique et légal (Checkland, 2000; Hatch et Cunliffe, 2009; Le Moigne, 1997; Prévost, 1989).

La MSS s'inscrit dans un paradigme constructiviste plaçant l'apprentissage au cœur du processus de recherche (Checkland, 2000, 2012; Checkland et Poulter, 2006) pouvant aboutir à une transformation ou un changement social (Checkland, 1999a). Ainsi, le changement se montre comme un aspect central dans l'énoncé de base (Filion, 2012; Van der Maren, 2003). Forget (2013) considère que la transformation met en exergue les étapes du processus en relevant ce qui transforme et ce qui est transformé. La MSS (Checkland, 1999a, 2000, 2010, 2012) met l'accent sur une démarche participative et inclusive respectant l'identité et les valeurs socioculturelles des détenteurs d'enjeux pour parvenir à des situations futures satisfaisantes et profitables à tous. Elle vise à aider les acteurs partageant une même volonté de vivre ensemble à mettre l'accent sur les voies et moyens permettant d'améliorer leurs conditions (Bergvall-Kareborn, Mirijamdotter et Basden, 2003; Filion, 2012; Forget, 2013; Van der Maren, 2003).

La vision qui sous-tend l'inclusion n'est pas toujours orientée de la même manière, dans la même direction pour tous les acteurs dans le processus systémique. Dans une perspective holistique, la pluralité des visions du monde n'est pas un obstacle. Cette diversité peut être pensée dans une dynamique convergente ou consensuelle bien que contradictoire, voire conflictuelle, à bien des égards (Bergvall-Kareborn *et al.*, 2003; Checkland, 2000; Filion, 2012; Forget, 2013). Donc, les acteurs engagés dans l'éducation au Sénégal ont la possibilité de trouver dans une démarche dialectique

fécondée par les conflits inhérents à la vie publique un cadre d'échange inclusif pour penser et agir sur l'école aux bénéfices de tous.

La MSS (Checkland, 2000) s'emploie à assister les acteurs partageant une même volonté de vie commune à focaliser sur la recherche de voies et moyens permettant une amélioration de leurs conditions (Bergvall-Kareborn *et al.*, 2003; Filion, 2012; Forget, 2013; Van der Maren, 2003). C'est pourquoi, dans les pages suivantes, l'accent sera mis sur l'engagement des partenaires de l'éducation au Sénégal pour une réussite scolaire, voire éducative de leurs enfants. Dans cette perspective, l'apport des familles et des parents sera souligné. Les acteurs, notamment le personnel de l'administration scolaire, les enseignants, les parents et les familles ont donc la possibilité de trouver, dans cette perspective, les principes d'un partenariat-cadre entre l'école et la famille pour que l'ÉSH puisse poursuivre avec succès sa scolarisation au secondaire.

Dans les lignes suivantes, l'éducation au Sénégal est présentée à travers le cadre d'analyse de la MSS, la CATWOE (Checkland, 1981), afin d'en avoir une présentation assez riche. Ce qui facilite l'émergence de la problématique de cette étude portant sur la collaboration famille-école du point de vue de la poursuite des études secondaires d'ÉSH au Sénégal.

## 1.2 Éducation au Sénégal

L'éducation au Sénégal revêt plusieurs formes. Elle comprend l'éducation familiale aux valeurs traditionnelles sous-tendues par la culture africaine ou sénégalaise, l'éducation formelle axée sur la langue française, l'éducation arabe et coranique et l'éducation à des métiers. Ces formes d'éducation peuvent être regroupées en trois types d'école : 1) l'école formelle; 2) l'école informelle et 3) l'école non formelle. L'école formelle se situe au cœur du système éducatif. Sa gestion est l'apanage des

pouvoirs publics. Elle est l'objet de plusieurs ministères au sein du gouvernement. Elle prend en charge la scolarisation des enfants du préscolaire à l'université en passant par les cycles primaires et secondaires, sans oublier la scolarisation des ÉSH et la gestion des écoles spécialisées accueillant majoritairement ces derniers. Les autorités publiques tentent, de plus en plus, de tisser des liens entre les divers lieux d'éducation afin de parvenir à un système cohérent capable de répondre aux besoins des familles et de satisfaire les attentes de l'État de se doter de compétences aptes à relever les défis de développement dans un cadre citoyen (Anne, 2012; Charlier, 2004). La diversité dans l'offre éducative sous-tend la participation d'acteurs n'ayant pas toujours les mêmes visées quant à l'avenir des élèves et aux finalités poursuivies. L'élève semble demeurer le point commun de tous ces acteurs pouvant être en conflit. C'est pourquoi, dans ce projet, il est fait appel à la MSS (Checkland, 1985, 1989; Checkland et Holwell, 1998; Checkland et Tsouvalis, 1997) pour essayer de faire ressortir la complexité de l'éducation et les points de convergence des formes d'écoles évoquées dans les lignes précédentes.

#### 1.2.1 Système éducatif sénégalais

L'éducation au Sénégal comprend une dimension formelle et une dimension informelle ou non formelle. L'éducation formelle est organisée par le gouvernement. Elle se fait en langue française principalement suivant le modèle de l'école française (Anne, 2012; Charlier, 2004; Gueye et Sene, 2009; Huet-Gueye et De Leonardis, 2007; Sow, 2008). Le système éducatif formel comprend un cycle préscolaire et élémentaire ou primaire, un cycle moyen et secondaire et un enseignement supérieur (Anne, 2012; République du Sénégal, 2013a). À côté de ce système, se trouve un système non formel prenant en charge les décrocheurs de l'école formelle ou les jeunes non scolarisés dans des écoles communautaires de base ou dans des programmes d'alphabétisation (Anne, 2012).

Le système informel est constitué d'écoles plus près des familles. L'éducation, en langue arabe, est basée sur les préceptes de l'islam et cela fait en sorte que la religion est l'une des principales composantes du système informel. Celui-ci prend aussi en charge un enseignement dans les langues nationales et ce, sous forme d'apprentissages à divers métiers artisanaux comme la menuiserie, la cordonnerie, la réparation mécanique, la plomberie, la couture, etc. Les enfants peuvent être orientés à l'un de ces systèmes selon les valeurs, les croyances ou la situation économique des parents (Chehami, 2016; Huet-Gueye et De Leonardis, 2007).

#### 1.2.1.1 Visions de l'État, des parents et de la société

Checkland (1981) considère la vision dans la MSS comme la finalité poursuivie en fonction des acteurs. La vision, selon lui, est assimilable à la notion de « *weltanschauung* » ou vision du monde. Elle est ce vers quoi tendent les acteurs dans un système. La vision est symbolisée par le « W » dans le CATWOE décrit dans les lignes précédentes. Elle renvoie au caractère téléologique ou finaliste de la MSS.

Le Sénégal vise la scolarisation primaire universelle. Il entend ainsi assurer à tout enfant sénégalais une éducation de qualité permettant un développement économique et social dans un contexte d'équité et d'égalité des chances en dehors de toute discrimination (Drame *et al.*, 2017; République du Sénégal, 2013a). La vision de l'État se trouve dans la politique éducative (Daffé et Diagne, 2009; République du Sénégal, 2005). Elle apparaît également dans le curriculum de l'éducation qui la matérialise et l'opérationnalise (Depover et Noël, 2005). La vision qui sous-tend l'acte éducatif n'est pas toujours la même pour tous les acteurs dans un perspective systémique (Bergvall-Kareborn *et al.*, 2003; Filion, 2012; Forget, 2013). La vision des pouvoirs publics sénégalais en matière d'éducation ne se réduit pas immédiatement à celle des familles ancrées dans les cultures traditionnelles.

Les parents, à leur tour, souhaitent que les enfants connaissent les valeurs fondamentales de la société sénégalaise et y adhèrent. L'école doit permettre aux enfants de se connaître et de connaître la culture sénégalaise. Les parents pensent que l'école formelle de langue française est le lieu pour acquérir des compétences favorisant une insertion sur le plan professionnel (Charlier, 2004; Gueye et Sene, 2009) et non pour les forger à s'enraciner aux valeurs sénégalaises articulées à la religion. Par conséquent, l'éducation dispensée à l'école française doit être complétée par une éducation culturelle, éthique et religieuse qui est l'apanage des écoles coraniques (Charlier, 2004; Chehami, 2016). En plus de cela, l'enfant est sensibilisé au sein de la famille aux valeurs culturelles et traditionnelles au cœur desquelles se trouve la solidarité familiale (Dimé, 2007; A. B. Diop, 2012; Drame et Kamphoff, 2014). La famille est considérée comme une valeur cardinale de la société sénégalaise. Elle en est le ciment qui sert de socle aussi à la solidarité.

La vision des parents et de la société, dans un sens plus large, à propos de l'éducation des personnes en SH apparaît souvent équivoque ou difficile à saisir dans les discours et les actes quotidiens. Certains parents pensent que l'enfant en SH n'est pas comme les autres enfants. Les parents développant de tels points de vue ont tendance à exclure leur enfant en SH de toute scolarisation, ce qui a comme effet de le confiner du coup en marge de la société avec, comme principale activité, la mendicité (ACPF, 2011a; I. Diop, 2012a; Drame *et al.*, 2017).

#### 1.2.1.2 Détenteurs d'enjeux dans le système éducatif

Dans le système éducatif formel sénégalais, le principal décideur et détenteur d'enjeux demeure le gouvernement, avec l'aide de son ministère de l'Éducation qui organise et pilote l'enseignement du préscolaire au secondaire en passant par l'enseignement primaire et l'enseignement moyen. Les services déconcentrés du Ministère qui sont installés dans les différentes localités du pays représentent l'État et exercent le pouvoir

de décision en matière d'éducation. Le Sénégal est divisé en 14 régions subdivisées en départements. Ces derniers sont composés de villes et de communes urbaines ou rurales (ANSO, 2014; République du Sénégal, 2013a, 2013b). Le système éducatif est administré dans chaque région par une inspection d'académie [IA]. Les inspections de l'éducation et de la formation [IEF], relevant des IA s'occupent de l'enseignement préscolaire, primaire et des collèges d'enseignement moyen [CEM] dans les départements et les communes du pays (Tendeng, Diompy et Villemonteix, 2015). Les lycées, en charge du cycle terminal de l'enseignement secondaire, sont sous la tutelle des IA. Les IA et les IEF prennent aussi en charge l'alphabétisation des adultes (République du Sénégal, 2013a).

Les autres détenteurs de pouvoir dans le secteur de l'éducation sont les parents, les enseignants et les élèves, sans oublier les organismes communautaires de base intervenant dans le secteur de l'éducation. Les parents ont la possibilité d'inscrire ou non leurs enfants à l'école et ce, même si le gouvernement se donne l'obligation de veiller à l'instruction et à l'éducation de chaque enfant (Charlier, 2004; Chehami, 2016; Huet-Gueye et De Leonardis, 2007). Ces chercheurs mentionnent également la possibilité de choix des parents de retirer à tout moment les enfants de l'école formelle ou non. Ils décident de l'éducation que l'enfant doit suivre. Certains parents se donnent le choix entre l'école formelle ou les écoles arabes ou coraniques (Chehami, 2016). D'autres parents vont choisir d'orienter l'enfant à l'apprentissage d'un métier, le dispensant de passer obligatoirement par l'école. Les chefs religieux et ceux coutumiers exercent certes un pouvoir sur l'éducation à travers les parents qui sont leurs adeptes. Les opinions et les décisions des marabouts ou chefs religieux ayant une emprise sur la société à tous les niveaux sont soutenues par les personnes qui leur font allégeance et qui peuvent être des parents d'élèves. Les enseignants et les élèves, à travers leurs syndicats et les associations, sont capables d'exercer aussi une contrainte sur l'école.

### 1.2.1.3 Environnement politique, légal et éducatif

L'environnement, à définir dans la démarche systémique, peut renvoyer aux textes de lois et règlements ainsi qu'aux politiques qui balisent le système étudié. Il concerne aussi les principes moraux et les valeurs sociales qui sous-tendent les échanges et les interactions dans la société (Hatch et Cunliffe, 2009) et ce, sans oublier le cadre de vie dans ses dimensions physique et géographique (Fougeyrollas, 2010). Dans les approches systémiques, l'environnement occupe une place importante voire essentielle. Il met en lumière l'un des principes fondamentaux de cette approche mentionné plus haut, selon lequel le tout est supérieur à la somme de ses parties (Bertalanffy, 1972; Bronfenbrenner, 1977; Checkland, 1981; Forget, 2013; Le Moigne, 1997). Dans les lignes suivantes, sont décrits les environnements politique, légal et éducatif du système d'éducation sénégalais. Les politiques et les lois qui fondent et organisent l'éducation au Sénégal sont mises en relief.

#### 1.2.1.3.1 Environnement politique et légal

Le système éducatif sénégalais est contenu dans la *Loi d'orientation de l'éducation nationale* de 1991 modifiée en 2004. Cette loi s'exprime à travers la *Lettre sectorielle de politique éducative* (République du Sénégal, 2005) en y traçant les lignes directrices de l'éducation et ce, tant pour le système formel que pour l'éducation informelle. Ce dispositif s'est enrichi avec la *Loi N°9/2010 portant sur l'orientation sociale relative à la promotion et à la protection des personnes handicapées* [LOS] de l'an 2010. Le Sénégal, à travers les textes mentionnés précédemment, affirme le droit d'accès des enfants en SH à l'éducation à l'instar des autres enfants. Dans cette foulée, il semble préconiser une éducation spéciale ouverte, dans la mesure du possible, vers une éducation inclusive en passant par des classes d'intégration installées dans les écoles ordinaires (République du Sénégal, 2013a).

Le Sénégal a ratifié la *Convention de l'Organisation des Nations unies* [ONU] relative aux droits des personnes handicapées [CDPH] et a signé le protocole additionnel de cette dernière (ONU, 2006). La CDPH oblige les États à améliorer de façon notable les conditions des personnes en situation de handicap en leur assurant, entre autres, une éducation de qualité dans une approche inclusive (Cuenot, 2015; Schulze, 2010; Wehmeyer et Patton, 2017). Le Sénégal, en adhérant à cette Convention, s'oblige juridiquement à changer les conditions de vie des personnes en SH, d'autant que les termes de la CDPH ont force de loi suprême selon sa Constitution (Diouf, 2008). Dans cette même lancée, la LOS favorise l'accès et le maintien des enfants et des jeunes en SH à l'éducation en réaffirmant le droit à l'éducation de tous les enfants du pays. Elle prévoit l'octroi d'allocations d'études facilitant la poursuite des études secondaires aux ÉSH dans un contexte inclusif (Drame *et al.*, 2017). La LOS appuie l'éducation et la formation des personnes en SH dans tout le cursus scolaire et universitaire par la multiplication des écoles spécialisées, l'accessibilité aux écoles ordinaires, le soutien financier et matériel. Le soutien matériel et financier se faisant, entre autres, à travers des aménagements physiques des écoles, un soutien financier aux études, une meilleure formation des enseignants ainsi que par la mise en place de commissions départementales d'éducation spéciale.

À partir des années 1990, le Sénégal a mis en place une politique de décentralisation consistant à développer une gouvernance locale participative et de proximité. Aussi, l'État et le pouvoir central ont transféré la gestion de certaines compétences comme l'éducation, la culture et la santé aux collectivités locales. C'est ainsi que l'enseignement préscolaire et primaire sont du ressort des communes, tandis que les lycées et collèges relèvent du département. En plus du ministère de l'Éducation et de ses services déconcentrés, les IA et les IEF détiennent un pouvoir de contrôle, de supervision et de gestion des établissements scolaires et de leurs personnels (Tendeng *et al.*, 2015; Voulgre et Villemonteix, 2016). Sur le plan des écoles, le pouvoir de

décision est entre les mains des administrateurs scolaires, notamment des directeurs d'écoles préscolaires et primaires, des principaux de CEM et des proviseurs de lycées qui, par ailleurs, sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation par le truchement des IEF et des IA (Cissé, 2009).

Les administrateurs scolaires sont également à la tête des conseils de gestion des établissements institués dans les écoles depuis les années 2000. Ces conseils sont des instances de concertation dont la fonction principale est la promotion de l'école en la reliant au milieu social. En leur sein, ils comptent les élèves, les parents, les enseignants et les élus locaux. Le conseil de gestion de chaque établissement élabore et met en œuvre un projet d'établissement en fonction de ses préoccupations et du contexte social, physique et économique. Le projet peut recevoir le soutien du gouvernement central ou des collectivités locales qui l'abritent, telles que la commune ou le département. Le comité de gestion d'établissement peut aussi profiter de l'assistance de partenaires internationaux, surtout dans le cadre d'accords de coopération décentralisée, parfois initiés par les collectivités à la base. Le conseil de gestion des établissements semble un cadre idoine pour encourager la participation parentale aux activités scolaires ou parascolaires. Il peut favoriser aussi l'amorce de collaboration entre l'école, la famille ou la communauté (Cissé, 2009).

#### 1.2.1.3.2 Environnement socioéconomique de l'éducation

Charlier (2004), Chehami (2016), Huet-Gueye et De Leonardis (2007, 2009) attirent l'attention sur la pluralité des lieux d'éducation au Sénégal. En effet, les jeunes sénégalais se partagent entre l'école française, l'école coranique ou les ateliers d'apprentissage de métier. L'école française, qui incarne le système formel décrit dans les sections précédentes, semble se situer au cœur du dispositif de l'État.

Les écoles religieuses, d'obédience catholique ou islamique, bien que formellement autorisées, évoluent beaucoup plus aux côtés des familles et poursuivent leur mission dans des situations souvent informelles ou non formelles. Les écoles de formation à des métiers, en général, artisanaux s'évertuent dans l'informel pour aider les jeunes à acquérir quelques compétences reliées à la vie active. Les écoles coraniques s'ajoutent à ce dispositif et se spécialisent dans l'étude du coran et de la théologie musulmane (Dia, Hugon et D'Aiglepiere, 2016). L'école coranique est la première forme d'école que le Sénégal a connue avant l'école française. Il faut rappeler que l'éducation à la culture, aux valeurs sénégalaïses reste l'apanage des familles (Chehami, 2016; A. B. Diop, 2012).

#### 1.2.1.4 Acteurs de l'éducation

L'éducation, notamment dans le cadre de l'école formelle, met ensemble des acteurs provenant de divers milieux comme la famille, la société, la communauté et les pouvoirs publics. Ces acteurs ne poursuivent pas toujours le même but et évoluent dans des logiques différentes, mais complémentaires. Ils ont, dans bien des cas, des intérêts différents à défendre dans les cadres qu'ils mettent en œuvre et qui requièrent de leur part une synergie. Ils n'utilisent pas toujours les mêmes moyens ou démarches. Cependant, ils sont appelés à conjuguer leurs efforts pour arriver à des résultats satisfaisants pour tous. Car, ils interviennent dans le même secteur, à savoir l'éducation. Ils ont également le même sujet principal d'intervention, à savoir l'enfant-élève (Deslandes, 2013). Les lignes suivantes décrivent les enjeux et les processus qu'ils mettent en branle pour espérer changer les situations de départ par des situations satisfaisantes et pertinentes en fonction de leurs préoccupations, à travers la MSS de Checkland (2000) décrite plus haut. La MSS permet de réfléchir sur les rapports entre les acteurs en prenant en compte l'environnement (Hatch et Cunliffe, 2009) et de mettre l'accent sur des solutions ou des voies de sortie concertées profitables à l'élève notamment celui en SH, aux parents, aux autres acteurs dans le respect des valeurs et

des croyances du groupe social. Les acteurs dans le milieu de l'éducation sont principalement la famille, les élèves, les enseignants, le personnel administratif et de soutien ainsi que les intervenants sociaux ou sanitaires.

#### 1.2.1.4.1 Gestionnaires des écoles

Le système éducatif formel sénégalais s'incarne dans des écoles primaires et secondaires. L'enseignement préscolaire, au début de la scolarisation, est effectué dans des garderies appelées aussi jardins d'enfants. Ces garderies sont, pour la plupart, des institutions privées. Toutefois, certaines de ces garderies ou jardins d'enfants se retrouvent en dehors du système éducatif formel. Ainsi, certains jardins d'enfants sont dans des cadres informel ou non formel et manquent souvent d'encadrement et de suivi. Depuis les années 2000, l'État a mis en place la case des tout-petits pour prendre en charge la petite enfance. Cette structure, gérée par une agence de l'État, envisage de s'implanter dans l'ensemble du territoire national. Elle offre un programme pédagogique enraciné dans la culture et l'éducation traditionnelle sénégalaise et ouvert sur un enseignement religieux musulman ou chrétien en fonction des populations cibles. En plus, les cases des tout-petits déroulent une partie du curriculum du système éducatif afin de préparer l'enfant à entamer sa scolarisation. Les écoles primaires sont sous la responsabilité de directeurs d'école. Les lycées, établissements d'enseignement secondaire, sont administrés par des proviseurs qui ont, à leur côté, des censeurs chargés de l'organisation des enseignements. Les collèges d'enseignement moyen, à mi-chemin, entre les écoles primaires et les lycées, sont entre les mains de principaux de collège (Baldé et Héon, 2017).

#### 1.2.1.4.2 Enseignants

Le niveau et le type de formation suivis par les enseignants peuvent aider à déterminer leur rang et leur statut dans le système éducatif. Les enseignants peuvent suivre une formation après un concours d'entrée aux centres de formation et de perfectionnement

installés dans les régions du Sénégal. Ces centres de formation ont connu plusieurs séries de mutations dues en grande partie à des raisons économiques. Ainsi, les établissements de formation des enseignants sont passés des écoles normales à des centres de formation et de perfectionnement en passant par des écoles de formation des instituteurs et des espaces de formation continue ponctuant la vie des enseignants recrutés comme volontaires après les études secondaires ou universitaires. Ils sont des volontaires, des instituteurs, des contractuels ou des permanents en fonction de leur statut déterminé par des examens professionnels comme le certificat d'aptitude professionnelle [CAP] ou l'ancienneté (Diompy, 2016; Niang, 2014). Pour structurer davantage le secteur et mettre l'accent sur la qualité des enseignements, l'État s'emploie, à travers les centres de formation et de perfectionnement récemment mis en place, à unifier le curriculum de formation des enseignants en l'orientant vers une approche par compétence.

Les enseignants sont membres de plusieurs ordres dans le système formel. Une bonne partie des enseignants des cycles moyen et secondaire sont formés par la faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation [FASTEF]. Cette faculté a remplacé l'École normale supérieure [ENS] qui s'occupait, à la fois, de la formation des enseignants de tout le palier des études secondaires et des corps de contrôle des enseignements, les inspecteurs et les inspecteurs de spécialité. Toutefois, certains enseignants sont issus directement de l'enseignement supérieur. Ils intègrent le corps professionnel des enseignants sans être passés par une école de formation (Niang, 2014). Le recours à ces enseignants, connus sous le vocable de vacataires, s'explique aux yeux de l'État par un accroissement exponentiel de la population scolaire et une hausse des collèges d'enseignement moyen et des lycées (Diagne, 2012). La baisse observée dans la valorisation de la fonction enseignante (Niane, 2016) et les coupes budgétaires semblent aussi y avoir contribué. Ces enseignants vacataires peuvent, après leur prise de fonction, suivre une formation continue en pédagogie durant leurs

premières années dans les classes. Cette formation continue est parsemée de cours à distance offerts grâce aux technologies de l'information et de la communication [TIC] et par des ateliers et de séminaires organisés à la FASTEF pendant les périodes de congés scolaires. L'assiduité et la réussite dans ces formations sont déterminantes pour leur avancement dans la carrière d'enseignant.

#### 1.2.1.4.3 Élèves

Huet (2003) considère que l'enfant-élève sénégalais nage sur trois mondes différents avec trois langues différentes pour s'instruire et s'éduquer : les langues nationales ou maternelles comme le wolof, le pulaar, le mandingue, le soninké, le sérère, etc. (ANSD, 2014), le français (McLaughlin, 2017) et l'arabe. Ces mondes différents cohabitent, se chevauchent et exigent de l'enfant-élève des adaptations parfois difficiles à intégrer tout au long de son éducation. Dans les cours de récréation des écoles dont la langue d'usage est le français ou l'arabe, l'élève s'exprime plus dans sa langue maternelle. Il en est de même dans la rue ou à la maison au sein du cercle familial. Ainsi, la famille paraît une constante, un espace de stabilité pour l'enfant afin de s'éduquer et avoir des repères sociaux tels que le souhaitent ses parents. Cela est d'autant plus important quand ces enfants vivent des SH fréquemment liées, entre autres, à une ou des déficiences et entraînant des incapacités.

#### 1.2.1.4.4 Élèves en situation de handicap [ÉSH]

Les ÉSH constituent une minorité dans le système éducatif sénégalais (ANSD, 2014). Ils ont des besoins éducatifs particuliers dus à la réalité spécifique de leur état physique ou intellectuel (Caraglio, 2017a, 2017b). Ce sont des élèves qui ont besoin d'aménagements autres que ceux prévus pour les élèves normaux. Ces aménagements sont fonction du type et du degré de complexité des déficiences et incapacités qu'ils présentent. Au Sénégal, les ÉSH fréquentent, pour la plupart, des écoles spécialisées couvrant en grande partie le cycle primaire dans certaines zones urbaines (Drame et

*al.*, 2017). Ils sont moins nombreux à fréquenter les établissements d'enseignement secondaire. Ils se caractérisent surtout, d'une part, par le droit à l'éducation qui les prend en compte et ce, tant sur le plan national (République du Sénégal, 2005) que sur le plan international (ONU, 2006) et, d'autre part, par les difficultés du système éducatif à répondre à leurs besoins de scolarisation (Baldé et Héon, 2017; I. Diop, 2012a; I. Diop, 2012b; Drame *et al.*, 2017; Touré, 2009). Ils constituent l'un des points faibles du système éducatif sénégalais quant aux stratégies de prise en charge de leur différence aux plans pédagogique et organisationnel (Baldé, 2014).

#### 1.2.1.4.5 Autres acteurs

Les autres acteurs sont des intervenants dans le domaine social ou médical et le personnel de soutien. En service ordinaire dans la plupart des cas, dans les structures médico-sociales sises dans les collectivités locales, des agents de santé ou des services sociaux interviennent en temps partiel dans les écoles. Il existe dans certains lycées, un agent de santé ou des services sociaux, assistant social ou infirmier, en service en temps plein. Ils sont alors chargés d'accompagner les élèves sur le plan socio-sanitaire.

Certains lycées sont dotés d'un personnel de soutien composé de gardiens, de chauffeurs et d'agents de nettoiement. Ce personnel est souvent à la charge financière de la municipalité (Cissé, 2009). Dans certaines collectivités, les intervenants proviennent d'organisations non gouvernementales exerçant dans la localité. Il s'agit notamment d'agents employés par des organisations communautaires de base sans but lucratif.

Les associations de parents d'élèves [APE] participent de plus en plus à la gestion des écoles dans un contexte d'une décentralisation caractérisée par la diversité des acteurs (Coly, 2014). À cet effet, Coly (2014) souligne l'engagement des parents à travers leurs associations à soutenir les écoles, à se rapprocher des enseignants et à porter les

revendications de l'école auprès des autorités locales et centrales. Les parents initient des actions pour la construction de nouvelles salles de classe ou de nouvelles écoles ainsi que pour le soutien en fournitures scolaires auprès des élèves les plus défavorisés. Ils jouent aussi un rôle de médiateur pendant les périodes de crise comme les grèves des enseignants ou des élèves. Coly (2014) met aussi en relief les difficultés que les parents rencontrent à travers leurs associations. Celles-ci sont vues comme des organisations de la société civile qui devraient aider les parents ayant besoin de renforcement de capacités pour mieux accompagner l'éducation de leurs enfants. Les APE ont des difficultés surtout reliées à l'analphabétisme de certains parents pouvant empêcher ces derniers de comprendre le discours de l'école et les enjeux pour lesquels, ils doivent s'engager. Au sein des Comités de gestion des écoles [CGE], des conflits sont souvent notés entre les parents et les autres membres de l'école comme les enseignants et la direction.

Le Sénégal compte plusieurs syndicats d'enseignants. Ils sont répartis selon les cycles d'enseignement [ primaire, secondaire, universitaire, etc.]. Certains syndicats regroupent des enseignants de tous les cycles d'enseignement. D'autres sont organisés selon les corps professionnels des enseignants [corps émergents, enseignants-vacataires, etc.]. Les syndicats s'organisent aussi en centrales regroupant un ensemble de syndicats pour unir leurs voix et rendre plus visibles leurs revendications portant généralement sur des conditions salariales ou de travail, la revalorisation du métier d'enseignant. Ces syndicats d'enseignants sont souvent en grève, ce qui peut avoir des incidences majeures sur les qualités des enseignements telles que le fait de ne pas atteindre le quantum horaire ou le temps scolaire, des cours abrégés ou la baisse du taux de réussite des élèves au cours des examens ministériels (Ngom, 2017; Niang, 2014). De plus, les associations des étudiants et des élèves, surtout au niveau des cycles d'enseignement moyen, secondaire ou supérieur constituent un acteur considérable dans la vie scolaire sénégalaise. Comme les organisations syndicales, les mouvements

des élèves et des étudiants peuvent être des organes de renforcement de l'école à travers des activités parascolaires. Toutefois, les mouvements des élèves et des étudiants sont, eux aussi, souvent en grève; ce qui paralyse le système éducatif pour des raisons de retard dans le paiement des allocations d'étude ou relatives à de meilleures conditions d'études, autant sur le plan social que sur le plan pédagogique (Ngom, 2017).

Les organisations de la société civile, en plus des associations de parents d'élèves et des syndicats, soutiennent l'éducation. Elles investissent tous les aspects du système pour aider les pouvoirs publics à parvenir aux finalités éducatives poursuivies. C'est ainsi que des organisations non gouvernementales, parfois de dimension internationale, aide à la construction d'écoles ou de salles de classe, à la construction de toilettes dans les écoles, de rampes et de plans inclinés pour soutenir l'accès des ÉSH. Elles participent au renforcement des capacités des enseignants, à la remédiation scolaire au profit d'élèves considérés comme faibles sur le plan scolaire ou vulnérables sur le plan social. Les organisations de la société civile appuient également l'éducation informelle et non formelle. Les organisations communautaires de base interviennent dans la même veine en prenant en charge les décrocheurs ou les enfants en âge scolaire non inscrits dans aucune forme d'école, formelle ou non formelle. Elles développent une approche de proximité participative et s'avèrent ainsi comme les premiers partenaires ou répondants des parents ne connaissant pas toujours à qui s'adresser pour répondre aux questions de leurs jeunes en matière d'éducation (Charlier et Pierrard, 2001; Cissé, Houkpodoté, Diagne, Mody et Fall, 2012; Fall, 2012).

#### 1.2.1.5 Parents et processus éducatif

Les parents espèrent que le système éducatif assurera la réussite des enfants, les aidera à devenir autonomes et à participer au développement socioéconomique de leur milieu de vie. L'enfant devenu élève à son contact avec l'école participe à son épanouissement multiforme et devient, au bout du compte, un individu plus mûr, capable de produire

des changements pour son milieu. Dans cette dynamique, il compte sur les pratiques éducatives en cours dans son environnement. Ces pratiques lui parviennent à travers les parents. Les parents accompagnent les enfants dans ce processus suivant un style qui leur est propre et à travers lequel se réalise leur participation aux entreprises scolaires de leurs protégés. Les parents se voient à exécuter plusieurs tâches pour accompagner l'élève dans sa scolarisation. Les enfants ont également des tâches à faire. De ce fait, ils sont, à la fois, passifs et actifs selon leur position dans ce système (Forget, 2013) socioéducatif.

L'UNESCO (2008, 2010) affirme que les personnes en SH sont parmi les plus marginalisées en Afrique. Comparativement à leurs pairs n'étant pas en SH, elles ont moins de chance d'aller à l'école et d'y poursuivre un cycle éducatif complet de qualité. Les écoles qui leur sont réservées ne sont pas toujours arrimées aux programmes scolaires officiels en cours. Les jeunes en SH inscrits dans une école ordinaire formelle sont susceptibles d'être laissés pour compte. Les classes pléthoriques et le manque de formation des enseignants ne facilitent pas non plus leur prise en charge psychopédagogique.

L'inclusion scolaire, bien que valorisée par les documents officiels, n'est pas encore une réalité. Ngo Melha (2013) rappelle que l'inclusion est un processus dynamique pour une intégration totale de l'ÉSH. Elle est à la fois un modèle pédagogique et une politique éducative. L'inclusion élargit la démocratisation de l'école en mettant en place des stratégies favorisant l'accès et la réussite scolaires de tous les élèves. Toutefois, en Afrique, les ÉSH ont généralement accès à des écoles primaires spécialisées ou à des écoles de quartier sans mesure d'accompagnement prenant en considération leurs besoins éducatifs spéciaux afin de leur faciliter les apprentissages (I. Diop, 2012b).

Les tâches des parents consistent à préparer les enfants pour aller à l'école. Les parents veillent aussi à ce que les enfants disposent de toutes les fournitures scolaires nécessaires pour les études. Les parents s'occupent du transport de leurs élèves à l'école et veillent à leur sécurité. Ils s'assurent que les élèves s'acquittent de leurs devoirs à la maison. Les élèves doivent apprendre leurs leçons, être assidus dans les cours (Gomis, 2003; Sy, 2001). Ils doivent avoir des comportements acceptables aux yeux des parents en respectant, d'une part, les valeurs et les croyances de la famille et, d'autre part, les règlements de l'école.

Les pratiques éducatives et la participation parentale au suivi scolaire des familles varient en fonction de plusieurs facteurs, notamment le statut socioéconomique de la famille, les caractéristiques sociodémographiques, les valeurs, les croyances et la situation géographique. Les parents ont un rapport hiérarchique avec les enfants. Des chercheurs soulignent le manque d'interactions dialogiques entre les enfants et leurs parents à la maison (Berthelot, 2009; A.B Diop, 2012; Gomis, 2003; Huet, 2003). Les valeurs sociales et culturelles qui organisent les relations parent-enfant au Sénégal font qu'il n'est pas acceptable que les enfants contredisent leurs parents. Ces enfants, peu importe leur âge, doivent obéir aux parents. Ainsi, le style parental, dans bien des cas, semblerait autoritaire (Baumrind, 1978; Deslandes, 1996). Les parents sont censés indiquer le bon chemin aux enfants. Ils sont réputés avoir assez de sagesse pour éviter un abus de pouvoir ou profiter du respect que leur vouent les enfants pour des fins autres que pédagogiques (A. B. Diop, 2012). De ce point de vue, les autres membres adultes de la famille ont le devoir d'intervenir auprès de parents usant d'abus de leur pouvoir sur les enfants pour les ramener sur le droit chemin de l'éducation. Ces remontrances doivent être faites à l'insu des enfants, car, les réprimandes des parents se font en leur absence (A. B. Diop, 2012). La verticalité du rapport parent-enfant existe même dans les familles dites modernes ou occidentalisées. Les enfants, dans ces familles, ont l'obligation d'obéir aux parents et ce, même s'il est possible de remarquer

une ouverture des parents et des enfants dans leurs conversations à la maison. Ainsi, au Sénégal, les enfants semblent fonctionner sous le prisme de l'autorité parentale à sens unique (Gomis, 2003; Sy, 2001). Les parents aident les enfants dans les devoirs à la maison. Dans ce sillage, les parents étant allés à l'école paraissent avoir plus de facilité et ce, même si leurs pairs analphabètes montrent une volonté d'offrir de l'assistance auprès des enfants. Les parents analphabètes s'emploient à rappeler à l'enfant ses tâches scolaires à domicile. Ils veillent au grain en dépit de leur incompréhension du français par exemple, langue d'apprentissage dans l'école formelle et ces parents arrivent souvent à obliger l'enfant à se mettre à table et à apprendre ses leçons. Les parents ont recours souvent à des élèves ou des étudiants plus avancés dans les études pour aider les plus jeunes à faire leurs exercices scolaires. Dans ce cas précis, il y a comme une sorte de délégation de pouvoir qui se fait, des parents, vers les jeunes étudiants plus avancés que leurs enfants poursuivant le même cursus scolaire (Sallah, 2018). Diagne (2010) souligne la contribution des collégiens et des étudiants à la réussite scolaire des élèves inscrits dans des cycles de niveau inférieur au leur et avec lesquels ils habitent dans la même concession ou le même quartier. Les collégiens, les lycéens et les étudiants soutiennent à domicile, dans la réalisation de leurs devoirs, leurs frères, leurs sœurs ou les jeunes évoluant dans les cycles scolaires inférieurs. Il arrive que cette assistance scolaire dépasse le cadre familial lorsque ces « aidants » prennent en considération des enfants du quartier et des voisins immédiats.

### 1.2.2 Famille au Sénégal et son rôle dans l'éducation

Avant d'aborder le rôle de la famille, celle-ci sera d'abord décrite du point de vue de son organisation dans le contexte sénégalais.

#### 1.2.2.1 Organisation de la famille

Cellule de base de la société sénégalaise, la famille est une valeur fondamentale (Dimé, 2007; Drame et Kamphoff, 2014). La famille sénégalaise revêt plusieurs formes

(Grossmann, 2003). La famille peut être large et imbue des traditions. A. B. Diop (2012) décrit la famille comme un ensemble de personnes reliées par le sang et ayant une descendance commune ou ayant vécu pendant longtemps dans le même terroir. La famille traditionnelle sénégalaise peut comprendre les parents, (père et mère), les enfants, les grands-parents, les cousins, les frères et sœurs des parents (Chehami, 2016; A. B. Diop, 2012; Durand, 2006). L'enfant, dans ce contexte, reçoit son éducation de toutes ces personnes, membres de la famille et plus âgées que lui. Ainsi, le concept de parent intervenant dans l'éducation des enfants dépasse le père et la mère biologiques pour intégrer les tantes, les oncles, les cousins, les sœurs et frères ainés (Coly, 2014). À ceux-là, peuvent s'ajouter les voisins de longue date habitant le même village ou le même quartier et qui sont les pairs des membres de la famille (Lallemand, 2013; Moumoula, 2013a, 2013b). La famille peut être également polygame. Le chef de famille y a deux épouses au moins vivant ensemble dans la même concession ou dans des maisons séparées en fonction des revenus du mari ou des épouses elles-mêmes. Les enfants, dans ce cadre, peuvent être placés sous la responsabilité de leur mère respective ou sous la responsabilité de membres de la famille parmi les plus âgés. En plus des ainés, les responsables peuvent être les frères, sœurs ou cousins des parents biologiques (Vandewiele, 1981).

La famille traditionnelle s'inscrit dans les valeurs et les croyances traditionnelles de la société sénégalaise sous-tendue généralement par les religions chrétienne et musulmane. République laïque, le Sénégal est, en grande partie, composé de musulmans, mais il compte aussi des chrétiens et des animistes (ANSD, 2014). Par le passé, le Sénégal a subi l'influence du monde arabe qui y a installé l'islam vers le V<sup>e</sup> siècle. C'est ensuite que le pays est devenu une colonie française. Le christianisme a accompagné cette colonisation vers le XVII<sup>e</sup> siècle. L'école formelle, basée sur la langue française, constitue le moteur du système éducatif formel installé pendant la période de décolonisation à partir des années 1950. L'école formelle est officiellement

reconnue comme élément principal du système éducatif du pays à partir de 1960, date à laquelle le pays devient une république indépendante.

Les familles modernes ou nucléaires rappellent le style de la famille occidentale surtout sur le plan de l'habitat (Osmont, 1981). Monogames dans la plupart des cas, elles sont composées des deux parents et des enfants. Elles sont installées généralement dans les zones urbaines ou semi-urbaines. Elles se caractérisent par un chef de famille ayant fréquenté l'école française et ayant un nombre limité d'enfants. Kuyu Mwissa (2005) allant dans le même sens qu'Osmont (1981) considère ces familles africaines dites modernes comme des familles métisses caractérisées par une configuration nucléaire, mais avec des pratiques traditionnelles. Les enfants vivant dans de telles familles sont généralement destinés à suivre une scolarisation dans le système éducatif formel avec l'apprentissage en langue française (Huet-Gueye et De Leonardis, 2007). Ces enfants peuvent, en marge de cet enseignement en français, suivre des cours de coran en langue arabe ou dans une des langues nationales. Les familles s'occupent beaucoup de l'éducation et de la scolarisation de leurs enfants. Des autorités publiques, elles attendent la garantie d'une bonne éducation pour leurs enfants. Cette éducation doit faciliter leur insertion professionnelle et favoriser une meilleure qualité de vie sociale et cela doit être fait dans le respect des valeurs culturelles du pays. De l'école formelle, les familles attendent plus une préparation à une vie professionnelle. Les parents prennent en charge, par eux-mêmes ou par le canal de structures qu'ils mettent en place, l'éducation à la vie sociale et culturelle de leurs enfants, caractérisée par la connaissance de la morale, des valeurs de la tradition et de la religion musulmane (Charlier, 2004).

Pour ce qui est des études religieuses, elles se font en marge de l'éducation formelle pour les enfants inscrits à cette école. Les enfants fréquentent souvent des cours de Coran les jours fériés où ils ne vont pas à l'école publique. Parfois, c'est un maître

coranique qui se déplace à leur domicile pour leur dispenser des cours de Coran axés généralement sur la mémorisation du Livre Saint (Charlier, 2004). Il y a toutefois des écoles formelles, surtout des écoles privées qui intègrent de plus en plus un enseignement religieux dans leurs programmes (Angey-Sentuc, 2015). Selon le choix des parents, des enfants peuvent être inscrits uniquement à l'école coranique (Chehami, 2016; Huet-Gueye et De Leonardis, 2007). Ces parents, ancrés dans les traditions, considèrent l'école formelle comme un prolongement du système colonial occidental (Charlier, 2004; Chehami, 2016; Huet-Gueye et De Leonardis, 2007). Quelques années plus tard, ces jeunes vont suivre l'apprentissage d'un métier, surtout s'ils n'évoluent pas dans le secteur agricole.

Les familles ayant en leur sein des enfants en SH éprouvent, en ce qui les concerne, des difficultés pour inscrire ces derniers dans une école relevant du système formel ou même non formel. Les perceptions de la population en général à leur endroit rendent difficiles les efforts de leurs parents engageant des démarches pour les scolariser (Drame *et al.*, 2017; Fall, Diouf, Thiam, Sylla et Gueye, 2007). Pour certains individus, ces perceptions font croire que les personnes en SH sont des êtres surnaturels, incarnant des fétiches, alors que pour d'autres, elles sont considérées comme des personnes anormales à éloigner des personnes dites normales (ACPF, 2011a; I. Diop, 2012a; Drame et Kamphoff, 2014; Kuyu Mwissa, 2005; Touré, 2009).

L'État a mis en place quelques écoles spécialisées dans la capitale et dans quelques autres villes pour prendre en charge l'éducation de ces enfants, mais les écoles spécialisées se limitent, en général, au cycle primaire avec une faible capacité d'accueil au regard de la demande provenant de cette population ayant des besoins éducatifs particuliers (Drame *et al.*, 2017). Drame et Kamphoff (2014) comme Fassin (1991) soulignent que les perceptions sociales de certains parents font que l'enfant en SH risque d'être entraîné dans la mendicité au lieu d'aller à l'école. Le contexte de

pauvreté, selon ces chercheurs, entraîne certains parents à inciter les enfants en SH à mendier dans les rues sachant que les subsides tirés de cette activité peuvent aider à la scolarisation des autres enfants de la famille, dits valides.

#### 1.2.2.2 Enfants dans la famille

Les enfants évoluent dans des sphères éducatives différentes, au quotidien, avec des modifications importantes dans leur comportement. Les enfants parlent le français à l'école et conjuguent leurs vœux à la première personne du singulier. À l'école formelle, ils apparaissent autonomes et participent activement aux projets d'amélioration des conditions de vie (Berthelot, 2009). Ils partagent leur rêve de grandir et d'avoir une vie autonome avec leurs pairs (Huet, 2003). Dans les familles, les enfants en SH ou non ont un comportement régi par la culture traditionnelle (Berthelot, 2009; Huet, 2003). Ils obéissent aux parents et aux personnes plus âgées qu'eux, membres de la famille et vivant dans la même localité. Les enfants n'interviennent pas dans les discussions, surtout quand le père est présent. Ils ont plus tendance à discuter avec leur mère ou leurs frères et sœurs (Huet, 2003). Quand ils vivent dans la maison avec leurs grands-parents, ils discutent plus avec eux. Les grands-parents sont en même temps leurs confidents et protecteurs (A. B. Diop, 2012).

Dans la plupart des cas, les enfants évoluant dans des familles occidentalisées ont moins de difficulté à discuter avec leurs deux parents. Cela fait en sorte que ces enfants semblent présenter plus d'aptitudes à une vie autonome adulte pour le futur (Gomis, 2003). Toutefois, quand ils vont dans d'autres milieux plus orientés aux valeurs traditionnelles, ils adoptent les valeurs et les comportements de ces milieux. Les valeurs traditionnelles sont de plusieurs ordres dans la société sénégalaise. Il y a les valeurs qui sous-tendent les rapports entre les jeunes et les aînés. Par exemple, quand un jeune s'adresse à une personne âgée pouvant être son parent ou son grand-parent, il ne doit pas les appeler par leurs prénoms. Ceux-ci doivent être précédés de titre comme tante,

oncle, père, grand-père, grand-mère, etc. Il en est de même lorsqu'il s'adresse à son enseignant, même en dehors de la classe et de l'école. Le jeune utilise dans ce sens le titre de monsieur, madame untel, professeur untel. Quand il leur adresse la parole, il doit choisir des mots corrects et dépourvus de toute vulgarité. Il est rare de voir un jeune s'adresser à ses parents en les fixant du regard. Le regard baissé en parlant avec ses parents ou des personnes de leur âge est une marque de discipline et de politesse. Les enfants, poursuivant à la fois les études dans l'école formelle et dans l'école coranique, s'adaptent à la réalité de chacune de ces instances. Si le comportement de l'enfant est le même à la maison et à l'école formelle, s'il est issu d'une famille ouverte à la modernité, il se tient d'une autre façon à l'école coranique en vertu du principe gérontocratique qui y règne (Huet-Gueye et De Leonardis, 2007). Dans cette école coranique, caractérisée par la présence des valeurs traditionnelles, l'enfant a une relation hiérarchique avec les personnes plus âgées que lui, notamment avec le maître coranique et les élèves pouvant être ses aînés. Et dans ce cadre, il est rare de voir les filles se mêler aux garçons et ce, même s'ils peuvent être côte à côte. À la maison, les garçons ont un rapport plus éloigné avec leur père. Les filles, bien qu'éduquées généralement par leur mère, sont protégées par les pères ou chefs de famille (A. B. Diop, 2012; Vandewiele, 1981). Les enfants vivant dans des familles polygames peuvent être enclins à une sorte de rivalité avec leurs demi-frères, surtout si leurs mères respectives rivalisent entre elles (Fenske, 2015; Vandewiele, 1981).

#### 1.2.2.3 Enfants en situation de handicap

Les enfants en SH ont un comportement assimilable à celui de leurs pairs sans handicap. La relation entre les enfants en SH et leurs parents est définie par des représentations sociales sous-jacentes aux valeurs et croyances de la famille (Drame et Kamphoff, 2014; Touré, 2009). Ainsi, ils peuvent entretenir des relations proches ou éloignées avec leurs parents. Quand ils ont la chance d'aller à l'école, ils sont soutenus et accompagnés par leurs parents qui se sentent plus préoccupés par leur réussite

scolaire et éducative (Fall *et al.*, 2007). Cette attention des parents à l'endroit de leur enfant en SH peut être reliée à l'éventuelle vulnérabilité de leur état, surtout s'il est continuellement comparé aux enfants dits normaux qui affichent plus d'autonomie dans leur évolution. Touré (2009), Drame et Kamphoff (2014) soulignent que les enfants en SH évoluant dans un même cadre avec leurs pairs sans handicap oublient leurs différences, s'entraident et se respectent mutuellement. Pour ces auteurs, le fait de mettre les enfants ensemble dans un cadre inclusif profite à tous et valorise la diversité. Il faut remarquer que cette situation est aussi valable pour les adolescents jusqu'à l'âge de 17 ou 20 ans.

La Figure 1.2 *Famille et différentes formes d'école au Sénégal* représente la diversité des écoles auxquelles la famille peut orienter l'enfant dans le contexte sénégalais. Dans la Figure 1.2, l'*École française* et l'*École franco-arabe* font partie du système éducatif formel décrit dans les lignes précédentes. L'*École française* est appelée comme telle par le fait que la langue d'enseignement dans cette école située au cœur du système éducatif formel est le français. Elle comprend également des écoles publiques et des écoles privées. Les écoles spécialisées accueillant les personnes en SH sont également incluses dans cette école dite française. L'*École des métiers* se trouve à mi-chemin entre l'éducation formelle et celle dite non formelle. L'école coranique est plus dans l'éducation dite non formelle.

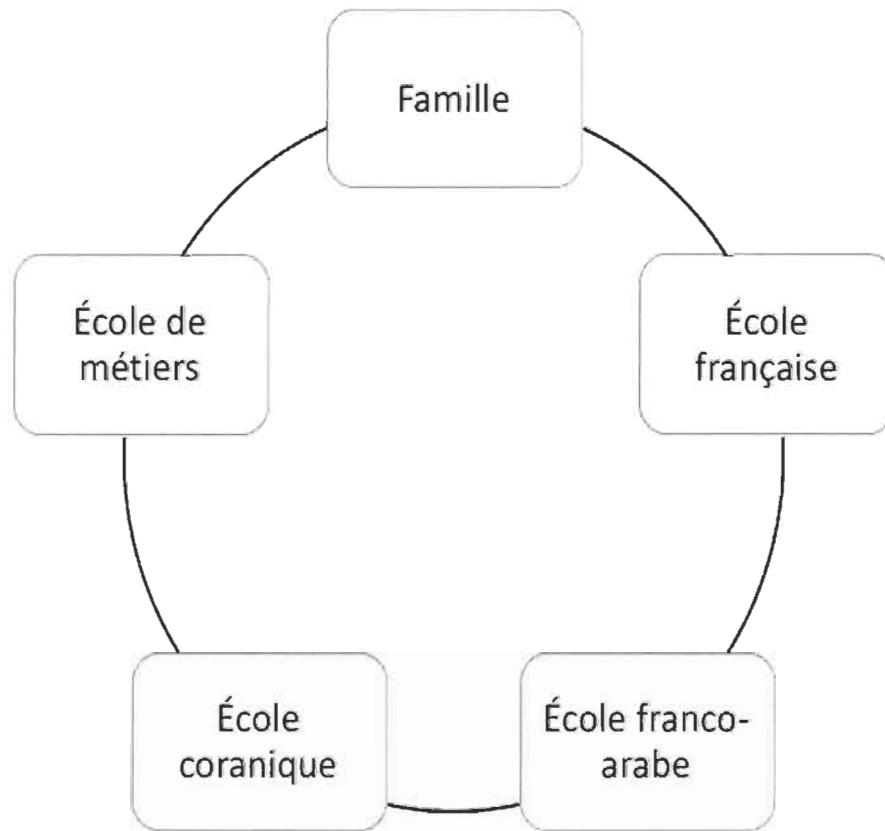


Figure 1.2 : Famille et des différentes formes d'école au Sénégal

### 1.3 Collaboration école-famille

#### 1.3.1 Collaboration école-famille dans les pays industrialisés

Un nombre considérable de recensions des écrits, ainsi que des synthèses de recherche et méta-analyses réalisés en Amérique du nord et en Europe (Adams et Ryan, 2000; Descôteaux, Rousseau et Deslandes, 2008; Deslandes, 1999, 2005, 2008, 2009, 2012; Deslandes et Barma, 2016; Deslandes, Barma et Massé-Morneau, 2016; Deslandes, Duguay, Rivard et Claire, 2013; Dumoulin, Thériault et Duval, 2014; Fabricio, Labrie et Lapointe, 2008; Horman, Bader et Lapointe, 2008; Janosz *et al.*, 2013; Jeunes, 2003, 2005, 2007; Larivée, 2011; Oubrayrie-Roussel et Safont-Mottay, 2008; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004; Rousseau, DeBlois et Lapointe, 2008) ont mis en évidence le rôle de la famille dans la réussite des jeunes inscrits en classe ordinaire. Quelques-uns de ces écrits scientifiques se sont attardés sur les jeunes en SH (Deslandes, 2012; Ebersold, 2007, 2008, 2009, 2013; Letscher, 2012; Mitler, 2004; Sener, 2011).

En résumé, dans ces recensions des écrits, il est montré que la famille joue un rôle essentiel dans la réussite éducative des jeunes (L'Hostie et Doyon, 2008; Roy, 2010). Elle accompagne le jeune en SH dans le processus de participation sociale au cœur duquel, la poursuite des études aussi loin que possible dans le cursus scolaire est un élément déterminant (Ebersold, 2015; Letscher, 2012). D'autres études, toutes aussi importantes, se sont penchées sur l'importance des relations école-famille collaboratrices afin de favoriser la réussite scolaire (Christenson et Sheridan, 2001; De Leonardis, Féchant et Prêteur, 2005; Deniger, Anne, Dubé et Goulet, 2009; Deslandes, 2005, 2010b, 2013; Epstein, 2011; Goupil, 2007; Kanouté et Llevot Calvet, 2008; Parent, 2010; Terrisse, Larivée, Larose et Bédard, 2008). La collaboration école-famille peut être un atout renforçant les chances de réussite de l'élève. Cette collaboration apparaît même comme une nécessité pour l'épanouissement des ÉSH (Deslandes, 2010a; Ebersold, 2015; Goupil, 2007; Parent, 2010). En ce qui a trait à la

collaboration école-famille, qu'en est-il lorsqu'il s'agit du Sénégal et de l'Afrique ? Les sections à venir tentent d'apporter un éclairage à cette question.

### 1.3.2 Collaboration école-famille en Afrique

La collaboration école-famille en Afrique est de plus en plus associée à la persévérance scolaire, surtout quand il est question de la scolarisation des filles (Delorme, 2002). Ce chercheur souligne l'importance de l'engagement des parents pour réduire les stéréotypes de genre qui créent des disparités entre les filles et les garçons en matière de scolarisation. L'engagement parental dans le soutien du jeune à faire ses devoirs à la maison, les discussions ouvertes au sein de la famille portant sur l'importance des études sont vues comme des stimulateurs à la réussite (Chabane, 2013; Moutassem-Mimouni, 2013a). Toutefois, l'apport de la mère, l'évolution constante constatée sur le plan de la structure familiale et l'organisation matrimoniale comme la polygamie peuvent avoir des influences sur la stabilité de l'enfant et sa réussite dans les études (Boubakour, 2012; Fenske, 2015; Moutassem-Mimouni, 2013b). Il en est de même du confiage, acte consistant à placer un jeune pour les besoins éducatifs généraux chez un parent ou un ami de longue durée de la famille (Grossmann, 2003). Souvent, c'est le cas des jeunes habitant le monde rural devant continuer leurs études secondaires en ville, car les infrastructures pour la poursuite des études n'existent pas dans leur village (Durand, 2006; Pilon, 2003).

La collaboration école-famille est surtout visible à travers la participation des parents aux activités de promotion et de revalorisation de l'école. En effet, les familles à travers les associations de parents d'élèves [APE] contribuent à la construction, à la restauration ou à l'équipement des infrastructures scolaires (Kamba Eyanganunga, 2015). Les parents d'élèves, à travers surtout les APE, s'occupent de l'entretien des constructions et de l'entretien ménager et ce, surtout en période de rentrée scolaire (Coly, 2014). Avec la décentralisation de l'éducation dans beaucoup de pays africains,

les parents participent également au financement des écoles, à travers les inscriptions (Kamba Eyanganunga, 2015). Par ailleurs, ils jouent un rôle de médiateur, entre les enseignants et les autorités, notamment pour mettre fin aux grèves qui secouent périodiquement les systèmes éducatifs formels africains et qui ont des effets négatifs sur la réussite des élèves (Coly, 2014; Tshunza, Xin et Gracia, 2017).

Dans les pays africains, l'école et la famille semblent ainsi évoluer avec des relations conflictuelles parfois alimentées par des considérations coloniales ou néocoloniales (Barry, 1998; Charlier, 2004). Celles-ci se matérialisent, le plus souvent, à travers les différences linguistiques observées entre la famille et l'école. Quand, dans leurs concessions, les familles s'expriment en utilisant les langues locales, l'école, à son tour, éduque et instruit en utilisant une langue étrangère, héritée de la colonisation (Charlier, 2004). Ces clivages renforcent le manque d'information des parents sur l'école et sur ce que leurs enfants y font. Du coup, dans la mesure où ils restent mal informés sur ce que les enfants y apprennent, les parents entretiennent un doute sur la pertinence de cette école quant à la perpétuation de leurs valeurs et de leurs croyances (Barry, 1998). Dans ces conditions, il peut arriver que l'élève participe comme agent facilitateur pour aider dans cette relation, surtout en réduisant les malentendus (Gomis, 2003).

### 1.3.3 Collaboration école-famille au Sénégal

Gomis (2003) apporte un éclairage sur la relation entre la famille et l'école au Sénégal dans une recherche ayant comme cadre l'école primaire. L'inscription de l'enfant à l'école est une occasion de débat dans les familles sénégalaises. Celles-ci semblent disposer d'une possibilité plus ou moins large dans le choix d'une école dans laquelle inscrire leur enfant. Les parents peuvent choisir entre l'école formelle et l'école informelle ou allier les deux (Chehami, 2013, 2016; Huet-Gueye et De Leonardis, 2009).

La fréquentation, par les parents, de l'une ou l'autre forme d'école, soit formelle ou informelle, peut influer sur la relation des familles avec l'école. Les parents qui ont fait leurs humanités dans le système formel, qualifié souvent d'école française ou occidentale, ont tendance à orienter leurs enfants dans ce type d'école et de nouer des relations avec celle-ci. Le fait qu'ils comprennent le français, qui est la langue d'étude dans l'école publique, semble un atout facilitant cette collaboration (Gomis, 2003). C'est dans ce sens que Cissé, Daffé et Diagne (2004) soulignent le lien probable entre le niveau de scolarisation des parents et la réussite des enfants. En effet, selon ces chercheurs, plus les parents sont scolarisés et comprennent le français, plus ils sont susceptibles de stimuler leurs enfants dans la poursuite des études. Cette corrélation a fait l'objet de plusieurs études dans les pays industrialisés. Bacon et Deslandes (2004) semblent aller dans ce sens, dans la mesure où le style parental sous-tendu par une culture scolaire démocratique facilite les échanges entre le jeune et ses parents.

Toutefois, en terrain sénégalais, Sy (2001) apporte une nuance sur cet aspect, à la suite d'une étude portant sur la motivation des jeunes dans les études selon le point de vue de leurs parents. Il met en relief l'absence de lien direct entre les perspectives des jeunes dont les parents ont suivi des études parfois même jusqu'à l'université et les aspirations scolaires de ces parents pour leurs jeunes. Le sens que les jeunes donnent à la réussite peut être en contradiction avec les volontés, voire les attentes de leurs parents. Sy (2001) mentionne que le style des parents et leur type d'accompagnement peuvent s'éloigner de ce qui semble lié à leur propre parcours. Par exemple, il note que le jeune évoluant dans cet environnement familial peut ne pas recevoir de félicitations positives explicites même s'il travaille bien à l'école, tandis que les punitions ou les restrictions sont expressives et même parfois expéditives. Le fait que les sanctions semblent aller dans un seul sens apparaît comme relevant d'autres facteurs que ceux liés à l'histoire scolaire des parents. Vu sous l'angle de la culture, il est possible de penser que le style parental puisse être un espace de rencontre entre les éléments culturels et d'autres

éléments qui sont, par exemple, d'ordre sociologique ou religieux (Deslandes et Cloutier, 2005).

Certaines familles enracinées dans les traditions semblent orienter leur jeune à l'éducation coranique et religieuse où une telle éducation est suivie d'une formation à un métier. Ces parents se tournent vers les écoles coraniques de quartier ou envoient le jeune auprès d'un précepteur installé, dans la plupart des cas, dans le monde rural (Chehami, 2016). Les relations entre la famille et ces écoles sont sous-tendues surtout par des considérations religieuses liant les deux entités depuis de longue date. Il existe aussi des relations école-famille plurivoques entre les parents et les écoles formelles francophones ou celles informelles arabophones (Charlier, 2004). C'est souvent le cas quand les parents souhaitent que leur enfant soit initié à l'éducation arabo-islamique avant de commencer à étudier ou en même temps qu'il fréquente l'école formelle (Huet-Gueye et De Leonardis, 2009).

#### 1.3.4 Collaboration école-famille et élèves en situation de handicap

La collaboration école-famille est un facteur pertinent de l'accès à l'école et de la réussite scolaire du jeune en SH. Fall *et al.* (2007) mettent en exergue l'importance surtout pour l'école de collaborer avec la famille du jeune en SH. Les parents de ce dernier vont jusqu'à mettre en place des écoles pour la scolarisation de leur jeune. Ces auteurs notent aussi les difficultés que les parents rencontrent dans leur souhait de donner, à leur enfant différent, la chance d'espérer un avenir équivalent à celui des autres enfants dits normaux. Les actions des parents vont surtout dans le sens d'inscrire leur enfant dans des écoles spécialisées. La majeure partie des ÉSH fréquentent des écoles spécialisées qui ne dépassent pas vraiment l'étape du primaire (Drame *et al.*, 2017). Les parents collaborent avec les enseignants dans ces écoles. Ces parents agissent ainsi comme des aidants naturels et sont souvent regroupés dans des

associations pour sensibiliser les populations et attirer l'attention de l'État sur le droit à l'éducation pour tous.

La Figure 1.3 *Portrait du système éducatif sénégalais selon la diversité des acteurs*, inspirée des travaux de Parent, Bouvier et Deslandes (2005), donne un portrait du système éducatif sénégalais.

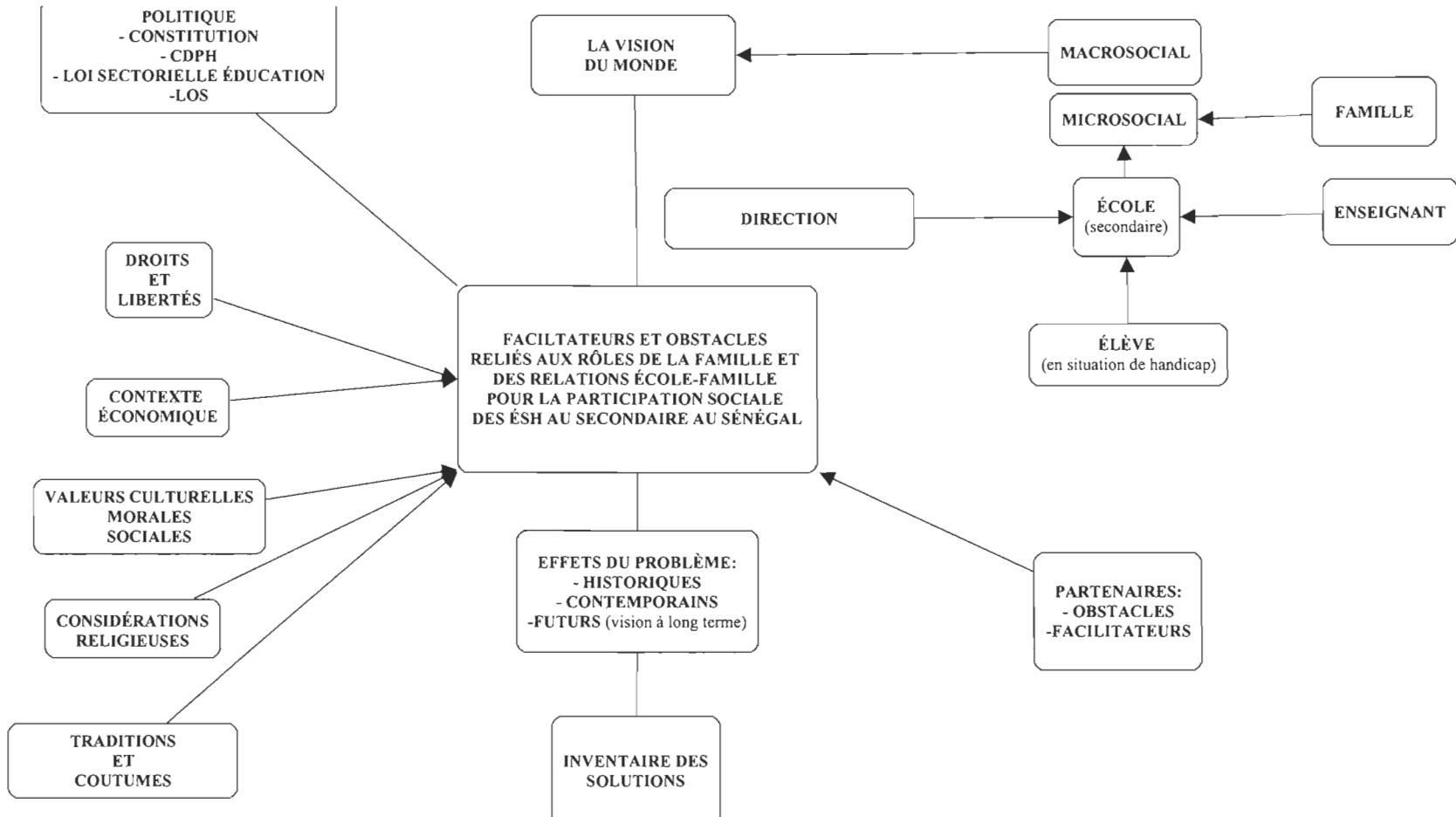


Figure 1.3 : Portrait du système éducatif sénégalais selon la diversité des acteurs

La figure 1.3 présente la dimension environnementale et les finalités du système à travers la vision et le corpus juridique et politique qui sous-tendent l'éducation au Sénégal. Mettant en scène la diversité des acteurs, elle se focalise sur une approche axée sur la collaboration école-famille en ce qui a trait surtout au bénéfice de l'ÉSH. Le schéma s'inscrit également dans la perspective de Checkland (1981) dans le but, tel que présenté dans la présente recherche, d'aborder de manière souple et ouverte la complexité de la question éducative au Sénégal.

#### 1.4 Problème de recherche

Force est de constater que les recherches sur la scolarisation des ÉSH au Sénégal dans les cycles secondaires et supérieurs sont quasi inexistantes. Il y a lieu de noter que le même constat est valable un peu partout en Afrique (Moumoula, 2013a; Ngo Melha, 2013, Touré, 2009). Il en est de même pour ce qui est des recherches sur la collaboration école-famille aux cycles secondaires. C'est pourquoi, il paraît important de s'interroger sur ce que les familles sénégalaises font pour accompagner, dans la poursuite des études au secondaire, un de leurs membres qui est en SH.

##### 1.4.1 Limites des connaissances

Les études parcourues sur la problématique de la scolarisation des jeunes en SH informent sur les perceptions négatives imbues des traditions ou des conceptions religieuses des populations sur ces derniers. Il y a lieu de croire que les familles qui s'investissent dans la participation sociale de leurs membres en SH sous l'angle de la poursuite des études au niveau secondaire s'écartent de ces perceptions au profit d'autres forçant à changer le regard sur le handicap. De plus, la présence des ÉSH dans les lycées ou les écoles secondaires du Sénégal semble peu documentée. Cependant, il est possible de penser que l'accès à l'enseignement secondaire augmente les chances des jeunes de participer socialement à son milieu et de trouver un emploi dans un

marché de travail favorisant de plus en plus une main-d’œuvre qualifiée et bien formée dans un contexte de mondialisation (Diagne, 2012; Ebersold, 2009; Madsø, 2013; Moumoula, 2013a; Tchirkov, 2012). Les ÉSH sénégalais ayant la chance de poursuivre des études secondaires proviennent, généralement, d’écoles primaires spécialisées (I. Diop, 2012b; Drame *et al.*, 2017) pour se retrouver dans des lycées ordinaires caractérisés par un manque d’infrastructures physiques ou pédagogiques adaptées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ainsi, l’appui de la famille et son ouverture au lycée semblent cruciaux pour le jeune en SH dans sa gradation au secondaire.

#### 1.4.2 Objet de recherche

La recherche proposée se centre sur ce que font les familles pour accompagner leur jeune étant un ÉSH poursuivant ses études au deuxième cycle du secondaire. La recherche tente d’explorer et de décrire les obstacles ou les facilitateurs reliés à leurs rôles en tant que parents ou en collaboration avec l’école, afin de voir dans quelle mesure ils influent sur la participation sociale de leur enfant présentant une ou des déficiences au niveau des membres inférieurs ou supérieurs exclusivement et vivant des SH sous l’angle de la poursuite des études secondaires.

#### 1.4.3 Questions de recherche

L’étude s’articule autour des questions de recherche suivantes : 1) Quelles sont les pratiques éducatives des parents, en lien avec la participation au suivi scolaire et l’accompagnement de la famille sénégalaise, au sein de sa cellule et dans ses relations avec l’école pour accompagner un jeune élève présentant une ou des déficiences physiques au niveau des membres supérieurs ou inférieurs exclusivement et qui vit des SH dans le but d’optimaliser sa participation sociale dans le cadre de la poursuite de ses études de deuxième cycle du secondaire? 2) Quels sont les obstacles et les facilitateurs à l’engagement parental et familial visant à soutenir ce jeune dans la

poursuite des études secondaires visant cette participation sociale ? et 3) Quels sont les facteurs en lien avec la SH de l'élève présentant une ou des déficiences physiques au niveau des membres supérieurs et inférieurs exclusivement et la participation au suivi scolaire et l'accompagnement de la famille sénégalaise susceptibles d'influer sur la poursuite des études de cet ÉSH au deuxième cycle du secondaire?

Dans cette partie, l'éducation au Sénégal a été présentée. Le recours à la MSS (Checkland, 2012) a permis de relever, dans une dynamique holistique, les acteurs de l'éducation dans leur diversité. L'ÉSH et sa famille ont attiré l'attention. La collaboration famille-école a été examinée. Dans cette foulée, les tenants et aboutissants de cette relation à la réussite scolaire dans certains pays, notamment du Nord ont été notés. Puis, cette relation a été décrite dans le contexte sénégalais où les recherches dans ce sens, axées sur les ÉSH, sont peu développées. C'est ensuite que les questions de recherche ont été campées. Dans la partie suivante, le cadre théorique en lien avec les deux questions de recherche sera décrit.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, en tout premier lieu, les concepts clefs de la présente recherche seront présentés et définis. Le cadre théorique, servant de trame à la réflexion, sera ensuite présenté. Dans cet élan, le concept de famille attirera l'attention et l'accent sera mis sur ses possibles liens avec l'école. L'ÉSH, en tant que jeune et membre de la famille, sera présenté dans sa dimension conceptuelle. Les notions d'enseignement secondaire, de collaboration école-famille, de style parental, de participation parentale au suivi scolaire vont être également abordées.

En second lieu, le modèle intégrateur de la collaboration école-famille et du processus de participation parentale inspiré du PPH en tant que variation du MDH sera présenté. Ce modèle sert de trame théorique à cette recherche. Mais avant cela, la collaboration école-famille sera visitée sous l'angle théorique à travers certaines de ses dimensions telles que l'influence parallèle, séquentielle ou partagée. Il en est de même du processus de participation parentale. Aussi, le PPH, en tant que variation du MDH, sera passé en revue. Le paradigme écosystémique, holistique, qui apparaît comme fondation de tous ces modèles, sera aussi analysé.

## 2.1 Concepts

### 2.1.1 Famille

La famille est une organisation socio-économique régie dans la société sénégalaise suivant deux logiques qui sont : la hiérarchie et le communautarisme. La hiérarchie fait « référence à la parenté tandis que le communautarisme renvoie au groupe social dont l'une des valeurs principales est la solidarité » (A. B. Diop, 2012, p. 153). Dans la même foulée, Dimé (2007) insiste sur la place prépondérante de la solidarité dans la société sénégalaise et ce, même si cette dernière est aujourd’hui altérée par la crise économique sévissant dans le pays. Ndiaye (2009) mentionne que la parenté est le socle de l’organisation sociale sénégalaise. Elle peut être réelle ou fictive. La parenté est réelle quand elle provient du lien de sang et elle est fictive quand elle s’inscrit dans une relation de long voisinage, une relation pouvant remonter jusqu’aux ancêtres (Kuyu Mwissa, 2005).

Encore de nos jours, l’âge et le genre masculin sont, à l’origine, les critères les plus importants de la hiérarchisation. Les hommes ont les rôles principaux de la famille. Ils assurent le bien-être de tous les membres et veillent à leur sécurité. L’éducation des enfants leur revient de droit. Les enfants de genre féminin sont éduqués par les femmes. Mais les femmes restent sous la tutelle de l’homme qui est le responsable principal de la famille. Celui-ci peut avoir à sa charge toute la famille au-delà de ses propres enfants ou de ses épouses. Les frères, les sœurs et les cousins faisant partie de sa lignée peuvent relever de sa responsabilité dans certaines questions engageant la famille au sens large (A. B. Diop, 2012). En effet, A. B. Diop (2012) souligne que dès l’âge de cinq ans, les enfants de genre masculin sont sous la responsabilité de leur père ou des frères et sœurs de ce dernier. Généralement, ils n’ont pas droit à la parole. C’est quand ils sont mal portants que les garçons peuvent rester près de leurs mères ou de leurs tantes. Sur le plan hiérarchique, les filles font référence à leur mère propre ou aux coépouses de celle-

ci. Il est important de rappeler que la société traditionnelle sénégalaise pratique la polygamie et que le divorce y est quasi-inexistant. Les tantes sont les coépouses, les sœurs, les cousines ou des femmes amies de la mère ou du père biologiques. Dans cette société sénégalaise dont l'ethnie majoritaire est le wolof (ANSD, 2014; McLaughlin, 2017), les enfants constituent une valeur importante. Ils assurent la pérennité de la lignée. Une famille sans enfant n'est pas valorisée. Par ailleurs, une famille ayant des enfants en SH n'est pas non plus valorisée (Mbassa Menick, 2015). Les enfants peuvent aussi être confiés à d'autres membres de la famille habitant, parfois, d'autres régions pour recevoir une éducation plus rigoureuse orientée vers des valeurs d'altruisme et de solidarité. C'est au contact, d'abord avec le monde arabo-musulman, puis, avec le monde occidental et chrétien que la société sénégalaise connaîtra des mutations profondes remettant en question certaines de ses pratiques (Dimé et Calvès, 2006). Les religions ont ainsi joué un rôle important, pour ne pas dire modifié les rites relatifs au mariage et aux cérémonies (A. B. Diop, 2012).

Il apparaît aujourd'hui difficile de parler de la famille sénégalaise au singulier. En effet, comme dans plusieurs autres pays, au Sénégal, la famille a changé et elle a adopté plusieurs formes. Il y a des familles ancrées sur les traditions et il y a aussi des familles qui s'ouvrent de plus en plus à la modernité occidentale ou à la culture arabo-musulmane (Brossier, 2007; Fall et Sy, 2003; Huet-Gueye et De Leonardis, 2009; Mbow, 2010;). Toutefois, la pauvreté semble le lieu commun d'une grande partie des ménages actuels qui sont caractérisés par une forte présence de jeunes en chômage ou en décrochage scolaire (Brossier, 2007; Dimé, 2005; Dimé et Calvès, 2006). Cette situation de précarité conduit, entre autres, à une dislocation de certains couples, la montée en flèche de la polygamie et l'existence accrue de la famille monoparentale (Fall et Sy, 2003; Fenske, 2015; Mbow, 2010). En effet, certains facteurs peuvent influer d'une manière ou d'une autre sur la réussite des jeunes dans leurs études. Parmi ces facteurs, il y a la situation économique de la famille, l'histoire éducative ou scolaire

de la famille ainsi que les relations sociales intrafamiliales où existent des échanges entre parents et enfants ou entre frères et sœurs (DeBlois, Deslandes, Rousseau et Nadeau, 2008; Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997; Dierendonck, Poncelet et Martin, 2008; Poncelet, Dierendonck, Kerger et Mancuso, 2014; Tazouti, 2014). Toutefois, ces auteurs attirent l'attention sur l'absence de déterminisme socioéconomique en lien avec la réussite scolaire. Les actions et la volonté des parents à accompagner le jeune dans ses études peuvent faire la différence dans le bon sens et ce, quel que soit le niveau de vie socioéconomique dans lequel la famille vit.

### 2.1.2 Pratiques éducatives des parents

Ce que les familles font est plus important que ce que les familles sont (Deslandes, 2010b; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999). Autrement dit, les processus familiaux sont apparus comme de meilleurs prédicteurs de la réussite du jeune que les caractéristiques familiales. Notre attention s'est attardée sur deux processus : rôle du parent éducateur et les relations école-famille (Deslandes, 2010b). Les pratiques éducatives ou pratiques parentales se définissent par ce que les parents font pour accompagner leurs enfants dans leur éducation ou dans leur scolarisation. Les pratiques parentales correspondent à des interventions ou des activités définies par un contenu spécifique et par les buts visés dans le processus de socialisation comme participer au suivi scolaire (Deslandes, 2013). Ce processus de socialisation est paramétré par la culture, notamment les valeurs et les croyances des parents en matière d'éducation (Barry, 2009, 2013, 2014; Darling et Steinberg, 1993; Deslandes, 1996). Entre autres, les pratiques parentales reliées au suivi scolaire comprennent le soutien financier des parents ainsi que l'appui aux enfants dans les devoirs à la maison (Deslandes, 2010b). Huet-Gueye et De Leonardis (2007) ajoutent que les pratiques éducatives sont également des stratégies permettant aux parents de se positionner par rapport au système éducatif.

Dans le même ordre d'idées, Deslandes (1996) et Deslandes et Cloutier (2002) soulignent l'apport possible des pratiques parentales sur la réussite scolaire du jeune quand elles mettent en relief le processus de prise de décision, l'encadrement des parents, la réaction de ces derniers aux résultats scolaires et leur participation au suivi scolaire. Selon Deslandes et Cloutier (2005), les pratiques parentales peuvent se regroupées en trois catégories : 1) les pratiques parentales fondamentales ; 2) les pratiques parentales reliées au suivi scolaire et 3) celles reliées à la participation à la vie scolaire (Deslandes, 2010a).

#### 2.1.2.1 Pratiques parentales fondamentales

Les pratiques parentales fondamentales, ou dimensions du style parental, peuvent renforcer les chances de réussite scolaire du jeune. En effet, quand les parents manifestent chaleureusement de l'intérêt aux activités scolaires du jeune, celui-ci peut être plus enthousiaste, se montrer assidu et rigoureux dans les études. La place que les parents accordent aussi à l'encadrement de leur jeune en SH dans le sens d'une bonne gestion du temps, l'accomplissement des tâches scolaires et l'encouragement à l'autonomie peut avoir une influence positive sur sa réussite scolaire (Deslandes, 1996, 2010c; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989; Steinberg *et al.* 1992).

#### 2.1.2.2 Pratiques parentales reliées au suivi scolaire

Les pratiques parentales reliées au suivi scolaire sont le soutien affectif, sous forme d'encouragements et de compliments, la communication ou les interactions avec le jeune relativement à ses tâches scolaires, son avenir, ses projections, etc. (Deslandes, 1996, 2010c).

#### 2.1.2.3 Pratiques parentales reliées à la participation à la vie scolaire

Les pratiques parentales reliées à la participation à la vie scolaire regroupent la participation à des activités scolaires ou parascolaires, entre autres, lors des événements

organisés par l'école tels que les spectacles, tournois de sport et sorties scolaires ou lors d'évènements se déroulant à la maison (Deslandes, 1996, 2010c).

En matière de scolarisation de leur enfant, les parents peuvent ne pas avoir les mêmes priorités que les décideurs publics, les leaders religieux ou les spécialistes en matière d'éducation. En effet, les parents gardent plus en vue l'avenir des enfants et leur future insertion professionnelle et sociale. Au Sénégal, ces diverses visions sont à mettre en relief car cette diversité d'opinions semble un des leviers sous-tendant les pratiques des parents.

### 2.1.3 Style parental

Deslandes (1996), s'appuyant sur les travaux de Steinberg et ses collègues (Darling et Steinberg, 1993; Steinberg *et al.*, 1989; Steinberg *et al.*, 1992), définit le style parental comme un « pattern » général d'éducation caractérisant le comportement des parents envers l'enfant et l'adolescent, pattern qui crée le climat émotif familial (Deslandes, 1996, p. 10). Le style parental est ainsi vu comme une constellation d'attitudes sous-tendant les interactions entre les parents et leurs jeunes. Le style parental diffère des pratiques parentales dans la mesure où il décrit les interactions parent-jeune à travers une variété de situations, alors que les pratiques parentales sont définies par un domaine spécifique (Darling et Steinberg, 1993). Il apparaît comme la trame de ces interactions en même temps qu'il alimente le climat familial. Le style parental renvoie à des comportements parentaux qui se déroulent dans le cadre du microsystème familial.

Le style parental qualifie ainsi les pratiques parentales et constitue un cadre plus large que ces dernières (Darling et Steinberg, 1993; Deslandes, 1996; Steinberg *et al.*, 1992). Ces chercheurs mentionnent également que le style parental s'exprime en partie à travers les pratiques parentales car à travers les comportements, les jeunes infèrent les attitudes émotionnelles de leurs parents. Ils attirent l'attention sur le lien important

entre les valeurs sociales et culturelles du milieu et le style parental. Les valeurs et la culture du milieu se voient dans les pratiques parentales à travers le style parental. En d'autres termes, à partir des pratiques parentales exprimant le style parental présent dans la famille, transparaissent les valeurs normatives de conduite de la société d'appartenance (Barry, 2014; Deslandes, 1996).

#### 2.1.3.1 Dimensions du style parental

D'après Darling et Steinberg (1993), Steinberg *et al.* (1989, 1992) et Deslandes (1996), les dimensions du style parental sont l'engagement parental, l'encadrement parental et l'encouragement à l'autonomie.

##### 2.1.3.1.1 Engagement parental

L'engagement parental renvoie aux habiletés des parents à exprimer leur affect et leur sensibilité face à leur jeune. L'engagement parental s'exprime à travers les liens entre les parents et leur jeune. Dans cette dynamique, les parents l'incitent à faire de son mieux dans les actions qu'il entreprend. Par exemple, ils l'incitent à prendre des initiatives et à être autonome. Les parents se montrent disponibles pour soutenir leur jeune quand il a des difficultés. Le jeune aussi sait qu'il peut compter sur l'appui de ses parents quand il traverse des moments difficiles tels que des problèmes de drogue, une peine d'amour ou d'autres difficultés. Les parents veillent à ce que leur jeune ait des fréquentations saines, soit des amis avec lesquels il peut avoir des loisirs (Deslandes, 1996). Pour Dierendonck, Poncelet et Voz (2008), l'engagement parental peut se voir également comme : 1) un investissement personnel traduisant les attentes scolaires des parents et leurs intérêts envers l'école; 2) un investissement des parents à soutenir leur jeune dans ses tâches scolaires et 3) un engagement des parents aux activités de l'école lors des sorties éducatives, des échanges de communications, des évènements scolaires et autres.

#### 2.1.3.1.2 Encadrement parental

L'encadrement parental renvoie aux habiletés des parents à superviser leur jeune. Les parents sont attentifs aux fréquentations de leur jeune et aux milieux qu'il fréquente. Ils veillent à ce qu'ils respectent les jours et les heures de sortie et de rentrée (Deslandes, 1996; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005).

#### 2.1.3.1.3 Encouragement à l'autonomie

L'encouragement à l'autonomie de la part des parents favorise l'expression de l'individualité du jeune au sein de sa famille. Il l'inscrit dans une perspective de responsabilité (Deslandes, 1996).

En somme, de nombreuses études ont mis en lumière la relation entre les trois dimensions du style parental, engagement, encadrement et encouragement à l'autonomie et la réussite scolaire du jeune (Carter, 2002; Deslandes et Cloutier, 2005; Dierendonck, Poncelet et Voz, 2008; Larivée, 2011). Il faut aussi retenir que l'engagement parental, l'encadrement parental et l'encouragement à l'autonomie sont sous l'influence de la culture du milieu (Darling et Steinberg, 1993; Deslandes, 1996; Dierendonck, Poncelet et Voz, 2008).

#### 2.1.3.2 Types de style parental

Baumrind (1978 : cité par Deslandes, 1996), qui s'oriente dans la démarche de Steinberg et ses collaborateurs (1993), présente trois formes de style parental : 1) le style parental autoritaire ; 2) le style parental permissif et 3) le style parental démocratique. S'inscrivant sur les travaux de Baumrind (1978), Maccoby et Martin (1983) proposent, pour compléter ce tableau, un autre type de style parental nommé le style parental négligent (Barry, 2014; Boubakour, 2012; Deslandes, 1996; Deslandes et Royer, 1994).

#### 2.1.3.2.1 Style parental autoritaire

Le style parental autoritaire est caractérisé par un parent manquant de sensibilité envers son jeune et qui met l'accent sur l'obéissance. Les discussions entre les parents et leur jeune sont rares, voire inexistantes. La relation est verticale. Les parents contrôlent leur jeune. Celui-ci est timide et ne semble pas avoir le sens des initiatives. En plus, le jeune, dans ce cadre, manque d'autonomie et d'indépendance. Le Tableau 2.1 *Parents et enfants dans un style parental autoritaire* (Deslandes, 1996, p.14) illustre la tendance entre les comportements des parents et les caractéristiques des enfants ou des jeunes. En effet, dans le style autoritaire, il peut paraître pertinent de soutenir que si les parents adoptent un comportement contrôlant ou de surveillant, exigeant et directif, leur jeune aura tendance à être timide et à créer une distance avec ses parents.

Tableau 2.1

Parents et enfants dans un style parental autoritaire (Deslandes, 1996, p. 14)

Comportement des parents	Caractéristiques de l'enfant
- Contrôle, évalue	- Timide, manque d'initiative
- Accent mis sur l'obéissance, le travail et la tradition	- Compétences cognitives et sociales faibles
- Exigeant et directif	- Faible estime de soi
- Manque de sensibilité	- Faibles niveaux d'autonomie
- Permet peu de discussions	d'indépendance et de responsabilité sociale

#### 2.1.3.2.2 Style parental permissif

Le style parental permissif ou indulgent décrit des parents tolérants, soit des parents avec plus de sensibilité que d'exigences. Dans cette lancée, l'enfant ou le jeune semble son propre régulateur et affiche un manque de responsabilité. Il peut être agressif et impulsif avec des compétences sociales et cognitives faibles. Le Tableau 2.2 *Parents et enfants dans un style parental permissif* (Deslandes, 1996, p.14) tente de montrer les tendances que les jeunes peuvent prendre avec des parents adoptant un style parental permissif.

Tableau 2.2

Parents et enfants dans un style parental permissif (Deslandes, 1996, p. 14)

<b>Comportement des parents</b>	<b>Caractéristiques de l'enfant</b>
- Tolèrent, indulgent	- Agressif, impulsif
- Plus sensible qu'exigeant	- Dépendant, irresponsable
- Punit le moins possible	- Compétences cognitives et sociales
- Permet beaucoup d'autorégulation	faibles

#### 2.1.3.2.3 Style parental démocratique

Le style parental démocratique dépeint des parents ayant des règles et des standards clairs et précis. Dans ce climat familial, les parents sont rigoureux et ouverts quant aux relations avec leur jeune. Ils adoptent un langage clair avec lui. Ils sont explicites dans les échanges et se montrent disponibles à l'aider et à l'accompagner dans son ascension sociale de manière saine. Le jeune se voit ainsi indépendant. Il affiche une confiance en soi et une bonne estime de sa personne. Il est responsable et affiche une volonté sur le plan social et scolaire en même temps qu'il cultive une autonomie dans ses

démarches. Le Tableau 2.3 *Parents et enfants dans un style parental démocratique* (Deslandes, 1996, p.14) illustre les caractéristiques en général des jeunes et brosse un portrait du comportement des parents dans le cadre d'un style parental démocratique.

Tableau 2.3

Parents et enfants dans un style parental démocratique (Deslandes, 1996, p. 14)

Comportement des parents	Caractéristiques de l'enfant
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Règles et standards clairs et précis, renforcement des règles</li> <li>- Affirmatif discret</li> <li>- Méthodes de discipline plus aidantes que punitives</li> <li>- Communication ouverte, discussions</li> <li>- Habilétés d'écoute</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indépendant</li> <li>- Compétent dans les domaines social et scolaire</li> <li>- Responsable socialement</li> <li>- Agressivité contrôlée</li> <li>- Estime de soi, confiance en soi</li> </ul>

#### 2.1.3.2.4 Style parental négligent

Le style parental négligent est marqué par le manque de contrôle et de sensibilité des parents. L'enfant ou le jeune, dans ce cadre, est laissé à lui-même. Il agit selon son bon vouloir (Barry, 2013). Le style parental négligent semble conduire à l'opposé de la réussite scolaire. Le Tableau 2.4 *Parents et enfants dans un style parental négligent* ci-dessous donne une idée du comportement des parents dans un cadre de style négligent. Il dessine aussi les caractéristiques générales de l'enfant ou du jeune dans ce contexte.

Tableau 2.4

Parents et enfants dans un style parental négligent

Comportement des parents	Caractéristiques de l'enfant
- Laisser-faire	- Agressif, errant, évasif
- Absence de contrôle	- Difficulté à faire valoir ses compétences sociales et cognitives
- Peu exigeant, peu directif	
- Beaucoup de sensibilité	

Les informations précédentes permettent de conclure que le style parental démocratique se caractérise par un fort degré d'engagement parental, un haut niveau d'encadrement parental et un haut degré d'encouragement à l'autonomie. Aussi, le style parental démocratique apparaît comme plus favorable à la réussite scolaire et à l'épanouissement social du jeune. Le style parental, dans les sociétés favorisant une approche démocratique dans les échanges parent-enfant, semble libre et ouvert. Il autorise l'enfant ou le jeune à prendre l'initiative du débat avec ses parents pour discuter de ses études et défendre son choix, ses points de vue quant à, par exemple, ses perspectives, la valeur qu'il donne aux études et à l'école (Boubakour, 2012; Darling et Steinberg, 1993; DeBlois *et al.*, 2008; Deslandes, 1996; Deslandes et Royer, 1994; Dierendonck, Poncelet et Voz, 2008; Poncelet *et al.*, 2014).

Dans les sociétés africaines (Boubakour, 2012) et sénégalaises, le style parental, alimenté par les cultures traditionnelles, semble se situer sur une approche gérontocratique (A. B. Diop, 2012). De ce fait, l'enfant échange peu avec les parents. Il ne prend guère l'initiative du débat. Il répond à des questions ou à des interpellations et ce, sans avoir toujours la possibilité d'argumenter. Dans la présente recherche, le

style parental est retenu comme l'approche comportementale du parent pour aborder, avec son jeune étant un ÉSH, les questions de scolarisation. Le style parental sera mis en exergue à travers ses dimensions, à savoir, l'engagement parental, l'encadrement parental et l'encouragement parental à l'autonomie. Le Tableau 2.5 *Dimensions des styles parentaux* essaie d'illustrer les types de style parental en fonction des composantes mentionnées dans les lignes précédentes. En effet, le style parental quel qu'il soit contient les mêmes composantes à des degrés et des niveaux différents.

Tableau 2.5

Dimensions des styles parentaux

Dimensions Types	Engagement parental	Encadrement parental	Encouragement à l'autonomie
Style autoritaire	Élevé	Élevé	Faible
Style permissif	Moyen	Moyen	Faible
Style négligent	Faible	Faible	Très faible
Style démocratique	Très élevé	Très élevé	Très élevé

Le tableau 2.5 se lit de manière horizontale. Ainsi, il est possible de soutenir que le style parental autoritaire contient un niveau d'engagement parental élevé, un niveau d'encadrement parental élevé, un faible degré d'encouragement à l'autonomie. Le style démocratique se caractérise par un niveau très élevé d'engagement et d'encadrement parentaux avec un degré très élevé d'encouragement à l'autonomie. Dans la présente étude, l'approche par les dimensions du style parental semble plus pertinente qu'une approche typologique. À l'instar des observations de Tazouti, Flieller et Sanlis (2014)

à propos de l'étude dimensionnelle de la structuration familiale, une approche par les composantes pourrait mieux aider à faire ressortir les divers aspects du style parental. Ces auteurs soulignent que l'approche typologique, bien que convenable, apparaît fermée. De plus, il ne faut pas oublier que les différentes formes de styles parentaux ont été codifiés à l'aide d'études qui se sont, pour la plupart, déroulées dans un contexte occidental avec des organisations familiales autres que celles des sociétés africaines (Barry, 2014; Boubakour, 2012).

#### 2.1.4 Participation parentale au suivi scolaire

Le style parental se voit ou se rend dynamique dans la participation parentale. La participation parentale au suivi scolaire est une pratique parentale indiquant le rôle des parents dans les apprentissages et la réussite du jeune dans leurs études. Elle peut être multiforme et comprendre le soutien affectif, les interactions parents-jeunes orientées sur le quotidien scolaire, entre autres, lors de l'aide parentale aux tâches scolaires à la maison; la communication avec l'école avec les enseignants ou le personnel technique et administratif ou à travers des activités de l'école et des réunions de conseils de classe ou d'établissement ainsi que les échanges avec le jeune (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 1996; Dierendonck *et al.*, 2008).

Un grand nombre d'écrits ont mentionné l'importance du soutien affectif dans la réussite scolaire (Bacon et Deslandes, 2004; Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007; DeBlois *et al.*, 2008; Deslandes, 1996; Tazouti, 2014). Selon ces auteurs, le soutien affectif renvoie aux activités parentales comme les encouragements, les compliments, les discussions ouvertes avec les jeunes sur l'école et les sujets d'actualité, la présence aux activités parascolaires. Toutefois, cette présence doit être tributaire du consentement préalable du jeune au secondaire pour produire des effets positifs sur ses performances scolaires (Deslandes et Cloutier, 2002).

La participation parentale au suivi scolaire peut s'effectuer à la maison ou à l'école (Deslandes et Bertrand, 2004; 2005). Elle est comme un élément ou un sous-ensemble de la collaboration école-famille suivant l'angle à partir de laquelle elle est abordée (Deslandes, 2010a). Elle a deux dimensions en fonction du lieu où elle s'exerce : 1) la participation parentale au suivi scolaire qui se déroule à la maison et 2) la participation parentale au suivi scolaire se faisant à l'école. Dans la présente recherche, la participation parentale, se référant aux rôles des parents dans l'accompagnement scolaire, est utilisée pour cibler la place du parent dans la participation sociale du jeune en SH dans son cheminement scolaire au secondaire. Et, ce autant dans l'environnement de l'école que celui de la maison.

### 2.1.5 Accompagnement parental

D'après Bergonnier-Dupuy (2005), l'accompagnement parental est « l'ensemble des pratiques éducatives mises en place par la famille pour soutenir la scolarisation de leur enfant ainsi que les représentations, aspirations et attentes parentales envers l'école » (p. 9). Toujours selon Bergonnier-Dupuy (2005), l'accompagnement parental comprend le soutien affectif, la communication des parents avec les enseignants, la communication des parents avec l'école, la communication entre les parents et leur jeune en vue d'atteindre une réussite scolaire.

L'accompagnement parental semble ainsi être un condensé spécifique de pratiques parentales au suivi scolaire, tant à la maison qu'à l'école, sous-tendu par l'encouragement à l'autonomie ainsi que par l'encadrement et l'engagement parentaux. Il est comme un ensemble de pratiques éducatives spécifiques à la famille. Il est déterminé par les attitudes formant le style parental, attitudes qui sont influencées par les valeurs et les croyances du milieu de vie (Darling et Steinberg, 1993; Deslandes, 2010a, 2012).

### 2.1.6 Participation sociale

La situation de participation sociale [SPS] « correspond à la pleine réalisation d'une habitude de vie résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (...) et les facteurs environnementaux. » (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, St-Michel, Côté, Barral, *et al.*, 2018, p. 173). La participation sociale renvoie à l'engagement social de la personne en SH dans sa communauté. Dans cette dynamique, la participation sociale se traduit à travers les interactions de la personne en SH et les membres de sa communauté. La personne en SH retrouve, dans ce processus, un statut social qui était annihilé, entre autres, par les perceptions négatives du handicap qui sont malheureusement tenaces dans le groupe. Elle renoue avec, ou découvre, des rôles sociaux qu'elle peut incarner au même titre que ses pairs en situation de non-handicap et en fonction des codes sociaux en vigueur dans le cadre de vie selon l'âge et le genre. La SPS s'accroît au fur et à mesure que la SH s'estompe (Fougeyrollas, Boucher et Charrier, 2017). Elle est comme l'opposée de la SH. Celle-ci « correspond à la réduction de la réalisation d'une habitude de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (...) et les facteurs environnementaux » (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, St-Michel, Côté, Barral, *et al.*, 2018, p. 173). Par conséquent, la participation sociale renvoie à des facilitateurs relatifs à l'environnement tandis que la SH s'exprime à travers les obstacles reliés aussi à l'environnement. Les facilitateurs et les obstacles, extérieurs à la personne, sont des attributs du cadre de vie dans toutes ces dimensions.

Dans l'étude actuelle, la participation sociale est au cœur de la carte conceptuelle. Elle se situe à mi-chemin entre la SH, les perceptions négatives qu'elle entraîne et la socialisation de l'ÉSH. De telles perceptions se créent, d'une part, en fonction des valeurs traditionnelles et des pratiques sociales les rappelant et, d'autre part, les croyances favorables à la poursuite des études au sein des familles accompagnatrices de l'ÉSH (Tall, 2004 ; Tchirkov *et al.*, 2011). Ainsi, il est important de mentionner que la pleine participation sociale n'est, dans le présent travail, observée qu'à travers la

poursuite des études et mise en relation avec les pratiques de la famille en collaboration avec l'école. En effet, la scolarisation n'est qu'une des 14 habitudes de vie rapporté par Fouceyrollas *et al.* (2017, 2018).

### 2.1.7 Élève en situation de handicap

Un élève peut se trouver dans une SH en raison d'un ensemble de besoins éducatifs spécifiques reliés à des incapacités physiques ou à des déficiences intellectuelles<sup>1</sup> qu'il présente. Ces caractéristiques personnelles provoquent des SH qui influent sur sa scolarisation dans la mesure où, il peut avoir besoin d'un soutien particulier en plus du soutien classique inhérent aux conditions scolaires de tout élève dit normal ou ordinaire. La diversité de ces besoins particuliers et différents, d'une personne en SH à une autre, pousse les écoles qui reçoivent cette dernière à adopter une pluralité de stratégies pour parvenir à lui donner la même éducation que celle offerte à tout autre élève ordinaire (Caraglio, 2017a) et ce, dans un contexte inclusif.

La SH rappelle toute situation présentant un désavantage ou un obstacle pour une personne qui résulte de l'interaction contextuelle d'incapacités ou de déficiences chez une personne avec des facteurs environnementaux qui facilitent ou font obstacle à l'expression de ses habitudes de vie. La SH fait donc référence à un environnement et un cadre de vie conçu de telle sorte qu'il ne permet pas, occasionnellement ou perpétuellement, la participation sociale des personnes vulnérables parce que cet environnement n'est pas bien adapté aux caractéristiques personnelles telles que la

---

<sup>1</sup> Il est important de distinguer la déficience intellectuelle des incapacités intellectuelles. Pour être cohérent avec le modèle du processus de production de handicap, il faut savoir que ce modèle précise que des incapacités intellectuelles (abstraction, valeur de l'argent, raisonnement) peuvent être présentes chez un individu. On parle alors d'incapacité et non de déficience. Par ailleurs, des limites significatives au plan du fonctionnement intellectuel global et des habiletés adaptatives, présentent avant 18 ans représentent les trois critères pour établir un diagnostic de déficience intellectuelle qualifiant une condition (ou un état) global.

maladie ou un état de fragilité à long terme. Les élèves étant dans ce genre de situation ont besoin de soutien supplémentaire pour accéder à l'école, y rester et y persévérer jusqu'en l'obtention du diplôme (Caraglio, 2006, 2013, 2017b). L'ÉSH éprouve ainsi des difficultés à suivre ses cours quand bien même il affiche une volonté de réussite. La SH est le résultat de la déficience intellectuelle ou physique qui s'exprime en termes de difficultés pour lui à jouer des rôles et assumer des statuts sociaux selon son âge et son genre (Fougeyrollas *et al.*, 2017; Hamonet, 2012) et elle semble déterminante dans sa vie scolaire. Toutefois, l'école peut modifier cette situation en faisant la promotion d'une participation sociale dans un cadre inclusif en agissant sur son environnement ou sur ses procédés visant la transformation d'une personne non instruite en une personne éduquée et capable de servir son milieu de vie.

#### 2.1.8 Enseignement secondaire

L'enseignement secondaire au Sénégal est réparti en deux cycles. Le premier cycle d'une durée de quatre ans renvoie à un enseignement moyen général. Il complète l'éducation élémentaire d'une durée de six ans. Le deuxième cycle secondaire communément appelé enseignement secondaire s'étend sur une période de trois ans. L'âge moyen des élèves sénégalais au deuxième cycle du secondaire varie entre 16 et 20 ans et ce, de la classe de Seconde à celle de Terminale. L'enseignement secondaire prépare les élèves à l'enseignement supérieur. Il est l'apanage des lycées publics ou de ces homologues d'écoles privées et s'effectue suivant deux grandes concentrations : 1) littéraire et 2) scientifique (I. Diop, 2012b; République du Sénégal, 2013a).

Les deux rubriques qui suivent décrivent les composantes du modèle théorique retenu dans notre étude afin de décrire et d'analyser le rôle de la famille et de la collaboration famille-école dans la poursuite des études de l'ÉSH. Ces composantes réfèrent au MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010) et au Processus de la participation parentale au suivi scolaire (Hoover-Dempsey, Ice et Whitaker, 2010) pour devenir le « Modèle

intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille ». Les facteurs renvoient au MDH-PPH alors que les rôles de la famille et le processus de participation parentale renvoient, dans l'étude actuelle, au processus de collaboration famille-école.

## 2.2 Modèle de développement humain-Processus de production du handicap

Dans la présente recherche, l'accent est mis sur une approche holiste systémique. C'est pourquoi, il est fait appel à la MSS de Checkland (1981) pour décrire les diverses formes d'éducation au Sénégal afin d'en faire ressortir un portrait riche de la collaboration famille-école en vue de la poursuite des études secondaires de l'ÉSH. La SH est saisie dans cette dynamique à travers le PPH. Celui-ci est un modèle d'explication et de compréhension qui se veut un MDH (Fougeyrollas, 2010; Fougeyrollas *et al.*, 2018). Ce MDH-PPH est un facteur de changement ayant contribué à l'évolution de la compréhension des SH. Il introduit une analyse du handicap basée sur une conception sociale intégrant et dépassant le modèle médical qui servait antérieurement de principal instrument pour classifier et comprendre les SH. Avec le MDH-PPH, les SH deviennent extérieures à la personne présentant une déficience afin de questionner l'environnement comme un élément important pour déterminer les limitations fonctionnelles dans laquelle une déficience peut placer la personne qui en présente des séquelles. Ainsi, le PPH (Fougeyrollas *et al.*, 1998) a influé sur l'Organisation mondiale de la santé [OMS] lors de l'élaboration du cadre de la classification des maladies par la notion d'environnement et les interactions entre cet environnement et la personne présentant une déficience (Hamonet, 2012).

Aussi, dans cette lancée, ce modèle a semblé déterminant dans l'élaboration de la Convention internationale sur les droits et la dignité des personnes en situation de handicap [CDPH]. Il apparaît comme un modèle intéressant pour bien comprendre l'ÉSH dans le cadre de la présente recherche menée sur un terrain dominé pendant

longtemps par des modèles irrationnels faisant notamment référence à des croyances traditionnelles sous-tendues par des perceptions négatives ou des préjugés pour expliquer les SH. À travers le MDH-PPH, l'idée a été de s'inscrire dans un paradigme scientifique espérant ouvrir de nouvelles perspectives capables de poser la question du handicap dans des termes plus propices pour l'intégration voire l'inclusion de ces personnes dans une perspective de droits de l'Homme favorable à leur participation sociale. Le MDH-PPH s'inscrit dans la durée de l'existence de la personne. Il est un modèle socio-anthropologique pour expliquer le processus interactif entre les facteurs personnels ou intrinsèques, les facteurs environnementaux ou extrinsèques à l'issue duquel, les SH surgissent ou sont transformées, comme cela en est le but, en dynamique de participation sociale. Il permet de penser la question du handicap en l'éloignant des modèles biomédicaux et de la circonscrire comme une problématique sociale reliée autant à la société qu'à la personne vivant avec des incapacités intellectuelles ou des déficiences physiques (Fougeyrollas, 2010; Letscher, 2012). Ces interactions déterminent la réalisation des habitudes de vie en lien avec l'âge, le genre et l'identité socioculturelle des personnes (Fougeyrollas, 2010; Fougeyrollas *et al.*, 2017).

Le MDH-PPH accorde une place importante à l'environnement dans la perspective de réduire les SH, considérées comme des situations dans lesquelles des déficiences physiques ou des incapacités intellectuelles placent une personne en rapport avec son milieu. Le MDH-PPH s'inscrit sur une approche sociale axée sur une perspective socio-anthropologique en surlignant les dimensions des droits de l'Homme (Megret, 2009) et du handicap. Cette approche cherche à réduire les difficultés liées aux SH, qui s'expriment en termes d'obstacles, et vise à accroître les occurrences de participation sociale vues comme des facilitateurs (Fougeyrollas *et al.*, 1998). Dans cette perspective, le handicap apparaît comme une situation qui est le résultat d'une relation entre une personne présentant des incapacités intellectuelles ou des déficiences physiques et la société à laquelle elle appartient et qui ne la prévoit pas dans

l'aménagement de son cadre de vie. La SH est ainsi contextuelle, temporelle, et extérieure à la personne (Fougeyrollas, 2010; Fougeyrollas *et al.*, 2017; Paré, Parent, Rémillard et Piché, 2010). Le MDH-PPH explique les SH en prenant en compte des facteurs individuels, des habitudes de vie et des éléments de l'environnement.

### 2.2.1 Éléments explicatifs du MDH-PPH

Le MDH-PPH prend en considération trois domaines pour penser la SH : 1) les facteurs personnels; 2) les facteurs environnementaux et 3) les habitudes de vie. Ces trois aspects interagissent entre eux et influent sur la vie de la personne en SH (Fougeyrollas, 2010).

#### 2.2.1.1 Facteurs personnels

Les facteurs personnels appartiennent à la personne. Ils l'affectent directement. Ainsi, les facteurs personnels relèvent du domaine biologique ou social. Ils comprennent les facteurs identitaires, le système organique et les aptitudes de la personne.

##### 2.2.1.1.1 Facteurs identitaires

Les facteurs identitaires renvoient à des caractéristiques sociodémographiques de la personne. Ils peuvent comprendre l'âge, le genre, la culture, les croyances en vigueur dans le milieu de vie (Fougeyrollas, 2010). Ils sont des déterminants socioculturels qui sont vus comme des postulats difficiles, voire impossibles à modifier.

##### 2.2.1.1.2 Système organique

Le système organique est un ensemble de composantes corporelles visant une fonction. L'intégrité du système organique correspond à la qualité d'un système inaltéré. Il y a déficience quand le système organique est atteint dans son intégrité. L'atteinte d'un système organique peut être anatomique, histologique ou physiologique (Delcey,

2002). L'être humain dispose d'un nombre important de systèmes organiques organisés en un seul système interconnecté (Bertalanffy, 2012) et ouvert à son environnement. Le système auriculaire, le système nerveux, le système digestif, le système reproducteur, le système cutané, le système morphologique, entre autres, sont des systèmes ou sous-systèmes de l'organisme humain (Fougeyrollas, 2010). L'altération partielle ou complète, légère, modérée ou sévère d'au moins l'un de ces systèmes peut engendrer une déficience bénigne ou maligne (Delcey, 2002). Celle-ci peut engendrer à son tour des incapacités au chapitre des aptitudes. Ces incapacités, conjuguées à l'environnement, génèrent des SH où les aptitudes sont questionnées.

#### 2.2.1.1.3 Aptitude

Une aptitude est la possibilité pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale comme marcher, respirer, comprendre, etc. Elle inclut des comportements. Les aptitudes sont reliées à des activités physiques ou intellectuelles comme les activités du langage, des comportements, du sens, de la perception. Les activités motrices, respiratoires, digestives, de reproduction, de production ou de résistance sont autant d'expression des aptitudes de la personne. Les aptitudes sont appréhendées en termes de capacité et d'incapacité. La capacité correspond à l'expression positive d'une aptitude, tandis que l'incapacité correspond au degré de réduction d'une aptitude (Fougeyrollas, 2010; Fougeyrollas *et al.*, 2017). Ainsi, une personne présentant une déficience physique au niveau des membres inférieurs ou supérieurs peut avoir des incapacités, notamment celles de courir, de tenir une règle et de tracer, etc.

Ces facteurs intrinsèques à l'individu semblent déterminants dans sa vie de tous les jours. Ils font partie de lui. Ils deviennent inséparables de son identité. Il est rare de voir ces facteurs personnels dans une dynamique de changement. Comme le sous-tend le MDH, au sens socio-anthropologique, ces facteurs sont inscrits dans la vie de la

personne (Fougeyrollas, 2010; Fougeyrollas *et al.*, 2017). Ils sont conjugués aux éléments du milieu pour la réalisation de tout acte de vie.

#### 2.2.1.2 Facteurs environnementaux

Les facteurs environnementaux sont des aspects sociaux ou physiques qui participent à l'organisation sociale. Ils sont extrinsèques, extérieurs à la personne. Les attitudes des enseignants, le style parental, les pratiques éducatives, l'accès aux aides techniques, l'accessibilité des infrastructures de santé et d'éducation, l'accompagnement raisonnable (Degener, 2016), les variables climatiques, les services d'adaptation, les systèmes de valeurs ou de croyances, le système politique ou judiciaire, sont autant de facteurs environnementaux. Ils peuvent permettre ou empêcher l'épanouissement de la personne en SH. L'environnement peut être social ou physique. L'environnement physique contient le milieu physique et les aménagements. Les aménagements rendent compte des modifications de l'entourage pour faciliter la réalisation d'une habitude de vie tels un plan incliné, une rampe d'accès, une porte élargie, un aménagement d'une tâche, scolaire, par exemple, une modification de l'habitude de vie ou du temps de réalisation comme, par exemple, disposer de plus de temps pour faire un devoir. Les facteurs environnementaux sont des facilitateurs ou des obstacles à la participation sociale à travers la réalisation des habitudes de vie. Les facteurs environnementaux comprennent trois niveaux : 1) sociétal [MACRO]; 2) communautaire [MESO] comme la vie de quartier et 3) personnel [MICRO] comme la famille (Fougeyrollas, 2010). Ils se déclinent à travers des dimensions politique, économique, juridique, sociale, culturelle (Fougeyrollas *et al.*, 2017; Hatch et Cunliffe, 2009).

##### 2.2.1.2.1 Facilitateur

Un facilitateur est un facteur environnemental qui permet la réalisation des habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels. Un facilitateur peut

prendre la forme de tout facteur environnemental physique ou intellectuel (Fougeyrollas *et al.*, 2017).

#### 2.2.1.2.2 Obstacle

Un obstacle, ou barrière, bloque la réalisation d'une habitude de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels (Fougeyrollas *et al.*, 2017). Ils existent les barrières architecturales comme les difficultés à entrer dans un édifice public, dans une salle de classe, dans les toilettes de l'école ou de la maison, les difficultés de circuler en fauteuil roulant dans certaines rues d'une ville ou d'un quartier. Les obstacles peuvent aussi être intellectuels ou culturels. Ils peuvent se relier aux préjugés, à certaines valeurs et croyances sociales, traditionnelles ou religieuses.

#### 2.2.1.3 Habitudes de vie

Les habitudes de vie renvoient à des activités courantes et à des rôles sociaux enracinés dans la culture et les valeurs sociales du milieu de vie. Entrer dans sa demeure ou en sortir, prendre un bain, aller à l'école, entrer dans la salle de classe ou en sortir, manger, boire, vivre en famille, se déplacer, sont des exemples d'habitudes de vie. Les habitudes de vie sont inscrites dans un continuum marqué par les SH et les SPS. Les activités courantes, tout comme les rôles sociaux, sont distinctes, mais complémentaires à travers les habitudes de vie qui les composent (Fougeyrollas, 2010; Fougeyrollas *et al.*, 2017).

##### 2.2.1.3.1 Situation de participation sociale [SPS]

Quand la personne parvient à s'acquitter des activités courantes de la vie, même avec des aides techniques, et à assumer des rôles sociaux, elle est dans une dynamique de participation sociale.

#### 2.2.1.3.2 Situation de handicap [SH]

Quand la personne a du mal à réaliser des activités de vie courante ou à assumer des rôles sociaux en fonction des valeurs en vigueur dans son milieu de vie, présente des aptitudes altérées conjuguées ou non à des incapacités, elle est endiguée dans des SH. Les SPS augmentent, tandis que les SH diminuent.

#### 2.2.1.4 Facteurs de risque

Un facteur de risque est un élément appartenant à l'individu ou provenant de l'environnement susceptible de provoquer une maladie ou un traumatisme. Celui-ci peut affecter l'intégrité ou le développement de la personne en lui causant une déficience. Cette dernière peut, par voie de conséquence, déboucher sur une SH à l'issue des interactions entre la personne et son environnement (Fougeyrollas, 2010). Au début de la création du PPH, les facteurs de risque ont été d'abord alignés uniquement à côté des facteurs personnels (Fougeyrollas *et al.*, 1998) avant d'être ensuite mis en relief de manière transversale dans les trois dimensions conceptuelles du modèle dans une version bonifiée et améliorée du PPH faite par Fougeyrollas (2010). Celui-ci explique cette évolution par le fait que les facteurs de risque peuvent provenir aussi bien de l'un ou l'autre des facteurs personnels que de l'environnement ou de la conjugaison des deux avec les habitudes de vie.

#### 2.2.1.5 Facteurs de protection

Les facteurs de protection sont à l'opposé des facteurs de risque. Ils sont susceptibles d'influer sur l'intégrité de la personne dans une perspective préventive. Comme les facteurs de risque auxquels ils sont corrélés, les facteurs de protection sont des éléments caractéristiques des trois dimensions conceptuelles du MDH-PPH : 1) facteurs personnels; 2) facteurs environnementaux et 3) habitudes de vie. Ils sont des descripteurs étiologiques ou préventifs et peuvent amorcer une résilience. L'une de leurs caractéristiques principales est le fait de pouvoir contrecarrer les facteurs de

risque en accompagnant la personne en SH dans la SPS (Fougeyrollas, 2010; Fougeyrollas, Boucher et Charrier, 2017). Boisvert (2009) considère qu'un facteur de protection peut être une personne ou un évènement exerçant un effet positif en faveur du développement d'une personnalité saine et stable. Il soutient aussi que les facteurs de protection sont inscrits dans le contexte social et culturel du cadre de vie de la personne à travers les facteurs identitaires, personnels, environnementaux et les habitudes de vie de telle sorte qu'il apparaît difficile de les isoler ou de les voir en dehors de la complexité sociale.

Dans cette dialectique entre les facteurs de risque et de protection, il peut être possible de considérer une campagne de vaccination comme un facteur de protection préventive du handicap et la participation parentale au suivi scolaire comme un facteur de protection résilient à la mendicité par exemple, mendicité qui est une activité à laquelle la personne en SH est souvent associée au Sénégal et en Afrique (Bah et Tchirkov, 2017; Drame *et al.*, 2017; Tchirkov, 2012; Tchirkov *et al.*, 2011). La résilience est, dans cette perspective, vue comme le résultat de l'interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection (Boisvert, 2009; Kayitesi, Deslandes et Lebel, 2009).

Les facteurs de risque et ceux de protection, comme il est mentionné dans les lignes précédentes, traversent les trois sous-systèmes du MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010). C'est d'ailleurs l'un des aspects bonifiant du MDH-PPH et qui le distingue de la première version du PPH (Fougeyrollas *et al.*, 1998). Dans cette première version, poursuit Fougeyrollas (2010), les facteurs de risque étaient articulés uniquement aux facteurs personnels. Dans le cadre du MDH-PPH, Fougeyrollas souligne :

« (...) Dans une perspective préventive, les facteurs de risque et les facteurs de protection influençant l'intégrité et le développement organique et fonctionnel se situent sur les trois composantes conceptuelles du modèle PPH » (Fougeyrollas, 2010, p. 173)

C'est ainsi que les facteurs de risque et les facteurs de protection peuvent influer sur les facteurs environnementaux, une des trois composantes du MDH-PPH avec les facteurs personnels et les habitudes de vie. En s'invitant dans la composante relative aux facteurs environnementaux, les facteurs de risque et les facteurs de protection se révèlent comme facilitateurs ou comme obstacles. Les facilitateurs et les obstacles étant les modes d'expression des facteurs environnementaux extrinsèques à la personne.

Ainsi, dans le cadre de la présente étude, il y a lieu de se rappeler que le MDH-PPH analyse les SH. Il considère que la SH est extérieure à la personne. Dans ce modèle, le handicap est vu comme une liminalité perpétuelle entre la personne qui est dans cet état et les autres personnes ne vivant pas cette situation (Blanc, 2010), d'une part, et un pont entre les caractéristiques personnelles et l'environnement, d'autre part. Le MDH-PPH permet une lecture qualitative ou quantitative de la SH à travers les dyades-continuums capacité-incapacité, obstacle-facilitateur, SH-SPS, facteurs de risque-facteurs de protection, facteurs intrinsèques ou personnes-facteurs extrinsèques ou environnementaux.

La Figure 2.1, *MDH-PPH* (Fougeyrollas, 2010, p. 175), explique le MDH-PPH en ressortant les interactions entre les facteurs personnels et environnementaux, d'une part, et leur lien avec les habitudes de vie, d'autre part.

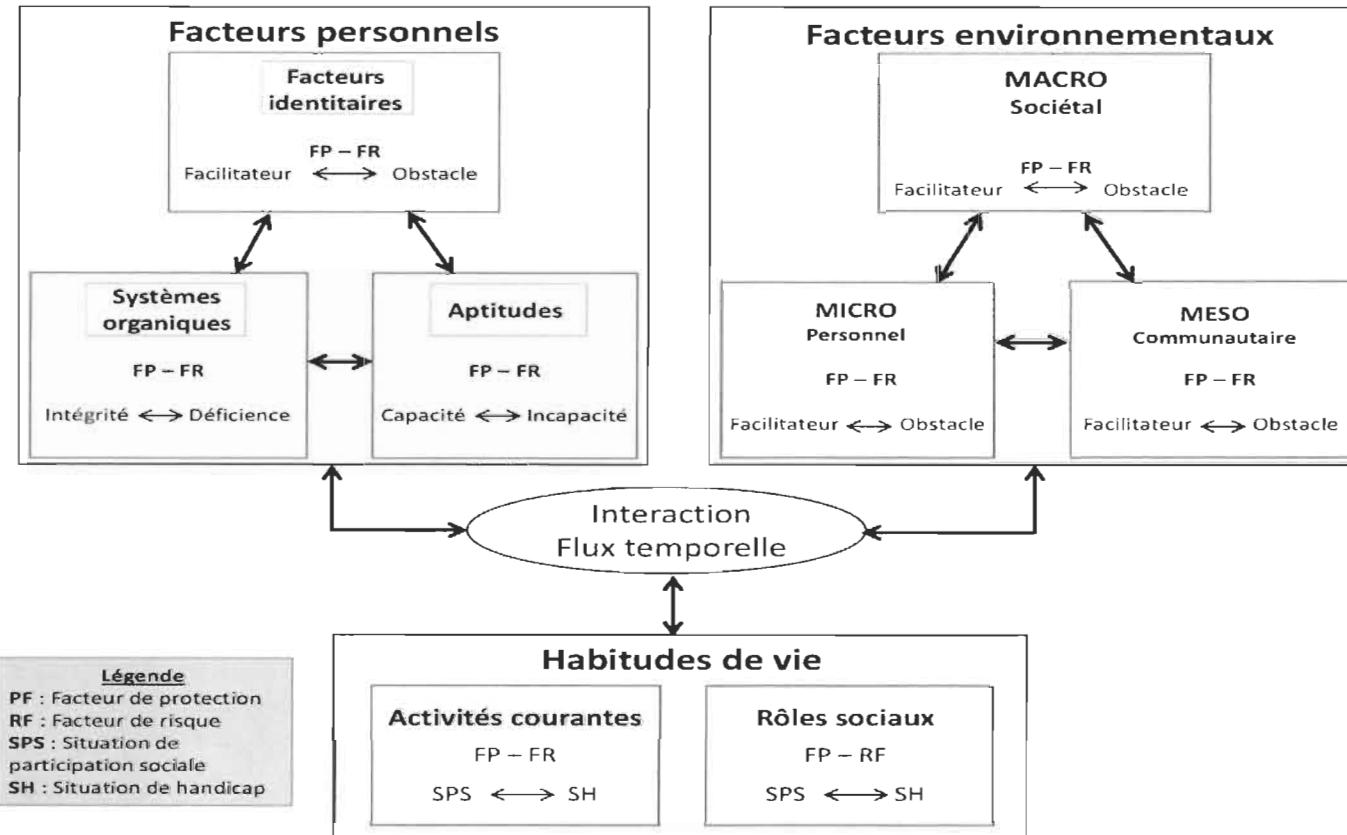


Figure 2.1: MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010, p. 175)

À travers le MDH-PPH, Fougeyrollas et ses collaborateurs (2017) pensent le handicap dans un cadre dynamique, systémique et holistique. Ils revendentiquent l'influence du modèle écologique de Bronfenbrenner (1977) en tant que modèle de développement humain. Le MDH-PPH prend en compte des facteurs environnementaux et des facteurs intrinsèques à la personne du fait de la déficience avec laquelle elle vit. Les facteurs physiques renvoient à la personne et les facteurs environnementaux renvoient au cadre de vie, aux institutions sociales ou politiques, aux infrastructures. Les facteurs environnementaux sont appréhendés en termes de facilitateurs ou d'obstacles.

Saillant et Fougeyrollas (2007) de même que Fougeyrollas (2009) mettent en évidence le lien entre la notion de participation sociale, les valeurs et les croyances du milieu à propos. Pour ces chercheurs, la participation sociale se construit avec les valeurs et les croyances du milieu. Le dépassement des SH pour tendre à une participation sociale exprime la marche vers l'inclusion dans une perspective systémique qui est enracinée dans la réalité sociale. Celle-ci est dynamique dans son évolution vers le bien-être des individus, sans altérer ses principes fondateurs. Ceux-ci apparaissent dans le contexte sénégalais à travers des valeurs comme la solidarité, la famille ou la vie communautaire (Dimé, 2007; A. B. Diop, 2012).

Dans la présente étude, l'intérêt est porté sur la participation sociale en lien avec la poursuite des études selon l'apport de la famille et de la collaboration famille-école. La SH est pensée selon l'ÉSH. Les facteurs environnementaux sont alimentés par la famille et la collaboration famille-école. La famille est vue ici comme milieu de vie, cadre social et lieu d'expression des valeurs, de la culture et des croyances. La collaboration école-famille cerne les pratiques des parents en vue d'accompagner l'ÉSH pour une participation sociale de ce dernier en lien avec la poursuite des études et la réussite scolaire.

Dans la section suivante, sera présenté un bref historique de différents modèles théoriques suivis par le modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille qui se veut écosystémique.

### 2.3 Collaboration école-famille

La collaboration école-famille correspond aux liens formels et informels entre le milieu scolaire, les acteurs dudit milieu et la famille. Ces liens peuvent s'exprimer en termes de communication (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2010a, 2010b, 2012) entre les enseignants, le personnel administratif scolaire et les parents. Ils peuvent porter sur l'élève, ses devoirs ou travaux à la maison, ses performances ou son comportement en classe et dans l'école. Cette collaboration école-famille peut aussi prendre en charge le projet de l'école et s'employer à la recherche de partenaires dans la collectivité pour le réaliser. La collaboration école-famille est donc un large cadre qui comprend la participation parentale au suivi scolaire, les rôles de l'école dans l'accompagnement et l'actualisation des parents au suivi scolaire.

Parmi ces acteurs, la collaboration école-famille prend en considération, en plus des parents, l'ensemble des membres de la famille qui sont les oncles, tantes, grands-parents et autres. Elle est plutôt vue comme une attitude que comme une activité et requiert des conditions telles que : 1) la confiance mutuelle entre l'école et la famille; 2) la primauté de l'intérêt de l'élève entre la famille et l'école et 3) un espace ouvert de communication et d'échange entre les parties (Christenson, 2003; Deslandes, 1996, 1999, 2010b, 2012). Elle peut être déclinée sous différentes perspectives selon que la famille ou l'école soit le noyau central de ce partenariat.

### 2.3.1 Modèle de l'influence parallèle

Dans la perspective du modèle de l'influence parallèle, l'école et la famille voient que leur efficacité réside dans le fait qu'elles ne doivent aucunement nouer de relation ou collaborer aux fins de l'éducation (Epstein, 1990, 1992 : cité dans Deslandes, 1996). Elles semblent s'ignorer. Elles sont comme deux mondes parallèles. L'enfant-élève, qui semble être la courroie de transmission entre ces deux entités, se sent écartelé. Chaque entité va développer une sorte d'efficacité interne pour arriver à bout de ce qu'elle considère relevant de son domaine d'intervention et pertinent pour aider le jeune à s'instruire ou à recevoir une bonne éducation. Dans ce cadre, l'école et la famille vont seulement établir des relations quand l'une ou l'autre en voit la nécessité.

### 2.3.2 Modèle de l'influence séquentielle

Le Modèle de l'influence séquentielle considère l'éducation de l'enfant ou du jeune dans une sorte de linéarité ponctuée par des étapes. Les étapes sont établies en fonction du développement psychologique de l'enfant ou du jeune. Les parents ou l'école interviennent de manière successive, sans forcément se toucher, selon qu'ils aient la compétence d'agir à tel ou tel moment de la vie de la personne, de la petite enfance à la vie adulte (Epstein, 1990 : cité dans Deslandes, 1996). L'enfant-élève est dans ce sillage comme un témoin, un relai entre l'école et la famille selon qu'il est question d'éducation ou d'instruction. Il est un acteur principal de son propre développement psychosocial (Deslandes, 2013).

### 2.3.3 Modèle de l'influence partagée

Le Modèle de l'influence partagée considère l'école et la famille comme deux sous-ensembles interdépendants d'un grand ensemble qui est la société. De ce point de vue, elles sont des institutions apparentées qui peuvent influer l'une sur l'autre mutuellement dans un contexte ouvert, systémique et holistique. Ce modèle développé par Epstein (1985) s'inscrit sur une approche écologique initiée par Bronfenbrenner

(1977). En effet, l'approche écologique est un modèle de développement humain qui considère la société comme un tout qui est conçu de manière systématique et systémique. Elle est composée de sous-systèmes reliés entre eux de telle sorte qu'ils entretiennent des relations, développent des interactions et vivent en interdépendance tout en s'alimentant et en se protégeant de leur environnement. Dans cette foulée, l'école comme la famille sont des systèmes ayant leur propre logique, mais aussi des sous-systèmes sociaux. Dans cette lancée, la collaboration école-famille comprend des interactions entre les individus issus de la famille, comme les parents et les enfants, et les individus provenant de l'école tels que, entre autres, les enseignants, l'élève et le personnel de l'administration scolaire. Toutes ces personnes trouvent des zones d'intermédiation et de communion sur les chemins qu'elles partagent et sur les voies que la communauté trace pour elles et ce, prises individuellement et prises collectivement entre elles. Les mêmes liens sont tissés entre elles et les autres secteurs de la vie qui leur sont similaires. Elles partagent des centres d'intérêt, dont la réussite scolaire du jeune qui semble un acteur et un agent dans cette collaboration. L'enfant ou le jeune, élève, en est le noyau central, le prétexte et le fondement. Dans la collaboration ouverte et horizontale qui unit ici l'école et la famille, les échanges sont courants et se fondent sur la confiance, la réciprocité, le partage des pouvoirs et des responsabilités dans un cadre formel et à travers des situations informelles (Deslandes, 1996, 2010b, 2012).

L'approche systémique (Bertalanffy, 1972; Bronfenbrenner, 1977; Checkland, 1999b; Le Moigne, 1994) indique que tout système poursuit une finalité. Ainsi, la collaboration école-famille sous-tendue par une approche écologique met l'accent sur le développement de l'apprentissage et la réussite scolaire de l'élève comme finalité. Dans cet ordre d'idées, le temps apparaît comme une donnée essentielle. Le temps renvoie à l'histoire des élèves, des écoles et des familles. Pourtois, Desmet et Lahaye (2008) rappellent les mutations qui traversent au fil du temps ces institutions que sont

l'école et la famille. Ces changements apparaissent dans l'évolution des élèves dans le temps et dans l'espace. L'espace peut faire penser aux conditions socioéconomiques en vigueur ayant un impact sur la vie des individus en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques. Il est fréquent, selon ces chercheurs, d'y voir des changements, mais aussi des actes de permanence et ce, notamment sur le plan des valeurs et des croyances pouvant résister au temps. Donc, dans la collaboration entre l'école et la famille, au cœur de laquelle s'inscrit la réussite scolaire, les comportements organisationnels et personnels sont comme mobilisés. Les caractéristiques des familles et les pratiques de celles-ci interviennent dans les relations formelles ou informelles. Ces relations se traduisent par des rencontres parent-enseignant, des invitations adressées par l'école aux parents pour qu'ils participent à telle ou telle activité scolaire visant à consolider les forces du jeune afin de lui assurer une meilleure réussite ou pour revitaliser l'école comme institution.

Dans ce cadre, il faut rappeler que l'élève a un rôle central à jouer, surtout quand il est au secondaire. Cette étape du secondaire correspond à un moment de sa vie où il souhaite avoir une plus grande autonomie, ce qui l'incite à vouloir être un acteur libre de sa propre réussite (Deslandes, 2005; Deslandes et Cloutier, 2005). L'accès aux études secondaires place le jeune élève dans une posture assimilable à celle d'agent de liaison. Il est comme un lien entre la famille et l'école car la collaboration entre ces deux dernières se caractérise par sa complexité et sa dimension holistique accordant une importance au milieu dans sa pluralité. Cette synergie entre l'école et la famille, sous-tendue par l'environnement, et qui s'incarne à travers l'élève surtout au niveau des cycles secondaires peut s'illustrer dans la participation parentale. Celle-ci connaît des variations, du préscolaire au secondaire en passant par le primaire, s'exprimant à travers un encadrement généralisé ou individualisé selon les cas de figures à propos.

#### 2.3.4 Processus de participation parentale

Dans le modèle du processus de participation parentale, mis de l'avant par Hoover-Dempsey et Sandler (1997) puis révisé en 2005 par Hoover-Dempsey et ses collaborateurs, le cheminement de la participation parentale au suivi scolaire est examiné à partir du moment où les parents décident de s'engager, la manière dont ils s'y prennent, les choix qu'ils se donnent, les discussions autour de la question, etc., et le point d'arrivée est, au final, la réussite scolaire de l'enfant (Deslandes et Bertrand, 2004, 2005).

Le processus s'entame par la décision des parents de participer à la scolarisation de leur enfant. Ils en prennent l'initiative pouvant être influencée par la compréhension et l'interprétation de leur rôle. Celui-ci s'inscrit dans une perspective sociétale. Le rôle du parent par rapport à tel ou tel acte en lien avec les enfants reflète les valeurs sociales, en cours dans le groupe, conjuguées aux aspects émotionnels et sentimentaux. Le choix des parents pour s'engager peut-être, aussi, déterminé par leurs compétences, le temps et l'énergie qu'ils semblent prêts à mobiliser pour accompagner le jeune. Le temps et l'énergie font appel à des variables comme les occupations des parents. Il s'agit d'occupations importantes reliées à des considérations sociales et professionnelles. La réceptivité de l'école à les inviter à s'engager dans le processus compte également. Il faut rappeler que le but poursuivi est d'arriver à influer positivement sur la réussite du jeune à l'école à travers un modelage, un programme de renforcement et un enseignement. À partir de leurs actions, de leur style parental, les parents dessinent l'avenir du jeune à l'aide d'un modèle de réussite. Ils appuient leur enfant afin de développer une bonne estime de sa personne et le soutiennent dans ses activités d'apprentissage, surtout à la maison. Dans cette foulée, les parents usent de méthodes et de stratégies en fonction du stade de développement de leur enfant ou de leur jeune pour définir le mode de participation approprié. En même temps, les parents s'évertuent à créer un équilibre entre leur participation et les attentes vis-à-vis de l'école afin que

leur enfant ou leur jeune atteigne l'horizon escompté (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005).

Epstein (2011, 2019) a élaboré six catégories d'activités de participation où les parents et l'école peuvent exercer leurs responsabilités respectives pour soutenir la réussite et le développement de leur jeune : 1) la fonction parentale qui renvoie aux responsabilités fondamentales telles que bien-être, santé, sécurité, préparation de l'enfant ou du jeune pour l'école, achat de fourniture, etc.; 2) la communication entre l'école et la maison afin que les parents donnent, à l'école, de l'information sur leur enfant ou leur jeune et que ces parents reçoivent, en retour, de l'information provenant de l'école; 3) le volontariat par la participation des parents aux activités de l'école ou l'accompagnement des parents pour les sorties éducatives, etc.; 4) l'apprentissage à domicile en lien avec l'aide aux devoirs, ainsi que la mise en place à la maison d'un environnement propice pour apprendre, etc.; 5) la participation aux prises de décision dans les instances éducatives comme le comité des parents, le comité de gestion des écoles, etc. et 6) la collaboration avec la communauté telle que APE, ONG, organisations de la société civile, collectivité locale, etc. Les objectifs poursuivis par la réalisation de ces catégories d'activités sont, d'une part, de renforcer les liens de collaboration entre la famille et l'école et, d'autre part, d'accroître les chances de réussite scolaire de l'enfant, tout en l'inscrivant dans une démarche de persévérance (Paratte, Deslandes et Landry, 2008).

Hoover-Dempsey et ses collaborateurs (2005), suivant une approche inductive, soutiennent la dimension écologique et systémique de ce modèle pour étayer le point de vue psychologique des parents. Car, le choix des parents et leur mode de participation peuvent faire appel à plusieurs dimensions qui sont, entre autres, sociales, culturelles ou anthropologiques. Le modèle de la participation parentale peut ainsi apparaître comme un sous-ensemble de la collaboration école-famille perçue sous

l'angle de l'influence partagée d'Epstein (2011). Ces deux modèles s'inscrivent sur une dimension écologique et reconnaissent leur influence par les théories de Bronfenbrenner (1977). Leur interdépendance et la même finalité qui les meut semblent sous-tendre l'idée, pour Deslandes (2012), de développer un modèle les intégrant dans un système organisé de collaboration école-famille. Voici donc le modèle intégrateur privilégié dans l'étude actuelle pour aborder l'apport de la famille dans la poursuite des études secondaires de l'ÉSH.

### 2.3.5 Modèle intégrateur de la collaboration école-famille

Deslandes (2012) développe l'idée de créer un Modèle intégrant le concept de collaboration école-famille, un modèle de partenariat centré sur la réussite scolaire pouvant aider à juguler le décrochage et le MDH-PPH, un modèle mettant en relief la participation sociale des personnes en SH tout en se voulant réducteur des obstacles liés à cette dernière. Deslandes (2012), se servant des concepts et aspects novateurs du MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010), a proposé le Modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. Ce modèle met en interaction différentes composantes susceptibles de contribuer ou de nuire à l'établissement de relations école-famille. Dans une perspective de réussite éducative avec comme indicateur la poursuite des études, le modèle intègre : 1) les facteurs de risque ou de protection associés aux parents et aux familles; 2) les facteurs de risque ou de protection associés à l'école et aux enseignants; 3) les facteurs de risque ou de protection associés aux jeunes eux-mêmes; 4) les modes de participation parentale au suivi scolaire à domicile et à l'école; 5) les pratiques de l'école et des enseignants axées sur la collaboration école-famille; 6) les processus de participation parentale et 7) les processus de promotion de la participation parentale par les enseignants. Ces facteurs sont discutés dans les sections ci-après.

### 2.3.5.1 Facteurs associés aux parents et aux familles

Deslandes (2012) insiste sur les déterminants de la famille et des parents dans le cadre de la démarche de synthétiser la collaboration école-famille et le processus de participation parentale au suivi scolaire. Les facteurs associés aux parents et aux familles réfèrent à l'organisation sociale et économique de la famille et des ménages qui la composent, les valeurs et les croyances de la famille et de la société qu'elle incarne. Car le style parental qui sous-tend l'apport de la famille à la réussite scolaire et à la consolidation de ses liens avec l'école s'alimente, en quelque sorte, des valeurs et des croyances du groupe social. Lesdits facteurs déterminent aussi, dans une certaine mesure, la relation entre le parent et le jeune. Cet aspect permet d'ailleurs de rendre opératoire le style parental adossé aux valeurs sociales et culturelles. Les histoires scolaire ou éducative des parents en particulier et des membres de la famille en général sont scrutées afin de faire ressortir, sans être exhaustives, la pertinence des facteurs familiaux menant à la réussite dans une synergie avec l'école.

### 2.3.5.2 Facteurs associés à l'école et aux enseignants

Les facteurs associés aux enseignants visent la sensibilisation, la formation, le renforcement de capacité des enseignants en faveur de la participation parentale et de la collaboration école-famille. Il s'agit d'élaborer ou de mettre en œuvre au sein de l'école et de la politique éducative des stratégies visant à réduire les clivages entre ces deux milieux et surtout à développer une vision holistique de la réussite éducative (Deslandes, 1999, 2012; Deslandes *et al.*, 2016; Deslandes *et al.*, 1997; Dumoulin *et al.*, 2014; Parent, Paré et Deslandes, 2006).

### 2.3.5.3 Facteurs personnels associés aux jeunes

Bien que non exhaustifs, les facteurs personnels renvoient, chez le jeune, aux caractéristiques sociodémographiques ainsi qu'aux habiletés sociales. Les facteurs personnels du jeune renvoient aussi à son rendement et sa motivation scolaires qui font

penser aux capacités de l'élève à s'inscrire dans la persévérance. Les facteurs personnels peuvent également mettre en relief la place que le jeune accorde à la réussite. Les attitudes à l'égard de l'école sont la représentation que le jeune se fait de l'école. Elles peuvent comprendre, entre autres, l'amour des études et l'espoir d'un avenir meilleur après la scolarisation. Les attitudes à l'égard de l'école peuvent être renforcées par le climat familial. Le fait que les parents accordent de l'importance à l'école peut inciter le jeune à développer un penchant pour les études comme vecteur de réussite. De plus, l'engagement des parents aux études du jeune n'est pas fonction de leur situation sociale et économique (Deniger *et al.*, 2009; Dumoulin *et al.*, 20014; Rousseau *et al.*, 2008). Les facteurs personnels associés au jeune permettent de faire ressortir l'union ou la synthèse des modèles de la collaboration école-famille vue sous l'angle de l'influence partagée et le processus de participation parentale, tant à l'école que dans la famille. L'école semble un point de discussion entre les parents et le jeune tout en exprimant les aspects surtout informels de la collaboration multilatérale école-famille.

#### 2.3.5.4 Facteurs environnementaux

Les facteurs environnementaux renvoient au processus de participation parentale au suivi scolaire et sa promotion par les enseignants et par l'école. Dans un cadre systémique, les facteurs environnementaux sont en interdépendance avec les facteurs associés aux jeunes, aux parents, aux enseignants, à la famille et à l'école. Cette conjugaison vise la réussite scolaire en dernière instance. Elle est une occasion de développer et de rendre plus étroits et huilés les rapports entre l'école, la famille et la communauté aussi. En effet, la question de la communauté trouve toute son importance dans ce cadre. Elle est de manière physique tout ce qui se donne à voir comme institution, infrastructure ou espace public entre l'école et la famille. Non seulement la communauté est la zone critique ou de consolidation de la collaboration entre l'école et la famille, mais aussi le lieu de consolidation ou de délitement de la participation

parentale. L'intérêt que les parents portent, par exemple, aux fréquentations de leur jeune et à ses activités parascolaires fait référence aux milieux d'épanouissement ou de divertissement à travers le sport, la culture et les arts (Deslandes, 2012).

#### 2.3.5.4.1 Processus de participation parentale au suivi scolaire

Le processus de participation parentale au suivi scolaire est mis en branle à la maison et à l'école. Il requiert du temps et de l'énergie de la part des parents dont l'agenda quotidien est malheureusement trop souvent hypothéqué par les travaux domestiques et leurs occupations professionnelles. Il apparaît dans le modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille de Deslandes (2012) parmi les facteurs environnementaux.

##### 2.3.5.4.1.1 Processus de participation parentale au suivi scolaire à la maison

La participation parentale à la maison se déploie à travers les aides aux devoirs, les discussions entre le jeune et ses parents sur des sujets ayant trait à l'école, la scolarisation et la valeur que les parents et les autres membres de la famille accordent à l'école (Descôteaux *et al.*, 2008; Oubrayrie-Roussel et Safont-Mottay, 2008). Également, elle prend en charge le soutien affectif des parents, l'accompagnement qu'ils sont prêts à offrir à leurs jeunes dans leur réussite scolaire (Deslandes, 1996; Deslandes, Ouellet et Rivard, 2008). Elle permet de traduire la chaleur familiale qui est parfumée par les valeurs et les croyances ayant cours dans la famille et s'incarnant comme style ou démarche du parent pour aborder les questions d'école, de persévérance et d'avenir avec l'enfant (Deslandes, 2012).

##### 2.3.5.4.1.2 Processus de participation parentale au suivi scolaire à l'école

Le processus de participation parentale au suivi scolaire à l'école est un ensemble relié et cohérent d'étapes menant à la contribution efficace des parents à la réussite de leur jeune (Deslandes, 2012). Ce processus s'introduit à l'école à travers la participation

des parents aux activités des jeunes en réponse à des invitations des enseignants, de l’administration ou encore de l’élève. Les parents peuvent participer à des comités d’organisation de diverses activités scolaires dans lesquelles leurs jeunes sont ou non engagés. Aussi, les parents peuvent aider l’école, entre autres, dans l’organisation de cérémonies de graduation ou dans celle d’activités sportives (Bardou, 2011; Deslandes et Cloutier, 2000, 2005). Toutefois, il est à remarquer que les jeunes du niveau secondaire ne semblent guère approuver et apprécier la présence des parents dans certaines de leurs activités comme, entre autres, les excursions (Deslandes et Cloutier, 2002; Roy, 2010). Il faut aussi souligner que la présence des parents à l’école se voit, dans certains cas, assimilée à un indicateur de non-performance. En effet, les parents répondent souvent positivement à la convocation des enseignants ou de l’administration pour leurs enfants ou leurs jeunes qui sont des élèves en difficulté ou éprouvant des difficultés de comportement ou de non-réussite (Deslandes, 1996; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005).

#### 2.3.5.4.2 Processus de promotion par les enseignants de la participation parentale

Les enseignants sont disposés à s’ouvrir et à accueillir à l’école les parents désirant offrir un soutien à leur jeune surtout pour l’encourager à persévérer dans les études. Ces enseignants peuvent aider ces parents à renforcer leur efficacité en ce sens. Les enseignants ont besoin, pour ce faire, de comprendre leurs responsabilités professionnelles auprès des parents. Ils ont surtout besoin de considérer la famille comme un allié sur qui compter pour arriver à donner à chaque élève une chance de réussir. Cette attitude est d’autant requise que les élèves peuvent eux-mêmes avoir des besoins éducatifs particuliers (Ebersold, 2013). De plus, la formation initiale ou continue des enseignants peut être une occasion, pour eux, de renforcer leur propre sentiment de compétence à aider les parents à s’engager davantage, à l’école comme à la maison, dans l’accompagnement de leur jeune dans la poursuite de ses études.

La vulgarisation de la participation parentale peut être articulée par des actions du système scolaire, sur le plan central comme sur le plan des services décentralisés, actions émanant de la gestion des écoles. Les gestionnaires doivent adresser aux enseignants des encouragements à collaborer avec les parents. Ces encouragements doivent venir des sphères les plus élevées du système. Les directeurs doivent valoriser les enseignants ouverts à communiquer et participer avec les parents sans être directifs, mais adossés à un leadership transformationnel. Ce leadership peut aussi rendre plus efficiente la participation parentale en donnant de manière formelle plus de places aux familles (Deslandes, 2012). Il est à noter que dans le cadre de la présente étude, nous avons choisi de privilégier l'étude du processus de participation parentale au suivi scolaire et non le processus de promotion de la participation parentale par les enseignants.

La Figure 2.2 *Modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille* (Deslandes, 2012, p. 86) met en relief le modèle intégrateur avec les imbrications d'éléments de la collaboration école-famille sous l'angle de l'influence partagée et de la participation parentale et ce, dans un double mouvement lié à l'école et à la maison pour une réussite éducative.

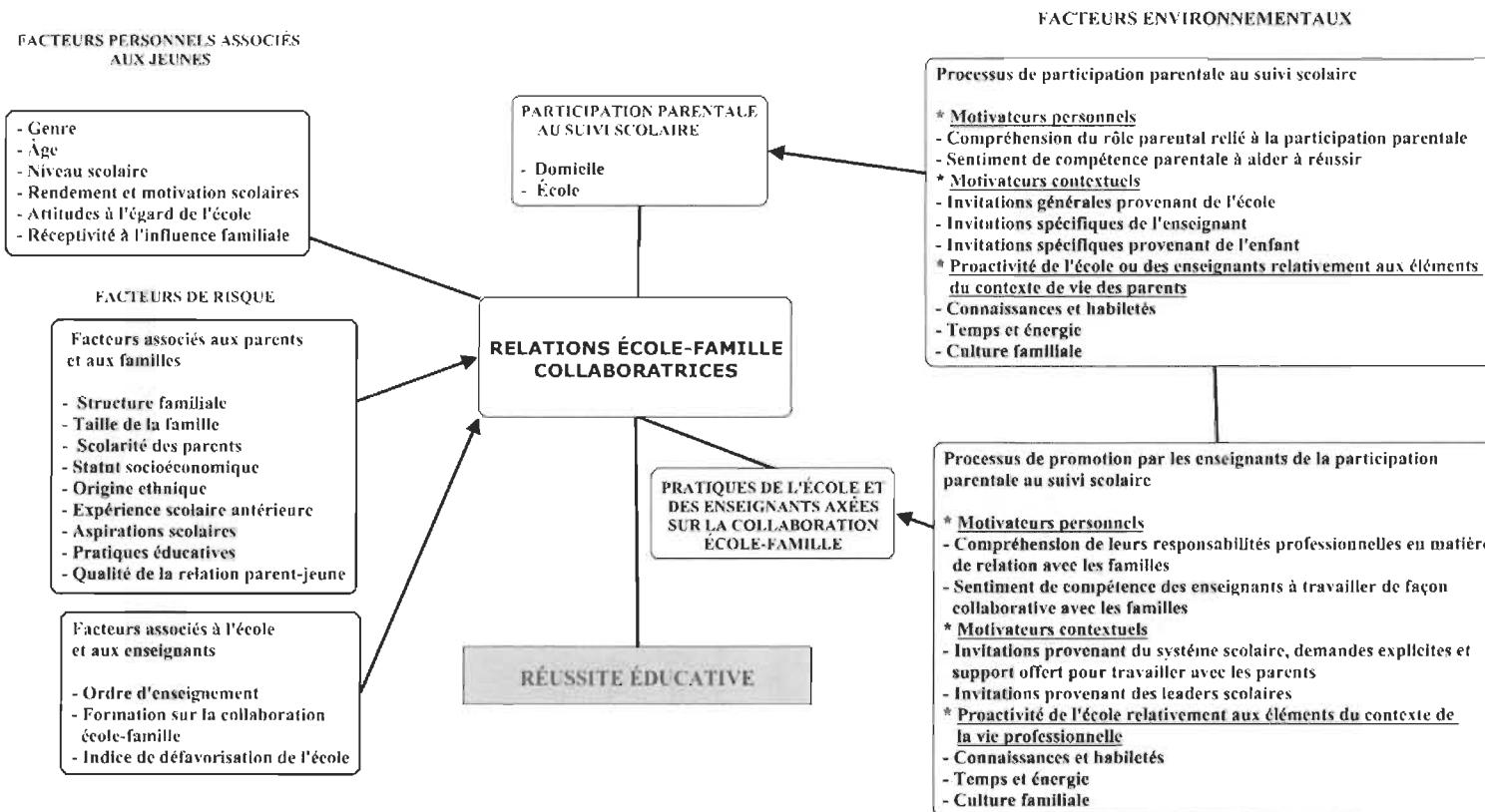


Figure 2.2 : Modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille (Deslandes, 2012, p. 86)

Le modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille (Deslandes, 2012) se veut ouvert et dynamique en s'inscrivant dans le changement. L'un des attributs de l'approche systémique en lien avec des institutions sociales, comme l'école et la famille, est sa dimension mouvante. En réalité, ces institutions sociales évoluent dans le temps et dans l'espace. Leur ouverture et l'influence de leur environnement les mettent en branle à la recherche d'un équilibre plus idéal que réel. Le modèle met en évidence la dimension interactive et interdépendante de la collaboration école-famille soutenue par Epstein (2011) et le processus de participation parentale reliant l'école et le domicile à travers les activités éducatives de l'élève requérant un intéressement des parents (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Deslandes (2012) souligne le lien systémique, écologique et holistique des deux modèles hérités de l'approche écologique de Bronfenbrenner (1977).

À travers la notion de facteurs de risque, Deslandes (2012) s'inscrit dans le cadre du MDH-PPH de Fougeyrollas (2010) pour réfléchir à la question de la poursuite des études du jeune en SH. Il faut se rappeler que le MDH-PPH considère l'éducation comme une des habitudes de vie. Les facteurs de risque, mis de l'avant par Deslandes (2012), peuvent se ranger dans la dyade obstacle-facilitateur, ou dans la relation SH-SPS du MDH-PPH. Les SH sont des obstacles freinant la participation sociale du jeune. Une telle participation sociale permet au jeune de s'écarter de la SH pour recouvrer sa place, voire une place nettement plus valorisée, dans la société. Dans le cadre de sa scolarisation, les parents et la famille peuvent aider à la réduction des facteurs handicapants et renforcer les éléments pouvant accroître la réussite du jeune à l'école. Ces éléments peuvent se retrouver comme facteurs de protection, préventifs ou résilients, en faveur d'une participation parentale au suivi scolaire ou dans la collaboration famille-école. Si les activités, les attitudes et les actions reliées à la participation parentale et inscrites dans la collaboration école-famille sont fluides et

positives, le jeune peut les recevoir comme des facilitateurs présents dans son environnement, environnement où les SH peuvent freiner son ardeur. Ces facilitateurs réduisent ainsi les obstacles et le mettent dans une dynamique de participation sociale. Le jeune va à l'école, il a une bonne estime de sa personne, il a des perspectives d'avenir. Les parents et la famille le voient comme une personne différente et non inférieure. En effet, Deslandes (2012) semble proposer une lecture du MDH-PPH à travers la collaboration école-famille et vice-versa. Elle semble également mettre l'accent sur la dimension écologique et systémique de la collaboration école-famille pour réaffirmer sa flexibilité et sa capacité de prendre en charge tout élève quelle que soit sa spécificité physique ou sociale. De son point de vue, la collaboration école-famille pourrait être aussi un catalyseur de la participation sociale et un remède aux obstacles du jeune en SH au cours de ses études, tant à l'école ou dans la famille que dans leurs environs.

#### 2.4 Collaboration école-famille et élève en situation de handicap

Il y a lieu de rappeler que le modèle intégrateur, construit par une combinaison systémique des modèles de l'influence partagée et de la participation parentale, s'était donné comme trame de fond le MDH-PPH (Deslandes, 2012). En effet, en prenant comme prétexte le PPH comme une variation du MDH (Fougeyrollas, 2010), Deslandes (2012) s'inscrit aussi sur une perspective de conception universelle de l'éducation (Degener, 2017b) et cela, en exigeant de penser la scolarisation des personnes en SH dans une dynamique globale et inclusive conforme à la réalité de son milieu de vie.

Ainsi, il y a lieu de voir que la présente étude s'inspire du modèle théorique intégrateur sous-tendu par le MDH-PPH pour réfléchir sur la manière dont les parents s'y prennent pour accompagner leur jeune en SH dans la poursuite de ses études au secondaire au

Sénégal. Ainsi, l'accent sera mis sur les aspects du modèle qui sont relatifs aux rôles des parents et de la famille, aux facteurs personnels et à la dimension domestique de la participation parentale dans le cadre des facteurs environnementaux. Il est question de voir les obstacles et les facilitateurs de la participation sociale du jeune en SH dans une perspective d'éducation, en autant qu'elle est une habitude de vie en lien avec ces facteurs. Les obstacles ou les facilitateurs, qui sont ici en jeu, concernent le rôle des parents ou de la famille. La famille pouvant être considérée comme un facteur « micro » environnemental (Fougeyrollas *et al.*, 2017; RIPPHE, 2015).

La section suivante rappelle les facteurs personnels, les facteurs associés aux parents et à la famille et les facteurs environnementaux spécifiquement reliés à l'ÉSH.

#### 2.4.1 Facteurs associés aux parents et à la famille

Les facteurs associés aux parents et à la famille sont mis en exergue en lien avec les facteurs identitaires du MDH-PPH dans une perspective de réussite scolaire. La structure de la famille, sa taille, la scolarisation de ses membres et la situation socioéconomique des parents sont décrites. Les origines ethnoculturelles peuvent également être soulignées dans la mesure où elles donnent un aperçu sur la manière dont la SH est surtout accueillie dans la famille et dans les rapports qui existent entre le jeune qui vit la SH et les autres membres de la famille. Le sens que les parents et la famille accordent à la réussite ainsi que les pratiques éducatives de la famille sont soulevés. Le style parental est décrit dans la relation existant entre le jeune et ses parents, en termes d'engagement, d'encadrement parentaux et d'encouragement à l'autonomie de l'enfant.

#### 2.4.2 Facteurs personnels associés à l'élève en situation de handicap

L'ÉSH est perçu dans le cadre du MDH-PPH comme un élève ayant des besoins éducatifs particuliers devant faire sa scolarisation dans un cadre inclusif (Caraglio,

2017a, 2017b). Les facteurs personnels font, entre autres, référence à ses considérations sociodémographiques telles que son âge, son genre ainsi que ses type et degré d'incapacité et d'aptitude. Les facteurs personnels semblent sous-tendre les habiletés sociales qui peuvent s'exprimer à travers les actions du jeune en SH avec ses pairs, ses parents, ses frères et sœurs, les autres membres de sa famille ainsi que son entourage, surtout immédiat, et ce, en fonction de la dimension sociale et des valeurs de sa famille. L'accent est mis sur sa relation avec l'école en termes de rendement, de motivation et d'intérêt, à travers ses attentes, son goût des études, la conception qu'il a de l'école et comment il perçoit la vision de la famille quant à son rapport avec l'école.

#### 2.4.3 Facteurs environnementaux

Dans cette étude, les facteurs environnementaux du modèle intégrateur sont limités au processus de participation parentale au suivi scolaire à la maison. Les comportements et les attitudes des parents ainsi que leur langage peuvent être considérés comme des facteurs environnementaux dans le contexte d'une interaction avec l'élève qui représente une SPS ou une SH. Ainsi, l'étude permettra d'anticiper sur la manière dont les parents pourraient agir dans une SPS ou dans une SH pour accompagner leur jeune présentant une déficience physique au niveau des membres inférieurs ou supérieurs à poursuivre ses études. Le débat met le focus sur la relation des parents avec l'école. Sont-ils en relation avec l'école, avec les enseignants et l'administration ? Ont-ils des échos sur le comportement et les progrès de leur jeune à l'école ? Comment communiquent-ils avec les enseignants ? Les parents participent-ils aux activités de l'école s'ils y sont conviés ? Leur jeune les invite-t-il à des activités à l'école ? Les entretient-il de ce qu'il fait à l'école avec ses pairs, de ses liens avec les enseignants ? Les parents ou la famille accordent-ils du temps à soutenir leur jeune dans ses devoirs à la maison ?

Les facteurs environnementaux sont reliés aux habitudes de vie en lien avec l'éducation notamment la scolarisation. Ils sont organisés selon qu'ils favorisent la participation sociale du jeune ou qu'ils maintiennent le jeune en SH. Ainsi sont-ils des obstacles, des entraves à la réussite donc à la participation sociale ou sont-ils des facilitateurs de la réussite du jeune qui peuvent être vus comme éléments favorables à la participation sociale de la personne en SH ?

Ces éléments s'expriment dans le processus de participation parentale conjugué à la collaboration école-famille sous l'angle de l'influence partagée et sont mis en œuvre dans le cadre du MDH-PPH pour éclairer la manière dont les parents sénégalais s'y prennent pour accompagner leur jeune en SH dans la poursuite de ses études au secondaire. Les actions des parents dirigées vers ce but sont décrites en termes d'obstacles ou de facilitateurs à la participation sociale du jeune sous l'angle de la scolarisation vue comme habitude de vie par le MDH-PPH, mais aussi dans une perspective de droit à l'éducation (Degener, 2017b; Fougeyrollas, 2010; Wehmeyer et Patton, 2017). La Figure 2.3, *Collaboration école-famille et élève en situation de handicap vu dans le MDH-PPH au Sénégal*, à la page suivante, donne un aperçu du modèle intégrateur sous l'angle de l'apport de la famille à la réussite scolaire suivant le processus articulé de participation parentale.

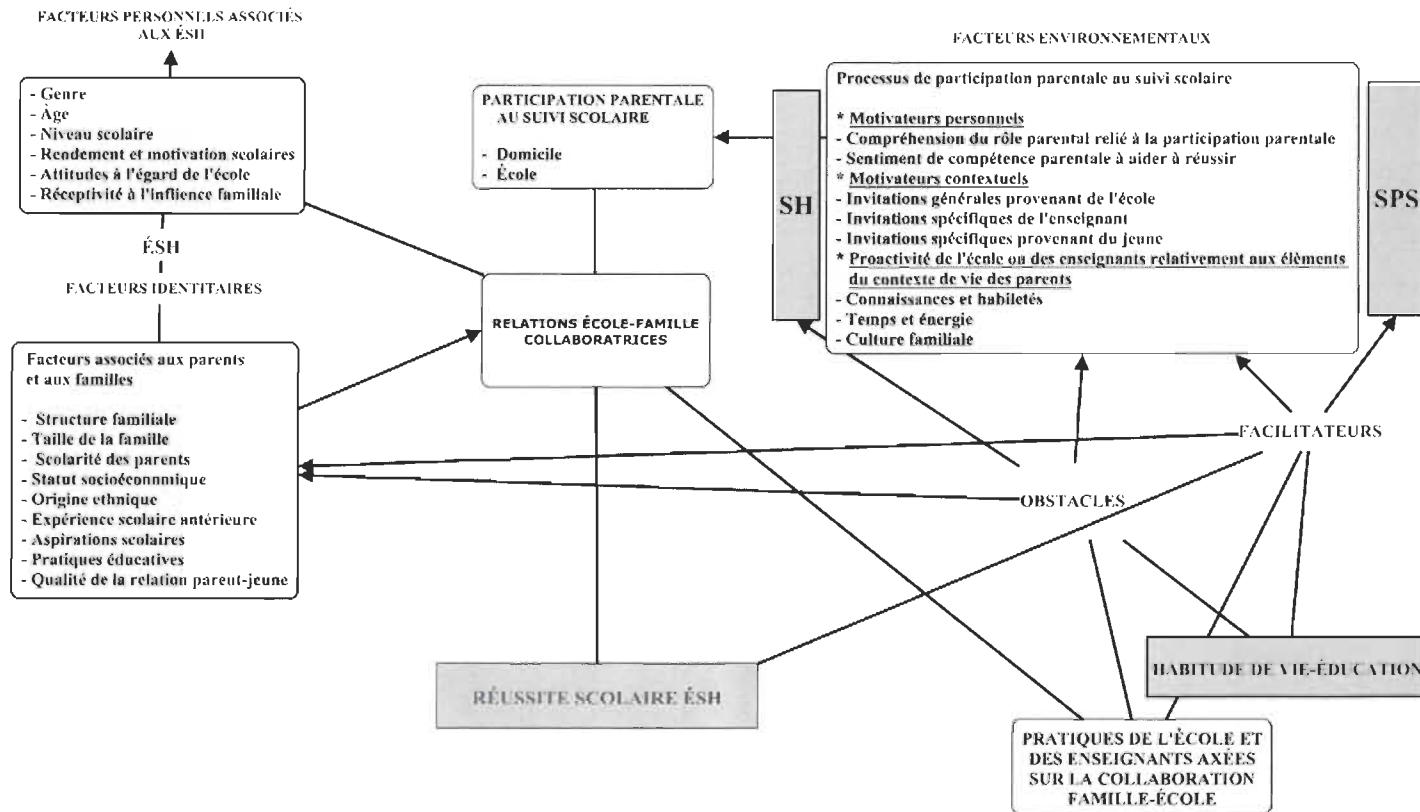


Figure 2.3 : Collaboration famille-école et élève en situation de handicap vu dans le MDH-PPH au Sénégal

## 2.5 Recension des écrits

### 2.5.1 Méthode de recherche utilisée pour effectuer la recension des écrits

La consultation de base de données de la bibliothèque universitaire comme ERIC, CAIRN, EBSCO, ERUDIT, PSYCINFO ont aidé à la recension des écrits. Dans la même foulée, les recherches effectuées sur *google scholar*, *academia.edu*, *researchgate*, ont été bénéfiques. Les recherches sont menées à partir des mots clefs : *disorder*, *Parenting involvement*, *school and family partnership*, *secondary education*, *participation sociale*, *élève en situation de handicap*, *personne en situation de handicap*, *collaboration école-famille*, *éducation secondaire*, *participation parentale*, *style parental*, *case study*, *qualitative research*, etc. Ces termes ont, dans la plupart des cas, été associés à *Afrique*, *Afrique Occidentale*, *Sénégal*, *Subsaharian Africa*, *West Africa*. Des alertes sur *googlescholar* et les recommandations du comité de recherche ont également été bénéfiques. L'exploitation des références des écrits consultés sur le thème a aussi permis d'avancer dans la compréhension et la construction de la recherche.

Les études sur la collaboration école-famille et la participation parentale ont retenu l'attention dans cette recherche. Il est à noter que les études prenant en considération ces thèmes articulés à l'Afrique, l'Afrique de l'Ouest ou au Sénégal ont semblé plus intéressantes et ce, même en dépit de leur rareté dans les bases données consultées.

### 2.5.2 Collaboration école-famille en Afrique

Les recherches sur la collaboration école-famille en Afrique ont porté pour la plupart sur la vision des parents sur l'école marquée par des conflits ou par un climat de méfiance (Barry, 1998; Charlier, 2002, 2004; Charlier et Panait, 2017). Le fait que l'école est, en grande partie, apparue en Afrique avec la colonisation semble une pomme de discorde partageant la population scolaire en deux camps : soit la population

scolarisée et la population scolarisable. Il y a aussi lieu d'observer qu'il existe au Sénégal une culture locale dominée par les traditions et la culture occidentale peu ou prou. Cette culture existant de fait dans les écoles. À côté de cela, se pose un débat entre les trois différentes formes d'éducation, à savoir celles qui sont occidentale, locale ou arabo-islamique (Charlier et Panait, 2017; Chehami, 2016; Gandolfi, 2003; Sow, 2008). Les parents peuvent être dans l'embarras quand vient le moment de choisir l'école et la forme d'éducation pour leurs enfants. C'est une question qui peut même souvent diviser la famille entre les traditionnalistes et les modernistes, ou entre des membres qui désirent devenir plus ouverts et ceux qui refusent de voir les choses de cette façon. Certains parents cherchent plutôt des voies qui réconcilient les différentes formes d'éducation afin de faire profiter l'enfant d'un maximum d'opportunités offertes sur le plateau le plus large possible des écoles arabes, occidentales et des écoles de métiers traditionnels ou informels (Chehami, 2016; Huet-Gueye et De Leonardis, 2007).

### 2.5.3 Participation parentale au suivi scolaire en Afrique

Des études, s'intéressant sur le lien entre la typologie de la famille et l'encadrement scolaire des jeunes par les parents en Afrique (Boubakour, 2012; Chabane, 2013; Mohammedi, 2013; Moutassem-Mimouni, 2013a, 2013b; Sebaa, 2013; Tchable, 2016; Worku, 2015), soulignent l'apport des parents, surtout celui des mères, à la réussite scolaire des enfants. Dans la même lancée, ces auteurs mentionnent l'avantage des familles dites traditionnelles, où les parents sont dans une stabilité maritale monogame, en faveur de la réussite comme c'est le cas dans d'autres continents où la polygamie n'existe pas. Les recherches montrent aussi que les pratiques parentales, exprimées dans un style ouvert et démocratique, semblent de plus en plus valorisées dans certaines parties de l'Afrique (Boubakour, 2012; Gomis, 2003). Ces auteurs prétendent que les familles, où les enfants peuvent avoir des discussions horizontales, ouvertes et empreintes de respect, favorisent la persévérance et une bonne culture de l'école.

Toutefois, Sy (2001) mentionne que l'apport des parents à l'éducation de leurs enfants est non tributaire de leurs situations socio-économiques. Ainsi, il mentionne que le style parental ouvert ne semble pas, au Sénégal, l'apanage des familles aisées ou occidentalisées.

#### 2.5.4 Personne en situation de handicap et éducation en Afrique

Même s'il y en a peu, les recherches sur les personnes en SH en Afrique (Ngo Melha, 2011, 2013) mettent en lumière les difficultés d'accès à l'éducation de ces populations (ACPF, 2011a, 2011b, 2011c, 2015; Tchirkov, 2012; Tchirkov *et al.*, 2011). Toutefois, la scolarisation de ces personnes favorise leur participation sociale et ce, tout en rapprochant leur famille des écoles (Touré, 2009). Bah et Tchirkov (2017), Drame et Kamphoff (2014), ainsi que Drame et ses collaborateurs (2017), tout comme Karangwa (2017) insistent sur l'importance de la scolarisation des personnes en SH pour réduire les situations de pauvreté. Ces chercheurs soulignent aussi que l'accès à l'éducation de ces personnes réduit les situations de mendicité dans lesquelles elles sont malheureusement trop souvent confinées. Dans cette perspective, l'apport des parents, en général, et des mères, en particulier, apparaît nécessaire pour les accompagner dans l'école. Les parents sont généralement vus, par les enseignants et les écoles qui reçoivent les personnes en SH, comme des partenaires de premier ordre dans la mesure où ils aident l'école à mieux comprendre les besoins particuliers de ces enfants. (Fall *et al.*, 2007; Karangwa, 2017; Karangwa, Miles et Lewis, 2010; Luger, Prudhomme, Bullen, Pitt et Geiger, 2012).

Les recherches effectuées sur la collaboration école-famille et sur les rôles de la famille dans la poursuite des études des ÉSH en Afrique et au Sénégal s'appuient sur des approches quantitatives ou qualitatives. Certaines d'entre elles examinent le soutien des ÉSH surtout à l'école primaire. Gomis (2003), Tchable (2016), Tchirkov *et al.* (2011) ainsi que Worku (2015), par exemple, décrivent dans leurs études menées au

Sénégal, au Togo, en Guinée et en Éthiopie, suivant une approche quantitative, le rôle primordial de la collaboration école-famille ainsi que l'importance du soutien des jeunes par les parents dans la poursuite de leur scolarisation.

En s'inscrivant sur une démarche de recherche dite qualitative, des études menées au Sénégal (I. Diop, 2012b; Drame et Kamphoff, 2014; Touré, 2009), au Rwanda (Karangwa *et al.*, 2010) ou en Afrique du Sud (Luger *et al.*, 2012) attirent l'attention sur les problèmes, notamment ceux reliés à des préjugés que les jeunes en SH rencontrent au cours de leur scolarisation. Ils soulignent également le rôle de premier plan de la famille dans le soutien de ces élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et ce, surtout dans le contexte de l'école en milieu ordinaire (Caraglio, 2017a; Ebersold et Detraux, 2013; Touré, 2009).

Bien que ces études qualitatives et quantitatives soient généralement menées dans le contexte de l'école primaire, elles donnent un aperçu du rôle de la famille dans l'accompagnement des élèves, d'une part, et des difficultés que rencontrent les ÉSH dans leur scolarisation, d'autre part. La recension des écrits scientifiques montre également la rareté de recherches dans les domaines évoqués, surtout dans le contexte de l'enseignement secondaire. Ces études donnent aussi un aperçu de l'importance de la collaboration école-famille dans les pays en développement où l'offre éducative est inférieure à la demande et cela, du fait d'une démographie galopante qui est, en majorité, composée de jeunes, de femmes et d'enfants (Guengant, 2011, 2017; Guengant et May, 2011; May et Guengant, 2014).

En Afrique, il ressort également que les personnes en SH semblent avoir un accès limité à l'éducation (ACPF, 2015) et, ce malgré le fait que se scolariser est considéré, de plus en plus, comme un droit et un vecteur de développement social et économique (Degener, 2017a, 2017b; Ebersold, 2009) dans un contexte favorisant un peu partout

l'égalisation des chances et l'inclusion sociale. C'est pourquoi, l'étude en cours souhaite mettre en relief l'apport familial dans la scolarisation du jeune en SH en envisageant de répertorier les obstacles et les facilitateurs reliés aux rôles de la famille notamment ceux des parents et de la collaboration famille-école dans l'accompagnement de ces jeunes-là dans la poursuite des études secondaires.

## 2.6 Objectifs de recherche

Pour réaliser cette étude, les objectifs suivants sont poursuivis : 1) décrire les pratiques éducatives de parents sénégalais dans l'accompagnement familial entourant le suivi scolaire visant à accroître la participation sociale sous l'angle de la poursuite des études secondaires d'élèves présentant des déficiences physiques conduisant à des situations de handicap; 2) relever les obstacles et les facilitateurs reliés à la collaboration famille-école dans l'accompagnement de l'ÉSH fréquentant le deuxième cycle du secondaire au Sénégal et 3) analyser les interactions entre les facteurs susceptibles d'influer sur la poursuite des études au deuxième cycle du secondaire au Sénégal.

## 2.7 Retombées

Cette étude anticipe les retombées suivantes : 1) contribuer à l'élaboration de politiques visant à reconnaître l'apport de la famille et de la collaboration famille-école; 2) contribuer à la recherche en lien avec la poursuite des études secondaires et ce, sous l'angle de l'apport des familles et de la collaboration famille-école; 3) contribuer au renforcement de la capacité des familles à réfléchir afin de trouver des ressources conduisant à l'accompagnement de leur ÉSH dans une perspective de poursuite des études secondaires et 4) contribuer à l'amélioration de la participation sociale d'élèves du secondaire vivant une SH dans un maximum d'activités de la vie courante.

## CHAPITRE III

### MÉTHODE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, la méthode de recherche de l'étude sera exposée. L'étude de cas sert de canevas à cette recherche. Les raisons du choix de cette méthode seront annoncées. Les différentes phases de la méthode de l'étude de cas seront aussi présentées. La manière dont la recherche est menée sur le terrain. Les caractéristiques de la population de l'étude seront relatées. Auparavant, il sera relevé les fondements épistémologiques de cette approche qualitative.

#### 3.1 Approche qualitative : étude de cas

Comme le laisse entrevoir le modèle intégrateur de la collaboration école-famille (Deslandes, 2012) conjugué au MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010) dans un cadre holistique, systémique et souple (Checkland et Holwell, 1998), la dimension culturelle paraît déterminante dans l'analyse du phénomène social de la poursuite des études. Celle-ci est un problème complexe coloré par les aspects environnementaux et culturels dans le cas de l'ÉSH comme le modèle de la collaboration école-famille chevillé au MDH-PPH (Deslandes, 2012) le montre dans les parties précédentes. De plus, la méthode de l'étude de cas proposée par Merriam (1988) permet de construire un portrait riche – *a rich picture* – de la situation au sens de Checkland (2000, p. S22) afin de mettre en relief la complexité de la réalité sociale à propos.

### 3.1.1 Fondements épistémologiques

Cette étude pourrait s'inscrire dans des approches de recherche comme la phénoménologie ou l'ethnographie. La phénoménologie décrit et analyse le vécu du participant pour essayer d'en ressortir l'essence en tant que phénomène humain ou social dans une dynamique itérative (Anadón, 2006; Meyor, 2005). Ces dernières soulignent l'importance de la narration et des entretiens avec le participant comme moyens de collecte de données dans cette approche et la suspension ou la mise en épochè des préjugés du chercheur au cours de l'analyse.

L'approche ethnographique, quant à elle, met en avant la description et l'analyse d'un phénomène social sur un plan culturel ou anthropologique. Dans cette perspective, Anadón (2006), Cléret (2013), Marchive (2012) et Poisson (1991) soulignent l'immersion et l'engagement du chercheur sur le terrain, la prépondérance de l'observation participante, des entrevues et des notes de terrain. L'approche ethnographique force le chercheur à demeurer assez de temps sur le site de recherche pour décrire et analyser la dimension socioculturelle de l'objet en examen (Cléret, 2013; Lévi-Strauss, 1966; Marchive, 2005; Marchive, 2012; Poisson, 1991).

L'étude de cas semble se situer entre ces approches (Anadón, 2006) en se donnant la possibilité de s'articuler à l'une ou l'autre. Elle paraît propice pour les phénomènes bruts ou émergents n'ayant pas encore fait l'objet de beaucoup de recherches (Gagnon, 2012; Roy, 2009) et pouvant être explorés *in situ* (Hamel, 1989, 1997; Merriam, 1988). Elle met l'accent sur le concret dans sa dimension naturelle et originale; ce qui rend difficile voire impossible l'isolement factuel ou complet d'un phénomène, d'un cas pour l'étudier. L'étude de cas s'inscrit donc, dans un type d'analyse dynamique, mais enraciné dans la réalité (Kayitesi, Deslandes et Lebel, 2009). Le chercheur part des faits de terrain pour réfléchir et élaborer au besoin une théorie pouvant se greffer à un corpus scientifique existant et auquel son apport peut être considéré comme une plus-value

confirmant ce qui est déjà là, en l'amplifiant ou en lui permettant de trouver de nouvelles occurrences pouvant le rendre plus compréhensif dans un élan systémique. L'étude de cas en tant qu'approche qualitative part du particulier vers le général. Elle est inductive et ne s'appuie pas sur des lois générales comme point de départ ou d'arrivée (Karsenti et Demers, 2011; Miles et Huberman, 2003)

En effet, Merriam (1988, 1998, 2002) souligne la possibilité d'enraciner l'étude de cas dans la culture. Elle met aussi en exergue le fait que cette approche peut s'inspirer de l'ethnographie avec qui elle partage une partie importante d'outils de collecte de données (Hamel, 1997) sans compter le paradigme qui les rend interprétatives naturalistes, paradigme qu'elles revendiquent toutes les deux (Anadón, 2006; Cléret, 2013). L'étude de cas peut aussi avoir recours à l'analyse phénoménologique pour aller plus en profondeur dans la compréhension du vécu d'un participant afin d'en éclairer la situation sociale.

### 3.1.2 Particularités et pertinence

Merriam (1988, 1998) considère l'étude de cas comme étant pertinente dans une démarche qualitative inductive pour décrire, interpréter ou comprendre un phénomène dans son milieu. Albarello, (2011), Gagnon (2012), Hamel (1997), Merriam (1988, 1998) et Roy (2009) soutiennent que cette méthode peut aboutir à des résultats probants surtout quand le domaine ou l'objet étudié n'est pas encore saturé et qu'il est important de le saisir dans son contexte naturel. En plus, l'étude de cas préconise une approche constructiviste et interprétative avec l'induction comme démarche analytique (Anadón, 2006; Anadón, 2011; Merriam, 1988, 1998; Miles et Huberman, 2003; Roy, 2009).

### 3.2 Opérationnalisation et instrumentation

La recherche se déroule en Afrique Subsaharienne, au Sénégal, dans la ville de Thiès. Les motifs qui font que cette ville est choisie comme cadre environnemental pour la présente recherche sont : 1) la ville de Thiès a une population semi-urbaine ; 2) avec une forte population scolaire ; 3) les déplacements et le transport urbain y sont relativement abordables comparé à Dakar, la capitale et 4) le chercheur a une connaissance des acteurs du milieu scolaire et des organisations de personnes en situation de handicap dans cette ville. Ce qui a facilité une entrée en contact avec les familles constituant la population à l'étude.

#### 3.2.1 Échantillonnage

L'échantillonnage dans le cadre de cette étude qualitative est théorique, non probabiliste (Gagnon, 2012; Merriam, 1988). Les participants à cette étude sont des familles sénégalaises ayant en leur sein un jeune présentant une déficience physique au niveau des membres inférieurs ou supérieurs exclusivement et vivant une SH et élève au secondaire dans un lycée. En plus de ce critère, il est pris en compte les caractéristiques sociodémographiques de la famille [polygame, monogame, monoparentale, traditionnelle avec plusieurs membres ou moderne avec uniquement père, mère et enfant]. La distance entre les quartiers où se situent les familles fait aussi partie des critères de sélection des cas. Cela permet d'éviter de s'entretenir avec plus d'une famille dans un rayon de cinq kilomètres environ tout en se préservant de l'effet de contamination.

Les familles sont recensées en ayant recours aux organisations de personnes en SH sises dans la ville ou aux autorités locales de l'éducation comme le proviseur et le personnel du lycée ou de l'inspection académique.

### 3.2.2 Stratégie de collecte des données

Dans un premier temps, le chercheur a rencontré une douzaine de familles ayant un jeune élève au deuxième cycle du secondaire présentant une déficience physique au niveau des membres inférieurs ou supérieurs et vivant une SH grâce à l'appui des agents des directions régionaux et départementaux du Service de l'Action sociale de Thiès, des surveillants et des proviseurs de lycée de Thiès et de responsables de l'Association départementale des handicapés moteurs de Thiès. Parmi cette douzaine, huit familles ont été retenues avec des critères plus spécifiques : 1) être lycéen présentant une déficience physique au niveau des membres inférieurs ou supérieurs et 2) vivant dans une famille traditionnelle ou moderne, avec ses parents ou avec un tuteur. L'accent est mis surtout sur la diversité. En effet, la variété des cas peut se voir comme une source d'enrichissement de l'étude et permet d'avoir un portrait holistique de la situation (Gagnon, 2012; Merriam, 1988; Mialaret, 2004) pour réaliser un portrait riche dans le sens de Checkland (1981). La recherche porte sur sept familles. Chacune d'elles est considérée comme un cas. Toutefois, dans le souci d'anticiper sur la mortalité scientifique possible de cas (Gagnon, 2012), une huitième famille a été retenue sans être étudiée finalement.

### 3.2.3 Administration des outils de collecte de données

La collecte de données dans la perspective de la méthode de cas se fait à l'aide de trois principaux outils : 1) l'entrevue ; 2) l'observation et 3) les notes de terrain ou de recherche (De Ketela et Roegiers, 2009; Gagnon, 2012; Hamel, 1997; Merriam, 1988; Miles et Huberman, 2003; Roy, 2009). Pour faciliter les entrevues, un guide contenant les principales questions à poser a été élaboré.

#### 3.2.3.1 Entrevues

Pour réaliser cette étude, 30 entrevues ont été faites. De ce nombre, il y a eu 13 entrevues avec les parents, 4 entrevues avec des personnes significatives notamment

des grands-parents, des oncles ou des tantes, des camarades d'élèves, des mères ou des pères outre que le parent cité dans le premier groupe de personnes interrogées et 13 jeunes vivant des SH à la suite de déficiences physiques et élève au deuxième cycle du secondaire. Les entrevues se sont déroulées entre le 19 septembre et le 30 novembre 2018.

Les entrevues sont libres et semi-directives. Elles sont donc de type conversationnel. Elles sont enregistrées à l'aide d'un magnétophone. Les entrevues sont adressées : 1) aux parents ou tuteurs de l'ÉSH ; 2) à l'ÉSH lui-même et 3) parfois et en fonction des circonstances à d'autres membres de la famille participant à l'accompagnement du jeune à propos. La famille sénégalaise et africaine peut être large et inclure des tantes, des oncles et d'autres personnes avec qui le jeune vivant des SH à la suite de déficiences physiques a des liens de sang ou des liens reliés à un long voisinage (A. B. Diop, 2012; Lallemand, 2013). Les liens de long voisinage sont connus en posant des questions sur la durée du voisinage et de la manière dont les familles se sont connues. Un long voisinage est considéré dans cette étude à partir de deux années. Les entrevues avec le jeune sont réalisées en dehors de la maison ou en l'absence des proches afin de lui permettre de s'exprimer aisément. Le choix d'isoler le participant s'explique par le fait que les jeunes Sénégalais ne semblent pas se sentir toujours à l'aise de prendre la parole devant des personnes plus âgées qu'eux et cela s'explique du fait de la culture (A. B. Diop, 2012; Huet-Gueye et De Leonardis, 2007; Touré, 2009). Les entrevues portent sur les liens du jeune avec sa famille, le soutien qu'il peut y espérer, la composition de la famille, la vision de l'éducation des parents, leurs motivations pour accompagner leur jeune dans ses études au secondaire, le type de déficience physique, les considérations sur le handicap, l'âge, le genre, etc. Effectuées dans la langue nationale la plus parlée au Sénégal, le wolof (ANSO, 2014), les entrevues sont aussi associées à des observations. Puisque la thèse est rédigée en français, le chercheur a pris différents moyens pour s'assurer de l'adéquation de la traduction des données recueillies en wolof

dans la langue de recherche. Parmi ces moyens, il y a : 1) la relecture des traductions en français des entrevues par des jeunes scolarisés vivant dans les familles avec lesquelles des entretiens ont été menés et 2) la relecture des traductions en français des entrevues recueillies dans la langue wolof par des universitaires vivant au Québec et comprenant à la fois ces deux langues.

### 3.2.3.2 Observation participante

L’observation participante a été également employée comme outil de recueil de données dans l’étude. L’observation participante est un moyen important de collecte de données dans la méthode de l’étude de cas (Albarello, 2011; Gagnon, 2012; Hamel, 1997; Merriam, 1988). Elle est effectuée en même temps que les entrevues. Elle a porté principalement sur la description du lieu de l’entrevue, la description du décor et les interactions au cœur desquels se situe le jeune en SH dans les actes de la vie familiale. Ainsi, un journal de bord permettant de recueillir des données et des incidents anecdotiques a été utilisé. Pour s’assurer de la validité et de la fidélité de l’observation participante, le chercheur a demandé à chaque participant de valider les informations recueillies.

### 3.2.3.3 Notes de recherche

Les notes de recherche, de documentation sur le sujet constituent une modalité non négligeable de la cueillette des données. Les documents et les notes à propos peuvent être de divers ordres : artéfacts, archives, communiqués, notes du chercheur, etc. Dans cette étude le chercheur a pris des notes tout au long des rencontres sur le terrain. Consignées dans le journal de bord ou carnet du chercheur, ces notes ont été précieuses dans la transcription des entrevues enregistrées. Les notes ont porté sur les membres de la famille, sur des éléments relevant de l’observation, notamment l’atmosphère familial, le décor, l’endroit de l’entrevue. Elles accompagnent le chercheur tout au long de la recherche.

De plus, le chercheur constitue lui-même un instrument d'investigation dans la mesure où il apparaît comme l'épine dorsale de l'étude. Il est non seulement en interactions avec les participants, mais aussi avec la panoplie d'outils de collecte de données mobilisées (Albarello, 2012; Gagnon, 2012; Merriam, 1988, 1998, 2002; Mialaret, 2004; Miles et Huberman, 2003). En effet, les protocoles d'entrevues et les grilles d'observations sont inspirés par le MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010) articulé au modèle intégré de la collaboration école-famille ciblant surtout l'ÉSH (Deslandes, 2012). Ils s'inscrivent sur une approche holistique axée sur la MSS (Checkland, 1981) pour faire émerger les facilitateurs et les obstacles en lien avec les rôles de la famille et la collaboration famille-école sous l'angle de la participation sociale à travers la poursuite des études au secondaire.

### 3.3 Traitements et analyse des données

L'organisation et le traitement des données en lien avec l'analyse de contenu des entrevues s'effectuent avec *Nvivo, version 11*, un logiciel d'aide à l'analyse qualitative (Karsenti, Komis, Depover et Collin, 2011; Roy et Garon, 2013). L'appui de ce logiciel facilite surtout la sauvegarde des données, telles que les entrevues, notes de recherche, notes d'observations, enregistrements, etc. L'encodage est réalisé par unité de sens à partir d'extraits considérés comme pertinents par le chercheur et en fonction du cadre théorique axé sur le modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. Le logiciel assiste le chercheur dans son investigation, mais il ne le remplace pas surtout quand il s'agit de procéder au travail d'analyse. En effet, le travail d'analyse exige du chercheur une démarche réflexive animée par la rigueur scientifique (Gagnon, 2012; Karsenti *et al.*, 2011; Merriam, 1988, 1998; Roy et Garon, 2013). En effet, l'analyse de contenu commence dialectiquement avec la collecte des données. Gagnon (2012), Merriam (1998), Miles et Huberman (2003) et Roy (2009) soulignent la simultanéité et l'imbrication de ces deux activités. Le travail sur les données

recueillies au quotidien au moment même de leur collecte permet également d'enrichir ce processus et permet au chercheur d'améliorer et d'actualiser ses entrevues à venir en les bonifiant par les réflexions issues des entretiens déjà réalisés. Il peut en être de même de l'observation corollaire de ces entretiens. Ainsi, la grille d'observation devient dynamique et permet de raffiner davantage, au besoin, les séances à venir (Gagnon, 2012; Merriam, 1988). L'encodage s'effectue sur une base systémique, horizontale (Gagnon, 2012) à l'instar des études ethnographiques avec une ouverture sur le milieu dans son sens le plus large (Fougeyrollas, 2010; Lévi-Strauss, 1966; Merriam, 1988).

L'analyse de contenu par unité de sens codée et complétée par des mémos a été un recours fort intéressant pour le chercheur (Campenhoudt, Quivy et Marquet, 2011). Dans cette foulée, chaque cas est examiné séparément avant de s'employer à faire ressortir des points communs à l'ensemble des cas à l'étude. Ces aspects communs sont scrutés à la lumière des concepts et des modèles théoriques sollicités pour l'étude et des objectifs poursuivis ayant fait l'objet des chapitres précédents.

Un récit de chacun des cas est réalisé avant d'être soumis aux membres de la famille s'exprimant en français. Ainsi, le jeune en SH, lycéen capable de lire dans cette langue pourra réaliser une relecture et cela, pour apprécier la fidélité du chercheur à restituer le contenu des entretiens. L'écriture de récit de cas constitue une étape importante dans la méthode de recherche par étude de cas (Hamel, 1997; Merriam, 1988). Elle permet non seulement de restituer une synthèse de la rencontre du chercheur avec le cas à travers les outils cités précédemment, mais elle est aussi un lieu de manifestation de la rigueur scientifique du chercheur. La description, une des fonctions ou attributs de la méthode de l'étude de cas semble trouver son début dans la présentation écrite du cas dans un style claire et simple favorisant le partage avec d'autres chercheurs tout en évitant d'y laisser une empreinte personnelle, voire subjective.

Les familles visitées et retenues dans le cadre de cette étude sont au nombre de sept. Le chercheur a eu des entrevues avec au moins un parent dans son domicile. Les échanges avec le parent se sont déroulés parfois en présence de son conjoint ou du jeune en SH lui-même. Les échanges du chercheur avec le jeune en SH se sont déroulés dans la maison familiale, mais en l'absence des parents. Le premier contact avec le jeune a été fait à son école ou au téléphone. Ces premières rencontres ont permis d'expliquer le but de la recherche, de planifier des visites avec les parents pour leur expliquer le but de la recherche. C'est à la suite de cela que des rendez-vous sont planifiés d'un commun accord pour signer les consentements et mener les entrevues.

Les familles et les participants ont été désignés par des noms fictifs pour respecter leur anonymat. Le parent interviewé, le jeune en SH et la famille sont nommés tel que le Tableau 3.1 *Noms fictifs attribués aux participants*, les présente. Dans ce tableau, la famille Fod, par exemple, est la famille de l'ÉSH Sagar. Son parent ayant participé à l'étude s'appelle Fodé.

Tableau 3.1

Noms fictifs attribués aux participants

Famille	Parent	Élève en situation de handicap
Big	Bigué	Moriba
Fam	Fama	Khoudia
Fod	Fodé	Sagar
Mad	Madior	Samori
Mag	Maguette	Samba
Sem	Sémou	Nafi
Thier	Thierno	Rama

### 3.4 Limites

La limite comme balise spatiale surtout se vérifie dans la délimitation du cas même. La limite vue sous l'angle de la dimension indépassable, infranchissable de l'analyse semble s'annoncer dès le départ. Le fait que l'étude de cas ne permet pas la mise en époche du cas au regard du milieu qui l'abrite empêche de l'appréhender dans une abstraction pouvant éloigner l'étude de la réalité (Albarello, 2012; Gagnon, 2012; Merriam, 1988). En effet, les observations, les entrevues surtout doivent se justifier et s'ancrent au cas à l'éclairage duquel elles sont effectuées.

La méthode de l'étude de cas en recherche qualitative contient des limites qui lui sont inhérentes voire consubstantielles telles que : 1) l'impossibilité de généraliser les résultats; 2) l'engagement du chercheur (Gagnon, 2012; Merriam, 1988; Miles et Huberman, 2003) et 3) l'ambiguïté accompagnant la collecte de données (Merriam, 1988). Cette recherche recèle toutes ces limites. En plus de cela, la réalisation des entrevues dans une langue locale, le wolof, avant d'être traduites en français dissimule de prime abord des faiblesses. Toutefois, il est fait appel à des traducteurs maîtrisant les deux langues, le wolof et le français, pour s'assurer de la validité et de la véracité des propos.

Les triangulations possibles des cas et des données de chaque cas peuvent renforcer la fiabilité et la validité interne de l'étude. La triangulation consiste à recouper les données obtenues par divers moyens de collectes pour tester la cohérence et, du coup, la questionner afin de l'améliorer sinon de la consolider (Gagnon, 2012; Karsenti et Demers, 2011; Miles et Huberman, 2003; Roy, 2009; Van der Maren, 2004). Ces chercheurs attirent l'attention sur la complémentarité pouvant exister entre les outils de collecte de données comme l'entrevue, les notes de recherche, la recherche documentaire et l'observation. Dans une dynamique de solidarité et de

complémentarité, la faiblesse d'un outil peut être amoindrie voire compensée ou comblée par la force d'un autre outil. La triangulation des cas est également à penser dans la mesure où les cas sont variés. Les cas ciblés sont des familles monoparentales, monogames ou polygames, d'une part et, traditionnelles ou modernes, d'autre part. Autre limite, la recherche a également un aspect onéreux tant sur les plans logistique, temporel et financier.

### 3.5 Considérations éthiques

Les principes éthiques de la recherche sont pris en compte dans le but de protéger surtout l'intégrité des participants (Allard et Bouchard, 2005), notamment les familles participantes. Avant de commencer la collecte de données, ces dernières ont été rencontrées pour les informer sur la recherche et les objectifs poursuivis. Les familles ont été également informées sur l'approbation éthique de l'étude par le Comité d'éthique de la recherche [CÉR] avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR]. Ce document est annexé à l'Appendice E de cette étude. Il est même arrivé d'avoir plus de deux rencontres d'information avant les entrevues proprement dites avec les parents ou un membre de leur famille, les ÉSH, les autorités locales de l'éducation, les proviseurs de lycée, les responsables des Services régionaux ou départements de l'Action sociale et des organisations de personnes handicapées afin d'expliquer les raisons de la recherche, le caractère libre et consentant d'y participer. Le chercheur a laissé les documents de consentement à l'appréciation des parents et des élèves avant de reprendre des rendez-vous pour effectuer les entrevues.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de l'étude sont présentés et interprétés suivant l'approche de construction théorique continue (Roy, 2009). Selon cette approche, les résultats sont associés au cadre théorique retenu dans ce travail, soit le modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille (Deslandes, 2012) en s'appuyant sur les cas étudiés. Il faut noter que la recherche s'appuie sur le modèle de Deslandes (2012) cité dans les lignes précédentes à travers les facteurs personnels associés à l'ÉSH, les facteurs associés à la famille et aux parents de celui-ci et aux facteurs environnementaux articulés au processus de participation parentale au suivi scolaire. Les facteurs environnementaux articulés au processus de promotion par les enseignants de la participation parentale au suivi scolaire ne sont pas retenus pour cette recherche. Les éléments du modèle théorique sont dévoilés au fil des sections en autant qu'ils soient appuyés sur les données des cas à l'étude. Les résultats sont ensuite interprétés dans ce sillage suivant une approche d'analyse de contenu (Campenhoudt *et al.*, 2011).

La première section présente les résultats de l'étude relatifs aux facteurs associés à l'ÉSH. Les résultats de l'étude sont discutés à la suite de la présentation de chaque section. À cet effet, l'accent est mis sur les facteurs identitaires et sur les conceptions scolaires. La deuxième section expose et examine la structure et la composition des familles participantes sur le plan sociodémographique en lien avec l'institution scolaire. La troisième section décrit et analyse, suivant les informations obtenues

aujourd'hui des participants à l'étude, la participation parentale au suivi scolaire de l'élève. Les quatrième et cinquième sections regardent les facteurs environnementaux et les habitudes de vie de l'ÉSH dans une perspective de collaboration école-famille. De plus, une réflexion sur les habitudes de vie et les facteurs de risque, de protection ou de résilience qui traversent toutes les autres parties du MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010) sera abordée. Auparavant, dans l'introduction de ce chapitre, un rappel des objectifs et de la question principale de recherche sera fait sans oublier de revenir sur la méthode de recherche utilisée.

Tel que vu précédemment, la recherche explore et décrit l'accompagnement des familles sénégalaises de leurs jeunes vivant des SH à la suite d'une déficience physique au niveau des membres inférieurs et supérieurs exclusivement et élèves inscrits au second cycle du secondaire. À travers une approche qualitative axée sur la méthode de l'étude de cas, cette recherche tente d'exposer les facilitateurs et les obstacles en lien avec la participation sociale dans la poursuite des études secondaires d'ÉSH. L'exploration et la description de ces facilitateurs et de ces obstacles sont abordées sous l'angle de la participation parentale quant au suivi scolaire de leur jeune. La recherche s'inscrit ainsi sur une perspective systémique de collaboration famille-école adossée au MDH-PPH tel que le soutient Deslandes (2012) à travers son modèle intégrateur de développement humain. Dans ce modèle, l'éducation, comme habitude de vie (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, St-Michel, Côté, Côté, *et al.*, 2018), est analysée dans une dynamique de poursuite des études sous l'angle de la collaboration famille-école. Ainsi, suivant une démarche qualitative par une étude de cas (Merriam, 1998), des entrevues accompagnées d'observations ont été menées auprès de familles sénégalaises au sein desquelles vivent des ÉSH inscrits au secondaire. Ces entrevues visent une exploration de ce que les parents font pour permettre à ces jeunes de poursuivre les études. Une description des cas, basée sur les entrevues et les

observations recueillies au cours de la recherche de terrain, est présentée en annexe à l'Appendice A.

#### 4.1 Facteurs associés à l'élève en situation de handicap

Dans cette section, les facteurs associés à l'ÉSH tiendront compte de : 1) facteurs identitaires; 2) système organique; 3) aptitudes; 4) attitudes à l'égard de l'école et 5) rendements et motivateurs scolaires. Bien qu'en s'inspirant du modèle intégrateur, cette étude s'intéresse au modèle du MDH-PPH pour cerner la SH chez l'élève.

##### 4.1.1 Facteurs identitaires

Tel qu'illustré dans le Tableau 4.1 *Distribution des ÉSH (n=7) quant à leur âge, niveau d'études, concentration et établissement* présente l'âge, le genre, le niveau d'études des ÉSH participant à la recherche, les ÉSH au cœur de l'étude sont au nombre de sept, soit quatre filles et trois garçons, âgés entre 16 et 24 ans. Les plus jeunes ÉSH participant à l'étude sont des filles, Khoudia et Nafi. Elles sont âgées respectivement de 16 et 17 ans. Sagar et Rama, les deux autres filles participant à l'étude, sont âgées respectivement de 18 et 24 ans.

Tableau 4.1

Distribution des ÉSH (n=7) quant à leur âge, niveau d'études, concentration et établissement

Nom	Genre	Âge	Niveau d'études	Concentration	Établissement
Khoudia	Féminin	16	Seconde	Littéraire	Public
Moriba	Masculin	21	Terminale	Littéraire	Public
Nafi	Féminin	17	Seconde	Littéraire	Public (privé avant)
Sagar	Féminin	18	Seconde	Littéraire	Privé
Samba	Masculin	19	Terminale	Littéraire	Public
Samori	Masculin	18	Première	Littéraire	Public
Rama	Féminin	24	Terminale	Littéraire	Public

Au nombre de trois, les jeunes garçons ÉSH participant à l'étude, sont Samori, Samba et Moriba, âgés de 18, 19 et 21 ans. Les participants fréquentent en majorité des établissements publics d'enseignement. Une seule élève participant à l'étude fréquente une école privée. Les élèves, participant à l'étude, sont tous inscrits au second cycle du secondaire. Trois élèves, principalement de genre féminin, sont en classe de seconde. Trois élèves sont en classe de terminale dont une fille et un jeune garçon est en classe de première. Les participants à l'étude poursuivent tous leurs études de deuxième cycle du secondaire dans une concentration littéraire avec comme disciplines dominantes l'histoire, la géographie, la littérature française, et les langues vivantes comme l'Anglais, l'Espagnol ou l'Arabe. Au Sénégal, les études de deuxième cycle secondaire sont organisées principalement suivant deux concentrations : littéraire et scientifique.

#### 4.1.2 Système organique [Déficience-intégrité]

Les déficiences observées chez les participants touchent leurs membres inférieurs ou supérieurs. Sagar et Moriba présentent une déficience au niveau d'un membre supérieur. Sagar est la seule participante usant d'une aide technique surtout pour des raisons de rééducation. Elle mentionne : « *J'ai une orthèse que je porte la nuit pour redresser le bras. Je suis toujours un traitement de kinésithérapie* ». Cependant, Moriba souligne avoir fait, sans succès, des démarches pour obtenir une prothèse. D'autres jeunes présentent une déficience au niveau des membres inférieurs. Ils boitent en marchant. Leur déficience découle d'accidents ou de maladie. Nafi a été heurté par une motocyclette, Rama souffre de traumatisme et Samori a reçu une injection ratée. Khoudia et Samba présentent des déficiences au niveau des membres inférieurs et supérieurs. Ils ont des paralysies. Samba déclare : « *Ma situation de handicap est la conséquence d'une déficience motrice au niveau de ma main ... plus particulièrement dans les parties inférieure et supérieure.* » Khoudia et Rama présente une déficience accompagnée de maladie. Khoudia est susceptible de subir des crises similaires à celles épileptiques. Rama a souvent des douleurs importantes pendant les périodes de froid. Il en est de même pour Nafi. Ces situations peuvent les empêcher de se rendre à l'école. Les déficiences observées sont acquises principalement par maladie ou par accident. Toutefois, une participante semble être aux prises avec de l'épilepsie et de ce fait, elle présente des déficiences physiques, notamment au niveau des membres inférieur et supérieur, ce qui la place dans une SH. Il est à remarquer que des maladies ou troubles comme le paludisme ou l'épilepsie, concomitants aux déficiences et incapacités physiques, peuvent apparaître et ce, venir accentuer ainsi les difficultés de la personne.

Le personnel de santé est apprécié différemment par la personne présentant une déficience et sa famille. Dans les cas de Nafi et Samori, leurs parents Sérou et Madior semblent faire des reproches au système de santé, notamment par rapport au traitement

médical de leurs enfants. Toutefois, Bigué retient de bons souvenirs avec le personnel médical qui a été au chevet de Moriba. Ce dernier maintient des rapports avec son médecin traitant, qui est devenu depuis lors son parrain, et qui le soutient dans la poursuite de ses études. Samba et Rama racontent qu'une maladie est à l'origine de leur déficience. Rama avance à ce propos : « *J'ai eu cette maladie quand j'étais encore plus jeune.* » Elle était alors en sixième et dernière année de l'école primaire. Depuis ce temps-là, Rama alterne les études et les consultations médicales. Rama, rappelant que « *c'est à la suite d'un paludisme* » qu'elle présente maintenant une déficience qui l'amène à vivre une SH, souligne avoir évolué « *dans ce rythme jusqu'en classe de 3<sup>e</sup> (secondaire 4)* ». Moriba, Samori et Nafi ont été victimes d'accidents à la suite desquels, ils présentent une déficience. Moriba a eu un accident en jouant. D'une petite plaie mal soignée, il sera amputé au niveau du bras. Ces extraits d'entrevue suivants en sont des illustrations :

Moriba : « *J'ai pris un élastique que j'ai enroulé de façon serrée autour de mon avant-bras, quand je l'ai enlevé, j'ai vu quelque chose qui ressemblait à une tumeur. (...) Mais une fois au bloc opératoire les médecins se rendent compte qu'il n'était pas possible d'enlever la tumeur ou le bouton. Il fallait amputer le bras. Cela ressemblait à un cancer.* »

Sémou, père de Nafi : « *C'est à la suite d'un accident avec une motocyclette... L'accident a eu lieu à la devanture de la maison..., elle avait 10 ans. Nafi partait à la boutique (dépanneur) sur ordre de sa mère et c'est sur le chemin du retour qu'elle a été fauchée par une motocyclette.* »

Le tableau 4.2 *Distribution des participants (n=7) quant à leur déficience physique, l'origine de la déficience et une description de celle-ci* présente les types de déficiences de jeunes participants à l'étude ainsi que leur origine.

Tableau 4.2

Distribution des participants (n=7) quant à leurs déficiences physiques, l'origine de la déficience et une description de celle-ci

Nom	Déficience	Origine déficience	Description
Khoudia	Membres supérieur et inférieur	Maladie/ [Trouble épileptique]	Mobilité réduite Une de ses mains n'est pas fonctionnelle
Moriba	Membre supérieur	Accident	Amputé d'une main
Nafī	Membre inférieur	Accident	Mobilité réduite
Sagar	Membre inférieur	Maladie	Une de ses mains n'est pas fonctionnelle
Samba	Membres inférieur et supérieur	Maladie	Mobilité réduite Une de ses mains n'est pas fonctionnelle
Samori	Membre supérieur	Accident	Mobilité réduite
Rama	Membre inférieur	Maladie	Se fatigue vite, mobilité réduite

#### 4.1.3 Aptitudes

Les aptitudes renvoient à ce que le jeune en SH est capable de faire (voir p. 68). Les aptitudes s'expriment en termes de capacité et d'incapacité notamment physique en lien avec la mobilité, les travaux domestiques et les travaux scolaires.

##### 4.1.3.1 Capacités

Les capacités se voient à travers la mobilité, l'exécution des travaux domestiques et des activités scolaires (voir p. 68). Les participants, bien qu'ayant une mobilité réduite, se déplacent pour aller à l'école, chez leurs amis ou pour réaliser des activités courantes. Ils peuvent monter et descendre des escaliers et suivre des cours à l'étage. Samori renseigne sur la distance qu'il parcourt pour aller à l'école. Il informe aussi sur la manière dont il s'y prend pour suivre les cours dans les salles de classe situées à

l'étage : « *Je marche pour aller au lycée. Je monte les escaliers pour suivre mes cours dans les salles de classe situées à l'étage.* »

Les jeunes en SH participent aux travaux domestiques quand ils ne vont pas à l'école. Rama fait souvent la vaisselle à la maison. Khoudia et Nafi aident leur mère dans leur commerce et font souvent des courses pour elles. Samba participe aux côtés de sa maman et de sa sœur dans les travaux domestiques comme le nettoyage, le lavage de la vaisselle. Les participants sont capables de suivre les activités scolaires. Ils suivent les explications des enseignants, sont capables de faire leurs devoirs de façon autonome et ce, à l'école comme à la maison.

#### 4.1.3.2 Incapacités

Les incapacités renvoient à ce que la personne ne peut pas faire et qui est en lien avec sa déficience, notamment en matière de mobilité, de réalisation de travaux domestiques ou scolaires (voir p. 68). Des difficultés dans la mobilité ont été, pour Khoudia et Samba, le signe de la déficience. Le fait de se lever et de ne pas pouvoir bouger, pour Samba, ou de se sentir incapable de descendre d'un taxi, pour Nafi, a permis à leurs parents de se rendre compte de leur malaise. Bien que pouvant se déplacer, des jeunes comme Khoudia et Rama soulignent la fatigue ressentie quand elles marchent pour aller à leur école respective qui est relativement éloignée de leur domicile. Khoudia souligne en ce sens : « *Le lycée est très éloigné de la maison. Je me fatigue sur le chemin.* » Elle relate également ses difficultés pour monter à l'étage en ces termes : « *Parfois, en marchant, je sens que mes jambes sont fatiguées, surtout quand je dois monter les escaliers à l'école pour entrer dans les salles de classe à l'étage.* » Sagar et Samori, atteints d'une déficience au niveau des membres supérieurs, éprouvent des difficultés à exécuter de manière autonome certaines tâches comme lacer leurs

chaussures. Sagar souligne : « *La déficience motrice m'empêche de faire tout ce que je veux faire.* »

Des participants ont du mal à réaliser des tâches scolaires demandant l'usage des mains. C'est le cas de Moriba qui éprouve des difficultés à manipuler les instruments mathématiques. C'est ce qui l'a dissuadé de s'orienter vers une concentration scientifique. La quasi-totalité des participants est exemptée totalement ou partiellement de participer aux activités physiques à l'école comme l'illustrent les extraits d'entrevues suivants :

Moriba : « *J'ai de la misère en géométrie avec une seule main il est difficile de tracer et cela me prend beaucoup de temps. Au [premier cycle du] secondaire, je me limitais à faire l'algèbre, l'arithmétique et je laissais la partie consacrée à la géométrie à cause de cela.* »

Sagar : « *Je ne peux rien faire avec cette main... (...) Je ne suis pas parvenue à réussir les épreuves d'éducation physique et sportive [ÉPS]. Je ne peux pas faire les activités physiques comme la roulade ou le tapis (...).* »

#### 4.1.4 Attitudes à l'égard de l'école

Les participants ont montré une attitude positive à l'égard de l'école même si, pour certains tels que Khoudia, Moriba et Rama, la distance entre l'école et la maison est relativement longue. Les participants considèrent l'école et les études comme un passage, un moyen pour avoir une vie meilleure. Samba déclare en ce sens : « *Mon projet est de réussir à l'école, avoir mon diplôme, trouver du travail, aider mes parents et surtout contribuer au développement du pays.* »

Les participants espèrent, à la fin de leurs études, trouver un emploi salarié ou se lancer en entreprenariat. Sagar et Rama rêvent de créer leur entreprise à la fin de leurs études. Khoudia, Moriba et Samba envisagent de faire des études supérieures. Samba déclare :

*« Je voudrais travailler dans le domaine de la science. Je voudrais, après le bac, être médecin ou sociologue. »* Nafi et Samori semblent indécis. Des participants, comme Rama, Sagar ou Moriba, pour leur part, trouvent dans les études un moyen de compensation quant à leur projet d'avenir initial. Sans les déficiences physiques qu'ils présentent, Rama, Sagar et Moriba voulaient faire le service militaire ou travailler dans un secteur paramilitaire. La poursuite des études leur a permis de se projeter sur d'autres filières. Moriba mentionne dans ce cadre : « *Avant mon accident et mon handicap, je voulais être homme de tenu, policier, militaire ou gendarme. Maintenant, je voudrai devenir juriste. Les métiers du droit m'intéressent beaucoup.* » Toutefois, les participants partagent peu avec leurs parents quant à leur projet d'avenir comme le montrent les propos suivants de Fodé, le père de Sagar :

Fodé : « *Je voudrais qu'elle trouve demain un emploi qui lui permet de se prendre en charge. (...) Mais elle ne dit pas ce qu'elle voudrait devenir. Je lui pose souvent des questions dans ce sens, sur son avenir, mais elle tâtonne encore et elle est indécise.* »

Des participants à la recherche poursuivent des études coraniques quand bien même ils sont à l'école publique formelle. Samori fréquente l'école coranique en même temps qu'il est au lycée. Il suit des cours d'arabe et de théologie les jours où il n'a pas cours au lycée. Madior, son père, apprécie positivement cette situation. Samori peut bénéficier aussi de cours de renforcement dans les disciplines comme l'anglais, l'histoire ou la géographie à l'école coranique. Ces cours de renforcement sont organisés par l'école coranique pour aider les élèves inscrits, en même temps, à l'école formelle publique, à mieux réussir leur scolarisation.

Samori : « *J'ai fini tous les versets du coran que je connais par cœur et je continue les études coraniques pour apprendre l'exégèse (...). J'ai commencé les cours de coran à l'âge de cinq ans avant même que je ne m'inscrive à l'école française. L'école coranique est dans le quartier. Maintenant, je vais à l'école coranique les jours où je n'ai pas de cours au lycée. L'attestation que vous*

*voyez là, accrochée dans le salon m'a été remise dans ce sens. Comme quoi je sais par cœur tous les versets du coran (...) Pour la plupart du temps, je me vois avec les amis à l'école coranique [« daara »]. »*

Madior, le père de Samori semble satisfait de cela. Il précise à ce propos : « (...) *Et il a commencé l'école en même temps qu'il suivait aussi des cours de coran. Il est même diplômé dans ce sens. Une chance que je n'aie pas eue (...).* » Samba, en ce qui le concerne, fréquente une école coranique de son quartier pendant les périodes de vacances scolaires. Maguette sa mère souligne, en ce sens, à propos de Samba et de son frère : « *L'éducation est importante. Pendant les vacances, ils suivent des cours de coran.* »

#### 4.1.5 Rendements et motivateurs scolaires

Les résultats portant sur les rendements et motivateurs scolaires sont présentés à travers : 1) l'intérêt pour l'école; 2) les attentes; 3) l'intérêt pour les études; 4) la conception de l'école; 5) la persévérance et 6) la réussite scolaire. À noter que dans la rubrique qui suit, les résultats présentent, parfois, certaines interactions au sein de la famille car à travers celles-ci se mêlent les positions de l'élève et celles de ses parents.

##### 4.1.5.1 Intérêt pour l'école

Les participants sont motivés par la volonté d'aider leurs parents à avoir une meilleure vie. Samba souligne en ce sens : « *En fait, ce qui me pousse à étudier, c'est surtout pour pouvoir aider mes parents à sortir, un jour, de la situation de pauvreté dans laquelle nous vivons.* » Les participants témoignent de leur intérêt pour l'école à travers leurs résultats scolaires ou l'abnégation qu'ils montrent dans les études. Fama, la mère de Khoudia, souligne que cette dernière « *ne supporte pas d'avoir des notes de devoirs basses ou mauvaises.* » Dans le même sillage, Sagar met en relief sa détermination à affronter deux épreuves distinctes la même année. Sagar doit se présenter à l'examen du Brevet de fin d'études moyennes [BFEM] en même temps qu'elle travaille pour

passer en classe supérieure : « *Je suis en classe de Seconde et je dois refaire l'examen du BFEM. Si je suis passée en classe supérieure, c'est grâce à ma moyenne de 10.* » Les participants montrent également leur intérêt pour l'école à travers les efforts qu'ils déploient pour se rendre à l'école ou pour se concentrer dans leurs études en dépit des difficultés en lien avec leur déficience comme l'illustre le propos suivant :

Nafi : « *La maison n'est pas très loin du lycée. La distance entre les deux est d'un kilomètre environ. Cela me prend 15 minutes de marche. Je marche toujours pour y aller. J'ai des cours à l'étage, bien que la montée des escaliers soit difficile parfois, surtout en période de froid.* »

#### 4.1.5.2 Attentes

Les principales attentes scolaires des participants et de leur famille tournent autour de la réussite scolaire. Sémuou s'attend à ce que sa fille obtienne de bons résultats à l'école : « *Je suis content quand Nafi a de bonnes notes, comme tout parent. Je suis satisfait. Et le contraire me ferait mal. Quand elle réussit, on est tous contents.* » Fodé, le père de Sagar, attend de l'école la réussite scolaire de sa fille. Cette motivation du père va permettre à Sagar de poursuivre les études aussi loin que possible. Fodé souhaite que sa fille poursuive ses études jusqu'à l'université et ce, au pays ou à l'étranger. Il déclare : « *Je me dis qu'avec l'obtention du bac, elle pourra continuer à l'université avec une bourse ou aller à l'étranger pour continuer ses études.* »

Les participants et surtout leur famille espèrent atteindre une meilleure situation sociale aux termes des études. Maguette, la mère de Samba, exprime ses attentes à travers les conseils qu'elle donne à son fils, conseils qui sont de « *redoubler d'effort et d'aider les parents* », car ces derniers « *sont fatigués et n'ont pas assez de moyens (...).* » Les attentes des familles et des jeunes relatives aux études semblent se confondre. En plus de la réussite scolaire de leur jeune, les parents s'attendent à ce que celui-ci puisse leur venir en aide tout en se prenant en charge lui-même dans la vie sociale. Les parents

semblent exprimer cela en termes de retour sur investissement. Maguette souligne à propos de Samba et de ses frères : « *Car je fais tout pour les soutenir. Nous n'avons d'autres personnes sur qui compter en dehors d'eux. Comme eux également, ils n'ont que leur parent sur qui compter (...).* »

#### 4.1.5.3 Intérêt pour les études

Les participants affirment leur intérêt pour les études à travers leur volonté à poursuivre leur scolarisation comme c'est le cas de Moriba et Rama qui associent les études et les soins médicaux de façon ponctuelle ou continue.

Moriba : « *J'avais réussi à l'entrée en 6<sup>e</sup> et au Certificat de fin d'études élémentaires [CFEE]. L'année suivante, des journées médicales gratuites étaient organisées à l'Hôtel de ville, je me suis rendu à ces journées en compagnie de ma mère. (...) Cela a pris environ presque trois ans de traitement entre les hôpitaux de Thiès et de Dakar. J'étais en 5<sup>e</sup> (secondaire 2). J'avais fait le premier semestre. Quand je suis revenu l'année suivante au milieu de l'année scolaire, j'ai repris la 5<sup>e</sup> et j'ai fait le second semestre.* »

Le fait d'éviter les mauvaises notes aux devoirs et de se montrer affecté, quand cela arrive, peut être considéré comme une expression de l'amour des études. C'est ce qui se voit à travers le témoignage de Fama à l'endroit de sa fille Khoudia dans les lignes précédentes. Fama souligne dans ce témoignage l'aversion de Khoudia quant à l'obtention de notes de devoirs en deçà de ses espérances. C'est dans cette perspective que Sému affirme à propos de sa fille : « *Nafî a la volonté d'étudier. Elle est quand même intelligente et aime les études.* »

#### 4.1.5.4 Conception de l'école

Les participants et leur famille voient l'école comme un lieu d'apprentissage et d'épanouissement. L'école est, aux yeux des parents, un moyen pour aider le jeune à se former et espérer un avenir meilleur. Les participants considèrent l'école comme

l'endroit idéal pour dépasser leurs SH et les obstacles qu'elles engendent. L'école leur permet d'envisager, comme étant meilleurs, leur avenir et celui de leurs parents. Ils y acquièrent des compétences de vie, des bonnes pratiques pouvant être utiles à leur famille. L'école leur permet aussi de se projeter dans le futur afin de devenir entrepreneur, lancer une garderie, devenir médecin, sociologue, aider les parents, etc.

Les parents font également la différence entre l'école privée et celle publique. Les parents voient en l'école privée plus de rigueur et d'organisation. Dans l'école privée, il y est rarement constaté les perturbations observées dans les écoles publiques à savoir, entre autres, les grèves d'enseignants ou d'élèves. Sémuo évoquant la scolarisation de sa fille précise : « *D'ailleurs, Nafi a fait tout son cursus primaire et secondaire (premier cycle) dans le privé pour des soucis d'excellence et de rigueur.* »

#### 4.1.5.5 Persévérance

Les jeunes se montrent autonomes sur le plan de l'organisation de leurs études. Ils veillent à leur agenda. Ils sont assidus aux cours. Khoudia, Samba et Moriba, dont les parents ont un faible niveau d'étude voire inexistant, développent une autonomie pour conduire leur scolarisation. Maguette souligne que Samba : « *Se débrouille malgré cela et parvient à être autonome. (...) De plus, il travaille bien à l'école en dépit de sa situation de handicap relativement difficile ou lourde.* »

Le soutien et l'entraide semblent jouer un rôle primordial en matière de promotion de la persévérance. En effet, les participants disent développer de bonnes relations avec leurs pairs. Ils ont des amis à l'école et dans le quartier. Ils s'entraident sur le chemin de l'école, à l'école et à la maison. Moriba et ses amis du quartier se sont organisés et ils ont obtenu l'autorisation de fréquenter l'école primaire de leur quartier pour y faire leurs tâches scolaires. Le chercheur a pu observer les relations amicales entre Nafi et une de ses condisciples habitant le même quartier. Celle-ci, au moment où le chercheur

expliquait le but de son étude à Nafi, s'est montrée intéressée et a semblé vouloir en connaître plus pour son amie.

#### 4.1.5.6 Réussite scolaire

Les participants sont engagés dans les études. Ils parviennent à obtenir de bons résultats dans les rédactions ou compositions, tout comme dans les examens nationaux. Les participants parviennent à dépasser leur SH. Ils contrent le regard des autres dans la rue pour vaquer à leurs occupations. Ils font des interventions en classe. Sémou, le père de Nafi, souligne à cet effet : « *Je dois même noter qu'elle a été très courageuse cette année-là. Elle n'avait pas fait les compositions du premier semestre. Mais elle est parvenue à avoir une bonne moyenne lui permettant de passer en classe supérieure.* (...) » Dans cette lancée, Samba souligne à travers l'extrait suivant : « *J'ai de bonnes notes dans les matières scientifiques même si je suis dans une concentration littéraire. (...) Ce qui me facilite les études, je pense que c'est la persévérance. Car quand je fais de bonnes interventions en classe, les professeurs m'encouragent.* » Toutefois, dans les activités physiques en cours dans leur établissement, les participants ne sont pris en charge que très partiellement. Samba et Moriba pratiquent des activités physiques dans le quartier, mais ils en sont exemptés à l'école.

#### 4.1.6 Réceptivité à l'influence familiale

Les participants reçoivent positivement l'aide des parents aux devoirs directement ou à travers des personnes commises pour cela. Samori déclare en sens : « (...) *J'apprécie bien que les parents participent à mon suivi scolaire. Pour moi, c'est un devoir pour chaque parent de contribuer au suivi scolaire de son enfant. C'est très bien et cela me motive à aller plus loin.* » Les participants accueillent aussi favorablement les encouragements des parents. Ils sont contents de recevoir des compliments ou des récompenses de la part des parents. Ils apprécient positivement quand les parents

répondent aux invitations de l'école et participent à des activités parascolaires. Les participants apprécient l'apport des parents et de tous les autres membres de la famille, notamment pour l'achat des fournitures ou pour défrayer les dépenses de transport.

Moriba : « *Mes parents me soutiennent beaucoup. Quand j'ai besoin de quelque chose, ils me le procurent. Mes sœurs, qui ne vivent plus dans la maison, m'aident beaucoup car, elles savent que mon père n'a pas assez de moyens. Ma mère aussi me soutient beaucoup. Tous mes deux parents me soutiennent beaucoup dans les études. Ma mère m'aide beaucoup. (...). Je suis bien entouré. Je vois même que quand je veux la même chose que mon jeune frère, je suis prioritaire.* »

L'influence des parents apparaît aux yeux des jeunes en SH participant à cette recherche comme une motivation de plus à réussir dans leurs études. Samba souligne ainsi : « *Ma mère et ma sœur me soutiennent dans les études à la maison et j'apprécie cela très bien. Il en est de même quand elles font un suivi à l'école.* (...). » Pour leur part, les familles semblent avoir des indicateurs de la réceptivité de leur influence. Ce qui les encourage à aller dans ce sens comme le souligne Fama, la mère de Khoudia, dans les propos suivants : « (...) *Je pense qu'elle apprécie bien les efforts que nous faisons à son endroit. Pour moi, cela le réconforte.* (...). » Maguette, la mère de Samba abondant dans le même sens affirme : « *Je pense que mon jeune accueille positivement le suivi scolaire que je fais pour lui en allant à son école, en parlant aux enseignants et aux responsables de l'école.* »

#### 4.1.7 Discussion des résultats quant aux facteurs reliés à la situation de handicap

Ces résultats présentés dans cette section permettent une réflexion sur les facteurs associés à l'ÉSH. Ainsi, l'âge s'avère un aspect important dans la définition de la SH et dans celle de la SPS. Des chercheurs (Caraglio, 2017; Delcey, 2002; Fougeyrollas, 2010; Hamonet, 2012; Hamonet et Magalhaes, 2003; Letscher, 2012) ont relevé l'impact de l'âge combiné au genre et aux facteurs socioculturels dans la définition des

SH. L'âge devient prépondérant quand la déficience, au cœur de la SH, s'accompagne de complications sur le plan de la santé. Celles-ci peuvent accentuer les incapacités de la personne. De ce fait, l'ÉSH peut voir sa scolarisation discontinue à cause des soins médicaux qu'il doit suivre. C'est ce qui se constate dans les cas de Moriba et de Rama. Ceux-ci ont eu à redoubler des classes ou à suspendre leurs études pour suivre des consultations médicales ou subir des interventions exigeant des hospitalisations. Ainsi, à leur retour à l'école, ils pouvaient se retrouver dans la même classe que des jeunes moins âgés.

Quand la déficience est accompagnée d'une maladie ou de troubles, le jeune alterne entre l'école et les centres de soins. Ce qui peut avoir une influence négative sur le temps scolaire comme il est mentionné dans les parties précédentes. Déjà Niang (2015) souligne qu'en Afrique, le temps scolaire est minimal pour plusieurs raisons tels que l'absentéisme des enseignants et celui des élèves, les aléas naturels, les grèves. Le jeune en SH, en plus de ces conditions, voit son temps d'apprentissage hypothéqué par les douleurs qui accompagnent sa déficience, ou les consultations médicales qu'il est obligé de suivre. Cette situation peut leur faire perdre ses amis d'école. Les ÉSH peuvent aussi se sentir gênés par cela, car, étant dans une nouvelle classe scolaire correspondant peu à sa classe d'âge. C'est dans ce sens qu'Ebersold (2009) considère le facteur temporel comme une dimension importante dans le cursus de l'ÉSH dans la mesure où ce dernier peut consacrer plus d'années que ses pairs dits valides pour obtenir son diplôme et ce, sans compter ses retards ou ses absences aux cours.

Les déficiences observées chez les participants se situent au niveau des membres supérieurs ou inférieurs. Ces déficiences acquises entraînent des incapacités et placent les jeunes qui les présentent en SH. Les causes de ces déficiences sont reliées à des maladies ou à des complications médicales pouvant survenir à la suite d'injections par exemple. Les accidents aussi sont notés parmi les causes. Il peut s'agir d'accidents de

circulation ou survenant au cours d'activités ludiques. Les complications médicales semblent une cause de déficience non négligeable en Afrique. En effet, les injections médicales pour prévenir ou guérir les maladies à travers les vaccins ou des piqûres apparaissent parmi les causes de déficience affectant les membres supérieurs ou inférieurs. Le personnel médical affecté à ces tâches n'est pas toujours bien formé pour cela. De plus, il arrive que les matériels d'injection subissent des dommages à cause des conditions de conservation. Malheureusement, d'après Barennes (1999), Hane et Guillermot (2015) et Tall (2004), les parents en particulier et les populations en général sont peu informés et sensibilisés sur les effets indésirables de ces interventions médicales. Ces auteurs mettent aussi en exergue les relations de proximité entre les populations et les agents de santé de telle sorte qu'ils se voient mal d'avoir d'autres recours pour aider leurs enfants. Ce manque d'informations et de sensibilisation des populations sur les effets indésirables des injections intramusculaires semble renforcer les considérations irrationnelles sur lesquelles les parents s'appuient pour expliquer la déficience du jeune. Cela est d'autant plausible qu'il peut exister un écart temporel entre l'injection médicale et la réaction de la personne à celle-ci. Les parents peu informés ne font pas le lien entre ces deux actions et se tournent vers des guérisseurs plus accessibles pour eux que les services de santé. Pendant ce temps, le jeune se retrouve dans une SH avec parfois des conséquences sur la réalisation de ses habitudes de vie.

Comme le souligne Murphy (1990), les aides techniques, parfois indispensables à la mobilité et à l'autonomie des personnes en SH moteur, ont un coût élevé par rapport à la situation socioéconomique de certains de ces personnes, notamment celles vivant dans les pays en développement. D'après Jacobi (2013) et Tall (2004), les aides techniques restent peu accessibles aux personnes en SH demeurant au Sénégal. Leur prix coûtant dépasse souvent le revenu modeste des familles des jeunes en SH. Ces derniers ont recours souvent à l'État ou aux organisations de personnes en SH pour se

doter de cannes orthopédiques, de béquilles, de fauteuils roulants, de prothèses ou d'orthèses. Par ailleurs, dans ce sillage, Visagie *et al.* (2017) soulignent l'apport des programmes publics ou de coopération pour doter les personnes à mobilité réduite de moyens de déplacement tels que les fauteuils roulants et ce, tout en les accompagnant sur le plan de la maintenance. Les organisations de personnes en SH peuvent compter sur des partenariats avec des organismes de bienfaisance, provenant des pays développés, pour aider leurs membres à s'équiper d'aide technique. Les aides techniques demeurent essentielles pour certaines personnes en SH. Elles peuvent faciliter la mobilité, notamment pour se rendre à l'école.

En dépit des difficultés reliées au déficience qu'ils présentent, les jeunes en SH se sentent capables de contribuer aux activités de la maison auprès de leurs parents. Comme tout jeune de leur âge, ils participent aux travaux domestiques. Boisvert (2009) et Letscher (2012) soutiennent que les jeunes en SH développent ainsi des capacités qui réduisent leurs SH, en même temps qu'ils font preuve de résilience. Dans cette perspective, ils s'évertuent à faire face aux obstacles en lien avec les difficultés d'accessibilité pour emprunter le chemin de l'école ou pour gravir les escaliers et se rendre dans des salles de classe situées parfois à l'étage au sein de leur école. Généralement, les établissements secondaires occupant des bâtiments ayant au moins un étage répartissent les salles de classe par niveau d'études. Les premiers niveaux d'études occupent les salles de classe au rez-de-chaussée et les niveaux avancés notamment les classes de première ou de terminale s'installent dans des salles de classe à l'étage. Dans ce contexte, les ÉSH sont dans l'obligation de se rendre dans ces classes reliées au rez-de-chaussée par des escaliers en supportant la fatigue accentuée par leur déficience. Toutefois, ils parviennent à s'y sentir à l'aise, au moins le temps de la durée des cours. Certains ÉSH vont rester dans les couloirs à l'étage entre deux cours surtout quand le pallier est muni de toilettes. Ils vont compter sur leurs pairs dits valides pour des services comme l'achat de collation ou de sachets d'eau afin de réduire leurs

déplacements d'un niveau à un autre du bâtiment. Cette situation peut avoir des incidences sur leur bien-être à l'école. La liberté de mouvement semble importante pour l'épanouissement du jeune dans son milieu scolaire. L'un des établissements scolaires fréquentés par certains participants à l'étude est l'une des premières écoles secondaires parmi les plus anciennes de la ville. De ce fait, les anciennes normes architecturales qui sous-tendent son édification ignorent les normes d'accessibilité. De plus, la situation économique actuelle du pays et les multiples charges scolaires du moment peuvent conduire les décideurs à considérer, par exemple, la dotation d'ascenseurs dans ces bâtiments qui aideraient à la mobilité des ÉSH, comme étant peu urgente.

Les ÉSH se voient, parfois, à cause des déficiences qu'ils présentent, exemptés des activités physiques et sportives scolaires. Ces activités sont parfois inadaptées à leur SH. Ces résultats concordent avec les conclusions auxquelles aboutissent Tant et Watelain (2018) quant à la prise en compte des ÉSH dans les activités d'ÉPS. Ces auteurs ajoutent, parmi les facteurs d'exemption de l'ÉPS des ÉSH, les difficultés d'accès des lieux d'activités physiques et sportives. Les terrains d'exercice sont sablonneux dans la plupart des cas dans les établissements accueillant les ÉSH participant à cette étude. Cette situation réduit encore la mobilité. Des ÉSH éprouvent également un sentiment de gêne en portant l'uniforme prévu pour ces activités. Généralement, ce sont des uniformes qui laissent apparaître leur membre affecté par la déficience. Des incapacités découlant des déficiences peuvent également limiter la dextérité des ÉSH dans des disciplines scolaires comme les sciences ou les mathématiques, notamment pour la géométrie ou la géographie. Les ÉSH présentant une déficience au plan des membres supérieurs se voient ainsi contraints de changer de concentration d'études pour éviter d'avoir à manipuler couramment des instruments didactiques indispensables à l'apprentissage de ces disciplines. Le temps d'apprentissage qui leur est accordé prend peu en compte leurs spécificités, comme cela aurait pu être le cas avec l'introduction de stratégies d'apprentissage adaptées à

leurs situations spécifiques. Dans ce sens, Caraglio (2017a) et Ebersold (2009) recommandent des aménagements de l'espace et du temps scolaire ainsi que l'adaptation des apprentissages aux besoins spécifiques de ces élèves. Pour Caraglio (2017a), il est possible par exemple d'accorder à l'ÉSH une marge temporelle lui permettant de mener à termes ses exercices. Les résultats confirment la pertinence de tels aménagements pour certains élèves ayant des incapacités pouvant les rendre inaptes à manipuler des instruments indispensables à l'apprentissage de certaines disciplines telles que celles mentionnées dans les lignes précédentes ou terminer leurs exercices dans le délai standard accordé à tous les élèves. Cette situation semble, peut-être, constituer un élément d'explication dans le constat de l'orientation des ÉSH dans une concentration littéraire bien que cela soit une tendance générale du système éducatif formel sénégalais comme le souligne Sy (2019).

L'école représente, aux yeux des jeunes et des parents, un vecteur de réussite sociale. D'après Bayette (2018) et Deniger *et al.*, (2009), l'école apparaît comme un ascenseur social pouvant améliorer les conditions de vie des élèves et de leur famille. Charlier (2004) et Niane (2016) ajoutent que l'école sénégalaise formelle et publique semble se donner comme mission de pourvoir le pays en ressources humaines notamment des fonctionnaires. Dans cette foulée, des chercheurs s'intéressant au contexte sénégalais (Antoine, 2007a; Charlier, 2004; Diagne, 2010; Gomis, 2003; Gueye et Sene, 2009; Huet-Gueye et De Leonardis, 2007; Niane, 2016; Sow, 2008) considèrent l'école publique sénégalaise, héritée de la colonisation, comme un levier important pour accéder à des emplois formels salariés dans les secteurs public ou privé. Dans ce sens, d'après ces chercheurs, l'école publique est perçue par les populations, notamment les élèves et les parents, comme un vecteur de promotion sociale. Ces chercheurs considèrent que l'espérance d'un meilleur avenir motive des parents à faire le choix d'inscrire leur enfant dans ce système scolaire formel sénégalais. C'est peut-être ce qui explique l'attitude positive que les ÉSH ont à l'égard de l'école. Cette dernière semble,

pour ces jeunes, un moyen d'insertion socioprofessionnelle en dépit des difficultés économiques du pays. La conviction des parents et des élèves demeure que l'école peut aider à espérer un avenir meilleur. De plus, l'école, en tant qu'espace de jeu et de récréation, semble atténuer le poids de la déficience de ces jeunes et ce, en même temps qu'elle leur permette de se projeter dans un futur meilleur où ils se sentent aptes à contribuer à leur bien-être et à celui de leur famille.

Comme il a été souligné dans les lignes précédentes, les attentes des ÉSH vis-à-vis de l'école semblent liées à la réussite sociale. Les parents, en y inscrivant leur jeune, espèrent voir celui-ci, dans l'avenir, évoluer comme fonctionnaire dans le secteur formel public ou privé. Également, ils peuvent espérer le voir parmi les décideurs politiques du pays. Toutefois, le discours portant sur ces attentes évolue de plus en plus. Les élèves abordent la question des attentes en mettant l'accent sur les compétences qu'ils peuvent y acquérir pour devenir de meilleurs citoyens et contribuer au développement du pays. Dans bien des cas, des participants à cette étude ont mis l'accent sur l'apport de l'école à leur civisme et à leur citoyenneté. Les parents aussi peuvent, dans une certaine mesure, évoquer des attentes quant au comportement et à l'éducation civique des jeunes. Pour le jeune en SH, celui-ci semble avoir une attente tacite qu'il n'évoque guère. C'est la capacité de l'école à participer à sa socialisation, à incarner les valeurs de la société. Abondant dans le même sens, Tant et ses collègues (2018) ont souligné la place importante des activités physiques et sportives dans l'épanouissement de l'ÉSH. Tant *et al.* (2018) considèrent les activités d'EPS comme une occasion réelle pour l'ÉSH de se socialiser. Dans ce sillage, Tant et Watelain (2018) ont mis en évidence le fort lien existant entre la formation citoyenne des élèves et les activités physiques et sportives comme discipline importante dans le curriculum scolaire. De plus, ces chercheurs attirent l'attention sur la place de l'EPS dans la participation sociale des ÉSH. Il est également possible de trouver en ces activités

d'ÉPS une dimension importante reliée à la réadaptation fonctionnelle pour développer les capacités et les aptitudes des ÉSH.

Au demeurant, il est rare de voir un jeune, au Sénégal, discuter de son avenir avec ses parents. Les jeunes semblent peu à l'aise à parler avec leur parent de leur projet de vie. Comme le soulignent Berthelot (2009) et Huet (2003), les jeunes préfèrent discuter de projet d'avenir avec leurs pairs en dehors des parents et du cercle familial. Les parents peuvent être ouverts pour en discuter, mais le jeune reste réservé à ce propos. La culture sénégalaise, bien qu'ouverte à la modernité, reste quelque part enracinée dans la tradition. Dans ce sens, A. B. Diop (2012) rappelle que la culture parentale sénégalaise reste dominée par des rapports verticaux entre père et fils, époux et épouses. De plus, pour des raisons équivoques, les gens, jeunes ou adultes, parlent peu de leurs projections d'avenir. Celles-ci s'énoncent souvent en termes d'invocations et de prières dans la discréption. Sur les questions d'avenir généralement les échanges parents-jeunes sont quasi rares. Cependant, les jeunes pensent à leur avenir et ont des projets pouvant être qualifiés de pertinents et ce, tandis que les parents vivent une sorte d'inquiétude. Cet état de fait rejoignant en ce sens les propos de Vandewiele (1980).

Le diplôme du BFEM met fin au premier cycle de l'enseignement secondaire (République du Sénégal, 2013). Il est permis à un élève inscrit à cette étape de passer en classe supérieure et de se représenter à l'examen d'obtention de ce diplôme. Cependant, avec cette condition, il peut arriver qu'un élève finisse avec succès le second cycle du secondaire sans l'obtention de ce diplôme. L'élève qui refait le BFEM, quand il est en classe de seconde, a un double défi à relever : réussir le BFEM et passer en classe supérieure. À travers cela, l'ÉSH semble illustrer son intérêt pour les études et pour l'école. De plus, l'effort fourni pour se rendre à l'école à pied avec une mobilité réduite semble un indicateur de détermination pour la poursuite des études.

En effet, l'assiduité aux cours, malgré les difficultés de déplacement, semble renseigner sur la motivation des ÉSH à poursuivre les études secondaires. À cela, s'ajoute leur détermination à réaliser avec succès leurs tâches scolaires et ce, avec ou sans la supervision des parents. Cette attitude des ÉSH satisfait les parents. Ceux-ci continuent, non sans crainte, à espérer de voir leur jeune en SH aller le plus loin possible dans les études secondaires, voire postsecondaires et universitaires. Les ÉSH, au-delà de leur dévouement dans les études, affirment leur volonté de participation sociale dans leur communauté. L'école est aussi le lieu où se nouent des amitiés et des relations franches entre pairs, ce qui permet de sublimer les SH. Dans ce sens, Touré (2009) avance que les ÉSH et leurs pairs non handicapés entretiennent des relations saines de respect et d'entraide. Ces relations peuvent durer dans le temps et amorcer de véritables amitiés entre eux qui durent dans le futur. En plus et d'après Tchirkov *et al.*, (2011), la fréquentation de l'école par le jeune en SH installe ce dernier dans une dynamique d'inclusion sociale et le dissuade du coup de s'adonner à la mendicité.

Comme l'ont souligné Deslandes (1996, 2019a) et Roy (2010) dans un autre contexte, les jeunes reçoivent avec intérêt le soutien des parents. Les compliments, les récompenses ainsi que les encouragements apparaissent comme des éléments motivateurs qui semblent baliser le chemin du jeune en SH dans la poursuite des études, mais aussi dans la participation sociale. L'appui des parents peut se voir également dans les autres types d'école comme l'école coranique. Des jeunes participant à l'étude suivent en même temps des cours coraniques. La fréquentation de plus d'une école par l'élève est une réalité de l'éducation au Sénégal, tel que l'ont relevé des auteurs comme Charlier (2004), Chehami (2016), Huet-Gueye et De Leonardis (2007, 2009). Si l'école publique formelle semble être un lieu de formation de ressources humaines pour répondre aux besoins de développement du pays, Dia *et al.* (2016) ainsi que Gandolfi (2003) soulignent la proximité entre l'école coranique et les familles sénégalaises de

religion musulmane. Ils ajoutent que l'école coranique près des familles participe à l'éducation de la religion ou de certaines valeurs traditionnelles.

Toutefois, les résultats de cette recherche semblent relever des liens de proximité entre l'école coranique et l'école formelle publique. En effet, cette recherche montre les lycéens, pensionnaires de l'école coranique, en train de bénéficier de cours de renforcement dans le cadre de leurs études secondaires. L'ÉSH ou non semble ainsi jouer un rôle de messager entre, d'une part, ces écoles et, d'autre part, entre ces écoles et sa famille. Les parents semblent apprécier cette collaboration entre écoles, coranique et formelle publique, dans la mesure où cela favorise la réussite scolaire du jeune, mais aussi son éducation religieuse et morale, le tout en conformité avec certaines réalités du groupe social.

En somme, les résultats de l'étude articulés aux facteurs associés à l'ÉSH montrent de manière inédite que celui-ci endure ou prend avec philosophie sa déficience. Ils ont révélé aussi les raisons avancées par les parents pour expliquer les causes des déficiences que présentent les jeunes participants à l'étude. Les résultats ont montré que le poids de l'âge dans la définition du handicap semble influer sur sa scolarisation. Parfois, il en est de même de certaines incapacités découlant de la déficience pour rendre l'ÉSH peu apte à évoluer avec aisance dans certaines situations d'apprentissage. Conscient de la SH dans laquelle il évolue, l'ÉSH développe des aptitudes afin d'apprivoiser son milieu et de relativiser les obstacles se dressant sur son chemin. Il accorde de l'importance à ses études et reçoit positivement le soutien de ses parents et de son entourage. Il considère l'école comme un cadre favorable à son épanouissement, un cadre propice pour espérer un meilleur avenir pour ses parents, son entourage et pour lui-même.

## 4.2 Facteurs associés à la famille de l'élève en situation de handicap

Dans cette section, les facteurs associés à la famille de l'ÉSH prendront en considération : 1) les caractéristiques sociodémographiques des familles; 2) les expériences scolaires antérieures des parents participant à l'étude; 3) les aspirations scolaires de ces parents; 4) les pratiques éducatives en cours dans les familles et 5) les relations entre l'ÉSH et ses parents.

### 4.2.1 Caractéristiques sociodémographiques

#### 4.2.1.1 Structure familiale

Parmi les familles rencontrées, six sont des familles dont le chef est monogame. Une famille est dirigée par un chef de famille polygame avec des concessions séparées dans des villes différentes pour chacune de ses épouses. Les familles ont des revenus faibles ou modestes. Les parents, soit les principaux agents économiques de ces familles, sont à la retraite ou évoluent dans des secteurs économiques informels. La relation parent-enfant semble plus étroite dans les familles dites modernes où, au moins, l'un des parents, instruit, semble disposer de temps et d'énergie pour l'accompagnement du jeune. L'un des parents au moins demeure à la maison et se montre disponible pour accompagner le jeune. Dans ces familles, les échanges semblent plus fréquents entre le jeune et ses parents.

Les familles traditionnelles peuvent compter plus d'un ménage dans une même concession. Les membres de ces ménages, notamment le chef de ménage, ont des liens de parenté. C'est le cas des familles de Moriba, Nafi et Samba. La famille de Moriba comprend « (...) *environ trois ménages* ». Nafi souligne les liens de parenté entre son père et les autres ménages avec lesquels elle partage la concession et ce, sans oublier sa grand-mère paternelle. Samba décrit sa famille de la manière suivante : « *Je vis avec*

*ma mère, ma sœur et mes oncles. (...) Mon père vit à ... [dans une autre ville] et il est maître-maçon. (...) Mes oncles ont des enfants. Mais ces derniers ne vivent pas dans la maison. Ils vivent avec leur mère. » Sagar, quant à elle, vit avec son père. Elle mentionne à ce propos : « (...) Je vis avec mon père (...). Ma mère est décédée. Mon père a une autre femme, mais elle ne vit pas dans cette maison. » La famille moderne comprend, en général, les parents et leurs enfants, comme celle de Rama, Khoudia ou Samori. Rama décrit sa famille en ces termes : « Dans la maison, il y a mes deux parents, mes frères et sœurs et une tante. »*

#### 4.2.1.2 Taille de la famille

Au Sénégal, la taille moyenne d'une famille ou ménage en milieu urbain est de sept à dix individus (ANSD, 2014). C'est en se fondant sur ce paramètre démographique, que les familles participant à l'étude sont regroupées en fonction de la taille en trois catégories : 1) les familles de petite taille, comprenant, au plus, cinq membres; 2) les familles de taille moyenne, comprenant de sept à dix individus et 3) les familles de grande taille, comprenant, plus de dix membres. Les revenus des familles participant à l'étude sont appréciés en fonction de l'occupation des parents. Les revenus de ceux-ci peuvent être classés en deux catégories : 1) modeste ou 2) faible. Le principal critère à cela est déterminé par le fait que les parents travaillent dans le secteur informel (garagiste, petit commerce, restauration, etc.) ou ils sont salariés en activité ou à la retraite, donc percevant régulièrement une pension. Le revenu est modeste en fonction du salaire ou de la pension, perçu mensuellement ou par trimestre. Le revenu est faible en fonction de sa dimension quotidienne caractérisant les activités du secteur informel.

La taille des familles rencontrées varie entre 5 et 20 membres. La famille de petite taille se compose en général d'un ménage. Les membres de cette famille sont constitués principalement par les deux parents et les enfants. La famille peut parfois accueillir les grands-parents, des tantes, oncles ou d'autres parents proches ou par alliance de la

famille. Les familles de Sagar, Rama et Moriba sont, au plus, composées de huit membres. Sagar décrit sa famille en ces termes : « *Ma famille comprend environ cinq individus : (...) mon père, mon grand frère, l'épouse de mon grand frère, la fille de ma sœur.* » Rama liste les membres de sa famille : « *Dans la maison, il y a mes deux parents, mes frères et sœurs et une tante. Nous sommes environ huit.* » Khoudia décrit sa famille comme suit: « *Je vis dans la maison avec mes parents, mes frères et sœurs. (...) Nous sommes environ neuf individus dans la maison.* ».

La grande famille ou famille élargie comprend plus d'un ménage et peut compter jusqu'à une vingtaine de membres. Les chefs de ménages ont des liens de parenté ou de long voisinage. Les familles des participants à l'étude, pouvant être qualifiées de famille élargie, comprennent au moins deux ménages dont les chefs ont des liens de parenté. La grande famille ou famille élargie peut s'aligner sur plus d'une maison quand le chef de famille est polygame. C'est dans ce cadre que vit Sagar. Son père, Fodé, signale à ce propos : « *J'ai une famille de plus de 27 personnes. (...) La grande maison se trouve dans une autre ville, non loin de Thiès. Ici, c'est la petite maison.* » Les familles de Nafi, de Moriba et de Samba comprennent, à leur tour, en plus de leurs parents et de leurs frères et sœurs, des tantes, des oncles, les épouses de ces derniers et les enfants. Moriba déclare en ce sens : « *Je vis avec mes parents. Je suis l'ainé des enfants de mon père. (...) Dans la maison, il y a deux jeunes frères de mon père, leurs femmes et leurs enfants. Donc, c'est environ trois ménages avec une vingtaine de membres. (...)* ».

Le tableau 4.3 *Distribution des participants (n=7) quant à la taille, les revenus, le type de famille et l'identification des personnes qui ont contribué à l'entrevue* présente les caractéristiques sociodémographiques des familles participant à la recherche.

Tableau 4.3

Distribution des participants (n=7) quant à la taille, les revenus, le type de famille et l'identification des personnes qui ont contribué à l'entrevue

Nom	Taille	Revenus	Type de famille	Entrevue avec
Khoudia Fam	Petite	Faible	Moderne	Mère
Moriba Big	Grande	Faible	Traditionnelle	Mère
Nafi Sem	Grande	Modeste	Traditionnelle	Père
Sagar Fod	Grande	Modeste	Moderne/Traditionnelle	Père
Samba Mag	Grande	Faible	Traditionnelle	Mère
Samori Mad	Petite	Modeste	Moderne	Père
Rama Thier	Petite	Modeste	Moderne	Père (et mère)

#### 4.2.1.3 Scolarisation et occupations des parents

Dans la majorité des cas, les parents des participants ont suivi une scolarisation. Deux mères d'ÉSH, Fama et Maguette, ont le niveau d'étude du primaire. Deux pères de famille, Fodé et Madior, ont un niveau d'étude du supérieur. Deux autres pères de famille, Sérou et Thierno, ont un niveau d'étude du premier cycle du secondaire. L'un de ces derniers, Thierno, a fini avec succès le premier cycle du secondaire. Une mère de famille, Bigué, se déclare non scolarisée.

Les parents de Moriba, Nafi, Khoudia et Samba évoluent dans des métiers du secteur informel, notamment le petit commerce. Souvent, quand le père est dans un métier du secteur informel tel que chauffeur, maçon, garagiste ou autre, la mère est dans le petit commerce tel que des étals devant la maison pour la vente de condiments, de légumes, charbon de bois, etc. La mère peut aussi être dans la restauration à petite échelle pour la vente de petits déjeuners ou de repas dans le quartier et aux passants. Moriba décrit les activités de ses parents, en ces termes : « *Mon père est un chauffeur, il a un taxi-brousse. Ma mère est vendeuse.* » Les mères de famille, en plus de leurs petites activités

génératrices de revenus, s'occupent des travaux à la maison tels que faire la cuisine, la vaisselle ou le ménage. Samba décrit ainsi les activités de sa mère : « *Ma mère est femme au foyer. Elle tient un petit commerce dans la maison. Elle vend de la glace et des sachets d'eau.* » Les pères de Rama, Madior et Fodé sont à la retraite après avoir été fonctionnaires. Ils vivent de leur pension. Thierno, le père de Rama, développe une activité d'élevage dans un enclos en arrière de sa maison. Les parents à la retraite sont plus instruits et semblent avoir plus de temps à consacrer à l'accompagnement scolaire de leur jeune.

Le Tableau 4.4 *Distribution des parents des participants (n= 7) quant à leur statut, scolarisation et occupation* présente les occupations et le niveau d'études des parents participant à l'étude.

Tableau 4.4  
Distribution des parents des participants (n= 7) quant à leur statut, scolarisation et occupation

Nom	Statut	Scolarisation	Occupation
Bigué Big	Mère	Non scolarisée	Informelle (petit commerce, foyer)
Fama Fam	Mère	Primaire	Informelle (petit commerce, foyer)
Fodé Fod	Père	Supérieure	À la retraite
Madior Mad	Père	Supérieure	À la retraite
Maguette Mag	Mère	Secondaire	Informelle (petit commerce, foyer)
Sémou Sem	Père	Secondaire	Informelle (garage mécanique)
Thierno Thier	Père	Lycée	À la retraite (élevage de volaille)

#### 4.2.2 Expérience scolaire antérieure des parents

L'expérience scolaire renvoie au vécu scolaire des parents. Elle est abordée dans le sens de savoir comment elle peut influer sur le suivi scolaire de l'enfant. L'expérience scolaire prend en considération le métier d'élcolier et l'émotion avec laquelle l'élève vit son rapport avec l'école. Madior, le père de Samori, se réfère à son expérience scolaire pour aborder le suivi scolaire de son fils. Il sait les pratiques à éviter de reproduire. Son expérience avec son propre père influe sur la manière dont il accompagne son jeune dans la poursuite des études. Il combine ce vécu avec son expérience d'enseignant à la retraite ayant eu, dans ses cours au collège d'enseignement moyen, en premier cycle du secondaire, des ÉSH.

Madior : « *Mon père m'avait inscrit à l'école coranique, mais quand j'ai entamé l'école française, j'ai arrêté les cours de coran. Donc, j'ai tenu à ce que mes enfants apprennent mieux que moi le coran. (...) Cela est lié à ma propre expérience. Un jour, quand j'étais élève, j'ai montré mon bulletin à mon père qui tenait tellement aux études. Il y aperçut une note inférieure à 10 et jeta mon bulletin en me criant dessus, alors que j'avais une moyenne de 13. Depuis ce jour, je ne lui ai plus jamais montré mon bulletin. À chaque fois qu'il me pose des questions sur ma scolarisation après cet incident, je lui dis juste que ça va bien. Et que je passe en classe supérieure. (...). Tirant des leçons de mon expérience, je ne demande rien à mes enfants, je ne les gêne pas. Il arrive qu'ils me montrent leurs résultats de leur propre chef. (...). J'étais un professeur d'éducation musicale. (...) Par le passé, j'ai eu, une fois, un ÉSH qui marchait difficilement. Il était transporté par une motocyclette ... que lui envoyait son père. Il restait tout le temps dans la classe. (...). J'avais aussi des élèves non voyants qui travaillaient bien. Ils avaient de bonnes notes en classe. Je les prenais en exemple pour stimuler les autres. »*

Les parents qui ont peu fréquenté l'école, tout comme ceux qui n'y sont pas allés, semblent développer une expérience scolaire fictive parce qu'ils ont côtoyé un frère, une sœur, un ami, un voisin ayant fait un parcours scolaire réussi. Ils tentent de s'en inspirer pour, du moins, encourager leur jeune, sinon le citer comme exemple à suivre.

Dans ce sens, Maguette, la mère de Samba déclare : « *J'ai quitté l'école publique très tôt à cause d'une maladie. Je n'avais pas la possibilité de reprendre les études dans le privé. Mes parents n'avaient pas beaucoup de moyens. (...) J'ai gardé en archive même leurs cahiers du primaire (...).* » Des parents, comme Bigué, qui ne sont pas allés à l'école, se montrent comme des exemples à ne pas suivre et encouragent leur jeune à profiter de cette chance qu'ils n'ont pas eu parce que leurs parents n'étaient pas bien informés ou n'avaient pas les moyens ou même parce qu'il n'y avait pas d'école dans leur localité.

#### 4.2.3 Aspirations scolaires

Les ÉSH au second cycle du secondaire espèrent passer en classe supérieure. Ils espèrent, aux termes de leurs études, obtenir le baccalauréat qui est, au Sénégal, le diplôme de fin des études du second cycle secondaire. Des élèves comme Nafi, Samba, Khoudia, Samori et Moriba pensent que les études poursuivies peuvent leur permettre finalement de trouver un emploi, une vie socioprofessionnelle et venir en aide à leur famille. Rama et Sagar pensent mettre en œuvre des entreprises et devenir travailleuses autonomes à la fin des études secondaires. Sagar mentionne en ce sens : « *Après les études, j'aimerai me lancer en entreprenariat. Je souhaite avoir un magasin de confection de pantalons « Jeans ». Je voudrais m'installer ici à Thiès ou à Dakar pour cela.* » Khoudia, discutant de ses projets avec ses parents, partage son rêve professionnel en ces termes : « *Dans l'avenir, j'aimerais être médecin.* »

Toutefois, des parents, comme Fodé ou Madior, pères de Sagar ou de Samori, déclarent ignorer les projets d'avenir de leur jeune. Madior souligne en ce sens : « *Je ne sais même pas ses objectifs après le bac. (...) Ses ambitions, il n'en parle pas.* » Dans le même sillage, Moriba mentionne : « *Je discute rarement des perspectives d'avenir avec mes parents.* » Les jeunes abordent généralement la question de leur avenir plus

avec leurs frères et sœurs ou avec leurs amis tel que souligné dans les sections précédentes. Ils abordent peu cette question avec leurs parents comme le signale Samori dans l'extrait suivant :

Samori : « *J'ai des projets d'avenir en lien avec les études. Je regarde souvent les concours que je peux faire. Dans le futur, je voudrai faire des études en droit à l'université et travailler dans le domaine juridique. J'aime les études de droit. Je pense que cela n'est pas lié à ma situation de handicap. Même si je n'étais pas dans cette situation, j'allais opter pour des études en droit. (...) Je discute souvent avec mes frères sur mes projets d'avenir. Je leur demande souvent des conseils sur ce qu'il faut faire après les études secondaires. Dois-je aller à l'université ou dois-je faire des concours pour entrer dans les écoles de formation professionnelle? Je donne toujours mon point de vue, mais je prends en compte ce qu'ils me suggèrent. Quelquefois, ils me suggèrent d'autres filières, mais je leur fais savoir que je souhaite faire des études en droit.* »

#### 4.2.4 Pratiques éducatives des parents

Les jeunes ÉSH jettent un regard sur les pratiques éducatives de leurs parents à leur endroit. Les jeunes mettent en évidence la participation de leur parent à leurs études. Ils voient les études faites par leur parent comme un atout, un facilitateur pour les accompagner. Khoudia note à ce propos : « *Mais le fait que mes parents soient éduqués m'aide beaucoup. Je pense que c'est ce qui fait qu'ils n'ont pas de difficultés à me soutenir et à expliquer ma situation à l'école.* » Elle souligne néanmoins le niveau d'étude limité de ses parents qui se sont arrêtés au primaire, tout comme les parents de Samba et Moriba. D'après ces jeunes, ce niveau d'étude de leurs parents ne permet pas à ceux-ci de les aider dans la réalisation de leurs tâches scolaires à la maison. Khoudia souligne dans ce sens : « *Mais ils ne m'aident pas dans les devoirs.* (...). » Maguette, la mère de Moriba, met l'accent sur une approche reliée à son comportement. Elle essaie de montrer le bon exemple à son fils : « *J'ai un comportement acceptable avec mes enfants.* » Cependant, Samori trouve que son père l'aide dans les études, car, il a le niveau des études supérieures. Samori note à ce propos : « *Le fait que mon père soit*

*instruit m'a beaucoup aidé dans mes études. Mon père était professeur au secondaire. »*

Dans les rubriques suivantes, les résultats sont présentés spécifiquement en liens avec le style parental, en général, et ses dimensions, en particulier.

#### 4.2.4.1 Pratiques fondamentales ou style parental

Généralement, les parents à l'étude semblent développer des rapports sains avec leurs jeunes. En fonction de leur revenu, les parents mettent leur jeune dans des conditions propices à étudier dans la maison. Ils accordent du temps au jeune. Ils discutent avec lui sur les études, sur sa déficience ou sur son état de santé. Les parents encouragent les jeunes, leur font des compliments et parfois les récompensent quand les résultats sont bons. Les parents conseillent le jeune quand celui-ci a des faiblesses dans les devoirs. L'extrait d'entrevue avec Fama, la mère de Khoudia renseigne à ce propos :

Fama : « *Nous l'encourageons dans les études. En plus, elle travaille bien à l'école. Elle n'a pas de problème à ce niveau. (...) Elle est toujours à côté de moi dans la maison quand elle n'est pas à l'école. Elle a de bons résultats. Cela nous satisfait beaucoup. Parce qu'elle pouvait se dire que je peux apprendre ou ne pas apprendre et cela ne changera rien de mon rapport avec les parents dès lors que je suis en situation de handicap. Elle a d'excellentes notes dans les évaluations. (...) Quand elle n'a pas de bonnes notes dans les évaluations et qu'elle m'en parle, j'en profite pour l'encourager à redoubler d'efforts et je lui offre de petits cadeaux en guise de récompense en répondant autant que faire se peut à ses désirs. (...) Je pense que son père la soutient beaucoup et répond positivement à toutes ses demandes. Contrairement à moi, son père cherche toujours à lui faire plaisir. »*

Madior s'inscrit dans ce sillage et mentionne que son jeune, Samori, allie les études au lycée avec des études de coran. Il affirme sa satisfaction du fait que son jeune trouve une harmonie en fréquentant les deux écoles. Et cela le rassure surtout que la déficience que présente Samori ne l'empêche pas de s'affirmer et de poursuivre ses parcours

scolaires dans de bonnes conditions. Certains parents mettent l'accent sur les conseils et les compliments et ce, sans oublier l'affection et l'empathie avec lesquelles ils abordent les discussions avec leur jeune, comme le stipulent Fodé et sa fille Sagar dans ces extraits :

Fodé : « *Je lui donne des conseils à propos des études. (...) Mais ma priorité est qu'elle fasse des études, qu'elle travaille bien à l'école. Elle a un niveau moyen. Mais quand elle a de bons résultats, je l'encourage et quand les résultats ne sont pas bons, je lui donne des conseils et lui demande de redoubler d'efforts. (...) Je fais tout pour elle (...) Tu sais, avec les jeunes, parfois c'est difficile, on ne parvient pas à savoir ce qu'ils veulent.* »

Sagar : « *J'ai de bonnes relations avec tous les membres de la famille. Je discute beaucoup avec mon père. Nous parlons toujours de ce qui se passe à l'école. Nous discutons de tout. Quand il y a des émissions éducatives dans les médias à la radio ou à la télé, il m'invite à les écouter avec lui. (...) Si je ne discute pas avec mon père, j'échange souvent avec ma belle-sœur qui est aussi ma copine (...) Quand j'ai de bonnes notes, il est content et il me félicite et c'est un bon moment pour lui demander quelque chose, des habits neufs, par exemple. (...) Quand les résultats ne sont pas bien, il me demande de redoubler d'efforts et il me donne des conseils. (...) En dehors de ma famille, de mon père, personne d'autre ne me soutient dans mes études (...).* »

Les parents prennent en charge les fournitures scolaires telles que cahiers, manuels scolaires, stylos, règles, sac ou autres et les frais de scolarisation ou d'inscription des ÉSH et des autres jeunes aux études s'il y a lieu. À ces dépenses, s'ajoutent parfois d'autres frais tels que ceux d'achat d'uniforme pour l'école. Des parents s'occupent aussi des frais de transport de leur jeune régulièrement, comme Fodé, ou occasionnellement, comme Bigué et Fama, surtout quand l'école est éloignée de la maison. Fodé, qui a inscrit sa fille, Sagar, à l'école privée, doit aussi s'acquitter, en plus des dépenses énumérées plus haut, des frais de mensualités exigés par l'école privée.

Les parents ont souligné le coût élevé de ces intrants scolaires. Certains parents, comme Bigué et Maguette, peuvent recevoir l'aide de parents ou d'amis pour l'achat des

fournitures. En général, ayant des revenus modestes, les parents font de leur mieux pour mettre leurs élèves en SH ou non dans de bonnes conditions d'études. Bigué, la mère de Moriba, souligne les efforts qu'elle déploie dans ce sens : « *Les fournitures sont un peu chères parce qu'en plus de Moriba, j'ai deux autres enfants au secondaire et à l'université.* » Moriba souligne, dans cette veine, l'appui d'un ami de la famille en ces termes: « *Le docteur par exemple qui me suivait (...) à l'hôpital (...) me soutient toujours. Parfois même, il paie mes fournitures à la rentrée des classes. Il me considère comme son neveu.* ». Fama, la mère de Khoudia, peut aussi compter sur un voisin véhiculé pour le transport de Khoudia à son école.

#### 4.2.4.2 Dimensions du style parental

Dans cette sous-section, les résultats reliés spécifiquement aux dimensions du style parental, soit l'engagement, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie sont exposés. Les relations entre les jeunes et leurs parents renvoient à la notion de style parental. Rappelons que le style parental est déterminé par ces dimensions. C'est le dosage de ces éléments qui détermine les catégories de style parental suivantes : style autoritaire, style permissif, style démocratique, etc.

Selon le point de vue des participants à l'étude, ils vivent une ambiance harmonieuse avec leurs parents et leurs familles. Les liens affectifs entre les jeunes et leurs parents sont forts. Les jeunes se sentent en sécurité avec les parents et les autres membres de leur famille. Les jeunes ont l'appui des parents et de la famille dans l'exécution des tâches scolaires. Ils entretiennent des rapports d'entraide, de respect et de solidarité avec leurs frères et sœurs ainsi que les autres membres de la famille tels que tante, oncle, cousin, etc. Tout cela semble favorable à la réussite et à l'épanouissement des jeunes.

#### 4.2.4.2.1 Engagement parental

D'après les points de vue des participants à l'étude, parents et jeunes, les familles s'investissent dans la scolarisation de leur adolescent. Les parents accordent un intérêt à la réussite du jeune. Ils échangent avec lui. Ils lui donnent des conseils surtout à propos des études et de la persévérance. Ils accompagnent le jeune à dépasser les douleurs, les difficultés en lien avec sa déficience et sa SH.

Bigué : « *Cela est important pour moi. Je veux qu'on sache qu'il y a des gens derrière lui, qu'il n'est pas abandonné, qu'il est un jeune comme tous les autres. Cela me permet de connaître ses enseignants, d'avoir des informations sur son comportement.* »

Fama : « *(...) Parfois aussi, on peut constater qu'elle n'est pas dans son meilleur jour, qu'elle est fâchée, mais on essaie, ses sœurs et moi, de lui remonter le moral. (...) Pour moi, cela la réconforte. Je vais souvent avec elle au marché pour magasiner. Je ne voudrai pas qu'elle manque de quelque chose ou qu'elle envie ses pairs. Hier même, à sa demande, je suis allée avec elle au marché pour lui acheter des chaussures.* »

Khoudia : « *Mes parents s'engagent plus dans mes études à la maison. Ils veillent à ce que j'étudie et que je sois dans de bonnes conditions dans la maison pour bien étudier. (...) Je suis très bien dans ma famille. On s'entend bien et dans la famille, on ne me regarde pas comme une personne handicapée. (...) Mes frères et sœurs me regardent comme une sœur. Mes parents sont mes confidents. Tous mes frères et sœurs sont aux études. Ils sont au secondaire ou à l'école primaire. J'ai le niveau d'étude le plus élevé dans la maison, mais j'ai un frère qui a émigré au Portugal. (...) Quand j'ai des soucis, j'en parle à mes frères et sœurs ou à mes parents et ils m'aident.* »

#### 4.2.4.2.2 Encadrement parental

Les parents participant à l'étude veillent à ce que les jeunes fassent leurs travaux à la maison. Les parents s'assurent que les jeunes vont à l'école quotidiennement, suivent assidument les cours et se comportent bien en classe et à l'école. Pour ce faire, les parents font des rappels aux jeunes quand ils sont à la maison. Les parents demandent

s'ils ont des devoirs à faire, des compositions à préparer. Certains parents consultent régulièrement l'emploi du temps de l'élève. Les parents se montrent disponibles auprès de l'école. Ils échangent leur contact avec les enseignants et le personnel. À chaque fois que l'occasion se présente, ils se rendent à l'école. Le père de Moriba se rend souvent au lycée de ce dernier, parfois même à son insu, pour échanger avec les enseignants et l'administration. Il en profite pour s'enquérir du comportement et de la situation scolaire de son fils. Fodé, le père de Sagar, s'inscrit dans cette dynamique. Il téléphone à l'école. Il s'y rend et se renseigne au quotidien sur la scolarisation et le comportement en classe de sa fille. D'autres parents participant à l'étude se prononcent à travers les extraits d'entrevue suivants sur les sorties de leur jeune et la manière dont ils les supervisent ou encadrent :

Madior : « *Quand Samori doit sortir, il demande toujours la permission. S'il n'est pas au lycée, il est à l'école coranique. Et là-bas, ils peuvent jouer et ils y prennent même le repas. Il y reste plus de temps, parfois jusqu'à 22h. (...) Sa maman s'inquiète, mais pour moi, c'est une bonne chose. À l'école coranique, les enfants sont bien éduqués et ils y ont de sains compagnons. On ne fume pas; on ne se lance pas dans des choses non appréciées. Je me demande si ce n'est pas une chance le fait qu'il préfère ce milieu. Je ne m'inquiète pas.* »

Maguette : « (...) *Samba sort rarement. Il va juste voir ses amis dans le quartier ou jouer au soccer. Il est très rare qu'il reste dehors jusqu'à 22h pendant l'année scolaire, si ce n'est pas le samedi soir. Il m'informe toujours de ses allées et venues. (...) Je veille à ce que mes enfants n'aient pas de mauvaises fréquentations. J'essaie de connaître toutes les personnes qui viennent le voir à la maison. Ce qu'elles font, où elles habitent. (...) En période d'examen, il est très concentré. Il étudie beaucoup à la maison. (...).* »

Bigué : « (...). *Je conseille toujours à Moriba d'être sur le droit chemin et d'éviter les mauvaises fréquentations. (...) Car tu peux avoir une bonne conduite, mais les mauvaises fréquentations peuvent altérer cela. Je lui conseille toujours d'être solidaire avec ses frères, petit et grand, avec qui il vit dans la maison. (...) Je lui demande toujours de venir étudier dans ma chambre, bien qu'il ait une bonne chambre avec ses frères. Si je fais cela, c'est pour l'encourager et mieux le suivre. (...) Il ne sort pas beaucoup et à chaque fois*

*qu'il sort, il me demande la permission et il me dit où il va. Il ne va pas loin. Il sort rarement du quartier. Il va voir ses amis qui sont en même temps ses camarades d'école. Je connais presque tous les parents de ses amis du quartier. »*

#### 4.2.4.2.3 Encouragement à l'autonomie

Des parents participant à l'étude déclarent favoriser l'expression individuelle de leur adolescent. Certains parents limitent cette liberté d'expression dans le domaine des études. Les jeunes se prononcent librement sur leur choix d'études, les concentrations à suivre. D'autres parents avouent laisser au jeune la liberté même de faire ses choix quant à ses études et d'en informer la famille.

Maguette : « *Samba prend lui-même les décisions en lien avec ses études. Samba m'informe toujours de ce qu'il fait. (...) Et je lui suggère toujours de voir ce qui est bon pour lui quand il a à prendre des décisions. (...) Je veux qu'il soit responsable et autonome dans ce qu'il fait. Je lui donne des conseils dans ce sens. (...) Car tout le monde a besoin de conseils. Je lui dis que même le président de la république a besoin de conseils. Car nul n'est parfait. (...) Je ne pense pas qu'il prenne mal ce que je lui dis. Je ne force pas. Je le conseille seulement. Sur les choix à faire en lien avec ses études, je ne le contredis pas, mais je lui rappelle toujours que ce sont des choses à ne pas prendre à la légère. (...) En effet, je veux qu'il soit à l'aise à l'école. Je ne peux pas être à sa place. »*

Moriba s'engage, à son tour, dans les activités de jeunes de son quartier. Il regroupe les jeunes pour les sensibiliser sur des questions de société et d'avenir. Il milite avec sa tante dans une formation politique. Moriba a également des responsabilités dans les activités parascolaires de son lycée. Il dirige un club littéraire de son lycée. Bien qu'automne et responsable de ses entreprises, il informe ses parents au sujet de ses activités parascolaires et prend en considération leurs conseils. Il en est de même de Samba, Nafi et de Khoudia. Des parents, comme Fodé ou Sému, recueillent les avis de leurs jeunes, entament des échanges avant de les laisser décider ou de leur demander de suivre la décision des parents. Pour ces parents, le jeune peut exprimer ses choix, donner ses arguments, mais le dernier mot revient au parent.

Sémou : « *Quand on est sous la tutelle de ses parents, il faut quand même que les parents aient leur mot à dire, et que les parents puissent imposer à leur enfant des choses si besoin en était. Mais on t'impose des choses positives et non des choses négatives. Je ne pense pas qu'il lui arrive de ne pas être d'accord sur des choses concernant son avenir.*

Quand il s'agit de faire leurs tâches scolaires, les jeunes ont l'autonomie et la responsabilité d'organiser leurs études comme ils l'entendent. Certains parents acceptent les libres discussions et prennent en compte les arguments du jeune, tandis que d'autres parents, comme Madior, responsabilisent leur jeune et se mettent à leur disposition.

Madior : « *(...) Je suis un peu libéral sur les bords. Je ne demande pas leurs notes. (...) Si tu ne me dis rien, je te laisse en assumer la responsabilité. À mon avis, les enfants, il faut les responsabiliser très tôt. (...) Ils participent à la prise de décision sur des choses les concernant. (...) La dernière fois, Samori a changé de concentration d'études (...). Il m'en a juste informé. C'est son choix et il doit être à l'aise dans ce qu'il fait. (...) S'il n'est pas d'accord sur un choix, une décision prise et qui le concerne, je commence par savoir son idée. Si c'est correct, je peux céder. Mais si je pense que son argument ne tient pas la route, j'essaie de le convaincre en y allant doucement.*

#### 4.2.4.3 Pratiques parentales reliées au suivi scolaire

Les parents affirment apporter un soutien affectif à leur jeune en SH dans la poursuite des études. Ces parents encouragent leur jeune et lui manifestent leur solidarité. Ces propos suivants de Fodé parlant de Sagar peuvent en témoigner : « *Je ne veux pas la laisser tomber et moi, je suis d'un certain âge et je lui ai aussi donné le nom de ma mère. (...) Je suis son seul soutien moral, affectif et financier (...).* » Les parents se montrent disponibles à aider le jeune dans la réalisation de ses tâches scolaires. Ils peuvent inviter un frère ou une sœur du jeune pour l'aider. Les parents assistent le jeune dans certaines disciplines. Les parents, notamment ceux de Rama, font appel à des voisins pour assister leur jeune dans ses travaux scolaires : « *Pour nous, la soutenir*

*dans les études, c'est lui trouver des cours de renforcement dans les matières où elle est faible. »*

Les parents aident le jeune à faire ses devoirs à domicile. Les parents ayant un faible niveau d'études rappellent au jeune qu'il a des devoirs et qu'il doit aussi étudier à la maison. Des parents peuvent trouver un précepteur pour leur jeune. Le précepteur est, en général, un jeune du quartier ayant un niveau scolaire supérieur à celui de leur enfant. Certains jeunes du quartier peuvent faire ce travail gratuitement d'autres sont rémunérés un tant soit peu par les parents. Le précepteur peut être aussi un membre de la famille, un frère, une sœur, un cousin, une tante, etc. ayant un niveau d'étude supérieur à celui du jeune en SH et élève au secondaire. Des jeunes, comme Moriba ou Samba, semblent être dans ce cas. Bigué renseigne en ce sens : « *Moriba a un frère, qui est à l'université, qui l'aide dans ses devoirs quand il est là.* » Des jeunes font aussi leurs devoirs en groupe avec des amis du quartier. Ils s'entraident et travaillent ensemble à l'école primaire du quartier ou à la maison des jeunes. Bigué souligne à ce propos : « *Moriba travaille avec ses amis du quartier qui sont élèves. Ils vont parfois à l'école primaire du quartier pour faire leurs devoirs avec l'autorisation du directeur de cette école (...).* » Des parents, comme Fodé, se montrent prêts à louer les services de précepteur pour aider leur jeune à faire les devoirs à la maison. Comme mentionné dans les sections précédentes, Samori, qui fréquente l'école coranique en même temps que l'école publique, bénéficie de cours de renforcement au sein de l'école coranique dans des disciplines enseignées au lycée comme l'histoire, la littérature, les langues et les sciences. Des jeunes comme Khoudia ou Rama peuvent compter sur des voisins enseignants. Ces derniers leur offrent leur appui aux devoirs. Certains enseignants se montrent disponibles à faire le déplacement jusqu'au domicile de l'élève pour l'aider dans ses devoirs.

Samori : « *Je fais mes devoirs, moi-même, seul à la maison, dans ma chambre quand je reviens de l'école dans l'après-midi jusqu'à 19 heures. J'arrête pour*

*le souper et je reprends jusqu'à 22 heures pour me coucher. J'apprends avec mon petit frère. Je bénéficie aussi de cours de renforcement pendant les vacances. Ces cours sont organisés par l'école coranique. Ainsi, les jours où on n'apprend pas le coran, on suit des cours d'histoire, de géographie ou d'anglais. Il y a des professeurs ou des étudiants qui viennent nous dispenser des cours dans ces matières. C'est très bien et cela nous aide beaucoup à mieux comprendre ces matières. »*

Rama : « *Mon père, Thierno, m'aide beaucoup dans les études. (...) à faire mes devoirs en math. Lui, il est bon en math. En dehors de lui, mes frères m'aident à faire mes devoirs. Je n'ai pas de répétiteur externe. (...) J'ai un cousin qui habite dans le quartier. Il est prof d'histoire et de géographie. Il m'aide beaucoup. J'ai aussi un autre ami, professeur d'espagnol, qui habite dans le quartier. Lui aussi, il m'aide beaucoup.* »

De plus, les élèves développent une autonomie pour faire leurs devoirs à la maison et considèrent les appuis sur lesquels ils peuvent compter comme un plus. Les parents discutent avec leur jeune de thèmes de société ou portant sur les projets d'avenir. Les parents et les jeunes échangent également sur des questions, entre autres, de politique, de culture générale, de société, de technologie de l'information et de communication comme le relatent les extraits d'entrevues suivants :

Sagar : « *(...). Récemment, il [mon père, Fodé] m'a convié à suivre avec lui une émission qui portait sur les rapports entre élèves et professeurs. C'était à l'occasion de la publication d'un rapport d'une ONG sur les relations amoureuses entre les élèves et les enseignants. Je trouve cela très bien. Cela m'aide à mieux comprendre ce qui se passe dans la vie.* »

Madior : « *À chaque fois que nous sommes ensemble dans la maison, je leur donne des conseils sur l'importance de l'école avec les moyens technologiques qui existent actuellement, Facebook, WhatsApp, Internet, etc., autant de moyens pour apprendre. (...) Donc, je les sensibilise à cela, que les TIC ne sont pas juste pour des divertissements. Les enfants ne lisent plus. Ils ne se documentent plus. Ils sont tout le temps sur leur cellulaire avec leur casque d'écoute. Or, Internet est un moyen efficace d'apprentissage. On y trouve toutes les connaissances du monde.* »

#### 4.2.4.4 Pratiques parentales reliées à la participation à la vie scolaire

Les parents rapportent participer peu aux activités scolaires ou parascolaires de leur jeune. En dehors du père de Sagar et de la mère de Nafi qui répondent régulièrement aux activités de l'école de leur jeune, les autres parents évoquent un manque de temps. Fodé, le père de Sagar, participe à la quasi-totalité des activités organisées par l'école. Sagar déclare dans ce sens : « *Mon père répond bien aux invitations de l'école à participer à des activités à l'école. Il vient souvent assister à des festivités de l'école. Cela ne me gêne pas.* » Fodé souligne dans la même foulée : « *Je participe aussi aux activités de l'école, (...) je contribue (...) à la réalisation de certaines activités de l'école (...) L'année passée, j'ai participé à la fête de l'école.* » Fodé déclare que sa présence dans les manifestations de l'école est toujours bien accueillie par les enseignants et le personnel administratif de l'école. Il est souvent félicité par ces derniers qui le citent en exemple auprès des autres parents. La mère de Nafi assiste également, et de façon soutenue, à la cérémonie de remise de prix de l'école. Nafi fait partie souvent des élèves sélectionnés pour recevoir des prix. Des parents, comme Bigué, Maguette ou Fama, reçoivent souvent des invitations de l'école pour assister à des manifestations, mais leurs occupations de commerce ou dans les tâches domestiques les empêchent d'y assister. Toutefois, elles appellent souvent l'école pour se justifier et s'excuser de leurs absences auprès de l'administration. Fama souligne à ce propos : « *Je ne participe pas aux activités de l'école, mais elle, Khoudia, y participe.* » Afin de justifier sa non-participation aux activités scolaires, le père de Nafi évoque son absence de la ville, les jours ouvrables. Il travaille dans une autre ville et reste à la maison uniquement pendant la fin de semaine et les jours fériés : « *Je ne participe pas aux activités de l'école. Je ne suis là, à la maison familiale, que la fin de semaine. Je n'ai donc pas le temps de participer à ces activités.* »

#### 4.2.4.4 Culture familiale : croyances et valeurs

La culture familiale comprend les croyances et les valeurs de la famille. Ce sont en effet les convictions, les principes moraux, les traditions sociales, les valeurs normatives de conduite orientée vers l'éducation et l'instruction (voir p. 47 et suivantes). Dans cette section, les résultats portant sur les valeurs et les croyances qui sous-tendent les pratiques parentales reliées au suivi scolaire du jeune sont présentés. Il y sera également présenté les croyances reliées à la conception des parents ou des jeunes sur la SH.

##### 4.2.4.4.1 Croyances

Les familles font référence à Dieu, au destin, à des croyances religieuses en général, pour expliquer ou accepter la déficience que présente leur jeune. Des jeunes à l'étude expliquent leur SH en faisant référence au destin. En général, ils considèrent que ce qui leur est arrivé et qui est à l'origine de leur SH relève de la volonté divine. Bigué évoque la SH de Moriba ainsi : « *Son handicap n'a pas changé l'espoir et la considération que j'ai pour lui. Car, je me dis que quand Dieu t'empêche de faire une chose, il t'ouvre d'autres opportunités. (...) Peut-être que cette situation est la meilleure pour lui. (...).* »

Les parents croient à l'importance de l'éducation de leur jeune. Les jeunes fréquentent une école laïque publique ou privée. Un jeune comme Samori fréquente l'école coranique et l'école publique laïque. Ce qui s'inscrit dans sa culture familiale. La famille est un cadre d'échange et de discussion axé sur les règles de la société traditionnelle. Les jeunes écoutent et obéissent aux parents. Ils prennent rarement la parole devant les parents. Ceux-ci font référence à l'histoire familiale, aux grands-parents, aux illustres personnages de la société pour tenter d'enseigner des manières de conduite approuvées par le groupe social notamment le respect des aînés, des autres membres de la famille, les oncles et les tantes, la rigueur dans le travail et l'adoption d'un comportement soigné et poli. Les études occupent une place importante dans la

culture familiale, dans les discussions, surtout quand le chef de famille a un niveau d'étude scolaire moyen ou élevé.

Bigué : « *Nous discutons des études et des choses de la vie. Je lui donne toujours des conseils. Je ne me décourage pas. J'essaie toujours, en me référant à mes parents et à mes grands-parents, de lui trouver des modèles pour rester sur le droit chemin. Je l'exhorté à respecter ses pairs, les aînés; car, le respect est réciproque. C'est en respectant les autres qu'on est respecté en retour. (...) De plus, un de leurs oncles, petit frère de leur papa, habitant dans une autre ville, vient souvent à la maison pour leur donner des conseils et les encourager dans les études. Il est très bien et accorde beaucoup d'attention à leurs études.* »

Maguette : « *Je discute avec mes enfants de tout. Je sais que la période de jeunesse est une période difficile pour le parent comme pour le jeune (...). Nos échanges tournent autour de cela. Je pense que ces échanges sont importants et peuvent rester comme des souvenirs de leurs parents quand ils seront plus grands. (...) L'éducation est importante. Pendant les vacances, ils suivent des cours de coran. (...).* »

Madior : « *À la maison, nous discutons beaucoup d'éducation et d'école. Il a un petit frère, un grand frère et deux grandes sœurs. Ils sont tous aux études. Le grand frère et les deux sœurs ont déjà obtenu leur bac. Il est en 1<sup>ère</sup> en cette année. (...) Je leur donne des conseils sur l'importance de l'école avec les moyens technologiques qui existent actuellement, (...). En plus, le Sénégal a une population relativement très jeune. Le gouvernement a démissionné de l'éducation. Je vois des élèves de sixième (secondaire I) qui ne savent même pas lire. L'école n'a plus le droit d'exclure un élève tant qu'il n'a pas 16 ans. Il y a des élèves qui passent en classe supérieure avec des moyennes de 2/20. (...) Certaines classes peuvent contenir jusqu'à 100 élèves. Des élèves qui n'arrivent même pas à lire. Ce qui fait que quand tu as un enfant dans ce système, il faut toujours le conscientiser. Il doit travailler pour être parmi les meilleurs. Il n'y a plus de note de conduite. On ne lui dit rien. C'est pourquoi je leur parle tout le temps. Il faut apprendre pour être parmi les meilleurs. (...) J'ai agi de cette façon avec ses grands frères et grandes sœurs et ils ont réussi leurs études secondaires.* »

Les parents pensent plus l'avenir et la réussite scolaire du jeune en termes de souhaits et de prières qu'en termes d'affirmation. Ces prières et ces souhaits sont énoncés suivant un référentiel religieux. Les parents finissent avec emphase leurs propos par

des expressions comme « *Inch Allah* » ou « *si Dieu le veut* ». Fodé, abordant l'avenir de Sagar, souligne : « *Je souhaite qu'elle trouve quelque chose, comme c'est le cas pour ses trois frères devenus aujourd'hui des cadres* ».

#### 4.2.4.4.2 Valeurs

Les valeurs font appel aux pratiques ancrées sur les traditions sénégalaises tant familiales que sociétales (voir p. 47 et suivantes). Les parents discutent avec les jeunes de valeurs comme l'éducation, la dignité, le respect de l'autre et des parents. Séroumou mentionne à ce propos : « (...) dans notre société, on met beaucoup l'accent sur les valeurs de dignité, sur le fait d'avoir une forte personnalité. » La question de l'éducation aux valeurs se glisse souvent dans les échanges entre le jeune et ses parents. Ceux-ci profitent de ces occasions pour aborder l'importance de la tradition et des valeurs de conduite dans la société. C'est cela qui sous-tend les échanges entre Fodé et Sagar à travers un documentaire sur la relation entre les élèves et les enseignants. Fodé va faire appel aux valeurs de la société traditionnelle et de sa religion pour dessiner un idéal d'un comportement que l'élève doit avoir avec son enseignant. Les valeurs de solidarité et d'entraide semblent sous-tendre les relations entre le jeune en SH et les membres de sa famille notamment ses parents, ses frères et sœurs, mais aussi avec ses amis.

Samba : « *Dans la famille, on discute surtout d'éducation. On parle de ce qui se passe à l'école. (...) Certains de mes amis sont élèves et d'autres ne le sont pas. Mais la majorité d'entre eux n'est plus à l'école. Ils travaillent dans le secteur informel. Ils sont menuisier, maçon ou tailleur. Ils me donnent de bons conseils. (...) Le fait que je sois en situation de handicap n'est pas un frein pour mes parents. Je discute tout le temps avec ma sœur et ma mère. Mais aussi, je conseille mes deux jeunes frères à propos des études. Je n'ai pas l'impression qu'ils comprennent mes propos, mais j'ai espoir que cela leur servira un jour.* »

Chez Khoudia et Rama, les valeurs de solidarité et d'entraide apparaissent également dans les offres d'aide aux devoirs que des voisins, des enseignants proposent aux jeunes

en SH afin de contribuer à leur réussite. La question de l'autorité apparaît aussi dans les échanges avec le jeune, surtout quand il s'agit de prendre des décisions à propos des études. C'est le référentiel culturel qui sous-tend le statut de chef de famille. Celui-ci incarne, dans bien des cas, l'autorité dans la famille. Cela apparaît quand il s'agit d'associer le jeune à la prise de décision sur des questions relatives à sa scolarisation ou à son avenir. Le jeune peut se prononcer, donner son avis, mais se plie à la décision du chef de famille à qui revient le dernier mot.

Sémou : « *Si je trouve qu'une décision prise est bonne pour elle et qu'elle ne la partage pas, je suis obligé de lui tordre la main. Elle est encore jeune. On ne peut pas lui laisser le libre choix de faire ce qu'elle veut. Tu sais, nous n'avons pas la même société que celle occidentale. Si c'était en Occident, peut-être que cela ne se passerait pas comme ça. Mais chez nous, nous avons notre propre culture.* »

Par rapport à la SH, les familles ayant participé à l'étude ont des croyances fondées sur les religions chrétienne ou musulmane. Les familles expriment leurs croyances à travers la SH de leur jeune ou à travers les prières et les souhaits qu'ils font quant à la réussite scolaire ou l'avenir professionnel du jeune. Les propos de Bigué, dans les lignes suivantes, peuvent exprimer les interventions des familles à l'étude quand il est question d'expliquer les origines de la déficience du jeune ou de se prononcer sur le regard de la famille sur le handicap : « *Car tant qu'on est en vie, on peut changer les choses. Je remercie le bon Dieu* ». Les jeunes également évoquent leurs croyances pour montrer comment ils acceptent leur situation. Samba mentionne en ce sens : « *Je vis paisiblement sans gêne. (...) ce qui m'arrive est la volonté divine.* » Et Nafi abonde dans le même sens : « *Ce n'est pas ma faute, c'est Dieu qui me l'a donné.* »

#### 4.2.5 Discussion des résultats quant aux facteurs associés aux rôles de la famille et aux pratiques éducatives des parents

Les résultats de l'étude montrent que les familles participantes sont de type traditionnel ou moderne. La famille traditionnelle, dans ce contexte, est une famille qui est organisée selon les traditions culturelles sénégalaises. C'est une famille où le chef accepte, dans sa concession, ses enfants, ses petits-enfants, ses épouses et d'autres parents tels que les cousins, oncles, tantes, etc. La famille traditionnelle peut aussi être sous le toit d'une grande maison avec plusieurs concessions. Chaque concession est reliée à l'autre. Ce sont en général des frères qui partagent la même maison avec leurs épouses et leurs enfants. Chaque famille participe dans l'organisation de la maison.

La famille traditionnelle peut se voir aussi à travers le statut matrimonial du chef de famille, notamment quand il est polygame avec des épouses dans des maisons sises parfois à des endroits distincts. L'organisation de la famille peut, dans ce sens, dépendre des moyens du chef de famille ou de la tradition selon des chercheurs comme Antoine, (2007a, 2007b) ou Kuyu Mwissa, (2005). Voilà pourquoi, l'emploi des qualificatifs de moderne ou de traditionnel apparaît dans cette étude plus à titre indicatif. Il permet de pouvoir aligner distinctement les familles rencontrées pour les besoins de l'analyse. Cette distinction se fonde plus sur des éléments extérieurs comme le type de bâtiment ou la composition du ménage. Dans ce sillage, Sallah (2018) attire l'attention sur la famille africaine en tant qu'elle est le lieu de coexistence de plusieurs modèles sociaux à cause, entre autres, de liens historiques tissés entre le continent africain et le reste du monde. De ce point de vue, une sorte de dosage de traditions ou de modernités semblent sous-tendre les interactions familiales. Il y a une sorte d'osmose entre les cultures arabes, occidentales et africaines qui ont sédimentées le pays depuis plusieurs décennies. Il est à souligner que la compréhension de cette réalité apparaît comme étant une des originalités de cette étude.

La composition de la famille peut renseigner sur sa taille. D'après Gomis (2003) et Lallemand (2013), la famille sénégalaise et africaine peut compter plusieurs membres en son sein, notamment les proches en plus des parents et des enfants. Les familles rencontrées correspondent à une unité d'habitation. Mais dans une famille, il est possible de trouver plusieurs cellules ou unités, appelées ménages dans cette étude. Le ménage renvoie ici, à l'intérieur d'une maison, au couple et aux enfants reliés directement à ce couple. Dans cette perspective, dans les familles dites traditionnelles, il peut y avoir plus d'un ménage. Ce sont généralement des ménages à la tête desquels, des frères ayant un même père au moins se retrouvent. Cela arrive quand la famille réside depuis plus d'une génération dans la même maison. Quand l'un des parents disparaît, les héritiers continuent d'habiter la maison avec leurs progénitures et leurs épouses quand ils sont mariés. La forme de la famille traditionnelle définie par A. B. Diop (2012) semble rare aujourd'hui. C'est le genre de grande famille dirigée par un patriarche et comptant en son sein plusieurs concessions. Dans l'un comme dans l'autre, il y a toujours quelques permanences dans les manières de faire. Les femmes font la cuisine à tour de rôle pour toute la maisonnée. Il y a au moins un repas commun, celui de la mi-journée qui réunit toute la famille. Cependant, dans la perspective d'A. B. Diop (2012), de Kuyu Mwissa (2005) ou d'Osmont, (1981), il est à noter que les valeurs et les comportements alignés sur la tradition semblent communs pour toutes les familles, qu'elles soient traditionnelles ou non.

Les familles peuvent résider dans des habitations modernes, mais elles continuent d'avoir un fonctionnement dicté par les traditions. Dans ce contexte, comme l'a souligné A. B. Diop (2012), les enfants suivent les règles de conduite familiale qui sont articulées au groupe social. À cet effet, les enfants accordent du respect aux parents au sens large du terme. Les oncles, les tantes et les cousins plus âgés participent à l'instruction et à l'éducation du jeune même si c'est à des degrés divers. Comme le souligne Sallah (2018), les parents biologiques constituent les premiers répondants,

sauf s'ils délèguent explicitement leur responsabilité à un parent proche. Dans le cas de cette étude, les parents occupent les premiers rôles envers les enfants et peuvent être suppléés ou aidés dans leurs tâches d'accompagner le jeune dans la poursuite des études par d'autres membres de la famille.

Les parents rencontrés ont un niveau d'étude allant du primaire au supérieur et certains n'ont pas été scolarisés. Les parents ayant au moins un niveau d'étude secondaire semblent plus à l'aise dans le suivi scolaire de leur jeune. Ces parents peuvent comprendre les contenus scolaires et proposer leur aide. Ils peuvent aussi confier le suivi scolaire du jeune à un précepteur extérieur à la famille s'ils manquent de disponibilité pour cela. Dans ce cadre, le jeune peut bénéficier des échanges avec les parents sur des questions de culture générale ou d'actualité à même de l'aider à mieux comprendre son milieu et se motiver davantage dans la poursuite de ses études. Les parents peu scolarisés ou non scolarisés ont recours à des proches parents ou voisins pour mieux comprendre la situation scolaire de leur jeune. Les parents, ayant un niveau scolaire du secondaire au moins sont à la retraite. Ils incarnent l'autorité morale de la famille et continuent à être actifs tant qu'ils sont en bonne santé. Comme l'ont souligné Antoine et Gning (2014), ces parents, ayant un niveau scolaire du secondaire au moins, contribuent considérablement aux dépenses du ménage à partir de revenus provenant de leur pension ou en évoluant dans des secteurs informels. Ces parents âgés et à la retraite semblent ainsi disposer du temps et de l'énergie pour participer au suivi scolaire de leur jeune. Ils ont le temps de répondre aux invitations de l'école et des enseignants. Ils profitent des regroupements familiaux, autour des repas par exemple, pour échanger avec le jeune sur l'école ou les valeurs familiales. Ces discussions sont accueillies favorablement par le jeune et peuvent le motiver davantage dans sa scolarisation et dans ses choix futurs. Les parents peu ou non scolarisés évoluent en général dans des secteurs informels. Selon Antoine (2007a) et Antoine et Gning (2014), le secteur dit informel échappe au contrôle de l'État notamment sur le plan de la fiscalité et de la

réglementation. Il est l'apanage d'activités génératrices de revenus basées sur un métier artisanal ou non. Ces auteurs ont également relevé l'apport des parents évoluant dans des cadres informels dans la prise en charge quotidienne des dépenses familiales. Les mères de familles à l'étude évoluant dans le petit commerce et la restauration peuvent être considérées dans ce cadre. D'après Brossier (2007) et Gomis (2003), le secteur informel sénégalais compte beaucoup de femmes parmi ses acteurs. Les revenus tirés de ces activités permettent à ces mères et pères de famille de prendre en charge les besoins scolaires de leur jeune ou d'assurer les repas au quotidien. Elles paient parfois même des cours de renforcement à leur jeune. Toutefois, il n'y a pas de lien causal entre le niveau d'étude et le niveau économique des parents. Le secteur informel, apanage des personnes peu ou non scolarisées, est également un vecteur d'ascension sociale. Au Sénégal, il est fréquent de voir des opérateurs économiques, notamment dans les secteurs du commerce ou de l'agriculture, qui n'ont pas été scolarisés.

Des recherches sur la collaboration école-famille ont montré que les caractéristiques et la structure de la famille peuvent influer sur la réussite scolaire du jeune (Amoateng, Heaton et Mcalmont, 2017; Anderson, 2000, 2003; Buchmann, 2000; Deslandes, 2008; Heard, 2007; Sun et Li, 2011). Dans le même ordre d'idées, il faut remarquer l'effet favorable de la présence des deux parents à la réussite scolaire du jeune. Toutefois, selon Durand (2006), le déterminant le plus significatif de la famille ayant un lien avec la réussite scolaire du jeune semble être le niveau d'étude des parents. Bergonnier-Dupuy (2005), Cissé *et al.*, (2004) et Coly (2014) abondant dans le même sens affirment que l'engagement des parents au suivi scolaire peut s'avérer difficile quand leur niveau d'étude est faible ou inexistant. Les résultats obtenus chez certains parents semblent confirmer cet état de fait. D'après Rousseau *et al.* (2008), les interactions entre le jeune et ses parents peuvent favoriser la réussite scolaire. En effet, la qualité de ces interactions peut annihiler l'effet de la situation socioéconomique précaire de la famille sur la réussite du jeune. Dans cette perspective, Dumoulin *et al.*, (2014) ont

relevé que la situation socioéconomique influe peu sur la participation parentale. Les interactions autour du jeune en SH en particulier peuvent être intéressantes dans la perspective de la poursuite des études.

Les grands-parents aussi participent au suivi scolaire à la maison. Ils peuvent nouer des liens étroits et privilégiés avec les jeunes et ce, souvent au désespoir des parents dont l'opinion est parfois moins considérée. Et encore selon la tradition sénégalaise, les parents, même, rendus adultes, doivent respect et obéissance à leurs propres parents (A. B. Diop, 2012). Au cours de l'étude, une des participantes ÉSH développe une relation de ce genre avec sa grand-mère qui a tenu à participer à l'étude. Dans les familles avec plus de 20 membres regroupés dans un ménage, le jeune peut avoir une différence d'âge importante avec ses parents comme le relèvent Antoine et Gning (2014) en parlant de paternité tardive. Ces derniers chercheurs font référence à des pères de famille qui ont des enfants quand ils atteignent la soixantaine. Cela se voit souvent dans des ménages polygames où le père de famille contracte un autre mariage avec une jeune femme. Dans ce cadre, les relations entre le parent et son jeune peut ressembler à la relation du jeune avec ses grands-parents. Le jeune y a souvent des récompenses. Il est supervisé, voire contrôlé, par le parent, surtout quand il est le cadet ou qu'il a perdu l'autre parent, comme c'est le cas d'une participante à l'étude. Toutefois, cette diversité dans la famille enrichit les interactions et peut profiter au jeune, notamment si l'école et l'éducation constituent une valeur importante dans la culture familiale. Le jeune, dans la maison traditionnelle, côtoie ses cousins, ses grands-parents, ses oncles, les coépouses par alliance de sa mère notamment les femmes de ses oncles paternels. En général, c'est l'épouse la plus âgée parmi elles qui dispose du rôle d'éducatrice dans la famille. Et l'aîné, parmi les enfants des divers ménages, joue le rôle de superviseur quand les parents ne sont pas là. Quand il possède un niveau scolaire supérieur à celui des autres enfants, il organise et supervise les jeunes dans leurs tâches scolaires dans la maison. C'est dans ce sens peut-être que Diagne (2010)

et Gomis (2003) ont relevé l'apport des jeunes, de la fratrie, notamment aux études supérieures, dans la réussite scolaire de leurs cadets au Sénégal.

Le vécu scolaire des parents peut renvoyer, comme il est écrit au début de cette section, à l'émotion ou à leur souvenir d'écolier. L'expérience scolaire est prise en considération dans la mesure où elle peut aider le parent aujourd'hui, élève hier, à accompagner son jeune dans la poursuite de ses études. Les parents ont tendance à puiser dans leur vécu scolaire antérieur des astuces pour accompagner leur jeune. Cependant, il peut arriver que les souvenirs de leur parcours scolaire soient peu gais pour stimuler leur jeune. Ainsi, ils abordent l'avenir à partir des leçons tirées du style parental avec lequel leurs parents ont fait leur suivi. D'après Changkakoti et Akkari (2008), les trajectoires scolaires des parents et la culture scolaire familiale peuvent influer sur leur participation au suivi scolaire de leur jeune. Par le passé, la relation parent-enfant était une relation hiérarchique, tel qu'avancé par A. B. Diop (2012). À ce moment, le métier d'écolier demandait le respect et l'exécution des directives des parents sans avoir à donner son avis. Un parent ayant vécu dans ce cadre peut s'en inspirer pour accompagner autrement ses enfants aujourd'hui. Il peut prendre le contrepied de ses parents, et accorder plus de liberté à son enfant en le responsabilisant davantage. C'est ce qui semble être le cas avec Madior qui fait une lecture critique de sa relation passée avec son père pour organiser le suivi scolaire de son fils maintenant. Le vécu scolaire antérieur peut aussi être une expérience indirecte pour un parent ayant un faible niveau d'étude scolaire. Celui-ci a vécu ce moment avec des pairs, qui allaient à l'école et il peut avoir des souvenirs de la manière dont les parents s'y prenaient avec ses pairs scolarisés pour aborder le suivi scolaire de son fils aujourd'hui. Le parent peu ou non scolarisé peut aborder le suivi scolaire de son jeune à travers les pratiques parentales fondamentales. Il peut exprimer son soutien et son affection à son jeune. Il peut l'encourager et répondre à ses besoins scolaires par l'aide aux devoirs en ayant recours à d'autres personnes parents amis ou voisins. Au demeurant, le vécu scolaire

antérieur semble déterminant dans la participation parentale au suivi scolaire comme l'ont mentionné Changkakoti et Akkari (2008). Ces derniers, poursuivant dans le même ordre d'idées, font remarquer que même les parents ayant un niveau faible d'études peuvent également jouer un rôle important dans le suivi scolaire de leur jeune tant à la maison qu'à l'école. Dans ce sens, il y a comme une sorte de reproduction, mais une reproduction améliorée à partir d'un vécu à adapter à un contexte différent pour accompagner des jeunes aussi ayant des différences comme une SH ou des différences reliées à leur époque. L'avènement de la société de l'information, incarné par les technologies de l'information et de la communication semble, dans cette perspective, être une raison suffisante pour que les parents s'inspirent de leur vécu sans le reproduire intégralement ou l'imposer à leur jeune.

L'étude a révélé que les jeunes ont des aspirations scolaires pouvant être qualifiées d'ambitieuses et ce, tant du côté des filles que de celui des garçons. D'après Deslandes et Cloutier (2005), des aspirations scolaires élevées peuvent renforcer la détermination du jeune à réussir dans ses études. Ces chercheurs mentionnent aussi qu'en général, les filles semblent avoir des aspirations plus élevées que les garçons. C'est ce qui semble ressortir de la présente recherche. Les participantes nourrissent de grandes ambitions ou rêves en lien avec leurs études. Cependant, les jeunes échangent peu sur le projet d'avenir avec leurs parents comme il a été noté dans les lignes précédentes en s'appuyant sur les travaux de Berthelot (2009) et de Huet (2003). Ces auteurs semblent expliquer cela par l'environnement des familles sénégalaises où il existe toujours des aspects sous-tendus par les traditions. D'après A. B. Diop (2012), les jeunes sénégalais échangent plus entre eux en dehors du cercle familial. Selon Berthelot (2009) et Huet (2003), les jeunes abordent avec détermination, au cours de leurs discussions d'importants sujets comme ceux portant sur leur avenir. C'est ce qui semble le cas dans les échanges entre Samori et ses amis ou ses frères. Les rapports parents-enfants sont sous-tendus par une hiérarchie et ce, même si les parents sont instruits et ouverts au

monde comme le remarquent Gomis (2003) et Sy (2001). Les jeunes peuvent assister à des discussions sans prendre la parole. Ils répondent aux demandes des parents sans donner leur avis. Ils prennent rarement l'initiative d'aborder avec leurs parents, notamment leur père, certains sujets les concernant. Il arrive toutefois qu'ils échangent avec leur mère, comme c'est le cas de Fama ou de Samba. La relation avec la mère semble plus détendue et les échanges sont plus réciproques. Mais dans ce cadre, également, le jeune peut éviter d'aborder clairement certaines questions se rapportant à ses ambitions ou à son avenir.

Les résultats de cette étude ont révélé l'engagement des parents à soutenir les ÉSH dans la poursuite de leurs études. L'engagement des parents constitue, selon Touré (2009), une condition de la poursuite des études secondaires des ÉSH au Sénégal. Dans ce contexte, pour ce chercheur, les ÉSH sont rares à parvenir et à se maintenir à ce niveau d'étude. De plus, les écoles secondaires semblent peu préparées à les accueillir. D'après Deslandes (2019), les pratiques éducatives, sous-tendues par la culture, renvoient aux pratiques fondamentales ou style parental, aux pratiques parentales reliées au suivi scolaire et à celles reliées à la participation à la vie scolaire. Elles déterminent les liens entre les parents et les jeunes et organisent leurs interactions.

De l'étude, il ressort que les pratiques parentales et les styles parentaux sont imbibés de la culture, des valeurs et des croyances du milieu comme Darling et Steinberg (1993) et Deslandes (2010b, 2013) l'ont souligné. Dans le contexte sénégalais, des chercheurs (Charlier, 2004; Charlier et Panait, 2017; Chehami, 2016; Dia *et al.*, 2016; Gandolfi, 2003; Huet-Gueye et De Leonardis, 2007; Sow, 2008) ont mis en évidence la place prépondérante des valeurs familiales dans le choix des parents de l'école de leur enfant, entre celle coranique et celle publique et formelle.

Dans les prochaines lignes, il y aura une présentation des résultats de la recherche portant sur les croyances sous-jacentes en lien avec les perceptions des parents participants, originaires du Sénégal, quant au handicap. Dans ce sens les résultats ont révélé que les perceptions des parents à l'égard du handicap de leur jeune semblent renvoyer à un référentiel religieux. Ces résultats paraissent à l'opposé des perceptions sous-tendues par des croyances mystiques ou magiques notées chez un nombre important de chercheurs s'intéressant à la problématique du handicap en Afrique (I. Diop, 2012a; I. Diop, 2012b; Drame et Kamphoff, 2014; Fassin, 1991; Jolley *et al.*, 2018; Karangwa *et al.*, 2010; Luger *et al.*, 2012; Mbassa Menick, 2015; Ndiaye, 2011; Ngo Melha, 2011; Tchirkov *et al.*, 2011; Touré, 2009). D'après ces chercheurs, les croyances sous-jacentes aux perceptions des parents axées sur les traditions ou les religions africaines semblent reliées le handicap à une expression de colère, un avertissement ou une volonté gratuite des dieux ou des forces surnaturelles transcendantales à la famille, à la tribu, au clan voire au groupe social. Ces actions surviennent comme des réactions de ces forces à des fautes d'un membre de la famille ou du groupe social. Et à travers le handicap affligé à l'enfant, ces forces surnaturelles se rappellent à la famille ou au groupe d'appartenance social. Les punitions interviennent, par exemple, quand les parents ont dévié ou quand l'union matrimoniale d'où provient l'enfant transgresse les normes érigées à cet effet. Or, les religions, telles que l'Islam ou le Christianisme, semblent aboutir aux mêmes considérations en justifiant le handicap par la volonté divine enveloppée de mystères impénétrables. Ainsi, mettent-elles en œuvre pour alléger ce fardeau, des pratiques caritatives compensatoires.

Ces résultats semblent inédits et, de ce point de vue, ils appellent à un questionnement approfondi. Ainsi, il apparaît légitime de se poser la question afin de savoir si les réponses de participants, à propos de leur explication de l'origine et du sens qu'ils ont de la déficience ou du handicap de leur jeune, renvoient vraiment à des considérations

religieuses comme cela semble, à première vue, être le cas. En effet, le référentiel religieux monothéiste a deux origines. Il est, pour la plupart des Sénégalais, à saveur islamique, mais il est aussi chrétien dans une certaine mesure. Ces références à des archaïsmes sont présentes un peu partout dans le discours des Sénégalais et elles sont présentes, encore de nos jours, dans presque tous les aspects de la vie. L'islam, majoritairement, et le christianisme, dans une moindre mesure, sont les deux religions les plus pratiquées au Sénégal. Il est fréquent d'entendre dans le discours des populations, toutes catégories socioprofessionnelles confondues, une référence à des invocations ou à des prières. Celles-ci marquent l'ouverture et la fin des discours, des évènements, des activités à presque tous les niveaux de la société. Voilà pourquoi, il paraît logique de se demander si les réponses des parents quand ils parlent du handicap de leur enfant ne tiendrait pas compte simplement d'un conformisme aux allures de fait social au sens de Durkheim (2007). En effet, un nombre important de chercheurs (Al-Aoufi *et al.*, 2012; Comte-Sponville, 2007; De Grandmont, 2000; Foucault, 1971; Fougeyrollas, 2010; Gardou, 2010, 2014, 2017; Gardou et Poizat, 2007; Ghaly, 2008, 2016; Gueslin et Stiker, 2003; Ndayisaba et De Grandmont, 1999; Stiker, 2009, 2013, 2014, 2017) ont mis en évidence les conceptions du handicap qui sont basées sur des religions révélées depuis la fin de l'antiquité jusqu'au siècle des Lumières et ce, en passant par le Moyen Âge. En effet, le sort des personnes en SH à ces époques était l'exil, le ban de la société, ou voué aux gémonies des lieux de prières notamment les cathédrales et les mosquées. D'après certains de ces auteurs, notamment De Grandmont (2010), Gardou (2014) et Stiker (2009, 2013), les perceptions négatives du handicap ont commencé à évoluer à partir du 18<sup>e</sup> siècle avec l'avènement des premières écoles spécialisées, notamment celles destinées aux jeunes malentendants ou aux personnes aveugles. L'essor de telles structures socialisantes, mais avec toujours quelques soubassements religieux ou caritatifs commence avec la fin de la seconde Guerre Mondiale. À partir de ce moment, il y a un développement graduel de la définition du terme de handicap et ce, surtout en Amérique du Nord et le tout se fait dans une

perspective du respect des droits de l'Homme. Au vu de ces quelques éléments historiques, il semble intéressant, comme mentionné plus haut, d'approfondir les résultats de la recherche portant sur les croyances des parents en lien avec le handicap pour en savoir davantage.

En effet, le référentiel divin qui transparaît dans l'étude semble le reflet des pratiques sociales en vigueur dans le pays où les religions s'incarnent dans les activités du quotidien et dans tous les espaces du pays. De plus, dans cette étude, la culture est scrutée en lien avec les déficiences et les SH qu'elles engendrent. Ce référentiel divin apparaît dans les pratiques parentales, mais aussi dans l'acceptation ou l'explication de la SH des élèves participants à la recherche. Ce qui semble aller dans le sens où Fougeyrollas (2010) relève l'importance de prendre en considération la réalité sociale et culturelle dans l'explication et la compréhension des SH ou des SPS.

Les résultats font remarquer l'importance que les parents accordent à des valeurs comme le conformisme, la politesse, la propreté et le respect des autres, comme le souligne Bergonnier-Dupuy (2005). Selon Tazouti (2014), les valeurs et les croyances influent sur les attitudes. Ces dernières, poursuit ce chercheur, peuvent à leur tour déterminer les pratiques éducatives. Dans ce sens, il est à remarquer l'importance des valeurs et des croyances dans la culture familiale expression de la culture du groupe social. Dans le cadre de cette étude, le style parental est abordé à travers certaines dimensions, notamment l'engagement, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie. Tazouti *et al.* (2014), abordant la question de l'environnement familial, ont souligné la pertinence de considérer la question de la structuration de l'environnement familial dans une perspective dimensionnelle au lieu de la typologie habituelle. Cette dernière peut sembler fermée et aboutir à des clivages au risque d'omettre une lecture systémique ou holiste pouvant finalement enrichir les catégories. Dans cette dynamique, les résultats montrent l'engagement et l'encadrement des

parents auprès des jeunes dans la poursuite des études. De plus, dans certains cas, les autres membres de la famille participent également à l'encadrement des jeunes surtout quand le parent semble peu disponible ou peu compétent à répondre aux besoins éducatifs du jeune. Ces résultats semblent confirmer les propos de Dierendonck et ses collègues (2008), Chabane (2013) et Moutassem-Mimouni (2013a) qui considèrent l'engagement parental arrimé à un climat familial ouvert comme un investissement visant la réussite scolaire. Pour ce qui est de l'encadrement, l'étude semble aller dans la même direction que Deslandes (1996), Fortin *et al.*, (2005) ou Roy (2010), en soutenant l'importance du parent à superviser les sorties et les fréquentations du jeune. Les parents sont au courant des sorties des jeunes en dehors des heures d'école. Ils connaissent leurs amis et leurs fréquentations. Les jeunes informent les parents sur leur déplacement. Certains d'entre eux demandent la permission avant de sortir et renseignent sur leur destination. Ces comportements rassurent les parents. Ces résultats concordent avec ceux rapportés par Deslandes *et al.* (1997) et Steinberg *et al.* (1992).

Sur le plan de l'encouragement à l'autonomie, les parents semblent avoir des points de vue différents. Certains parents de l'étude encouragent les jeunes à l'autonomie et à la responsabilité dans le domaine des études. D'autres parents accordent peu d'autonomie à l'ÉSH, comme c'est le cas de Fodé, le père de Sagar. Pour ces parents, l'encouragement à l'autonomie se résume à organiser l'agenda des apprentissages à la maison. Le jeune peut choisir librement les moments où ils décident de faire ses devoirs à la maison. La seule contrainte est de les faire dans le temps indiqué par l'enseignant. Ces résultats rejoignent, quelque part, ceux de plusieurs études à l'effet que les échanges, les discussions influent positivement sur la réussite scolaire (Deslandes, 1996, Epstein, 2011; Gomis, 2003; Moumoula, 2013; Steinberg *et al.*, 1992). Les jeunes peuvent organiser comme ils le souhaitent leur temps d'apprentissage à domicile. Cela est d'autant possible lorsque le parent est peu ou non scolarisé. Toutefois, les dimensions de l'autonomie tels que le pouvoir et la responsabilité mis en

évidence par Baumrind (1978, 2012) semblent rester entre les mains des parents. Ceux-ci paraissent souhaiter voir les jeunes autonomes sur le plan scolaire, mais conservent leur pouvoir de décision même s'ils interviennent peu dans les initiatives du jeune. En effet, comme le soutient Baumrind (2012), la dimension coercitive du pouvoir détermine l'encouragement à l'autonomie. Les parents, dans le cas de cette étude, semblent adopter une position équilibrante entre les traditions africaines axées généralement sur la gérontocratie et la modernité accordant plus de place au jeune. Les parents conscients de leur pouvoir essaient d'en user comme ultime recours après moult conversations avec le jeune. En réalité, les parents se situent à mi-chemin entre un style autoritaire et un style démocratique.

Quand toutes les trois dimensions du style parental, soit l'engagement, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie, sont d'un niveau élevé ensemble, voire très élevé, ce niveau rend compte de l'efficacité des parents dans la participation au suivi scolaire. Ainsi, ces trois dimensions se traduisent dans un style parental considéré comme démocratique (Boubakour, 2012; Darling et Steinberg, 1993; Deslandes, 1996; Dierendonck et al., 2008; Ouédraogo, 2016). D'après les résultats, les parents participant à cette étude semblent accorder un niveau peu élevé à l'encouragement à l'autonomie et ce, tandis qu'ils affirment un haut niveau d'engagement et d'encadrement à travers leur style parental. Ils semblent, dans le contexte africain, plus proches d'un style autoritaire comme l'a souligné Boubakour (2012). Dans cette foulée, la culture et les valeurs qui sous-tendent le style parental et qui relient la famille à son groupe social d'appartenance apparaissent déterminer le lien entre les parents et leurs jeunes. Dans le contexte sénégalais de l'étude, il y a alors lieu de s'interroger sur l'apport du style parental.

Dans cette perspective, la dimension culturelle du style parental se met en relief, comme l'ont soutenu Boubakour (2012), Deslandes (1996), Dierendonck *et al.*, (2008)

et Steinberg *et al.*, (1992). Selon ces chercheurs, la culture sert de trame ou de socle au style parental et l'alimente. Elle est comme le lien entre les pratiques parentales et sociales en matière d'éducation ou de socialisation. Gomis (2003) et Sy (2001) soulignent l'influence du climat culturel de la famille. Selon ces auteurs, les relations entre les parents et le jeune peuvent suivre une logique culturelle influente sur le style parental et empêcher une démarche horizontale où le jeune se sente à l'aise dans les échanges avec les parents. De ce point de vue, l'autorité parentale semble une manifestation des valeurs et un garant des normes de conduite en vigueur dans le groupe. Mais comme le laissent apparaître les résultats de l'étude, chaque parent selon son vécu et ses sensibilités s'octroie les balises nécessaires et convenables pour l'exercer en vue de la réussite de son jeune, le but ultime de la participation parentale au suivi scolaire.

Dans une perspective de participation parentale au suivi scolaire à domicile, les familles aident leurs jeunes dans leurs devoirs en fonction de leur disponibilité et de leurs compétences. Il est possible de regrouper les parents qui manifestent leur soutien aux jeunes dans l'accomplissement des tâches scolaires en deux catégories : les parents qui ont une scolarisation élevée et ceux qui ont une scolarisation faible ou inexistante. Les parents avec un niveau d'étude élevé et une disponibilité peuvent aider le jeune à faire les devoirs. Ils sont capables de réviser le cours avec le jeune, de consulter l'agenda, de suivre la progression et de mettre en place des stratégies d'apprentissage dans la maison. D'après Descôteaux *et al.* (2008), l'engagement des parents à l'aide aux devoirs de leurs jeunes exerce un impact positif sur la réussite scolaire de ces derniers. Moumoula (2013b), abondant dans le même sens, souligne l'engagement des autres membres de la famille. Mais, selon ces chercheurs, le préalable à cela semble la disponibilité des parents. Dans le contexte de l'étude, ce problème de disponibilité est souvent allié à un problème d'habileté pour les parents ayant un niveau scolaire faible ou inexistant. D'après Changkakoti et Akkari (2008), les familles à revenu modeste,

comme celles participant à l'étude, rencontrent des limites objectives réduisant leur participation au suivi scolaire de leurs jeunes. Ces chercheurs mettent en relief parmi ces facteurs limitants, la langue de l'éducation, l'indisponibilité ou encore la méconnaissance du système scolaire. Néanmoins, les parents s'évertuent à trouver des solutions alternatives pour remédier à ces obstacles en ayant recours, par exemple, aux autres membres de la famille ou à des voisins comme le suggèrent toujours ces chercheurs ainsi que d'autres comme Cissé *et al.*, (2004), Gomis (2003) ou Sallah (2018). Le soutien affectif et les valeurs éducatives des parents participant à l'étude demeurent également un gage pour la réussite scolaire de leur jeune. Quant à eux, Changkakoti et Akkari attirent l'attention sur l'absence de lien causal entre ces facteurs. Pour leur part, Deniger *et al.*, (2009) ainsi que Van Zanten (2018) mettent en relief les pratiques éducatives des parents enseignants ou cadres. Pour ces chercheurs, les parents enseignants ou cadres, notamment les mères, sont susceptibles de participer efficacement au suivi scolaire de leur jeune tout en évitant de reproduire leurs pratiques professionnelles dans ce cadre, à la maison ou à l'école. En effet, l'étude semble corroborer les thèses de chercheurs (Deslandes et Bertrand 2004, 2005; Lerner et Grolnick, 2019; Letscher, 2012; Oubrayrie-Roussel et Safont-Mottay, 2008; Roy, 2010; Worku, 2015), mettant en évidence, dans d'autres contextes, l'efficacité du soutien des parents, notamment des mères de famille, aux études de leur jeune.

Les parents ayant un niveau de scolarisation faible ou inexistant manifestent aussi leur intérêt aux jeunes dans l'accomplissement de leurs tâches scolaires. Ces parents rappellent le jeune à ses devoirs. Ils lui demandent s'il a des tâches scolaires à faire en se fiant généralement à ses réponses. Ils essaient parfois d'observer le comportement des autres élèves du quartier pour étayer leur demande. À la limite, le jeune peut faire semblant, ouvrir son cahier et se mettre en position d'apprentissage comme l'indiquent Baril et Deslandes (2002). Comme le soulignent Barry (1998) ou Sallah (2018), les parents peu scolarisés et peu compétents à aider le jeune peuvent déléguer le suivi

scolaire à d'autres membres de la famille ou à des jeunes habitant le quartier, capables d'aider l'élève à progresser et à se renforcer dans les domaines où il est moins performant. C'est dans ce sens que Diagne (2010) a souligné l'apport des étudiants sénégalais et africains aux rendements scolaires de leurs cadets comme mentionné dans les lignes précédentes. Ce jeune précepteur peut monnayer ses services, tout comme il peut dispenser des cours gratuitement. Les parents ayant des compétences ou non font appel souvent à de pareils services. Ils peuvent manquer de temps à consacrer aux jeunes. En effet, certaines études (Changkakoti et Akkari, 2008; Deslandes, 2012; Deniger *et al.*, 2009; Rousseau *et al.*, 2008) relatent l'absence de détermination du niveau de vie socioéconomique des familles sur l'accompagnement parental dans la poursuite des études. Selon Deslandes et ses collègues (1999), ce que les familles font est plus important que ce qu'elles sont. En effet, ces constats de pratiques parentales effectuées par les parents participant à l'étude montrent la place importante des pratiques parentales quant à leur influence positive sur la réussite scolaire, déjà soulignée par de nombreux auteurs (Boubakour, 2012; DeBlois *et al.*, 2008; Delorme, 2002; Deniger *et al.*, 2009; Deslandes, 2019b; Letscher, 2012; Worku, 2015).

Les parents ont affirmé leur engagement au suivi scolaire de leur ÉSH. Toutefois, il est à noter la place des pratiques parentales dans l'accès et le maintien de ces élèves jusqu'au secondaire. Comme souligné dans les lignes précédentes, des études (ACPF, 2011; ANSD, 2014; I. Diop, 2012a, 2012b; Drame et Kamphoff, 2014; Touré, 2009) ont mis en exergue le faible niveau de scolarisation des enfants en SH et leur maintien dans les études jusqu'au secondaire. Ce fait vient donc relativiser la contribution parentale à la poursuite des études au secondaire de leur enfant. À la limite, au regard des résultats de l'étude, cela semble être un phénomène émergent. De plus, comme l'ont souligné plusieurs recherches citées dans les lignes précédentes, notamment celle de Changkakoti et Akkari (2008), il n'existe pas de lien causal entre les pratiques parentales au suivi scolaire et la réussite scolaire.

La culture semble par essence un cadre heuristique, un cadre d'enseignement. Le jeune y apprend par mimétisme, par observation. Il tire des leçons de certains évènements qui surgissent en sa présence. Il reçoit de ses parents la manière d'agir, de se comporter en privé ou public. La culture de chaque famille s'alimente à partir de la culture du groupe social de référence des parents. Cela peut être le quartier, la grande famille élargie, l'ethnie de référence, le clan, la tribu. La culture peut aussi avoir une dimension publique républicaine. L'école formelle publique sénégalaise a un soubassement culturel différent du référentiel de base de la culture familiale. Selon Mbow (2010), celle-ci semble nourrie par la religion et les traditions en vigueur dans la société. Mais ces deux institutions, l'école formelle et la famille sénégalaises, vivent une tension parfois conflictuelle et souvent dialogique comme le stipulent Charlier et Panait (2017). Et l'élève se situe au centre de cette cohabitation sous-tendue par des négociations continues au sens de Changkakoti et Akkari (2008). Toutefois, l'étude révèle que cette cohabitation entre les écoles de langue française et celle orientée vers l'étude du coran peuvent se compléter et travailler ensemble pour la réussite scolaire.

En somme, la présente étude a mis évidence les formes plurielles de la famille au Sénégal tant sur le plan de sa taille que de sa structuration. Les parents à l'étude vivent dans une situation socioéconomique faible ou modeste avec un niveau d'étude supérieur ou moyen pour certains et faible ou inexistant pour d'autres. Ce facteur scolaire des parents semble déteindre sur leurs pratiques éducatives. Les ÉSH de l'étude ont des aspirations scolaires moyennes, voire élevées. Les parents participant à la présente recherche semblent engagés dans la poursuite des études des ÉSH. Les éléments de la culture apparaissent à travers leurs pratiques éducatives. L'engagement parental et l'encadrement parental semblent les dimensions du style parental mis en avant par les parents. L'encouragement à l'autonomie paraît balisé par la culture, les croyances et les valeurs de la société sénégalaise. Les croyances font référence généralement à des religions monothéistes, notamment l'Islam et le Christianisme,

pratiquées dans le pays. Ces religions semblent être évoquées pour expliquer les causes de déficience que présentent les jeunes et ce, en mettant de côté des explications rationnelles. Sur ce plan, les parents délèguent au jeune la responsabilité d'organiser sa scolarisation. Finalement, les parents manifestent de l'intérêt dans la réussite scolaire de leur ÉSH et se montrent disponibles à l'accompagner dans la poursuite des études

#### 4.3 Processus de la participation parentale au suivi scolaire

Cette section expose les résultats en lien avec le processus de participation au suivi scolaire. Ce processus comprend les déterminants ou les mécanismes de la participation parentale au suivi scolaire s'exprimant en deux volets notamment la participation parentale au suivi scolaire à l'école et celle à domicile. Ces déterminants sont les motivateurs personnels, les motivateurs contextuels et les proactivités de l'école ou de l'enseignant au contexte des parents. Les motivateurs personnels renvoient au sentiment de compétence parentale à aider le jeune dans ses tâches scolaires. Il y a lieu de rappeler qu'elle comprend aussi la compréhension du rôle parental. Les motivateurs contextuels font référence aux invitations de l'école et à celles de l'enseignant. Ces invitations visent à rapprocher l'école et la famille. Ce sont des occasions pour l'école et l'enseignant d'échanger avec les parents sur leurs rôles dans le suivi scolaire de leur jeune. Dans cette étude, en guise de rappel, l'accent est mis sur la participation parentale au suivi scolaire à domicile. Par conséquent, la question de la proactivité de l'école et des enseignants au contexte des parents, mettant en évidence les connaissances, les habiletés et les disponibilités des parents à soutenir le jeune dans sa scolarisation, n'est pas abordée.

#### 4.3.1 Motivateurs personnels

Les motivateurs personnels à la participation parentale au suivi scolaire permettent de comprendre le rôle parental et le sentiment de compétence parentale.

##### 4.3.1.1 Compréhension du rôle parental relié à la participation parentale

Les parents participant à l'étude comprennent qu'ils ont des rôles à jouer dans la réussite scolaire de leur jeune. Les parents apportent un soutien affectif au jeune. Ils échangent avec lui sur les études, les difficultés de l'élève, l'aide aux devoirs, les projets d'avenir.

##### 4.3.1.2 Sentiment de compétence parentale à aider le jeune à réussir

Tous les parents interrogés n'ont pas le sentiment d'être compétents pour accompagner leur jeune dans ses études et ce, à la maison comme à l'école. Des parents comme Fama ou Maguette ont un niveau d'étude faible, inférieur à celui de leur jeune. Bigué, elle, n'a pas été scolarisée. Malgré ce fait, les parents, tel que mentionné dans les lignes précédentes, développent des stratégies pour compenser leur manque de compétence à assurer le suivi scolaire de leur enfant. Ces parents ont recours à des membres de la famille ayant un niveau d'étude les rendant aptes à aider le jeune. Ils ont aussi recours à des voisins ou à des amis notamment des enseignants habitant le même quartier ou relativement proches de leur domicile. Thierno, Fodé et Madior se sentent compétents à participer au suivi scolaire de leur jeune. Sémou, bien qu'ayant les compétences pour suivre son jeune, travaille à l'extérieur de la ville. Il est absent de la maison les jours d'école, mais essaie de se rattraper, autant que faire se peut, la fin de semaine. Certaines mères, ayant recours à des personnes extérieures à la famille pour aider le jeune à réaliser ses tâches scolaires, doivent octroyer à celui-ci des primes dont les montants proviennent des revenus de leurs activités.

#### 4.3.2 Motivateurs contextuels

Dans cette section axée sur les motivateurs contextuels, les résultats portant sur les invitations spécifiques des enseignants et de l'école adressées aux parents sont exposés à partir du point de vue de ces derniers.

##### 4.3.2.1 Invitations de l'école

Des parents participant à l'étude, comme Fama, Maguette ou Fodé, s'invitent à l'école. Fama, soucieuse des crises qui affectent sa fille, se présente à l'école pour expliquer cette situation au personnel administratif tel que le censeur, le proviseur et le surveillant ainsi qu'aux enseignants. Elle leur explique les premiers gestes à poser si Khoudia pique une crise en classe. Fodé se rend régulièrement à l'école de Sagar pour échanger avec l'administration et demander des conseils afin de mieux accompagner sa fille.

Les familles reçoivent rarement des invitations de l'école. Si le jeune ne rencontre pas de difficultés à l'école, cette dernière ne communique guère avec la famille. Les rapports entre l'école, les enseignants et les parents s'inscrivent plus dans un cadre informel. Les parents profitent des invitations à se rendre à l'école dans le but de recevoir le bulletin pour demander des conseils dans la manière de s'y prendre avec leur jeune afin de mieux l'aider à réussir dans les études. Les enseignants et le personnel administratif accueillent favorablement ces demandes et se montrent disponibles à répondre aux questions des parents et à renforcer leur capacité de participer au suivi scolaire de leur jeune. Il s'ensuit en général des échanges d'adresse et de numéros de téléphone.

##### 4.3.2.2 Invitations de l'enseignant

Comme mentionné dans la section précédente, les enseignants communiquent avec les parents à l'occasion de la remise de bulletin. Celle-ci est une occasion d'échanges entre

ces acteurs sur le comportement et les performances de l'élève. Toutefois, les enseignants partageant le même quartier avec les élèves développent plus de liens. Dans ce sillage, l'enseignant peut avoir des échanges plus soutenus avec les parents. Il offre parfois même ses services pour le soutien de l'élève à domicile ou à l'école. Il arrive que l'ÉSH se rende à la résidence de l'enseignant dans le but d'être aidé dans ses devoirs. C'est le cas avec Khoudia ou Rama. Dans certains cas, l'enseignant et l'ÉSH développent des relations amicales ou fraternelles qui peuvent dépasser le cadre scolaire. La relation amicale entre Rama et un de ses enseignants habitant le quartier est connue et appréciée par les parents de Rama. Les parents comptent, dans une certaine mesure, sur le soutien de cet enseignant pour aider Rama dans ses devoirs. Cela semble montrer que les enseignants sont sensibles à la réussite de l'élève et qu'ils se montrent disponibles même après l'école. De plus, leur ouverture peut se voir comme un pas vers le rapprochement entre l'école et la famille. Ils montrent, également, à travers cela, leur disposition à soutenir les ÉSH. Dans ce sens, le surveillant d'une école secondaire ayant accueilli et aidé le chercheur dans la sélection des jeunes ÉSH lors de la recherche de terrain déclare, quelque mois après celle-ci, suivre de mieux en mieux ces élèves. Le surveillant a créé plus de relations entre le lycée et les parents. Il s'enquiert de la situation des ÉSH. De concert avec le service social de l'établissement, où il a des entrevues avec eux, le surveillant cherche à voir comment mieux les accompagner dans le but de contribuer davantage à leur réussite.

#### 4.3.3 Discussion des résultats quant au processus de participation parentale au suivi scolaire

Des études (Cissé *et al.*, 2004; Coly, 2014; Deslandes, 1996; Deslandes *et al.*, 1997; Diagne, 2010; Gomis, 2003; Poncelet *et al.*, 2014; Sallah, 2018) ont montré que le niveau d'étude du parent semble avoir un impact sur son sentiment de compétence à aider le jeune dans ses obligations scolaires. Dans ce sens, comme le fait remarquer

Sallah (2018), les parents peu ou non scolarisés ont tendance à déléguer leurs tâches reliées à l'accompagnement de l'élève comme l'aide aux devoirs à des membres de la famille ayant une scolarisation acceptable en fonction des besoins scolaire du jeune. Quand ils en ont les moyens, ils ont aussi recours à des précepteurs extérieurs à la famille. Mais, il y a lieu de remarquer que le recours à des précepteurs externes peut aussi se justifier par le manque de temps ou de compétence scolaire. Un parent avec un niveau d'étude élevé peut faire appel à des précepteurs pour mettre son jeune plus à l'aise également en évitant les effets contraires susceptibles de s'inviter dans la relation verticale observée culturellement dans les rapports parent-jeune. Toutefois, les parents semblent comprendre leur rôle à participer au suivi scolaire de leur jeune. Cette compréhension peut apparaître comme consubstantielle à leur statut socioculturel. Il est admis que le parent est appelé à assumer un rôle de protecteur et d'éducateur de son enfant jusqu'à ce que celui-ci devienne majeur. Dans cet ordre d'idées, il y a lieu de remarquer, comme l'ont fait ressortir les résultats de cette étude, dans les sections précédentes, la contribution des enseignants dans le renforcement de l'ÉSH en dehors de l'école lorsque celui-ci maintient des contacts avec des enseignants en service à son établissement ou non. Les enseignants, voisins de ces élèves et de leurs parents, se montrent sensibles et leur viennent souvent en aide dans les devoirs.

En général, la présente étude a montré que les parents se rendent à l'école afin de savoir si le jeune a un problème ou non et lorsqu'il y a des cérémonies de remise de prix ou de bulletin de l'élève. Les résultats de l'étude vont dans le sens de Deslandes (1996, 2012) soulignant que les parents viennent parfois à l'école pour répondre aux convocations de l'école ou des enseignants parce que l'élève y éprouvent des difficultés reliées généralement à sa conduite. La présence des parents peut être aussi liée à des difficultés de santé passagères ou à des blessures. En dehors de ces cas, les parents sont périodiquement à l'école pour recevoir le bulletin de leur jeune.

Au secondaire, la participation parentale au suivi scolaire se fait avec une distance entre les parents et les jeunes. Les jeunes sont de plus en plus autonomes. Certains d'entre eux ont du mal à accepter de voir un parent tout le temps à l'école comme si c'était à l'école primaire. Ce contexte semble soulager les parents quant à leur sentiment de compétence surtout quand ils n'ont pas été scolarisé ou quand ils ont niveau d'étude faible. Les parents ayant un faible niveau d'étude ou n'ayant pas été scolarisés peuvent se sentir compétents au moins pour recueillir les informations quant aux besoins éducatifs de leur jeune et lorsqu'ils utilisent des habiletés dans le but de trouver des solutions afin de les accompagner et ce, dans l'aide aux devoirs surtout. Ces propos concordent avec les conclusions de Deslandes et Bertrand (2005).

La maladie qui accompagne la SH peut être parfois vue comme un prétexte pour un rapprochement entre l'école et les parents. C'est peut-être dans ce sens qu'Ebersold (2015) considère le parent comme un auxiliaire à l'enseignant. Les échanges entre les parents et l'enseignant sur la SH de l'élève permettent de mieux répondre aux spécificités de ce dernier. Par exemple, l'enseignant, informé par le parent sur l'instabilité de son enfant se manifestant, en grande partie, par des crises momentanées, peut aider à éviter des situations de panique dans la classe ou dans l'école. L'enseignant ainsi préparé peut apercevoir les signes avant-coureurs d'une crise de son ÉSH. Il peut, du coup, lui administrer des premiers soins, faire appel à ses parents, ou encore inviter avec tact l'élève lui-même à prendre des médicaments s'il en possède. En tout cas, ce rapprochement entre parent et enseignant contribue un tant soit peu à l'épanouissement de l'élève. Dans cette dynamique, il arrive que les autres élèves de la classe participent également à la réussite éducative de l'ÉSH. Ils savent que leur condisciple traverse un moment difficile et ils se montrent solidaires et prêts à lui venir en aide ou à seconder l'enseignant.

La participation parentale au suivi scolaire au domicile ou à l'école requiert des parents du temps et de l'énergie en plus des motivateurs contextuels et personnels. Les résultats mettent en évidence la volonté des parents à participer au suivi scolaire du jeune. Toutefois, comme le précise Deslandes (2012), la matérialisation de cette participation obéit à d'autres critères, notamment la disponibilité. Comme l'a relevé Gomis (2003), des parents de cette étude sont préoccupés par des charges socioéconomiques leur empêchant de répondre aux invitations de l'école. En effet, Gomis (2003) a montré certaines difficultés économiques des parents qui les empêchent de s'engager dans l'éducation de leur enfant. Chez les parents de cette présente étude, les difficultés les font s'absenter de la maison et certains ne sont en contact avec leurs enfants en réalité que pendant les fins de semaine. Toutefois, l'étude met en relief aussi la disponibilité de certains parents qui, étant à la retraite, s'invitent même régulièrement à l'école jusqu'à être montrés comme des exemples à imiter par les autres parents. Ce qui apparaît comme une originalité de la présente recherche.

Il faut remarquer que l'école publique sénégalaise semble encore peu acceptée par certaines parties de la société comme Sow (2008) l'avait déjà constaté. La langue de l'école publique formelle est différente de la langue parlée dans les familles et dans la rue. En effet, dans le contexte de cette étude, il y a lieu de voir que les familles constellent dans des cultures locales véhiculées par les langues nationales ou ethniques qui dominent. D'après Changkakoti et Akkari (2008), les relations famille-école semblent souffrir de malentendus dans la mesure où les cultures des familles peuvent être différentes de la culture de l'école comme c'est le cas dans le contexte sénégalais. De ce fait selon ces auteurs, des incompréhensions s'installent entre l'école et les parents. D'après Barry (1998), Gomis (2003) et Touré (2009), les parents en Afrique et au Sénégal ont un tel respect des enseignants et du personnel scolaire qu'à telle enseigne, ils peuvent penser que s'inviter à l'école ressemblerait à un manque de confiance de ces acteurs. C'est dans ce sens que les propos de Changkakoti et Akkari

(2008), renseignant sur la séparation du monde scolaire et familial dans le contexte français, apparaissent intéressants pour bien comprendre l'école sénégalaise qui en est inspirée. D'après Gomis (2003), les enseignants apprécient la relation entre les parents et eux dans la mesure où elle profite aux élèves. Changkakoti et Akkari (2008) suggèrent à l'école et aux enseignants de s'ouvrir davantage aux parents. Car selon ces auteurs, les parents pourraient se replier sur eux-mêmes s'ils ont le sentiment de ne pas comprendre ce qui se passe à l'école, ce qui semble fort probable au moins à cause des différences linguistiques observées entre la famille et l'école. Toutefois, en dépit de cela, les parents de l'étude accordent une place importante à la scolarisation de leur jeune comme l'a relevé Barry (1998) dans son étude en Guinée, un contexte proche de celui sénégalais.

Les résultats ont souligné les problèmes relatifs à la disponibilité des parents qui sont, selon Gomis (2003), préoccupés en grande partie par des activités génératrices de revenus importantes pour contribuer à l'accompagnement de leur jeune. D'après Deniger *et al.* (2009), le manque de temps et de moyens place les parents en situation de vulnérabilité économique pour participer au suivi scolaire de leur jeune et ce, notamment quand ce suivi s'organise à l'école. Par ailleurs, d'après Hoover-Dempsey et Sandler (1997), la participation parentale au suivi scolaire requiert, comme préalable, la prise de décision des parents à s'engager à accompagner le jeune dans sa scolarisation. Les résultats de l'étude montrent que ce préalable est bien présent chez ces parents sénégalais.

En somme, la participation parentale au suivi scolaire dépend de plusieurs facteurs, notamment le niveau d'étude, la situation économique, le temps et l'énergie des parents. Toutefois, malgré ce que Deslandes (2010c, 2012) a souligné, ces facteurs sont loin d'être des conditions sine qua non à l'actualisation de la participation parentale au suivi scolaire. En effet, les résultats de cette étude montrent que les parents ont toujours

d'autres possibilités ou stratégies pour remédier à ces facteurs afin de se montrer efficaces dans le suivi scolaire de leur jeune. Par exemple, les résultats montrent que des parents à la retraite ayant un niveau d'étude moyen ou élevé participent au suivi scolaire de leur jeune à l'école.

#### 4.4 Facteurs environnementaux en lien avec le MDH-PPH

Cette section et celles suivantes décrivent les résultats de la recherche sous l'angle du MDH-PPH (Deslandes, 2012; Fougeyrollas, 2010). Ces résultats s'articulent autour des facteurs environnementaux, des habitudes de vie et des facteurs de risque, de protection ou de résilience. Il y a lieu de rappeler que les facteurs de résilience sont ambivalents et qu'ils peuvent se placer autant dans les facteurs personnels ou environnementaux que dans les habitudes de vie. Dans la même veine, le MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010) sert de trame au modèle intégrateur des facteurs et processus école-famille (Deslandes, 2012) qui sous-tend le cadre théorique de cette recherche.

Les facteurs environnementaux déterminent les SH ou les SPS dans lesquelles peut se retrouver la personne présentant une déficience et des incapacités. Ces facteurs, extérieurs à la personne, peuvent faciliter ou restreindre son émancipation. Ils sont donc des facilitateurs ou des obstacles plaçant la personne présentant une déficience dans des SH ou des SPS. Les facilitateurs et les obstacles sont composés de facteurs sociaux ou physiques. Dans cette étude, ces facteurs sont articulés à la poursuite des études secondaires qui est, dans le sens du MDH-PPH, elle-même perçue comme une habitude de vie.

#### 4.4.1 Facilitateurs

Les ÉSH considèrent le soutien de la famille comme un facilitateur pour la poursuite des études. Le soutien de la famille renvoie à l'accompagnement des parents et des autres membres de la famille. Le soutien de la famille peut être affectif ou matériel. L'affection des parents, leur écoute, leur supervision des activités du jeune renforcent ce dernier et l'encouragent dans la poursuite de ses études. La réponse à ses besoins, notamment l'achat de fourniture, l'appui aux transports, les compliments, les récompenses, est un aspect considérable du soutien familial. Pour Rama, Khoudia, Nafi, Sagar et Moriba, le soutien de la famille a été un préalable important pour dominer leur déficience ou vaincre la maladie qui l'accompagnait afin de faciliter la poursuite des études jusqu'à ce niveau du second cycle du secondaire. Le climat familial, à savoir l'ambiance dans la famille, peut être également considéré parmi les facilitateurs. Les jeunes participant à l'étude évoquent les interactions avec les membres de la famille ou avec les amis parmi les facilitateurs.

##### 4.4.1.1 Facteurs sociaux

Le soutien de la famille, notamment des parents, les relations amicales tissées dans le quartier ou avec les camarades de classe, la compréhension et la disponibilité des enseignants sont vus comme des facteurs sociaux facilitant la poursuite des études pour le jeune en SH. Dans cette dynamique, Khoudia souligne : « (...) *Le soutien de mes parents, le soutien des amis et de mes enseignants constituent pour moi de véritables facilitateurs dans la poursuite de mes études.* » L'extrait d'entrevue suivant s'inscrit dans le même ordre d'idées :

Bigué : « *Je pense que les facilitateurs dans la poursuite des études peuvent être le soutien et l'accompagnement des parents. (...) Si notre jeune parvient à mesurer les efforts que nous faisons pour subvenir à ses besoins, cela peut aussi*

*être un facilitateur. (...) Je pense qu'il y a dans cela de vrais motivateurs pouvant être changés en facilitateurs pour lui. »*

Quant à eux, Samba et Samori abordent le soutien des amis, en plus de celui de la famille, parmi les éléments pouvant être vus comme des facteurs sociaux facilitant la poursuite des études à travers des dimensions comme l'interaction, les loisirs sains et l'entraide dans les devoirs ou les échanges de bonnes pratiques. Les propos de Samba repris dans les lignes suivantes semblent aller dans ce sens : « *Je discute aussi avec les amis du quartier. Quand j'ai des soucis, je les partage avec eux et ils m'encouragent.* » Par ailleurs, Samori met en relief la famille et les amis comme facilitateurs : « *Le plus grand facilitateur pour moi est la famille. La famille est un véritable soutien pour moi. En plus de la famille, il y a les amis. D'ailleurs, je passe plus de temps avec les amis qu'avec la famille, surtout pendant les vacances.* » Il est aussi à noter que le soutien des voisins de quartier peut être perçu comme facilitateur. Fama comptant sur un voisin pour le transport de sa fille à l'école quotidiennement souligne à cet effet : « *Sa mobilité est difficile. Mais cette année, il y a un ami véhiculé qui nous a offert de l'emmener tous les jours à l'école comme il y transporte quotidiennement des élèves.* » La volonté des jeunes à poursuivre leurs études et leur envie de réussir peuvent aussi être vues comme des facilitateurs dans la poursuite des études.

#### 4.4.1.2 Facteurs physiques

Parmi les facteurs physiques reliés aux facilitateurs, les jeunes considèrent principalement la mobilité. Ainsi, la relative proximité entre l'école et leur domicile est-elle pensée comme un facilitateur par Nafi, Samba et Samori. Les marches en compagnie des pairs du même quartier pour aller à l'école ou retourner à la maison constituent, également, pour Moriba et Rama, des moments de réconfort où la fatigue se noie dans l'ambiance du groupe.

#### 4.4.2 Obstacles

Les obstacles sont reliés aux SH. Leur réduction et leur endiguement peuvent se voir en termes de facilitateurs favorables à la participation sociale. Comme obstacles à la poursuite de leurs études, les participants évoquent la maladie, la situation socioéconomique modeste des parents, le manque d'accès physique aux environnements scolaires ou aux activités sportives.

##### 4.4.2.1 Facteurs sociaux

Les parents participant à l'étude soulignent le manque de moyens pour mieux soutenir le jeune comme un obstacle. La situation socioéconomique des parents à l'étude est relativement faible ou modeste. Toutefois, les parents font des efforts pour répondre aux besoins éducatifs du jeune. Des parents aux revenus modestes vivent avec le spectre de ne pouvoir répondre positivement, dans le futur, aux demandes de leur jeune. Bigué souligne en ce sens : « *L'obstacle à la poursuite de ses études se situe à mon avis dans le manque de moyens. Mais en dépit de cela, nous ne baissions pas les bras.* »

Des parents, notamment ceux de jeunes présentant une déficience accompagnée de maladie ou de douleurs, pensent que le jeune peut décrocher pour raison de santé. De plus, les parents avec des revenus modestes peuvent se trouver dans l'incapacité de continuer les consultations médicales pour leur jeune. Fama écrit dans ce sens : « *L'obstacle majeur dans la poursuite des études de [Khoudia] me paraît être son handicap et les crises qui l'accompagnent. Un médecin m'a même fait savoir qu'à la longue, les crises ne sont pas bonnes pour sa tête.* » Rama, abondant dans le même sens, souligne : « *Le seul obstacle aujourd'hui dans la poursuite de mes études est ma déficience et surtout ma maladie. Cela réduit considérablement ma mobilité.* »

Quand la SH comprend, en plus de la déficience, des crises récurrentes ou une maladie, elle peut avoir comme conséquence la question de l'âge. En alternant les études et les soins médicaux, les jeunes ont redoublé de classe parfois à plusieurs reprises. À titre de rappel, cela a une influence sur leur âge et ce, même s'ils parviendront à obtenir le baccalauréat. L'accès à certains examens et concours professionnels est souvent relié à un critère d'âge au Sénégal. Thierno, abordant le cas de Rama, souligne : « *L'obstacle à la poursuite de ses études, selon moi, c'est son âge. Je pense qu'après son bac, il lui sera difficile d'être admise à l'université du fait de son âge* ». La non-prise en considération de la SH en classe par l'enseignant peut également réduire l'ardeur de l'élève vivant cette situation.

Khoudia : « *Je considère comme obstacles souvent les remontrances des enseignants à l'école. Par exemple, j'ai du mal à parler fort. Cela arrive quand les enseignants me disent des choses négatives. Lorsque cela arrive, l'enseignant peut me gronder et cela peut me faire peur et déclencher une crise chez moi. Quand il est question de réciter une leçon, il arrive que je ne puisse pas parler, surtout quand il y a beaucoup de monde devant moi. Ma jambe et ma main peuvent rester raides et je suis en difficulté. Quand je vis cette situation, cela me fait mal au vu des efforts consentis pour venir à l'école. C'est une longue distance que je fais chaque jour. Je me lève tôt pour aller à l'école.*

Des jeunes comme Moriba, Samba, Nafi ainsi que leurs parents ont souligné comme obstacle la non-participation aux activités d'EPS au lycée. L'exemption de l'ESH de ces activités, tel que noté précédemment, peut être sa propre décision quand il éprouve une gêne de porter des uniformes laissant apparaître la réalité physique de sa déficience. Moriba déclare en ce sens : « *Les obstacles résident dans l'incapacité de faire certaines activités comme l'EPS. (...) Mais comme cela se fait à l'air libre et que l'on sent beaucoup de gens qui te regardent avec étonnement, j'ai finalement abandonné et me suis déclaré inapte.* » Pour d'autres jeunes, c'est l'école qui les a exemptés des activités physiques et sportives. Nafi est « *dispensée de l'éducation physique* ». Ce qui semble embarrasser son père, Sému dans la mesure où celui-ci considère que la participation

aux activités d'EPS contribue au « *développement intellectuel de l'individu* ». Ce fait constitue, à ses yeux, « *une limite sérieuse* » à l'épanouissement de sa fille. De plus, l'exemption à ce genre d'activités peut apparaître comme une blessure intérieure. Samba, abondant dans la même perspective évoque des alternatives compensatoires :

*« La difficulté qui me touche le plus au lycée, c'est que je ne pratique pas l'EPS. Cela me gêne et me fait mal. D'autant que ce sont des jeunes de ma génération qui le font. (...) et je fais mes propres activités sportives. Je fais souvent du jogging ou je joue au soccer avec des amis du quartier. »*

Moriba entrevoit, en termes d'obstacles, l'avenir. Après la réussite au baccalauréat, il pourrait vouloir poursuivre des études à l'université. Cela pourrait être une raison de quitter la maison familiale. Or, il se pose des questions sur la perte probable du soutien de sa famille, notamment de sa mère, pour la réalisation d'activités courantes dans ses habitudes de vie.

Moriba : « (...) *La question qui m'inquiète beaucoup est une question d'avenir, je me demande, une fois le baccalauréat obtenu et que je sois orienté à l'université, si je pourrai être autonome ? Des gens comme moi, vivant en situation de handicap, ont besoin de l'appui de leur famille. (...) Je me demande qui va m'aider à lacer mes chaussures, (...) à faire ma toilette par exemple quand j'irai à l'université. (...).* »

#### 4.4.2.2 Facteurs physiques

Parmi les facteurs physiques à mentionner dans les obstacles, la non-participation aux activités physiques est à relever. La santé fragile de jeunes comme Rama, Nafi ou Khoudia semble aussi un obstacle en latence pouvant comporter une dimension psychologique importante. Les limitations fonctionnelles de jeunes comme Sagar, Rama, Samba ou Moriba les empêchent de s'investir entièrement dans l'apprentissage de certaines disciplines comme les mathématiques. Samba, Moriba et Sagar ont de la difficulté à faire leurs travaux de géométrie en classe surtout pendant les devoirs surveillés. Marcher pour se rendre à l'école en empruntant des chemins sablonneux et

caillouteux peut ralentir des jeunes comme Nafi et Samba. Il en est des même des cours qui se font dans des salles de classe à l'étage.

Samba : « *Le lycée n'est pas loin de la maison, mais le chemin est caillouteux. (...) Mais cela ne m'empêche de venir à l'heure à l'école. Cela ne me met pas à l'aise, mais je ne tombe pas. Je fais attention. À la limite, je trébuche. (...) Les classes sont parfois au premier ou au deuxième étage, mais je me débrouille pour y aller sans être en retard. (...).*

 »

#### 4.4.3 Discussion des résultats portant sur les facteurs environnementaux du MDH-PPH

Les facteurs environnementaux mettent en relief et illustrent le modèle social du PPH (Fougeyrollas, 2010). Ils placent ce dernier dans une perspective systémique tout en le situant comme MDH. Les facteurs environnementaux s'expriment aussi dans le cadre du modèle intégrateur de Deslandes (2012) à travers la participation parentale au suivi scolaire tant à l'école qu'à domicile. Cependant, cette présente étude s'intéresse plutôt à la participation parentale au suivi scolaire à domicile. Dans cette perspective, les résultats de l'étude vont dans le même sens que ceux de Deslandes (2012), Hoover-Dempsey et ses collègues (2005) ainsi que Deslandes et Bertrand (2004, 2005). Les facteurs environnementaux montrent que le soutien des parents, malgré le fait que leur situation socioéconomique précaire pourrait nuire à la réussite scolaire de leur jeune selon certains chercheurs (Deniger *et al.*, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2008), contribue à la réussite scolaire du jeune. Les facteurs environnementaux, sous l'angle social, place la famille comme un vecteur de participation sociale. Ainsi, dans cette recherche, la présence des parents, leur disponibilité à accompagner leur jeune sont accueillis par ce dernier comme une motivation à poursuivre les études, mais aussi comme un encouragement à s'inscrire dans une dynamique de participation sociale au sein de la famille, de l'école et aussi du quartier. Ainsi, les dimensions méso, micro et macro de l'environnement, telles qu'identifiées dans le MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010;

Fougeyrollas *et al.*, 2018), peuvent placer le jeune dans une dynamique de participation sociale. Letscher (2012) était arrivé à la même conclusion dans son étude auprès de jeunes malentendants. Les facteurs sociaux reliés à l'environnement semblent intéressants dans le sens des motivateurs contextuels et personnels des parents, mais aussi dans le cadre de leur proactivité. De ce point de vue, ils sont des facteurs propices à la participation sociale. D'après I. Diop (2012b), Fall *et al.*, (2007), Thomazet et Merini (2019) et Touré (2009) les ÉSH peuvent suivre une scolarisation normale si l'école les prend en compte dans son projet éducatif et dans son environnement. Les résultats de la présente étude vont dans le même sens.

Les facteurs physiques dans cette dimension environnementale du modèle MDH-PPH apparaissent comme des appréhensions peu favorables quant au futur et ce, aux yeux de certains ÉSH à l'étude. Mais la dialectique des facteurs environnementaux ainsi que les facteurs personnels permettent, dans une dynamique holistique et systémique, d'espérer que des facilitateurs, comme la famille, les amis et les enseignants, prennent le dessus sur les difficultés s'annonçant comme obstacles à travers les restrictions à la pratique de certaines disciplines telles que l'ÉPS, la mobilité réduite ou encore l'incapacité à réaliser des habitudes de vie courante telles que lacer ses chaussures de façon autonome loin des parents quand la déficience se situe au niveau d'un membre supérieur. Abordant les questions des obstacles à la participation sociale, Fall, Deslandes et Parent (2019) ainsi que Visagie *et al.* (2017) ont attiré l'attention sur les problèmes d'accessibilité des personnes en SH dans les pays en développement. Dans la présente étude, les résultats confortent ces propos et montrent que les difficultés sont accentuées parfois par la situation économique précaire de ces personnes et de leur famille.

En somme, les résultats de l'étude ont mis l'accent sur les facteurs environnementaux articulés à la poursuite des études au secondaire sous l'angle de la participation

parentale au suivi scolaire à domicile surtout au profit des ÉSH. Les obstacles mis en relief par les résultats se situent au niveau de l'accessibilité des écoles et des difficultés de se déplacer de certains ÉSH de la maison à l'école. L'étude a ressorti la dimension importante de l'accessibilité dans la participation sociale. Elle a mis en exergue l'importance de mettre en branle des mesures d'accompagnement reliées aux besoins particuliers des ÉSH pour une pleine participation. Dans cette perspective, le soutien de la famille et des parents apparaît comme un facilitateur propice à la poursuite des études des ÉSH.

#### 4.5 Habitudes de vie

Dans le MDH-PPH, le fait, pour un ÉSH, d'être confronté à une pleine participation dans les habitudes de vie conduit aux SH ou aux SPS. Ces situations sont interdépendantes. Il faut se souvenir que quand les SPS augmentent, les SH diminuent et qu'elles sont ponctuées par les facteurs environnementaux. Les habitudes de vie s'incarnent dans des activités courantes ou des rôles sociaux. Dans cette étude, elles s'inscrivent dans le cadre de la poursuite des études secondaires. Pour Fougeyrollas (2010) et Fougeyrollas *et al.* (2017, 2018), la poursuite des études est une des 14 habitudes de vie. Nafi, Moriba et Sagar, avec les obstacles reliés, par exemple, aux activités physiques, sont en SH. Mais leur persévérance dans les autres disciplines et le soutien de leur famille dans les études les installent dans une perspective de SPS.

##### 4.5.1 Situation de handicap

Des jeunes, participant à l'étude, éprouvent des difficultés à sortir en dehors des heures d'école. Ils peuvent se sentir gênés par le regard des autres dans la rue.

*Khoudia : « (...) Je vis difficilement ma situation de handicap. (...) Quand je sors dans la rue les gens me regardent d'un œil qui me voit comme une personne*

*en situation de handicap, une personne inférieure. (...) Et certaines personnes même me disent que je suis handicapée. Cela me fait mal. Parce que j'ai été à un moment de la vie comme tout le monde, je veux dire normale. (...). »*

Fama : « *Nous discutons avec elle de sa situation de handicap. J'ai constaté qu'elle n'a plus envie de sortir comme avant quand elle ne présentait pas cette déficience. (...) Je ne sais pas si elle a un complexe de sortir ou non. (...) Elle aime bien la vie. Je l'observe souvent quand ses sœurs se préparent à sortir. Je sens en elle cette envie de sortir de se faire belle, mais elle dit toujours : « Ha maman ! Je vais rester ici à côté de toi ». »*

Des jeunes, participant à l'étude, se sentent mal à l'aise de porter certains habits rendant apparente leur déficience. Moriba a évoqué sa difficulté de porter un uniforme pour les activités physiques et sportives du lycée. C'est ce qui l'a poussé à solliciter une exemption pour ces activités.

#### 4.5.1.1 Activités courantes

Des participants à l'étude font part de leurs difficultés dans l'accomplissement de certaines tâches scolaires comme les mathématiques ou les activités physiques. Les participants relient ces difficultés à leur SH.

Moriba : « *Pour moi, le handicap se situe dans la tête. C'est vrai qu'il y a des choses que je ne peux pas faire, mais aussi il y a des choses que je peux faire, Je joue au soccer avec des amis, mais quand il arrive qu'il y ait des choses que je ne peux pas faire, je l'accepte. (...) Je fais tous mes exercices en classe. Cependant, j'éprouve des difficultés à finir dans le temps impartis pour certaines évaluations notamment dans des disciplines comme la géographie. J'ai besoin de plus de temps que les autres élèves pour achever les évaluations surtout quand il y a des schémas, des échelles ou des cartes à réaliser. »*

Des parents expriment leur crainte de voir, dans l'avenir, leur fille dans des difficultés lors de leur mariage ou dans leur foyer. C'est pourquoi Fodé, le père de Sagar suggère à sa fille de se concentrer sur les études pour compenser un probable manque de dextérité pour des travaux domestiques manuels. Il écrit dans ce sens : « *Elle est en*

*situation de handicap. Elle ne peut travailler qu'avec une seule main. Je pense qu'elle doit faire des efforts surtout dans les études. Cette situation pourrait aussi même rendre difficile son mariage. »*

Des participants se voient en SH à chaque fois qu'ils font face à des problèmes de santé en lien avec leur déficience.

Nafî : « *J'ai des douleurs parfois, surtout en période de froid à tous les niveaux de la jambe. Les douleurs m'empêchent souvent d'aller à l'école. Dans ce cas, je vais à l'hôpital. J'y reçois des médicaments et je passe des radios. Cela m'est arrivé l'année passée pour la dernière fois.*

Sémou : « *Pour moi, le seul obstacle, c'est sa déficience qui est à l'origine de sa situation de handicap. Je pense que cela la diminue beaucoup. Quand on ne dispose pas de toute notre intégrité physique, cela peut diminuer la personne. Elle est déjà exemptée de l'éducation physique. (...) Or, l'apport de l'activité physique dans le développement intellectuel de l'individu est important. Pour moi, c'est une limite sérieuse.*

#### 4.5.1.2 Rôles sociaux

Des participants ont relevé les préjugés dont ils sont l'objet quand ils se promènent dans leur quartier ou dans la ville. Certains font face à des regards qui leur rappellent leur SH. Cela les affecte mentalement en atteignant leur estime de soi. Ils sont également en face de situations pouvant les réconforter.

Moriba : « *(...) Je sens souvent le regard bizarre et gênant de gens dans la rue, mais je me dis qu'ils ne comprennent pas. Souvent, il y a aussi des enfants qui se moquent de moi, décrivant que cette personne n'a pas de bras, mais je les laisse faire en me disant que ce sont des enfants (...). Il y a quand même des gens qui, dans la rue, me remontent le moral. D'autres me regardent avec compassion. Au tout début, cela me posait des problèmes, mais avec le temps, je n'ai plus de problème dans ce sens.*

#### 4.5.2 Situation de participation sociale

Les participants considèrent les interactions sociales surtout au sein des familles comme des éléments favorables à des SPS. Les échanges avec les parents, les frères et sœurs ainsi qu'avec les autres membres de la famille conduisent les jeunes en SH à se considérer comme les autres, à se sentir intégrés dans leur cadre de vie. Les rencontres avec les amis à l'école ou dans le quartier aussi sont des occasions pendant lesquelles les jeunes oublient leur déficience et la SH qui l'accompagne. Ces considérations renforcent leur abnégation dans les études et les encouragent à la persévérance. L'engagement des parents aux côtés de leur jeune permet également d'accroître des aspects qui alimentent la SPS.

##### 4.5.2.1 Activités courantes

Des jeunes participants à l'étude s'investissent à côté de leurs parents pour effectuer des travaux dans la maison ou les aider à tenir leur petit commerce. Des jeunes suppléent leur mère dans leur commerce. Ils font office de vendeurs, discutent avec les clients, prennent les commandes ou se rendent souvent chez les grossistes pour chercher des marchandises pour leur mère. Des jeunes s'occupent, presque régulièrement, après leurs heures d'école, de faire la vaisselle en alternance ou simultanément avec leurs autres frères et sœurs. Ils aident souvent leur mère dans l'exécution des travaux domestiques.

Maguette : « *Quand il revient de l'école, il me retrouve à la cuisine. Il m'aide à éplucher les légumes, à faire les petites courses en dépit de son handicap. Il balaie même parfois la maison. Je sais que sa réussite sera aussi ma réussite. Il a beaucoup de compassion à mon égard.* »

#### 4.5.2.2 Rôles sociaux

Les parents participants à l'étude déclarent associer les jeunes dans les prises de décisions familiales. Les parents informent les jeunes de ce qui se déroule dans la famille. Ils sont au courant des conseils de famille. Les parents tiennent à ce que le respect qui leur est dû leur soit rendu notamment par leurs frères et sœurs. Les jeunes sont parfois appelés à jouer des rôles et à assumer des responsabilités au sein de la famille ou dans les activités organisées dans le quartier notamment dans les domaines culturel, sportif ou politique.

*Bigué : « Même quand il a été question de marier ses sœurs, je l'ai appelé ainsi que ses autres frères pour recueillir leurs avis après les en avoir informés. (...) Je sais qu'ils doivent être solidaires, se comprendre. (...). C'est pourquoi, en tant que membre de la famille, je le mets toujours au courant de ce qui se passe. »*

*Moriba : « (...) je discute avec mes oncles sur tout. J'ai une bonne culture associative et politique. Comme je suis curieux, je participe aux débats organisés au sein du quartier pour son développement. J'ai une tante qui fait de la politique. Je m'engage beaucoup à côté d'elle. Et quand j'étais plus jeune, j'ai dirigé les associations de mes pairs dans le quartier avec environ une cinquantaine de membres. Je me suis occupé souvent de l'organisation (...). Quand on devait faire des sorties, je m'occupais de la logistique, location de véhicules, demande d'autorisation, etc. À l'école aussi, j'ai présidé l'année dernière le club de portugais comptant plus de cent membres. »*

#### 4.5.3 Discussion des résultats en lien avec les habitudes de vie du MDH-PPH

Les habitudes de vie sont en interaction avec les facteurs environnementaux et les facteurs personnels. L'éducation, qui sous-tend la collaboration famille-école en vue de la poursuite des études dans le cadre de cette recherche, est considérée comme une habitude de vie dans le MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010; Fougeyrollas *et al.*, 2018). La recherche montre que les SH ou les SPS exprimant une habitude de vie, l'éducation, à travers la poursuite des études secondaires, dans ce contexte, se montrent en termes

d'activités courantes ou de rôles sociaux. Dans le domaine des apprentissages, la recherche met en relief la difficulté des ÉSH à réaliser des activités courantes en classe comme les exercices géométriques ou reliés à l'EPS. Dans ces domaines, leurs incapacités reliées aux déficiences qu'ils présentent constituent des limites plaçant les élèves à l'étude dans des SH. Les incapacités sont aussi des limites pour ces personnes dans certains travaux domestiques. Ces considérations semblent compromettre même la participation sociale des jeunes dans des domaines de la vie comme le mariage. Cette inquiétude constatée chez certains parents a été soulignée par Tall (2004). D'après cette auteure, le mariage dans le contexte sénégalais demeure organisé suivant des traditions qui sous-entendent que la femme mariée a le devoir de réaliser des activités courantes comme l'entretien du ménage ou faire la cuisine. De telles activités requièrent une aisance dans le travail manuel avec des déplacements fréquents. Cet état de fait semble inclure un doute dans la capacité de la femme mariée en SH à prendre en charge de manière autonome les activités de son ménage. Toutefois, l'avancement noté dans la société permet de relativiser cela et de trouver des manières de compenser ces SH afin de s'installer dans des SPS. La poursuite des études demeure ainsi un moyen efficace de renforcer les capacités de la fille en SH afin de développer des stratégies émancipatrices dans le cadre matrimonial. En effet, comme le relatent Fougeyrollas (2010) et Ossorguine (2011), les SH sont déterminées par le milieu. Elles apparaissent plus comme un construit social qu'une donnée naturelle. Dans cette lancée, Fougeyrollas *et al.* (2019) soulignent la dimension relationnelle ou situationnelle du handicap en fonction des habitudes de vie de la personne, notamment l'éducation en ce qui concerne cette étude et la qualité de l'accès de son environnement. De ce point de vue, les SH ne semblent pas figées. Elles peuvent, après leur prise en charge, devenir ou enclencher des SH. Elles sont, dans ce sens, propices à la participation sociale à l'instar des obstacles épistémologiques de Bachelard (1963).

À ce chapitre, les résultats de l'étude montrent aussi que les interactions familiales du jeune en SH avec les autres membres constituent des prémisses de SPS. La manifestation des parents à aider et à soutenir le jeune dans la poursuite des études demeure un aspect important vers la réalisation d'activités courantes dans la famille et l'incarnation de rôles sociaux forçant le respect du jeune en SH par les autres membres de la famille. Comme le relate Touré (2009), la reconnaissance des pairs est un pas important vers des SPS à travers des engagements dans les activités des pairs dans le quartier ou dans l'école.

En effet, souvent, les jeunes en SH se concentrent sur leur scolarisation. Ils restent à la maison. La plupart du temps, ils sont en train d'étudier. La personne principale avec laquelle ils échangent est la mère. Afin de se concentrer sur leurs études, ils trouvent toujours une raison pour décliner une sortie qui vise à aller voir les amis ou à échanger avec les pairs dans la maison. Il y a lieu de se demander si, à la longue, l'école ne deviendrait pas un facteur de risque qui aurait pour effet de créer une SH. Car la participation sociale peut être amorcée par la poursuite des études, mais elle ne se limite pas à cette seule variable. Comme tout autre jeune non handicapé, l'ÉSH a besoin d'étudier et d'obtenir de bons résultats à l'école. Il a aussi besoin de sortir, de se faire des amis, de connaître des gens, de nouer des relations. Il a besoin de s'ouvrir à son environnement. Ici, les premiers pas vers cet environnement mènent vers le quartier, les voisins, les amis, les loisirs, etc.

En résumé, les résultats de l'étude en lien avec les habitudes de vie soulignent les interactions entre les SH et les SPS. Dans ce cadre, la poursuite des études au secondaire apparaît comme un moyen pouvant permettre de réduire les SH et d'accroître les SPS. Des résultats montrent qu'il ressort, dans la dimension « éducation des habitudes de vie » en tant que facteurs du MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010), des préjugés articulés aux activités courantes ou aux rôles sociaux. Ces préjugés semblent

parfois faire resurgir des obstacles en tant que facteurs sociaux et ce, surtout pour tenter de ralentir la tendance au désir de participation sociale vécu par le jeune.

#### 4.6 Facteurs de risque, de protection et de résilience

Selon Boisvert (2009) et Fougeyrollas (2010), les facteurs de risque ou de protection et ceux de résilience pouvant résulter de leurs interactions sont ambivalents dans le MDH-PPH. Ils sont systémiques, holistiques et, en même temps, immanents au processus. Ils se retrouvent dans les facteurs environnementaux, les facteurs personnels ou identitaires. Un phénomène peut être compris dans l'un de ces facteurs en fonction du contexte dans lequel la personne concernée évolue.

##### 4.6.1 Facteurs de risque

Les facteurs de risque peuvent se manifester dans les facteurs personnels, les facteurs environnementaux ou les habitudes de vie. Ils peuvent avoir une incidence sur les SPS.

###### 4.6.1.1 Facteurs de risque associés aux facteurs personnels

Les participants présentant une déficience accompagnée de problèmes de santé vivent avec le risque de décrocher de l'école pour raison de santé. Cette situation est défavorable à la participation sociale. Le spectre de la maladie ou de malaise relié à la santé peut confiner des jeunes comme Khoudia ou Rama dans une SH. Fama la mère de Khoudia a exprimé ses inquiétudes à propos des crises qui affectent souvent sa fille en pleine année scolaire.

###### 4.6.1.2 Facteurs de risque associés aux facteurs environnementaux

Des participants évoquent la séparation avec la famille pour la poursuite des études ou le manque de moyens surtout financiers comme facteurs de risque reliés à

l'environnement dans l'avenir. La poursuite des études au secondaire signifie, pour certains ÉSH, l'entame d'études supérieures dans des universités ou écoles supérieures. Ces institutions peuvent se situer en dehors de la ville d'origine. Le jeune serait donc dans un campus universitaire ou logé dans une famille d'accueil, loin des parents comme cela pourrait être le cas de Moriba.

Le statut socioéconomique peut se voir comme un facteur de risque associé aux facteurs environnementaux. La situation économique modeste, voire faible, de certains parents de jeunes qui, comme Khoudia et Rama, vivent des SH concomitantes à des difficultés fait que ces jeunes se retrouvent dans une situation de risque de décrochage. Les difficultés d'accès à des services de base, comme l'aide sociale, entre autres, peuvent esseuler les parents dans les efforts qu'ils fournissent pour accompagner leur jeune dans la poursuite des études. Dans ce sens, Fodé déclare : « *Je vis cette situation avec beaucoup de difficultés. (...) J'ai constitué un dossier pour qu'elle [Sagar] obtienne la Carte d'égalisation des chances. Le dossier est dans le circuit depuis un certain temps et je n'ai aucun retour de la part des services sociaux.* »

#### 4.6.1.2 Facteurs de risque associés aux habitudes de vie

Les facteurs de risque associés aux habitudes de vie renvoient à des SH articulées à des aspects comme les préjugés ou les représentations sociales négatives qui font obstacles aux efforts consentis par les parents, la famille ou le jeune en SH lui-même afin de persévérer dans les études et d'espérer vivre dans des SPS.

##### 4.6.1.2.1 Facteurs de risque associés aux situations de handicap

Les facteurs de risque associés aux habitudes de vie se révèlent à travers les situations de Moriba, de Sagar et des jeunes dont la déficience est corrélée à des difficultés de santé tout comme c'est le cas pour Rama et Nafi. Le spectre de s'éloigner de la famille et d'aller à l'université conduit Moriba à des réflexions sur ses capacités ou incapacités

à vivre seul loin de la maison familiale. Cela peut affecter certaines réalisations de ses habitudes de vie, surtout celles relatives à son intimité et à ses soins personnels telles que se laver, se vêtir, lacer ses chaussures etc. Par conséquent, il peut voir réapparaître les SH, qu'il pensait dominer. Alors qu'il profite actuellement d'une socialisation réelle au sein de son groupe familial, il anticipe voir resurgir de façon permanente ou momentanée la présence de SH qui viendront hypothéquer sa participation sociale. Fodé s'interroge sur l'avenir matrimonial de sa fille et ce, dans un contexte où le mariage peut donner des charges requérant l'usage de ses membres inférieurs et une certaine autonomie à la femme dans son foyer. L'impossibilité de s'occuper de certaines fonctions ménagères dans le foyer, tel que mentionné dans les lignes précédentes, s'assimile à un facteur de risque en lien avec les habitudes de vie comme faire la cuisine, nettoyer la maison, prendre soin des jeunes enfants, etc.

#### 4.6.1.2.2 Facteurs de risque associés aux situations de participation sociale

Les facteurs de risque associés aux habitudes de vie telle que l'éducation peuvent être abordés en tant que cause de décrochage scolaire. Les facteurs de risque associés aux habitudes de vie dans sa dimension de participation sociale apparaissent comme des aspects qui découragent la personne en SH de poursuivre ses études secondaires. Cela peut être les difficultés socioéconomiques de la famille, les considérations sociologiques de l'entourage telles que les perceptions négatives du handicap. Ces considérations peuvent réduire les SPS et, du coup, retenir la personne dans des SH. Les anticipations de Moriba d'envisager des études supérieures loin du domicile familial et de ses parents peut être située dans ce cadre. Il en est de même des conséquences scolaires de la maladie de Rama qui risque de voir sa vie socioprofessionnelle être perturbée.

#### 4.6.2 Facteurs de protection

Les facteurs de protection peuvent être associés aux facteurs personnels, aux facteurs environnementaux et aux habitudes de vie.

##### 4.6.2.1 Facteurs de protection associés aux facteurs personnels

Dans cette étude, les facteurs de protection reliés aux facteurs personnels sont l'intérêt manifesté pour les études par les jeunes en SH. La volonté affichée de poursuivre les études et l'espoir d'un avenir meilleur sont susceptibles de maintenir les jeunes en SH sur une pente menant vers une SPS durable. Les activités physiques également peuvent apparaître comme des facteurs de protection associés aux facteurs personnels. Les exercices physiques peuvent permettre à ces jeunes de développer des habiletés et des capacités de réadaptation fonctionnelle.

##### 4.6.2.2 Facteurs de protection associés aux facteurs environnementaux

Les facteurs de protection associés aux facteurs environnementaux peuvent se rapporter aux pratiques parentales. L'engagement parental, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie sont des aspects qui peuvent rassurer davantage le jeune. C'est ce qui apparaît dans les propos de Fama mettant en relief le soutien affectif et la disponibilité qu'elle manifeste à Khoudia : « *Nous, mon mari et moi, continuons à lui manifester notre soutien et notre affection. Cela ne l'empêche pas de poursuivre ses études.* » Bigué parlant de Moriba sur le même sujet souligne : « *Je ne permets à personne de le regarder autrement ou de mettre en relief son incapacité pour lui faire du mal.* »

Les liens avec la famille, les interactions, les relations amicales s'inscrivent dans cette dynamique. Ils peuvent se révéler des facteurs de protection qui renforcent l'estime de soi du jeune en SH. C'est ce qui se lit dans les rapports entre Sagar, son père et sa

famille. Cela peut se voir aussi dans les liens entre Samori, sa famille, ses amis du quartier et ceux des écoles de langue française et coranique. Il en est de même de Rama, Moriba, Nafi et Samba.

#### 4.6.2.3 Facteurs de protection associés aux habitudes de vie

Les facteurs de protection reliés aux habitudes de vie peuvent réduire les SH et accroître le degré d'inclusion de la personne.

##### 4.6.2.3.1 Facteurs de protection associés aux situations de handicap

Les facteurs de protection associés à des SH peuvent s'exprimer à travers la prévention ou le suivi médical. C'est ce qui apparaît dans les démarches de Fama et de Thierno envisageant de reprendre ou de continuer les consultations et soins médicaux pour Khoudia et Rama. Sagar continue de recevoir des soins en rééducation en utilisant une orthèse à porter la nuit. Nafi fait aussi de même pour atténuer ses douleurs, surtout en période de froid.

##### 4.6.2.3.2 Facteurs de protection associés aux situations de participation sociale

Les facteurs de protection associés aux habitudes de vie peuvent apparaître dans des SPS. Les jeunes, qui aident leurs parents dans les travaux à la maison, développent des habiletés qui les préparent, en même temps, à la vie d'adulte. C'est ce que laissent entrevoir les actions de Khoudia, Rama, Nafi et Samba. Ils participent aux activités quotidiennes de la maison. Ils acquièrent des habiletés dans l'exercice de certaines habitudes de vie telles que tenir propre la maison, faire la cuisine, s'imprégner du commerce des parents, vendre, marchander, faire les petites courses, aller au marché, etc.

#### 4.6.3 Facteurs de résilience

Les facteurs de résilience sont des facteurs qui sous-tendent la détermination ou l'autodétermination du jeune en SH dans la poursuite des études et de ses parents à l'accompagnement dans cette direction. La détermination des parents participant à l'étude peut être rangée parmi les facteurs de résilience du jeune à aller de l'avant.

##### 4.6.3.1 Facteurs de résilience associés aux facteurs personnels

Parmi les facteurs de résilience reliés aux facteurs personnels, se trouve surtout l'autodétermination des jeunes à poursuivre les études, à avoir de bons résultats à l'école et à supporter les difficultés, la maladie et la douleur reliées aux déficiences qu'ils présentent. Rama soutient à ce propos : « *Pour surmonter cela, la seule chose que je vois, c'est mon courage et mon abnégation.* »

##### 4.6.3.2 Facteurs de résilience associés aux facteurs environnementaux

Les facteurs de résilience associés aux facteurs environnementaux renvoient au soutien de la famille, aux interactions du jeune dans la famille et avec les amis. Les jeunes en SH à l'étude développent de bonnes relations avec leur famille et avec leurs amis.

Thierno : « *Je prends avec enthousiasme la situation de handicap de ma fille, Rama. C'est comme ça. Cela ne me dérange pas tellement. La situation de handicap, c'est une chose qui arrive. Ce qui est primordial, pour moi, c'est de la soutenir dans ses études comme tout enfant et, pour le moment, elle étudie en dépit de sa maladie.* »

##### 4.6.3.3 Facteurs de résilience et habitudes de vie

Les facteurs de résilience reliés aux habitudes de vie permettent de sublimer les SH et de générer ou consolider les SPS.

#### 4.6.3.3.1 Facteurs de résilience associés aux situations de handicap

Les jeunes, à l'étude, notamment ceux présentant une déficience accompagnée de douleur, de fatigabilité ou de maladie, font preuve de détermination à continuer dans les études et de se battre pour atteindre leur objectif scolaire et professionnel. C'est ce qui apparaît dans le discours de Rama, qui considère le courage et l'abnégation comme essentiels pour vaincre la maladie, poursuivre ses études et penser réaliser un jour son projet d'ouvrir une garderie. Le même esprit est perceptible dans les efforts de Khoudia et de tous les autres. Ils se rendent à l'école à l'heure. Ils montent des escaliers pour assister aux cours. Ils font un long chemin, parfois difficile dans la pratique au quotidien, pour poursuivre leurs études. Les jeunes contrent les SH et les préjugés qui leur semblent inhérents tels que les regards des autres, la moquerie, etc. pour continuer leur chemin vers la réussite scolaire.

#### 4.6.3.3.2 Facteurs de résilience associés aux situations de participation sociale

Des aspects reliés à la famille et considérés comme des éléments de participation sociale, tel que le soutien des parents dans l'accomplissement des tâches domestiques ou entrepreneuriales, peuvent être vus comme des intrants favorables à la motivation des jeunes dans la poursuite des études et à la préservation de leur place dans la société.

#### 4.6.4 Discussion des résultats en lien avec les facteurs ambivalents du MDH-PPH

Les facteurs de risque, de protection ou de résilience traversent tous les autres facteurs du MDH-PPH. Ils peuvent se retrouver dans les facteurs personnels, les facteurs environnementaux ou les habitudes de vie. Ils sont tout ce qui peut renforcer la SH ou, à l'inverse, la SPS (Boisvert, 2009; Fougeyrollas, 2010; Fougeyrollas *et al.*, 2018). Ce sont les menaces pouvant entraîner des complications du point de vue de la déficience, les préjugés ou encore les difficultés d'accès, ou bien les mesures de prévention de la déficience, la solidarité familiale envers l'ÉSH et la reconnaissance par les amis.

Les facteurs de protection semblent aider l'ÉSH à demeurer dans les études et à persévérer. Ces facteurs de protection peuvent même anticiper sur les facteurs de risque. Ils permettent à l'ÉSH de développer une résilience pour faire face, par exemple, à des moqueries ou à supporter les malaises et ce, surtout quand la déficience s'accompagne de maladie ou de crise. Toutefois, les facteurs de protection ou de résilience semblent tout le temps s'associer aux SPS quand il s'agit des jeunes adultes. Quand un facteur s'inscrit comme facteur de protection ou de résilience, il place ou confirme l'ÉSH dans une SPS.

Somme toute, les résultats de l'étude portant sur les facteurs de risque, de protection ou de résilience mettent en lumière la fragilité qui accompagne l'ÉSH dans sa volonté de s'inscrire dans une dynamique de participation sociale en lien avec la poursuite des études au secondaire. Ces facteurs apparaissent comme une sorte de tableau de bord pour sensibiliser sur les risques potentiels, mais aussi sur les mesures possibles, voire parfois à inventer, pour se fixer sur le chemin de la persévérance. Il ressort des résultats que la famille et la participation parentale semblent contenir des facteurs de protection capables de neutraliser les facteurs de risque. Le soutien affectif, en particulier, et de bonnes pratiques parentales, en général, s'avèrent être des facteurs déterminants pouvant permettre à l'ÉSH de développer des stratégies et une volonté de résistance à l'adversité, d'où sa dimension résiliente.

Les résultats présentés dans ce chapitre sont novateurs et apportent une lumière totalement nouvelle sur la réalité de jeunes Sénégalais. Les modèles du MDH-PPH de Fougeyrollas (2010) ainsi que le modèle intégrateur proposé par Deslandes (2012), bien que complémentaires, apportent un éclairage fort intéressant pour comprendre les obstacles et les facilitateurs à la participation sociale des ÉSH dans leur cheminement scolaire. Il ne faut pas oublier que cette étude a été faite dans un pays où la réalité familiale et économique est totalement différente de celle de l'Occident et de

l'Amérique. Ces résultats décrivent les élèves participant à l'étude comme des jeunes présentant des déficiences, mais qui se battent pour s'éloigner des SH. Les jeunes aiment les études. Ils sont persévérateurs et reçoivent positivement l'appui de leur famille dans la poursuite de leurs études. Les familles sont de types traditionnel ou moderne, de petite ou grande taille. Les revenus des familles sont faibles ou modestes. Les parents ont tous une occupation, généralement dans des secteurs informels ou sont à la retraite. Les parents accordent de l'intérêt à la réussite du jeune et participent à son suivi scolaire selon leur disponibilité et leur habileté et ce, tant au domicile qu'à l'école. Les facteurs environnementaux et les habitudes de vie dans la perspective de la poursuite des études présentent des enjeux de participation sociale qui sont prometteurs pour les jeunes.

## CONCLUSION

Cette section aborde : 1) la synthèse des résultats ; 2) les limites de l'étude ; 3) des pistes d'intervention et 4) des pistes de recherche. Auparavant un rappel de la question de la recherche et des objectifs poursuivis sera présenté.

### 1. Synthèse des résultats

Ce travail a porté sur l'exploration et la description des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et de la collaboration famille-école visant à favoriser la participation sociale de jeunes élèves présentant une déficience physique et vivant une SH dans la poursuite de leurs études secondaires au Sénégal. La problématique a tenté d'aborder et de faire ressortir la pluralité des lieux d'éducation au Sénégal ainsi que la diversité des acteurs dans un cadre global et ce, à l'aide de la MSS de Checkland (1981). La place de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire et la reconnaissance de l'action des parents à soutenir l'école a été soulignée. Dans cette perspective, il a été noté les enjeux de cette collaboration dans les systèmes éducatifs en Afrique et au Sénégal. La problématique a surtout mis l'accent sur la situation de l'éducation des jeunes en SH en Afrique et au Sénégal dans une perspective de collaboration famille-école centrée sur la participation parentale au suivi scolaire. Dans la deuxième partie, les concepts-clefs permettant de cerner la recherche ont été analysés. Ces concepts-clefs sont : la famille, les pratiques éducatives, le style parental et ses dimensions, la participation parentale, la participation sociale, l'ÉSH et l'enseignement secondaire au Sénégal. Le cadre théorique servant de trame à cette étude a été présenté. Ce cadre théorique a, entre autres, été basé sur les modèles intégrateur des facteurs et école-famille (Deslandes, 2012) et du MDH-PPH

(Fougeyrollas, 2010). Ces différentes dimensions ont été présentées suivant une approche systémique et holistique. La troisième partie a porté sur la méthode de l'étude de cas, méthode par laquelle la recherche a été conduite. La méthode portant sur l'étude de cas a été présentée et ce, tant sur le plan de ses assises épistémologiques que sur les aspects de son opérationnalisation. Des limites qui semblent lui être inhérentes ont également été soulignées. La quatrième partie décrit et analyse les résultats. La présentation et l'interprétation des résultats ont mis en évidence l'accompagnement parental dans la poursuite des études des ÉSH.

Cette étude avait comme objectifs: 1) la description des pratiques éducatives de parents sénégalais dans l'accompagnement familial entourant le suivi scolaire visant à accroître la participation sociale d'élèves inscrits au deuxième cycle secondaire et présentant des déficiences physiques conduisant à des SH ; 2) la mise en relief d'obstacles et de facilitateurs reliés à la collaboration famille-école dans l'accompagnement de l'ÉSH fréquentant le deuxième cycle du secondaire au Sénégal et 3) l'analyse des interactions entre des facteurs susceptibles d'influer sur la poursuite des études au deuxième cycle du secondaire au Sénégal.

Dans cette perspective par rapport au premier objectif, l'étude montre que l'engagement et l'encadrement parentaux, deux dimensions du style parental, ressortent de façon importante chez les familles participantes. Par ailleurs, les ÉSH reconnaissent aussi l'apport positif de l'engagement et de l'encadrement des parents dans la poursuite de leurs études. Toutefois, l'encouragement à l'autonomie, voire au développement du sens des responsabilités de l'ÉSH par ses parents est beaucoup plus observé quand il s'agit de s'organiser pour effectuer les tâches scolaires à domicile ou quand il est question de choisir une concentration scolaire. Les parents responsabilisent l'ÉSH dans la conduite de ses études et ce, quel que soit leur niveau d'étude ou leur occupation. Cependant, les parents demeurent incontournables quant à la prise de

décision sur des sujets concernant le jeune, tels que ses projets d’avenir, laissant entrevoir en filigrane un style parental plutôt autoritaire. En effet, le jeune peut participer au processus de prise de décision dans plusieurs domaines de sa vie, mais le dernier mot revient aux parents qui semblent adopter un style parental plutôt autoritaire. Plus que les pères, les mères semblent accorder davantage d’intérêt à l’autonomie de l’ÉSH sous l’angle du développement de son sens des responsabilités. Il faut remarquer que les mères de famille participant à l’étude ont, en général, un niveau d’étude faible ou quasi-inexistant. Afin de contrer les lacunes des mères dans leur propre scolarisation, celles-ci, malgré qu’elles soient plus présentes dans l’accompagnement des ÉSH, peuvent être secondées par d’autres membres de la famille ou des voisins. Les jeunes, garçons ou filles, semblent plus près de leur mère que de leur père. Les échanges avec les mères apparaissent plus ouverts. Selon des participants à l’étude, il apparaît que les enseignants, pour la plupart, vivant dans le voisinage des familles des ÉSH, participent au suivi scolaire des élèves et se montrent disponibles pour l’aide aux devoirs ou pour conseiller les parents.

Pour ce qui est du deuxième objectif de cette étude, celui-ci mettant en relief des obstacles et des facilitateurs reliés à la collaboration famille-école dans l’accompagnement de l’ÉSH fréquentant le deuxième cycle du secondaire au Sénégal, les résultats montrent que la situation socioéconomique de la famille ne semble pas avoir une influence déterminante sur l’engagement des parents auprès du jeune dans la poursuite de ses études. Toutefois, le niveau de scolarisation des parents peut entraver, limiter l’implication des parents liées au suivi scolaire quand il s’agit d’offrir un soutien affectif ou des récompenses, etc. Les parents ne se sentent pas tous préparés à soutenir le jeune dans ses devoirs depuis que le jeune est au secondaire, alors que le parent a arrêté les études au primaire. Finalement, la famille demeure un facilitateur pour le jeune en SH poursuivant les études secondaires quand elle l’accompagne, s’engage à ses côtés.

Cependant, la participation limitée des ÉSH à des activités pédagogiques, comme l'éducation physique [ÉPS], ou reliée à des disciplines scientifiques, s'explique par le fait que de telles activités sont considérées comme présentant des obstacles occasionnant des SH et mettant l'ÉSH face à des incapacités. Cette situation est vue avec inquiétude par les parents et les ÉSH et ce, dans la mesure où elle peut décourager l'ÉSH dans la poursuite des études ou atténuer sa volonté de s'inscrire dans une dynamique de SPS.

En ce qui a trait au troisième objectif, qui est centré sur l'analyse des interactions entre les facteurs susceptibles d'influer sur la poursuite des études au deuxième cycle du secondaire au Sénégal, il est à noter que les parents à la retraite possédant un niveau d'étude élevé sont plus en interaction avec leur jeune en SH. Ils semblent aussi avoir plus de temps et d'énergie pour accompagner le jeune dans la poursuite des études. À l'inverse, la faiblesse ou l'absence du niveau de scolarisation des parents influe peu sur leur engagement à accompagner leur jeune dans la poursuite des études. Certains parents ont participé au suivi du jeune depuis le primaire et parfois, depuis le préscolaire. Ils ont su développer des stratégies pour répondre aux besoins éducatifs du jeune et faire appel, au besoin, à leur entourage quand il est question d'aider le jeune dans les devoirs. De plus, comme le soutiennent DeBlois *et al.*, (2008) et Deslandes (1996), au secondaire, la participation parentale ne requiert pas une supervision constante des parents à l'endroit du jeune. Le jeune, dans cette perspective sous-tendue par l'adolescence, a tendance à devenir autonome et, de ce fait, il sollicite moins la supervision des parents.

Dans la présente étude, les ÉSH considèrent l'école comme un moyen de réussite pour eux-mêmes, mais surtout pour aider leurs familles à avoir de meilleures conditions de vie. En effet, les ÉSH semblent convaincus que la poursuite des études secondaires et la réussite scolaire pouvant en résulter pourraient les emmener à s'insérer sur le plan

professionnel et, du coup, contribuer à l'amélioration socioéconomique de leurs parents et de leur famille.

La présente étude s'est inspirée d'approches de recherche très novatrices et ses approches systémiques s'inscrivent sur une « démarche optimiste humaniste ». Elles semblent partir de situations d'insatisfaction vers des situations de satisfaction. L'humain est au cœur de ces approches. Il est agent et bénéficiaire. Il en est de même des approches écologiques. Ces approches se complètent et se continuent dans une perspective dialectique. Ainsi, pour analyser la collaboration famille-école, une approche écologique intégrée semble permettre de bien comprendre le PPH ou une production de participation sociale en tant que variation d'un MDH. Cette approche s'ouvre à l'avenir avec optimisme et réalisme. Il faut se rappeler que l'homme est appelé à agir sur son environnement à tous les niveaux pour que son monde exprime les différences qu'il contient dans le sens du progrès sous-tendu par l'éthique et le respect. Le modèle intégrateur de Deslandes (2012), s'inscrivant dans cette perspective, met en évidence le MDH-PPH (Fougeyrollas, 2010), surtout dans ses dimensions reliées aux habitudes de vie suspendues aux facteurs environnementaux et aux facteurs personnels.

Le modèle intégrateur de Deslandes (2012) semble mettre en relief l'éducation en tant qu'habitude de vie à travers la famille et l'école, deux sphères pouvant être situées au niveau du microenvironnement ou du mésoenvironnement. La collaboration famille-école, dans ce sillage, met en scène l'ÉSH en vue de participer socialement dans sa communauté et de relever les défis lui permettant de repousser ses limites et de se libérer des SH.

## 2. Limites de l'étude

Il faut se rappeler que cette étude est exploratoire et a été réalisée avec un nombre restreint de participants. En plus des limites reliées à l'étude de cas évoquées dans les chapitres précédents (voir sous-section 3.4, p.110), les résultats obtenus au cours de cette étude renvoient uniquement à l'ÉSH présentant des déficiences physiques au niveau des membres supérieurs ou inférieurs exclusivement. Par conséquent, les résultats de l'étude peuvent sembler peu pertinents et peu généralisables pour d'autres catégories d'ÉSH comme, entre autres, ceux présentant des déficiences visuelle ou auditive. De plus, l'étude s'est déroulée dans un cadre urbain aux réalités différentes du cadre rural. La participation parentale au suivi scolaire dans le cadre de la poursuite des études au secondaire a visé uniquement l'angle familial, notamment le rôle de la famille et l'accompagnement parental. La relation avec les enseignants a été prise en compte dans des cas où l'enseignant intervenait plus comme voisin ou ami de la famille. Ainsi, le processus de promotion, par les enseignants, de la participation parentale au suivi scolaire ainsi que leur proactivité sont absents de la recherche. Or, l'absence du point de vue des enseignants et de l'école dans la poursuite des études secondaires d'ÉSH semble une limite importante de cette recherche. D'après Dierendonck *et al.* (2008) et Dumoulin *et al.* (2014), il est important de considérer le point de vue des enseignants autant que celui des parents et des élèves pour avoir une meilleure idée de ce que font les parents et les familles en matière de pratiques éducatives. Le recueil des données aux fins de cette étude s'est fait en grande partie à travers des entrevues menées en wolof, langue la plus parlée au Sénégal avant d'être transcrrites en français. Cette médiation linguistique en dépit des précautions soutenues par une démarche éthique de recherche pourrait certainement glisser quelques biais dans l'étude.

### 3. Pistes d'intervention

L'étude pourrait permettre des pistes d'intervention visant à renforcer la réussite scolaire des ÉSH et la poursuite de leurs études secondaires voire supérieures. Dans cette dynamique, un programme d'information et de sensibilisation des enseignants notamment ceux des disciplines scientifiques ou de l'activité physique permettrait de mieux assurer l'inclusion scolaire de ces ÉSH. Dans le même ordre d'idée, un programme de formation sur la collaboration école-famille en général et sur la participation parentale au suivi scolaire pourrait renforcer les capacités des enseignants en formation ou en service pour mieux répondre aux besoins éducatifs particuliers des ÉSH et rapprocher davantage les familles et l'école. Le fait d'attirer l'attention des administrations scolaires sur les questions d'accessibilité pourrait motiver davantage les ÉSH et permettre aux gestionnaires d'organiser les enseignements et la mobilité scolaire en tenant compte des difficultés de déplacement de ces élèves. Cela permettrait à ces derniers d'apprivoiser davantage leur espace scolaire et d'en avoir un meilleur accès. Le préalable à tout cela serait une étude sur le point de vue des enseignants dans la collaboration famille-école afin de mieux appréhender leurs rôles et leur statut dans cette collaboration.

### 4. Pistes de recherche

Comme toute étude exploratoire, qualitative de surcroît, elle a fait émerger des problématiques qui requièrent un approfondissement par le truchement d'autres recherches, notamment quantitatives ou mixtes. De ce fait, des recherches portant sur le point de vue des enseignants quant à la collaboration famille-école en vue de la réussite scolaire seraient aussi les bienvenues. Dans cette perspective, des études portant, d'une part, sur le processus de promotion par les enseignants de la participation parentale et, d'autre part, sur la question de la proactivité de l'école et des enseignants

au contexte des parents pourraient permettre au système éducatif sénégalais de mieux profiter de la collaboration famille-école comme levier important pour la réussite scolaire. À cela, pourraient s'ajouter des études sur la contribution de la communauté, notamment des organisations communautaires de base évoluant dans le secteur éducatif. Il en est de même des pratiques pédagogiques inclusives adaptées et favorisant la pleine participation scolaire des ÉSH et ce, notamment dans des domaines disciplinaires comme l'ÉPS ou l'enseignement des mathématiques et des sciences.

Afin d'approfondir l'exploration des facilitateurs et des obstacles pour l'accompagnement de l'ÉSH dans la poursuite des études au secondaire, des recherches quantitatives ou qualitatives portant sur les pratiques parentales et sur la participation parentale des familles sénégalaises pourraient être intéressantes. Dans cette lancée, l'un des résultats de l'étude a montré une relation entre l'école coranique et l'école publique formelle. Il y a une sorte d'imbrication entre ces établissements d'enseignement au cœur desquels se trouvent l'élève et sa famille. Une étude portant sur les échanges et les relations entre ces écoles, d'une part, et entre ces écoles prises ensemble et la famille, d'autre part, semblerait pertinente pour avoir une vision systémique de ces lieux d'éducation au profit de l'élève et des politiques publiques en ce sens.

Les résultats de l'étude ont révélé que les perceptions ou représentations des parents à l'égard de la SH de leur jeune semblent renvoyer à un référentiel religieux et ce, contrairement à des études antérieures reliant les perceptions du handicap à des dimensions mystiques, magiques ou surnaturelles. Des recherches, pour voir les liens entre les représentations du handicap des parents et les perspectives de ces derniers pour leur jeune en SH, pourraient être intéressantes. Elles permettraient de voir, entre autres, si les croyances, les valeurs et les attitudes qui sous-tendent les pratiques éducatives influent ou non sur le choix d'avenir du jeune en SH et sur sa place dans la société sénégalaise.

Il faudrait aussi prévoir des études similaires à celle-ci et axées sur d'autres types de déficience et de SH. De telles recherches permettraient d'avoir un meilleur portrait de la scolarisation des jeunes en SH dans le pays. Dans ce sens, des études portant sur des SH découlant de déficiences malignes ou invisibles seraient intéressantes. Les entretiens avec les participants, notamment les ÉSH, ont révélé l'importance accordée par ces derniers au fait de partager leurs opinions sur leur vécu avec le chercheur. Aussi serait-il intéressant de développer des recherches sur la prise de parole des ÉSH, en particulier, et des personnes en SH, en général, pour une meilleure prise en compte de leurs pensées dans des problématiques d'inclusion ou de participation sociale les concernant en tout premier lieu.

L'école sénégalaise dans sa grande diversité est née des contacts historiques entre ce pays et les forces étrangères arabe et française. Or, bien qu'en mutation, la famille s'enracine dans la société même. De ce point de vue, la famille et l'école, notamment celle publique d'origine française semblent entretenir des malentendus profonds. À travers cette étude, il a été mis en branle une réflexion sur ces institutions indispensables pour la cohésion sociale et le développement du pays. De plus, il a été constaté que les familles, en général, semblent développer plus de liens avec l'école et souhaitent que celle-ci réponde plus adéquatement à leurs espérances, notamment donner une éducation promouvant les cultures locales, un avenir meilleur aux jeunes et une ouverture vers le monde. Ainsi, en partant des ÉSH, qui sont peu nombreux dans les écoles secondaires (Touré, 2009), il est à espérer d'avoir des retombées scientifiques et sociales pouvant amorcer le dialogue entre l'école et la famille au profit de tous les autres élèves du pays.

Cette étude semble aborder des problématiques inédites en matière d'éducation dans les contextes sénégalais et africains. Il y a lieu de penser qu'elle a le mérite de poser la réflexion sur la participation parentale des ÉSH dans la poursuite des études

secondaires. Généralement, les recherches abordant la scolarisation des élèves présentant des déficiences et vivant des SH se sont limitées au niveau primaire et celle-ci a le mérite de rencontrer des jeunes inscrits au second cycle du secondaire et leurs parents. De plus, la recherche introduit le MDH-PPH comme cadre d'analyse de la participation sociale de l'ÉSH à travers l'éducation qui est une habitude de vie. Ce modèle pourrait être avantageusement utilisé dans d'autres habitudes de vie avec des jeunes Sénégalais ou d'autres élèves provenant d'autres nationalités dans le contexte actuel marqué par la mise en œuvre de la CDPH dans beaucoup de pays membres de l'ONU.

La recherche a également mis en relief la contribution de parents à la retraite pouvant constituer un catalyseur dans le rapprochement des familles et de l'école. Il serait intéressant de creuser davantage ce rapprochement avec d'autres outils et d'autres approches et dans d'autres contextes.

## APPENDICE A

### DESCRIPTION DES CAS

## CAS 1. Nafi et la famille Sem

### 1. Facteurs personnels associés aux ÉSH

Nafi, âgée de 17 ans, est en classe de seconde littéraire, en 5<sup>ième</sup> secondaire, dans un lycée, un établissement public d'enseignement secondaire de la ville de Thiès. Nafi a une déficience motrice au niveau d'un membre inférieur par suite d'un accident de motocyclette sur la rue où se situe son domicile. Sému, le père de Nafi, fournit des renseignements quant à l'origine de la déficience de sa fille : « *C'est à la suite d'un accident avec une motocyclette Djakarta. L'accident a eu lieu dans le quartier à la devanture de la maison [...], elle avait 10 ans. Nafi partait à la boutique sur ordre de sa mère et c'est sur le chemin du retour qu'elle a été fauchée par une motocyclette.* » Sému poursuit en notant : « *Elle a été emmenée à l'hôpital aussitôt après. Elle y a subi une opération et après cela elle est revenue avec cette déficience.* »

Nafi boitille en marchant. Elle a du mal à poser, totalement sur le sol, l'un de ses pieds quand elle est en mouvement. Nafi ressent toujours des douleurs pendant les périodes de froid. Ces douleurs l'obligent souvent à consulter un professionnel de la santé. Cela peut parfois l'empêcher d'aller à l'école. Nafi relate à propos de sa déficience : « *J'ai une déficience physique au niveau de la jambe gauche. [...] J'ai des douleurs surtout en période de froid à tous les niveaux de la jambe. Les douleurs m'empêchent souvent d'aller à l'école [...] Dans ce cas, je vais à l'hôpital. J'y reçois des médicaments et je passe des radios. Cela m'est arrivé l'année passée pour la dernière fois.* » Sému considère le manque de soin médical comme une des raisons de cette SH dans laquelle se trouve aujourd'hui sa fille par suite d'un accident qui ne semblait pas assez grave pour aboutir à une déficience. Il relate à ce propos : « *C'est au départ une fracture du fémur. Une fracture du fémur n'est pas très très méchante. Si on avait une médecine efficiente, elle n'aurait pas d'incapacité à la suite d'une fracture de fémur à l'âge de*

*11 ans. Je pense qu'il est plus facile de guérir un enfant qu'un adulte. Une fracture de fémur chez quelqu'un dont la croissance n'est pas encore arrêtée. »*

Nafi travaille bien à l'école. Elle accorde une grande importance à ses études. Elle est décrite par ses parents comme une fille studieuse et disciplinée. Sérou, le père, signale : « *Elle a la volonté d'étudier. Elle est quand même intelligente et aime les études.* » La distance entre l'école et la maison ne lui pose pas de problème. Elle se déplace à pied et en compagnie des autres élèves du quartier. Nafi souligne : « *La maison n'est pas très loin du lycée. La distance est d'environ un kilomètre. Cela me prend 15 minutes de marche. Je marche toujours pour y aller. J'ai des cours à l'étage. Bien que difficile parfois, surtout en période de froid la montée des escaliers. L'année passée s'est bien déroulée.* » Elle soutient sa maman dans les travaux domestiques ou l'aide à tenir son petit commerce quand elle ne part pas à l'école. Elle entretient des relations avec ses pairs du quartier et de l'école. Sérou est ravi de l'intérêt que sa fille accorde à ses études et il affirme que cela répond à ses attentes : « [...] *Nafi a la volonté d'étudier. Elle est quand même intelligente et aime les études.* » Nafi a fait une bonne partie de son cursus scolaire à l'élémentaire et au premier cycle du secondaire dans un établissement privé. C'est pourquoi, selon son père, elle est persévérente et cultive l'excellence : « *D'ailleurs, elle a fait tout son cursus primaire et secondaire dans le privé pour des soucis d'excellence et de rigueur.* » Sérou, le père, se rappelle les performances de Nafi pendant l'année à laquelle, elle a eu son accident. Cette année-là, Nafi est restée pendant plusieurs mois en convalescence. C'était au premier semestre. Elle a pu se rattraper durant le second semestre et se doter d'une moyenne scolaire qui l'a faite passer en classe supérieure. Ce qui est, pour le père, une marque de persévérence et de goût des études. Sérou affirme à ce propos : « *Je dois même noter qu'elle a été très courageuse cette année-là. Elle n'avait pas fait les compositions du premier semestre. Mais elle est parvenue à avoir une bonne moyenne lui permettant de passer en classe supérieure.* »

Nafî a réussi avec une moyenne élevée l'examen du Brevet de fin d'études moyennes (BFEM). C'est, selon elle, une preuve de l'importance qu'elle accorde à la réussite et de sa détermination à persévéérer dans sa scolarisation. Les écoles privées au Sénégal ont la réputation d'être des établissements d'excellence. L'année scolaire s'y déroule généralement normalement. Les écoles privées, contrairement aux établissements scolaires publics, parviennent à terminer les programmes d'études. Les grèves d'enseignants ou d'élèves qui secouent les écoles publiques y sont absentes. Ce phénomène pousse les parents qui en ont les moyens à y orienter leurs enfants. La surveillance est de rigueur, les enseignements se déroulent bien et les parents sont plus enclins d'être informés par le personnel des performances ou du comportement de leurs enfants. Maintenant, Nafî continue son parcours scolaire dans un établissement public. Son père a fait ce choix parce qu'il pense que les années scolaires que Nafî a passées dans l'enseignement privé lui ont permis d'avoir une solide base dans les connaissances scolaires pouvant l'aider à se maintenir performante dans le lycée public où elle continuera en principe son cursus secondaire. Nafî apprécie le soutien de ses parents dans la poursuite de ses études. Elle relate en ce sens : « *J'apprécie bien le soutien de mes parents.* »

Nafî met en relief le fait que son père l'aide dans les devoirs quand il est à la maison. Elle reçoit bien les échanges qu'elle a avec son père et qui peuvent porter sur son état de santé ou sur des conseils dans la vie en général. Nafî apprécie surtout les échanges et les discussions avec sa grand-mère. Son père ne doute pas que Nafî apprécie à sa juste valeur le soutien de la famille et l'affection que celle-ci manifeste à son endroit. Sérou, bien qu'il considère son soutien à l'endroit de son enfant comme quelque chose de normal, note : « *Je la soutiens comme tout parent. Si elle a besoin de quelque chose, je m'évertue à le lui donner. Elle doit apprécier cela positivement. Elle sait ce que j'investis sur ses études. Elle le sait en âme et conscience. C'est évident. Et je le lui*

*rappelle souvent. Le rappel est toujours bon. Elle sait que j'ai beaucoup investi sur elle. »*

## 2. Facteurs associés aux parents et aux familles

La famille de Nafi est une famille relativement grande. Nafi et ses parents partagent la maison avec les frères et cousins de son père. Ces derniers y vivent avec leurs épouses et leurs enfants. C'est une famille pouvant être qualifiée de traditionnelle. La grande concession familiale regroupe plus d'un ménage. Nafi vit dans la maison avec sa grand-mère aussi. Il est à remarquer une certaine affinité entre les deux femmes. La grand-mère a assisté à l'entrevue, assise entre le chercheur et Sérou, le père de Nafi. Celui-ci a tenu à l'informer du but de la visite et du contenu des échanges en lui précisant que le chercheur veut avoir des informations sur comment Nafi est accompagnée par la famille dans la poursuite de ses études. Nafi, souligne que la famille comprend : « *Mon père et son épouse, mes tantes qui sont au nombre de trois, mes quatre oncles, une cousine et les enfants. Ces derniers sont mes petits frères. [...] Mes oncles ont aussi leurs épouses dans la maison. Nous sommes une quinzaine dans la maison. Il y a aussi ma grand-mère dans la maison.* » Le père de Nafi travaille dans la mécanique en tant que garagiste. Tandis que sa mère qui n'est pas allée à l'école s'occupe des travaux domestiques de la maison. À côté de cela, elle tient un petit commerce dans la maison. Elle vend des légumes et quelques condiments aux femmes du quartier. La famille de Nafi est une famille monogame.

### 2.1. Pratiques éducatives

Nafi échange avec sa maman sur l'état de sa santé, sur sa scolarisation et sur beaucoup d'autres choses telles que le quotidien, l'actualité du quartier, etc. Nafi échange aussi avec les autres membres de la famille, sa grand-mère, ses tantes, ses oncles, ses frères et sa cousine. Toutefois, elle n'aborde pas la question de sa scolarisation avec ces

membres de sa famille. Leurs échanges se limitent à discuter sur la vie au quotidien et ce, même si parfois la question de sa déficience ou de sa SH est soulevée. Elle déclare : « *J'échange aussi avec les autres membres de la famille. Nous ne parlons pas de l'école, mais ils me posent des questions parfois sur ma jambe, si cela fait mal ou non. Ma situation de handicap n'a pas un impact sur mes aspirations d'avenir. Je reçois des encouragements de mes parents quand j'ai de bons résultats et ils me conseillent et me demandent de faire mieux quand les résultats ne sont pas bons. Mon père m'aide beaucoup surtout à faire mes devoirs.* » Nafi est soutenue par ses parents, soit son père et sa mère. Elle reçoit des compliments ou des récompenses de ses parents quand elle a de bons résultats à l'école. Ses parents l'encouragent et la conseillent à redoubler d'efforts quand les résultats scolaires ne sont pas bons. Cela lui arrive rarement d'ailleurs. Nafi est persévérente à l'école. Elle est souvent récipiendaire de prix d'excellence à l'école. Ce sont des moments où ses parents sont invités à l'école. Séroumou échange souvent avec sa fille sur les études et sur l'état de sa santé. Ils échangent aussi sur l'actualité, sur des questions d'actualité relatives surtout à l'éducation à la vie familiale. Séroumou indique à sa fille comment bien se comporter à l'école comme à la maison, avoir du respect vers les parents et les voisins, éviter les mauvaises fréquentations, etc. Séroumou ajoute : « *Je parle tout le temps avec elle de sa scolarisation. Je lui donne toujours des conseils pour bien travailler, persévérer et avoir un comportement exemplaire à l'école.* » Séroumou soutient également Nafi dans la prise en charge des frais de ses études. Il achète les fournitures. Il veille, tout au long de l'année scolaire, à ce que Nafi ne manque de rien. Séroumou précise : « Je la soutiens comme tout parent. Si elle a besoin de quelque chose, je m'évertue à le lui donner. » Séroumou affirme que Nafi accorde beaucoup de valeurs aux différents soutiens dont elle bénéficie de la part des parents. Néanmoins, il ne cesse de lui donner des conseils pour l'emmener à prendre plus en considération ses études. Séroumou semble privilégier Nafi par rapport à ses frères et sœurs parce qu'elle est sa fille ainée et elle peut servir d'exemple aux plus jeunes de la famille. Séroumou note à cet effet : « *D'ailleurs elle est*

*la privilégiée de la famille. Peut-être c'est parce qu'elle est mon aînée. J'ai une grande affection pour elle. C'est une chose que je ne m'explique pas. »*

## 2.2. Pratiques parentales reliées à la vie scolaire

Nafi est aidée souvent par son père dans ses devoirs surtout pendant les fins de semaine ou les jours fériés. Son père a un niveau d'étude lui permettant tout au moins de s'assurer que Nafi fasse ses devoirs à la maison. Sérou a fait des études jusqu'au premier cycle du secondaire. Il regarde les cahiers de Nafi. Il demande si cette dernière fait ses devoirs à la maison comme à l'école. Il est à même de se faire une idée du travail de sa fille en lisant les appréciations des enseignants et leurs notes portant sur les devoirs. De plus, son père se renseigne toujours sur son état de santé surtout quand c'est en période de froid. Pendant la saison où il fait froid au Sénégal, Nafi peut avoir des douleurs reliées à sa déficience depuis l'accident. Nafi souligne : « *Il essaie de voir si j'ai des douleurs [...] Il m'aide souvent dans mes devoirs.* » Cette assistance du père est bien appréciée par Nafi qui la reçoit comme un encouragement à mieux faire. Nafi déclare bénéficier de l'appui de toute sa famille dans la poursuite de ses études. Les membres de la famille l'encouragent toujours à aller de l'avant. Nafi peut aller voir ses amies du quartier quand elle n'est pas à l'école. Mais elle avertit toujours sa mère avant de sortir et convient avec elle de l'endroit où elle va et de l'heure qu'elle envisage de rentrer. Nafi est contente du soutien de ses parents et de l'attention qu'ils lui portent.

Sérou est ravi quand sa fille obtient de bons résultats à l'école. Il l'encourage surtout quand les résultats obtenus ne sont pas bons. Sérou souligne que cela arrive rarement, car sa fille travaille bien à l'école et met du sérieux dans les études. Mais il ne semble pas s'en émouvoir pour autant. Selon lui tout parent aurait la même réaction en sachant que son enfant travaille bien à l'école. Sérou déclare : « *Je suis content quand elle a de bonnes notes comme tout parent. Je suis satisfait. Et le contraire me ferait mal.* »

*Quand elle réussit on est tous content.* » Les pratiques parentales reliées à la vie scolaire renvoient aux façons dont les parents s'y prennent pour manifester leur soutien à leurs enfants dans la poursuite des études. Elles s'observent surtout dans la maison. Les parents dans cette perspective vérifient les cahiers des enfants et veillent à ce que les devoirs soient faits. Ils posent des questions sur l'agenda de la semaine, ils rappellent les travaux et prodiguent des conseils de préférence sur un ton convivial sous-tendu par des échanges avec les enfants.

### 2.3. Pratiques parentales reliées à la participation à la vie scolaire

Nafi considère que la SH dans laquelle elle se trouve est la volonté divine. Selon elle, c'est une manifestation de son destin. Elle ne pouvait pas y échapper. C'est pourquoi cela ne la dérange pas. Dans la même foulée, elle soutient que son entourage la voit de cette façon. Ainsi, cette situation ne change rien de son comportement et elle continue de vaquer à ses occupations dans la maison et dans le quartier sans peur du regard des autres. Elle souligne : « *Ce n'est pas ma faute. C'est Dieu qui me l'a donné. Je ne pense pas que, dans la rue, je suis regardée comme une personne en situation de handicap.* » Cependant, son père semble supporter difficilement cette situation, où des personnes portent un regard sur sa fille, même s'il se considère impuissant pour y remédier. Il se sent soulagé par le fait que la déficience de Nafi, cause de cette situation, ne semble pas sévère. Il espère trouver une solution à cette situation un jour. Il souligne : « *La situation de handicap de ma fille, Nafi, m'a pris au dépourvu. Je n'y peux rien. [...] En tout cas, je souhaite que sa situation de handicap soit réduite. Je souhaite que sa déficience soit moins grave [...] Je prie le bon Dieu de mettre sur mon chemin des gens compétents, honnêtes et sérieux pour m'apporter ce que je veux.* »

Sémou pense que l'éducation à travers la scolarisation poussée de sa fille l'aidera à encore minimiser les difficultés reliées souvent aux SH dans un pays comme le

Sénégal. Les jeunes en SH sont, pour la plupart, absents de l'école et peuvent se retrouver comme mendians. Sémou démontre de l'affection envers sa fille et envers toute sa famille. Il échange avec ses enfants notamment Nafi. Il leur rappelle les valeurs de la culture sénégalaise et africaine, une culture axée sur la solidarité et la dignité. Sémou affirme mettre l'accent durant les échanges avec sa fille sur la bonne conduite à tenir, le respect de ses parents et des aînés, le respect des enseignants et du personnel de l'école. Selon lui, ces valeurs sont importantes à rappeler aux jeunes afin de pouvoir les guider pour un meilleur avenir. Dans la famille, les jeunes échangent beaucoup avec les plus âgés sur des sujets comme la politique, la culture, les fléaux sociaux tels que la drogue, la délinquance juvénile, etc. Sémou souligne : « *Comme tu le sais, chez nous, dans notre société, on met beaucoup l'accent sur les valeurs de dignité, sur le fait d'avoir une forte personnalité. Dans la maison, ici, on discute de tout, de la politique, du social et de la culture, par exemple.* » Sémou rappelle aussi l'autorité du chef de famille. Selon lui, les jeunes doivent écouter les parents. Pour lui, il est aussi vrai que les parents ne doivent pas toujours imposer leur point de vue sans se soucier de l'avis du jeune. Mais le jeune doit comprendre que le dernier mot en tout temps revient aux parents, surtout quand il est question de prendre une décision concernant les études et la direction à leur donner. Il souligne : « *[...] Chez nous, nous avons notre propre culture. Quand on est sous la tutelle de ses parents, il faut quand même que les parents aient leur mot à dire, et que les parents puissent imposer à leur enfant des choses si besoin en était. Mais on t'impose des choses positives et non des choses négatives. Je ne pense pas qu'il lui arrive de ne pas être d'accord sur des choses concernant son avenir.* »

#### 2.4. Engagement parental

Les parents de Nafi manifestent de l'intérêt pour l'école et pour la scolarisation de leur fille. Son père et ses oncles la soutiennent dans ses tâches scolaires. Son père considère

comme une priorité la réussite scolaire de sa fille. C'est pourquoi, il n'a pas hésité à l'inscrire dans une école privée avec des frais de scolarisation plus chers que ceux du public pour s'assurer de lui donner une base intellectuelle acceptable pouvant lui garantir de continuer son cheminement dans les établissements publics comme c'est le cas présentement. Nafi fréquente aujourd'hui une école publique et a de bons résultats sur le plan scolaire. Sémuou souligne : « *J'ai toujours payé pour ses études. J'investis beaucoup dans ses études et cela me fait plaisir. Je me dis que tant qu'elle manifeste la volonté d'étudier, je l'accompagnerai jusqu'à la limite de mes moyens. [...] J'avais opté pour le privé pour les raisons que j'ai avancées précédemment comme le sérieux, la rigueur et l'excellence. Je me disais aussi que je dois lui donner une bonne base. Car dans le public, il y a beaucoup de perturbations. Il y a des grèves récurrentes des enseignants ou des élèves dans les écoles publiques. Cette année, je l'ai inscrite au public en me disant qu'elle a des préalables solides au primaire et au secondaire. Je pense qu'elle n'aura pas de difficultés dans le second cycle du secondaire, même si elle poursuit ses études au public comme c'est le cas cette année.* »

## 2.5. Encadrement parental

Nafi tient au courant sa maman ou sa grand-mère quand elle va voir ses amis dans le quartier ou lorsqu'elle va à l'école. Elle sort rarement, préférant la compagnie de sa famille. Elle discute avec sa grand-mère sur les actes de la vie si elle n'est pas en échange avec ses frères, sœurs ou cousins. Elle est consciente de l'appui de ses parents et considère que ceux-ci l'aiment bien et tiennent à sa réussite. Elle précise : « *Mes parents sont bien contents quand j'ai de bons résultats et ils me conseillent et me demandent de faire mieux quand les résultats ne sont pas bons. Mon père m'aide beaucoup surtout à faire mes travaux.* » Son père est souvent absent de la maison, mais il sait que son épouse et les autres adultes de la famille vont s'occuper des jeunes et des enfants. Il écrit : « *Je ne suis pas toujours là. Je ne suis pas très imprégné de ses sorties.* »

*Je ne suis là que la fin de semaine, notamment à partir du samedi soir. Donc, ce n'est pas, à vrai dire, la fin de semaine dans sa totalité. Ma famille ne me voit que le dimanche. De ce fait, il y a des choses qui peuvent m'échapper. Je travaille à Dakar. Et la famille est à Thiès, située à 70 kilomètres de Dakar. »*

## 2.6. Encouragement à l'autonomie

Nafi est autonome dans l'exécution de ses tâches scolaires. Elle a son agenda de travail dans la maison. Quand elle revient de l'école. Elle prend son déjeuner, se repose, discute avec les membres de la famille notamment les jeunes de sa génération, c'est-à-dire ses frères ou sa cousine. Elle débute ses devoirs en fin d'après-midi jusqu'en début de soirée. Elle s'arrête pour prendre le souper et parfois, elle regarde la télévision avant de reprendre ses tâches scolaires. Elle se couche en général vers 22 heures. Nafi déclare : « *Je travaille dans la chambre de ma mère et je dors avec ma grand-mère. Je travaille sur mes devoirs environ deux heures avant le souper et deux heures après.* » Quand il s'agit des décisions concernant son avenir ou sur des questions relatives à sa scolarisation, le dernier mot revient à ses parents, notamment à son père. Ce dernier considère qu'en tant qu'autorité parentale, ce rôle lui revient et ce, même s'il veille à ce que les décisions qu'il prend concernant sa fille soient des meilleures pour elle. Il souligne : « *C'est moi, son père, qui l'appuie le plus dans ses études. Bien sûr, elle a son mot à dire sur les décisions la concernant. Si je trouve qu'une décision prise est bonne pour elle et qu'elle ne la partage pas, je suis obligé de lui tordre la main. Elle est encore jeune, on ne peut pas lui laisser le libre-choix de faire ce qu'elle veut.* »

## 3. Participation parentale au suivi scolaire

Sémou passe assez souvent à l'école de Nafi, généralement en début de semaine, avant de rejoindre son lieu de travail à son école pour saluer le personnel enseignant et l'administration. Il profite de ses visites pour s'enquérir de la scolarisation de Nafi.

Sémou soutient à ce propos : « *Je passe souvent à l'école pour parler avec ses enseignants ou le directeur de l'école. [...] Je ne sais combien de fois. Je passe souvent les lundis matin pour voir le directeur des études de son école avant de rejoindre mon lieu de travail à Dakar. Et cela, je l'ai toujours fait depuis qu'elle était à l'école primaire. Ce sont en général des visites de courtoisie. C'est pour savoir comment elle se comporte à l'école, est-ce qu'elle travaille bien, etc.* » Toutefois, Sémou participe rarement à des activités parascolaires de l'école dans la mesure où il est souvent absent de la maison pour des raisons professionnelles tel que mentionné dans les lignes précédentes. Mais la mère de Nafî vient régulièrement à son école pour recevoir son bulletin ou pour assister à la cérémonie de remise de prix dont elle est souvent lauréate. De plus, sa maman participe parfois aux activités parascolaires de l'école telles que les fêtes de fin d'année, un lancement des activités récréatives et sportives, etc.

#### 4. Facteurs environnementaux

Nafî, du fait de sa déficience l'installant dans une SH, est exemptée des activités physiques et sportives de l'école. Son père voit en cela un obstacle tant sur le plan physique que sur le plan social. Sur le plan physique, sa participation aux activités physiques et sportives pourrait être positive pour sa rééducation fonctionnelle et l'aider davantage à atténuer ses douleurs en période de froid. La non-participation à ces activités l'empêche de profiter davantage, avec ses pairs, à des moments importants de cohésion sociale où il est possible d'acquérir des compétences d'émulation et de jeu en équipe. Sémou revient ainsi sur les impacts négatifs de l'accident de sa fille tout en réaffirmant sa détermination à la soutenir dans ses études. Il souligne : « *L'accident a eu quelque impact sur ses études. Elle est restée environs 2, 3 à 4 mois sans pouvoir aller à l'école. [...] Perdre plus de trois mois sur une année scolaire, c'est beaucoup de chose. Nafî reprit l'école cette année-là après les vacances de Pâques. Mais cela n'a pas changé les projets que j'ai toujours eus pour elle. [...] Elle est déjà exemptée*

*de l'éducation physique. Tu sais, comme moi, l'apport de l'activité physique dans le développement intellectuel de l'individu. Pour moi, c'est une limite sérieuse. »*

Dans le cadre du MDH-PPH, les facteurs environnementaux ont une place prépondérante. Les facteurs environnementaux peuvent être vus en termes de facilitateurs ou d'obstacles. Les facilitateurs et les obstacles s'expriment à travers des facteurs sociaux ou des facteurs physiques.

##### 5. Habitudes de vie

Nafi semble bien vivre sa situation. Elle déclare : « *Ma situation de handicap n'a pas d'impacts sur mes aspirations d'avenir.* » Toutefois son père Sémuo considère la non-participation de Nafi aux activités physiques comme étant un obstacle. Il soutient dans le même sillage : « *Pour moi, le principal obstacle, c'est sa déficience qui est à l'origine de sa situation de handicap. Je pense que cela la diminue beaucoup. Quand on ne dispose pas de toute son intégrité physique, cela peut diminuer la personne.* »

## CAS 2. Moriba et la famille Big

### 1. Facteurs personnels associés aux ÉSH

Moriba, âgé de 21 ans, est en classe de Terminale Littéraire dans un lycée de la ville de Thiès. Moriba refait la classe de Terminale pour des raisons de retard dans le dépôt de ses pièces d'état civil requis à l'examen du baccalauréat, diplôme de fin des études du second cycle secondaire au Sénégal. Moriba évoque, à côté de cela, comme une autre raison de ce redoublement, les perturbations de l'année scolaire écoulée dues en partie par les grèves des syndicats d'enseignants et des élèves : « *il y avait aussi beaucoup de grèves. Pour tout cela, je suis tombé d'accord avec mon père de refaire l'examen cette année.* »

Moriba présente une déficience au niveau d'un membre supérieur, à la suite d'une blessure causée par le port d'un brassard en élastique trop serré autour de l'avant-bras : « *J'ai un handicap physique. C'est quand je faisais le CE 2 [Cours élémentaire 2<sup>ème</sup> année ou 4<sup>ème</sup> année du primaire]. J'avais des élastiques avec moi. J'ai pris un élastique que j'ai enroulé de façon serrée autour de mon avant-bras, quand je l'ai enlevé, j'ai vu quelque chose qui ressemblait à une tumeur.* » Quelques jours après, il observe un bouton à l'endroit où il avait mis le brassard. Et de jour en jour, la blessure grossissait et devenait plus visible. Il en informe son oncle qui décide de l'emmener voir un médecin deux mois plus tard. Il vivait, alors, avec son oncle à Dakar, une ville différente de celle (Thiès) où vivent ses parents biologiques : « *C'est après avoir constaté cela que j'en ai informé mon oncle. À ce moment, j'étais à Dakar. Il me dit d'accord et deux jours après, il me demande si le bouton se voit toujours sur mon avant-bras. C'est au bout de deux à trois mois qu'on décide d'aller à l'hôpital quand on constatait que l'affaire prenait de l'ampleur du point de vue du volume.* »

Les premières consultations médicales n'ont pas permis de soigner la blessure. Celle-ci devenait de plus en plus grosse et alourdissait le bras. Les parents décident, de ce fait, de consulter des guérisseurs traditionnels. Mais cela ne donne pas les résultats espérés. Moriba souligne : « *Là aussi, on constatait que cela s'agrandit, mais on ne faisait rien. On constatait que cela augmentait jusqu'à alourdir le bras. Ma mère prenait souvent des rendez-vous à l'hôpital. Ma mère a consulté aussi des guérisseurs traditionnels.* »

Moriba profite des grandes vacances passées avec ses parents à Thiès pour les persuader de le transférer auprès d'eux afin qu'il y continue ses études. Dans un premier temps, les parents refusent et décident de reconduire Moriba chez son oncle à Dakar. Il était en dernière année de l'école primaire. Mais Moriba va insister et même faire de petites fugues avant que ses parents ne décident de le laisser poursuivre ses études à Thiès. Il note en ce sens : « *C'est quelques années plus tard, quand j'étais en classe de CM2 [Cours moyen 2<sup>ème</sup> année ou sixième année du primaire] et en vacances à Thiès, chez mes parents que j'ai décidé de rester à la maison pour continuer mes études. Mes parents sont d'accord, donc je reste. Mais avant leur accord, ils m'avaient renvoyé à Dakar pour que je poursuive mes études [...]. Quelques temps après l'ouverture, je reviens à Thiès persistant à vouloir y continuer mes études. C'est à la suite de cela que mes parents acceptèrent de me laisser à Thiès.* » À Thiès, Moriba reprend ses études dans une école primaire de son quartier. Il réussit au concours d'entrée en sixième et à l'examen du Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE). L'année suivante, il se rend avec sa mère à des journées médicales organisées par la municipalité. Il y rencontre le médecin qui va l'opérer plus tard pour enlever la tumeur. L'intervention chirurgicale n'aboutit pas à ce qui était espéré. Il fallait une évacuation dans à un centre universitaire hospitalier à Dakar. C'est là que son bras sera amputé pour endiguer la tumeur après plusieurs mois d'internement.

Moriba vit les études secondaires entre les hôpitaux et l'école. Il pouvait rester presqu'une année entière à l'hôpital et revenir l'année suivante reprendre ses études là où il s'était arrêté. Il se rappelle le temps passé à l'hôpital et son retour à l'école : « *Cela a pris environ presque trois ans de traitement entre les hôpitaux de Thiès et de Dakar. J'étais en 5<sup>ème</sup> (-secondaire 2-). J'avais fait le premier semestre. Quand je suis revenu l'année suivante au milieu de l'année scolaire j'ai repris la 5<sup>ème</sup> et j'ai fait les compositions du second semestre. C'était dans une école privée que j'ai quittée l'année suivante pour aller dans un Collège d'enseignement moyen secondaire (CEM) [...], une école publique où je suis resté jusqu'à l'obtention du BFEM.* » Moriba ne possède pas de prothèse parce qu'il n'en a pas les moyens. Il souligne les démarches faites dans ce sens avec l'appui du personnel de santé : « *Je n'ai pas d'aide technique, au départ, l'infirmier major avait des démarches pour que j'ai une prothèse mais cela n'avait abouti.* »

Moriba déclare bien vivre avec sa SH même s'il perçoit, dans la rue, le regard des autres comme un obstacle lui rappelant sa déficience. De plus, il arrive que des enfants se moquent de lui. En ce sens, il souligne : « *Je sens souvent le regard bizarre et gênant de gens dans la rue, mais je me dis qu'ils ne comprennent pas. Certains me regardent même avec compassion. Il y a aussi souvent des enfants qui se moquent de moi décrivant que cette personne n'a pas de bras, mais je les laisse faire en me disant que ce sont des enfants.* » Cependant, d'autres personnes, jeunes ou adultes « *lui remontent le moral* ». Moriba, en dépit de tout cela, va à la rencontre de ses amis, poursuit ses activités surtout sur le plan scolaire et prend des engagements et assument des responsabilités dans son quartier. Il avance que « *le handicap se situe dans la tête* », et qu'avec le temps, les regards ou les moqueries des jeunes enfants ne lui poseront plus de problème.

La déficience de Moriba le met parfois en SH dans le cadre de sa scolarisation. Il a du mal à faire les travaux en géométrie. Car, il a des difficultés à tenir les instruments

comme la règle, l'équerre ou le rapporteur et tracer des droites ou prendre des mesures en même temps. Cela lui prend beaucoup de temps. Ainsi, il parvient rarement à finir à temps ses travaux dans certains exercices scientifiques ou mathématiques. Moriba déclare : « *Au secondaire, je me limitais à faire l'algèbre, l'arithmétique et je laissais la partie consacrée à la géométrie à cause de cela* ». C'est l'une des raisons qui l'ont poussé à s'orienter dans une concentration littéraire au second cycle du secondaire, même s'il aimait les disciplines scientifiques. « *Je maîtrise bien les disciplines scientifiques, si d'ailleurs je ne me suis pas lancé dans une concentration scientifique c'est que j'ai de la misère en géométrie. Avec une seule main, il est difficile de tracer et cela me prends beaucoup de temps.* » Il avait des craintes de poursuivre les études dans une concentration scientifique, en dépit des techniques développées en matière de manipulation des instruments didactiques de la géométrie dont il peut se servir dans une discipline comme la géographie. Il affirme : « *Maintenant j'ai quelques techniques dans ce sens que j'applique en géographie par exemple. J'ai appris à manipuler l'équerre, à tracer à main levée.* » Moriba travaille bien à l'école. Il considère la poursuite de l'école comme un moyen pour avoir une meilleure vie et aider ses parents un jour. Car, les études pourraient lui permettre un jour d'avoir une profession, un métier, de s'insérer dans la vie active, de gagner de l'argent pour subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille. Toutefois, il reconnaît qu'avant d'être dans cette SH, il voulait devenir militaire. Il voulait porter l'uniforme et faire le service militaire, devenir policier, gendarme. Il souligne : « *Avant mon accident et mon handicap, je voulais être homme de tenue : policier, militaire ou gendarme.* » Mais il reste déterminé et ambitieux. Il souhaite « *devenir juriste* » maintenant et manifeste un grand intérêt sur les « *métiers du droit* ».

Moriba est soutenu par ses parents dans ses décisions. Il souligne : « *Il n'y a pas de divergence sur mes choix avec mes parents.* » Il a de la persévérance dans les études et accorde un intérêt à sa scolarisation, bien qu'il ait eu des retards dus en partie par ses

séjours relativement longs dans les centres de santé durant sa scolarisation aux cycles primaires. Moriba est ravi du soutien de ses parents et de leur accompagnement dans la poursuite des études. Il se sent privilégié par ses parents et aussi par ses grandes sœurs. Ces dernières ne vivent plus dans la maison familiale, mais elles le soutiennent en cas de besoin pour suppléer les parents dont les moyens sont modestes. Moriba note : « *Mes parents me soutiennent beaucoup. Quand j'ai besoin de quelque chose, ils me le procurent. Mes sœurs qui ne vivent plus dans la maison m'aident beaucoup. Car, elles savent que mon père n'a pas assez de moyens. Ma mère aussi me soutient beaucoup. Je suis bien entouré. Je vois même que quand je veux la même chose que mon jeune frère, je suis prioritaire.* » Pour Bigué, sa mère, Moriba semble prendre conscience de l'amour que sa famille lui voue depuis son passage à l'hôpital. Il voyait qu'en plus de la famille, le personnel soignant de l'hôpital aussi lui accordait beaucoup d'attention. Bigué, souligne à cet effet : « *Je sais qu'il voit bien ce que je fais pour lui et il le prend en considération. Il voit cela depuis notre passage à l'hôpital, la manière dont on nous aidait à l'hôpital, les médecins et le personnel de l'hôpital.* » Sa mère perçoit la reconnaissance de Moriba envers la famille. Elle affirme, pour en donner une illustration, que Moriba « *dit toujours qu'il a à cœur ses études* ».

Moriba revient généralement de l'école en début d'après-midi. Après avoir pris son déjeuner, il se repose dans la maison et discute avec ses frères et sœurs. Il commence à faire ses devoirs en début de soirée jusque tard dans la nuit, vers minuit. « *En fait la journée continue quand je reviens de l'école à 16h je me repose et je commence à apprendre vers 19h jusqu'à 23h ou minuit.* » Son lycée comme beaucoup d'établissements scolaires sénégalais évoluent dans un horaire de journées continues. Les enseignements démarrent au petit matin et se terminent en début d'après-midi, sauf les mardis et les jeudis pendant lesquels, les élèves finissent les cours le matin à midi et reviennent dans l'après-midi à l'école, pour effectuer, généralement des activités scolaires ou para scolaires en plein air.

## 2. Facteurs associés aux parents et aux familles

Moriba vit avec ses parents et son jeune frère. Il a deux grandes sœurs mariées qui ont rejoint leur demeure conjugale et un frère étudiant à l'université. Moriba a aussi des jeunes frères de même père qui vivent avec leur tante dans une autre maison à la suite du décès de leur mère, qui était la deuxième épouse de leur père. Moriba note en ce sens : « *Donc, c'est une famille qui a environ une vingtaine de membres. Mon père avait une deuxième femme qui est décédée. Il avait dans cette union des enfants. Mais ceux-ci vivent chez ma tante.* » Le père de Moriba est chauffeur de taxi-brousse sur un trajet reliant la ville et des communes rurales. Il a fait des études jusqu'à la fin du primaire. Sa mère est femme au foyer et tient un petit restaurant et un kiosque de vente de pains. Moriba et ses parents partagent la même maison avec deux autres ménages dirigés par les frères de son père. Ainsi, la maison compte trois ménages et une vingtaine de personnes. C'est une grande famille traditionnelle sénégalaise. Au moins un grand repas, celui de la mi-journée, réunit toute la famille. La cuisine est préparée, à tour de rôle, par les femmes issues des trois ménages.

### 2.1. Pratiques éducatives

Moriba est soutenu dans ses études et dans l'accomplissement de certaines activités courantes par ses parents : « *Tous mes deux parents me soutiennent beaucoup dans les études. Ma mère m'aide beaucoup. Souvent, comme je n'ai qu'une seule main, ma mère m'aide à attacher mes lacets de chaussures, à m'habiller souvent. Mon père participe beaucoup dans mon suivi scolaire à la maison comme à l'école [...]. Mon père me conseille et me soutient dans mes décisions. Mon père est satisfait de mes résultats, je suis toujours parmi les meilleurs de ma classe. J'ai flanché un peu quelques années après l'accident et après mon transfert à Thiès. Mais après quelques conseils et discussions avec mon père, j'ai repris mon rythme de bon élève.* » Sa mère, Bigué,

souligne dans ce sillage : « *Je le soutiens en tout temps. Je me bats pour lui pour qu'il ne manque de rien. Je ne voudrai pas une seule fois qu'il pense que sa situation de handicap influe sur l'amour et l'affection que j'ai pour lui.* »

De plus, elle note : « *Quand il a de bons résultats, je suis contente, je lui offre de petits cadeaux. Quand les résultats ne sont pas bons, je l'encourage et je le conseille encore afin qu'il redouble d'effort pour les compositions à venir.* » Les parents de Moriba sont parfois appuyés, dans leur soutien à ce dernier, par son médecin traitant. En effet, le médecin, rencontré lors des journées médicales, est resté en contact avec la famille. Moriba souligne : « *Le docteur, par exemple, qui m'a suivi il y a des années à l'hôpital au début de ma maladie me soutient toujours. Parfois, il me paie même les fournitures à la rentrée des classes. Il me considère comme son neveu.* »

Moriba se rend parfois à l'école par autobus. Ce sont ses parents qui lui paient, de temps en temps, en fonction de leurs moyens de l'heure, les frais de transport. Moriba peut marcher aussi en compagnie de ses camarades du quartier pour se rendre à l'école. Moriba travaille seul dans ses devoirs. Il est parfois aidé par son frère, étudiant à l'université, de passage à la maison familiale. Il travaille souvent avec ses camarades d'école habitant le quartier. Ils se sont constitués en un groupe de travail qui fréquente, pour réaliser le travail d'équipe, l'école primaire du quartier où le directeur leur a prêté une salle de classe. Ils y vont généralement les fins de semaine ou les jours fériés. Ainsi, ils s'entraident sur les disciplines dans lesquelles ils peuvent avoir des difficultés d'apprentissage.

## 2.2. Pratiques parentales reliées à la vie scolaire

Moriba échange avec ses parents sur ses perspectives d'avenir. Moriba note : « *Ils me conseillent beaucoup et me persuadent de me consacrer aux études. Pour eux ma meilleure chance de m'en sortir, c'est l'école. Pour ce qui est des études, je ne discute*

*qu'avec mes parents soit maman et papa.* » Moriba discute aussi avec ses oncles paternels. Moriba peut compter aussi sur le soutien de ses cousins vivant dans la maison. Ce sont les enfants de ses oncles. Il apporte aussi du soutien à sa tante, habitant le même quartier, dans ses activités politiques. Il assiste à ses rencontres, participe dans l'organisation et mobilise souvent les jeunes de sa génération pour elle. Moriba souligne à ce propos : « *Mais je discute avec mes oncles sur tout. J'ai une tante qui fait de la politique, je m'engage beaucoup à côté de ma tante.* »

Moriba participe au processus de décision sur des questions concernant ses études et son avenir. Bigué soutient que rien ne lui est imposé. Son père et elle discutent et négocient. Quand ils voient que Moriba n'est pas d'accord, ce qui est rare. Ils reprennent les échanges afin de mieux lui expliquer leur opinion. Les parents précisent qu'à partir du moment où Moriba avance dans les études et qu'il est parvenu à un niveau de scolarisation qu'ils n'ont pas vécu, ils ne peuvent que l'accompagner dans ses décisions en lui faisant confiance. Bigué mentionne dans ce cadre : « *Quand il n'est pas d'accord, j'essaie de négocier car dans la vie, rien ne s'impose. On sait qu'avec les discussions, on peut arriver à un accord.* »

### 2.3. Pratiques parentales reliées à la participation à la vie scolaire

Bigué se rend à l'école quand le temps le lui permet pour répondre aux invitations de l'administration ou des enseignants. Elle est souvent accompagnée par ses amies, telles que les épouses des frères de son mari : « *Et quand j'y vais, j'essaie toujours de me faire accompagner par d'autres amies ou membres de la famille, les épouses des frères de mon mari avec qui je partage la maison.* » Bigué souligne l'importance de répondre aux invitations de l'école en ces termes : « *Je veux qu'on sache qu'il y a des gens derrière lui, qu'il n'est pas abandonné, qu'il est un jeune comme tous les autres. Cela me permet de connaître ses enseignants, d'avoir des informations sur son*

*comportement.* » L'année passée, elle s'est rendue à deux reprises au lycée. Elle précise : « *la raison de ma visite à l'école était plus liée à un problème de pièce d'état civil. Il y avait une erreur sur les formulaires d'examen.* » Moriba fait remarquer que son père passe souvent à l'école, car il a des amis parmi le personnel enseignant. Il profite de ses échanges avec ces derniers pour avoir des informations sur le comportement de son jeune fils à l'école ou pour récupérer son bulletin. Il lui en parle parfois à son retour à la maison et le complimente. À cet effet, Moriba affirme : « *Il a des amis à l'école et il passe les voir sinon, ils se téléphonent. Je ne sais pas souvent de quoi il discute avec le personnel de l'école. Je pense qu'il parle souvent aussi de ma déficience. Parfois, mon père me parle de ces rencontres, mais pas toujours.* » Moriba souligne, cependant, la non-participation de ses parents aux activités parascolaires organisées par l'école.

Bigué mentionne que la SH de Moriba n'a pas influé sur les rapports qu'ils entretiennent. Bigué précise qu'elle accorde beaucoup d'attention à son fils et le considère comme un être normal au même titre que ses autres enfants. Elle prend cette situation comme une volonté divine et soutient : « *Son handicap n'a pas changé l'espoir et la considération que j'ai pour lui. Car, je me dis que quand Dieu t'empêche de faire une chose, il t'ouvre d'autres opportunités. [...] Peut-être que cette situation est la meilleure pour lui.* » Bigué échange avec Moriba. Elle lui donne des conseils sur la vie, la société d'aujourd'hui. Lors de leurs échanges, Bigué a recours à l'exemple de ses propres parents pour étayer ses propos et ce, tout en espérant que Moriba puisse trouver dans le récit de vie de ses grands-parents, des attitudes ou des comportements inspirants. Bigué soutient dans cette foulée : « *Nous discutons des études et des choses de la vie. Je lui donne toujours des conseils. Je ne me décourage pas. J'essaie toujours, en me référant sur mes parents et mes grands-parents, de lui trouver des modèles pour rester sur le droit chemin. Je l'exhorté à respecter ses pairs et les ainés, car le respect est réciproque. C'est en respectant les autres qu'on est respecté en retour.* » Son père

étant souvent absent de la maison pour des raisons professionnelles, Bigué peut compter sur son fils étudiant à l'université ou sur les oncles de Moriba pour la soutenir dans sa démarche. Bigué mentionne : « *Son père n'est pas toujours là, mais un de ses frères l'encourage beaucoup dans les études. [...] De plus, un de leurs oncles qui vit ailleurs dans une autre ville, vient souvent dans la maison pour leur donner des conseils et les encourager dans les études. Il est le petit-frère de leur papa. Il est très bien et accorde beaucoup d'attention à leurs études.* » Moriba souligne de son côté : « *Ma mère nous dit toujours que nous devrons être bons à l'école pour ne pas vivre les situations dans lesquelles elle se trouve. Elle pense que si elle était instruite, elle aurait une meilleure situation aujourd'hui. Donc, tous les deux, ils nous encouragent. [...] Car tant qu'on est en vie, on peut changer les choses. Je remercie le bon Dieu.* »

#### 2.4. Engagement parental

Bigué s'évertue à soutenir Moriba. Elle lui témoigne son affection et le soutient à dépasser sa SH. Bigué n'est pas allée à l'école, mais cela ne l'empêche de manifester à son fils sa préoccupation de le voir réussir dans les études. Elle veille à ce qu'il étudie dans la maison. Elle rappelle souvent à Moriba de faire ses devoirs. Car selon elle, les élèves ont souvent des devoirs à faire à la maison. Elle est consciente qu'elle ne peut pas aider dans ce sens, mais elle peut faire des rappels. C'est pourquoi, elle l'invite même à venir s'installer dans sa chambre pour faire ses devoirs : « *Je lui demande toujours de venir apprendre dans ma chambre bien qu'il ait une chambre confortable avec ses frères. Si je fais cela, c'est pour l'encourager et mieux le suivre.* »

#### 2.5. Encadrement parental

Bigué surveille les fréquentations de Moriba et contrôle ses sorties. Elle tient à connaître ses copains dans le quartier. Bigué écrit : « *Il ne sort pas beaucoup. Et à chaque fois qu'il sort, il me demande la permission et il me dit où il va. Il ne va pas*

*loin. Il sort rarement du quartier. Il va voir ses amis qui sont, en même temps, ses camarades d'école. Je connais presque tous les parents de ses amis du quartier. »* Dans le même sens, Moriba note : « *Quand je sors, je demande la permission, il arrive que je revienne tardivement à la maison après une sortie chez les amis, mais souvent, pendant les vacances, là, mes parents me rappellent que je dois respecter les heures de rentrer, que je ne dois pas trainer dans le quartier la nuit.* »

Le quartier est populaire. Les autres jeunes de ce quartier ne vont pas toujours à l'école. Ils ne suivent pas tous l'apprentissage d'un métier. Bigué souligne : « *Je l'encourage dans ses études. Je lui conseille toujours d'être sur le droit chemin et d'éviter les mauvaises fréquentations. Car tu peux avoir une bonne conduite, mais les mauvaises fréquentations peuvent altérer cela. Je lui conseille toujours d'être solidaire avec ses petit et grand frères dans la maison.* ». Pour Bigué, « *les études [...] semblent la meilleure issue pour lui.* ». Bigué souligne qu'elle « *n'hésitera pas à lui payer des études supérieures ou une formation professionnelle si un jour il ne pourrait pas continuer dans le public.* ». Moriba semble également avoir une conscience claire de ce que les études peuvent lui apporter. Il comprend les inquiétudes de sa mère et essaie, quand l'occasion se présente, de l'assurer comme en attestent ces propos de Bigué : « *Je l'encourage toujours dans les études. Il le prend bien. Il me dit même qu'il sait ce qu'il veut et qu'il ne traîne pas. Il veut réussir, dit-il, autant que je le veuille. Mais moi je continue à l'encourager et à lui faire savoir que je ne le surveille pas, mais je ne veux que l'accompagner.* »

## 2.6. Encouragement à l'autonomie

Moriba est autonome et ce, au moins dans la conduite de ses études. Il sait qu'il doit s'organiser, compter sur lui-même ou sur ses pairs pour faire ses tâches scolaires dans la maison. Toutefois, Moriba relativise cette autonomie dans l'exécution de ses tâches

scolaires. Il sait qu'il doit, dans certaines situations, avoir l'autorisation de ses parents. Il rappelle que s'il a une autonomie dans la maison quand il s'agit de faire ses devoirs, c'est parce que ses parents n'ont pas les compétences requises dans ce domaine. Mais, note Moriba : « *Quand il s'agit de m'engager à l'école comme, par exemple, en présidant le club littéraire, j'en discute d'abord avec mes parents. Je leur explique ce que cela implique comme responsabilité, le temps que je dois y consacrer et je suis leurs indications. Ils sont toujours d'accord avec moi, surtout mon papa.* »

Bigué souhaite que Moriba et son frère développent plus d'autonomie et de responsabilité. C'est ce souhait qui sous-tend la majeure partie des initiatives qu'elle prend à leur égard. Elle les informe de tous les évènements de la famille et prend en considération leur avis sur des questions concernant la famille. Bigué pense surtout à leur avenir, au moment où ils seront adultes et qu'ils devront faire face à des situations sans la présence de leur parent. Bigué rappelle ainsi l'annonce du mariage de leur sœur et la manière dont elle a engagé les discussions avec eux : « *Même quand il a été question de marier ses sœurs, je l'ai appelé ainsi que ses autres frères pour recueillir leurs avis après les avoir informés. [...] Je sais qu'ils doivent être solidaires, se comprendre. Car, il peut arriver un jour que je ne serai plus là. Alors, ils devront se parler. C'est pourquoi, en tant que famille, je les mets toujours au courant de ce qui se passe dans la maison.* »

Moriba développe un leadership auprès de ses camarades et à l'école. Il s'engage dans les activités de l'école. Il occupe des postes de responsabilités dans les cercles d'études du lycée. Dans certaines activités avec ses condisciples comme les excursions, il s'active dans l'organisation. Il renseigne, sur ce plan, à travers les lignes suivantes : « *Quand on devait faire des sorties, je m'occupais de la logistique, location de véhicules, demande d'autorisation, etc. J'ai une bonne culture associative et*

*politique. Comme je suis curieux, je participe aux débats du quartier. À l'école, j'ai aussi présidé, l'année dernière, le club de portugais. Il y avait plus de cent membres. »*

### 3. Participation parentale au suivi scolaire

Les parents, en dépit de leur manque de temps lié à leurs charges quotidiennes, d'une part, et à leur faible niveau de scolarisation, d'autre part, comprennent qu'ils ont un rôle à jouer dans la poursuite des études de Moriba. Son père passe souvent au lycée pour se renseigner sur sa conduite et ses performances. Ces rencontres informelles avec les enseignants lui permettent de développer des compétences au moins pour rappeler à Moriba ses devoirs, pour savoir les disciplines où il peut être faible. Sa mère, Bigué, en plus de s'assurer de mettre à disposition les fournitures à temps, fait aussi de même. Elle se renseigne sur les études parfois même auprès de son fils. Elle renseigne à ce propos : « *Je fais tout pour qu'il ne manque de rien en lien avec ses études. Je sais que les études sont importantes pour son avenir.* »

Les parents, en dehors de la réception du bulletin, sont rarement invités par l'école ou les enseignants. Bigué s'est rendu plus d'une fois au lycée l'année passée pour régler le problème de papier d'état-civil de son fils en lien avec les examens du baccalauréat. Son père passe occasionnellement à l'école. Cela est facilité, en grande partie, par les relations amicales qu'il entretient avec certains enseignants et membres de l'administration. Ces rapports sont antérieurs à l'inscription de son fils à l'école.

### 4. Facteurs environnementaux

Bigué pense que « *les facilitateurs dans la poursuite des études de Moriba, peuvent être le soutien et l'accompagnement des parents, s'il parvient à mesurer les efforts que nous faisons pour subvenir à ses besoins.* ». Les pratiques des parents pour soutenir Moriba, tant sur le plan socioaffectif que sur les plans financier et matériel, peuvent

être perçues comme source de motivation pour Moriba. C'est dans cette perspective que Bigué les considèrent en termes de facilitateurs dans la poursuite des études. Moriba a le soutien de ses parents, ses oncles, ses tantes, ses frères et ses sœurs sans oublier les amis comme son médecin traitant ou ses camarades d'école. L'accompagnement de toutes ses personnes s'inscrit dans une perspective permettant de renforcer la résilience de Moriba dans la poursuite de son parcours scolaire. Moriba souligne à ce propos : « *Les facilitateurs, pour moi, sont le soutien de mes amis et de mes parents.* »

Les difficultés de Moriba à suivre convenablement les cours de mathématiques ou de sciences en général et ce, surtout quand il est fait usage d'instruments comme la règle ou le rapporteur peuvent se voir comme des obstacles à la poursuite de ses études. De plus, Moriba s'est fait exempter de ses activités en éducation physique et sportive (EPS) organisées par le lycée. En effet, Moriba a du mal à supporter le regard des autres quand il est habillé en uniforme sportive. Il ressent des regards lui rappelant sa SH. Il préfère, de ce fait, mener ses activités physiques et sportives dans sa maison, loin des regards : « *Les obstacles résident dans l'incapacité de faire certaines activités comme l'EPS. Mais comme cela se fait à l'air libre et que je ressens beaucoup de gens qui me regardent avec étonnement, j'ai finalement abandonné et me suis déclaré inapte, mais je fais des activités sportives dans la maison.* » Sur les plans social et personnel, Moriba a du mal à s'habiller tout seul, comme lacer ses chaussures, par exemple. Cela l'inquiète surtout s'il entamerait des études supérieures loin de sa mère surtout qui l'assiste dans ce sens : « *La question qui m'inquiète beaucoup est une question d'avenir. Je me demande, une fois le baccalauréat obtenu et que je sois orienté à l'université, si je pourrai être autonome. Des gens comme moi, vivant des situations de handicap, ont besoin de l'appui de leur famille. [...] Je me demande qui va m'aider à lacer mes chaussures, à faire certaines choses reliées à ma toilette, par exemple, quand j'irai à l'université. Que peut-on attendre en ce sens de l'État ?* »

Moriba considère l'entrevue avec le chercheur comme un encouragement de plus à aller de l'avant. Il voit, dans cet échange, un argument positif l'invitant à travailler plus, tout en relevant la rareté de pouvoir donner un discours positif sur soi sans être jugé ou regardé d'une certaine façon. Il mentionne : « *Cette entrevue est une bonne chose. Cela me pousse à aller de l'avant. L'entrevue m'a permis de me rappeler de certaines choses que j'ai vécues. Mais le fait que quelqu'un, qui comme toi est au doctorat et qui a un handicap et soit là, en face de moi, en train de me parler me motive beaucoup. Cela veut dire pour moi que je peux aller de l'avant. Cela me prouve que je peux réussir et qu'il y a des issus pour moi. C'est rare que l'on voie cela. Les messages que nous recevons, en général, ce sont des messages d'échec et cela nous fait douter de nos capacités.* » Sa mère ajoute : « *Je suis ravie de cet entretien. Je souhaite qu'il vous prenne en exemple pour aller aussi loin que vous. Je pense que c'est une chance pour lui et pour moi.* »

### Cas 3. Khoudia et la famille Fam

#### 1. Facteurs personnels associés à l'élève en situation de handicap

Khoudia, âgée de 16 ans, est élève en seconde littéraire dans un lycée, une école publique à Thiès. Khoudia a une déficience qui affecte ses membres inférieur et supérieur. Elle présente une « *paralysie de la jambe gauche et de la main gauche* » à la suite d'un accident vasculaire cérébral [AVC]. La déficience affecte aussi sa manière de parler. Par ailleurs, Khoudia pique souvent des crises. En effet, des crises de colère se produisent quand Khoudia est confrontée à des situations tendues. Fama, la mère de Khoudia, ne parvient pas à expliquer l'origine de la paralysie de sa fille. Toutefois, elle se rappelle les premiers symptômes. Fama se souvient que Khoudia « *revenait de vacances, mais elle n'a pas été capable de descendre de façon autonome du taxi. C'est ainsi que des jeunes qui l'ont assistée à sortir du taxi lui ont appris la nouvelle* ». Fama, au départ, pensait à des caprices de jeune fille. Elle a commencé à prendre sa fille au sérieux quand elle lui demanda alors de prendre son bain. Fama constate, à ce moment-là, l'incapacité de Khoudia, âgée de 9 ans, de se lever et de marcher toute seule. De ce fait, Fama décide « *d'appeler son père depuis son lieu de travail pour emmener Khoudia à l'hôpital* ». Fama et son époux se rendent compte, « *après plusieurs séances de consultations et un séjour d'une semaine à l'hôpital, de la difficulté* » de Khoudia à bouger par elle-même. Ils réalisent qu'elle « *ne pourrait plus marcher normalement* ». Mais cela ne les empêche pas de continuer les soins pour leur fille et de « *consulter des médecins encore* ».

Khoudia, en dépit de sa mobilité réduite, fréquente un lycée éloigné de son domicile. Elle souligne à ce propos : « *Le lycée est très éloigné de la maison. Je me fatigue sur le chemin* ». Khoudia est surtout fatiguée quand elle doit monter les escaliers pour aller dans sa classe. Elle précise : « *Parfois en marchant, je sens que mes jambes sont*

*fatiguées, surtout quand je dois monter les escaliers à l'école pour entrer dans les salles de classe à l'étage* ». De plus, elle fait face à des crises qui peuvent survenir quand elle est à l'école. Cela rend encore plus difficile sa scolarisation, la jeune fille en est consciente : « *Mais l'année passée a été difficile. Car, je piquais souvent des crises à l'école.* »

Khoudia travaille bien à l'école et a le goût des études. Elle est, selon sa mère, Fama, une bonne élève qui adore l'école et les enseignements. Si elle s'absente de l'école, c'est indépendant de sa volonté. C'est quand elle est convalescente, en consultation chez le médecin ou qu'elle revient d'une crise. Généralement, au lendemain d'une crise, Khoudia est retenue à la maison par ses parents pour s'assurer qu'elle se sente mieux. Fama remarque que Khoudia « *ne supporte pas d'avoir de mauvaises notes ou des notes relativement basses* ». Khoudia a réussi l'examen du Brevet de fin d'études moyennes [BFEM]. Selon la jeune fille, cet examen a eu lieu, « *l'année passée, au Collège d'enseignement moyen [CEM] (...), une école non loin du domicile* » familial. Khoudia apprécie positivement le soutien de ses parents dans la poursuite de ses études. Fama, sa mère, souligne cet état de fait dans cet ordre d'idées : « *Khoudia apprécie bien les efforts que nous faisons pour elle. (...) Cela la réconforte.* » Khoudia envisage de faire des études poussées et elle espère aller jusqu'au niveau supérieur. Elle manifeste une volonté de poursuivre ses études aussi loin que possible. En ce sens, elle déclare : « *À l'avenir, j'aimerai être médecin* ».

## 2. Facteurs associés aux parents et aux familles

Khoudia vit avec ses parents, son père et sa mère ainsi que ses frères et sœurs. Elle déclare : « *Je vis dans la maison avec mes parents, mes frères et sœurs. Notre famille est une famille monogame. (...) Nous sommes environ neuf individus dans la famille.* » Khoudia rappelle qu'elle a son frère vivant à l'étranger, mais qui téléphone souvent à

la maison. Les parents de Khoudia « *ont arrêté leurs études à la fin de l'école primaire* ». Son « *père est menuisier métallique et garagiste* ». Tandis que sa « *mère est commerçante (...) Elle tient un petit commerce de légumes et de charbon dans la maison* » même.

## 2.1. Pratiques éducatives

Khoudia bénéficie de l'attention de ses parents et de ses frères et sœurs. Khoudia échange surtout avec sa mère. Fama souligne : « *Khoudia est toujours à côté de moi dans la maison quand elle n'est pas à l'école.* » Elle la relaie dans son petit commerce à la maison. Elle accueille et s'occupe des clients quand sa mère est en train d'exécuter d'autres tâches dans la maison. Khoudia se charge de faire les courses pour sa mère. Il s'agit d'aller au marché pour réapprovisionner le petit commerce. Fama note en ce sens : « *Je l'envoie souvent au marché pour m'acheter les marchandises que je vends en détail ici à la maison, si elle ne va pas à l'école.* » Khoudia échange aussi avec son père quand ce dernier revient du travail. Leur échange porte sur l'école, sur la vie au quotidien et sur quelques thématiques de société en fonction de l'actualité du moment. Ses parents l'encouragent dans les études, l'accompagnent dans la limite de leurs moyens et ce, tant sur le plan socioaffectif que celui matériel. Khoudia est également en harmonie avec ses frères et sœurs. Ils échangent surtout sur leurs journées scolaires et sur leurs relations amicales ou de loisirs dans le quartier où à l'école.

Khoudia aide souvent ses frères et sœurs à faire leurs tâches scolaires dans la maison. Elle les appuie surtout en mathématiques ou en français. Khoudia est la plus âgée et la plus avancée dans les études au niveau de la famille. Pour Fama, Khoudia « *est très enthousiaste même si on peut percevoir qu'elle a des choses qui lui font mal. Elle s'intègre bien dans la maison. On ne la laisse jamais seule* ». Ses parents font tout pour qu'elle se sente socialement intégrée dans la famille. Ses parents sont attentifs à ses

demandes. Fama, la mère souligne à ce propos : « *Je pense qu'elle apprécie bien les efforts que nous faisons à son endroit. Je vais souvent avec elle au marché pour magasiner. Je ne voudrai pas qu'elle manque de quelque chose ou qu'elle envie ses paires. Hier même, je suis allée avec elle au marché pour lui acheter des chaussures à sa demande.* »

## 2.2. Pratiques parentales reliées à la vie scolaire

Les parents de Khoudia, bien que n'ayant que le niveau scolaire du primaire, soutiennent Khoudia dans ses études. Khoudia reconnaît l'appui de ses parents en ces termes : « *Mes parents ont arrêté leurs études à la fin de l'école primaire, mais ils m'aident beaucoup.* » À leur tour, les parents soutiennent que l'amour de Khoudia pour les études et sa volonté de persévérer en classe leur rendent la tâche moins difficile. Les parents savent que Khoudia est, jusqu'à présent, dans une dynamique de bien étudier à l'école. Ils répondent, autant que faire se peut, à ses attentes en lui garantissant des conditions idoines pour étudier. De plus, ils l'aident à surmonter les crises reliées à sa déficience. Sa mère, Fama, souligne dans les lignes suivantes l'importance que Khoudia accorde à ses études : « *Elle travaille bien à l'école. Elle n'a pas de problème à ce niveau. (...) Elle a de bons résultats.* »

Fama et son époux considèrent cette attitude de leur fille envers les études comme un bonus au point de vue de sa SH, d'une part, et, d'autre part, comme un soulagement si Khoudia est comparée à des jeunes de son âge vivant une SH. « *Cela nous satisfait beaucoup, parce qu'elle pouvait se dire qu'elle peut apprendre ou ne pas apprendre. Et cela ne changera rien de son rapport avec les parents du moment qu'elle est en situation de handicap. Elle a d'excellentes notes dans les compositions.* » Khoudia, aux dires de Fama, « *ne supporte pas d'avoir de mauvaises notes ou des notes relativement basses* ». C'est pourquoi Fama l'encourage toujours dans des situations où elle est en

baisse de performance scolaire. Fama déclare : « *Quand cela arrive et qu'elle m'en parle, j'en profite pour l'encourager à redoubler d'efforts. Et je lui offre des petits cadeaux en guise de récompense en répondant autant que possible à ses désirs.* » Dans la même veine, Fama souligne que « *son père la soutient beaucoup et répond positivement à toutes ses demandes* ». Elle poursuit en précisant que, contrairement à elle, « *son père cherche toujours à lui faire plaisir* ». Khoudia souligne ses performances scolaires ainsi : « *J'ai rarement de mauvais résultats. Il n'est jamais arrivé que l'école convoque mes parents parce que je me suis mal comporté.* » Elle mentionne aussi la manière dont ses parents accueillent cela : « *Quand j'ai de bons résultats, mes parents sont très contents.* » C'est peut-être la raison pour laquelle sa mère est très présente à l'école et ce, surtout pour les problèmes de santé de sa fille.

### 2.3. Pratiques parentales reliées à la participation à la vie scolaire

Fama, la mère de Khoudia, va souvent à l'école pour prendre contact avec les enseignants et le personnel administratif. Fama informe l'école de l'état de santé fragile de sa fille caractérisée par l'avènement momentané de crises assimilables à des crises d'épilepsie. Ces dernières peuvent survenir en tout temps et de façon surprenante. C'est pourquoi, elle renseigne les enseignants et leur réitère sa disponibilité en tout temps à rappliquer sur l'école si cela arrivait. Ainsi, Fama laisse ses coordonnées à l'école et aussi aux élèves qui ont des liens d'amitié avec sa fille. Il peut arriver qu'une crise survienne dans la cour de l'école dans les espaces de jeux et de loisirs durant les heures de récréation loin des enseignants et du personnel administratif. Dans de pareils cas, les élèves, ses pairs, sont les premiers intervenants. Ils peuvent alerter les responsables de l'école, mais aussi téléphoner à Fama, la mère de Khoudia. Celle-ci informe qu'elle ne s'est pas encore rendue à la nouvelle école de sa fille, mais elle souligne : « *Dans les années précédentes, je passais souvent à l'école. C'était sur mon chemin et j'ai laissé mon numéro de téléphone à la direction à toute fin utile.* »

Les parents de Khoudia ne participent pas aux activités parascolaires comme les cérémonies de lancement des journées culturelles et sportives de l'établissement. Toutefois, Khoudia les tient toujours informés. Ils savent aussi que Khoudia y participant parfois activement en intégrant le comité d'organisation. Khoudia participe surtout aux activités littéraires de l'établissement. Fama souligne à ce propos : « *Je ne participe pas aux activités de l'école mais Khoudia, elle, y participe.* » La famille de Khoudia accorde de l'importance aux études des jeunes. Les parents obligent Khoudia et ses frères et sœurs à se concentrer sur leurs études pendant l'année scolaire. Les heures de distraction et de loisirs sont restreintes, Dans la cour de la maison, sont installées une table et des chaises. Un tableau est fixé dans un coin du mur. C'est pour permettre que les jeunes puissent faire leurs devoirs à la maison dans un cadre convivial favorable à l'entraide.

Khoudia est intégrée dans la famille. Ses frères et sœurs lui vouent un respect. Sa mère veille à ce qu'elle se sente bien dans la maison. Fama a remarqué que Khoudia est plus réservée dans la maison depuis l'avènement de sa déficience. Elle est pensive, elle ne communique pas beaucoup. La déficience a eu également un effet négatif sur sa locution. Elle parle lentement et semble parfois bégayer. Khoudia souligne dans cette lancée : « *Je suis très bien dans ma famille. (...) On s'entend bien et, dans la famille, on ne me regarde pas comme une personne handicapée. Mes frères et sœurs me regardent comme une sœur.* » Dans la rue, Khoudia supporte mal le regard des autres car ceux-ci lui rappellent sa SH. Elle souligne : « *Quand je sors dans la rue, les gens me regardent d'un œil de personne en situation de handicap, de personne inférieure (...) et certaines personnes me disent même que je suis handicapée. Cela me fait mal. Parce que j'ai été, à un moment de la vie, comme tout le monde. Je veux dire que j'étais normale.* » Khoudia sait qu'elle peut compter sur la famille quand elle a des difficultés. Elle souligne : « *Mes parents sont mes confidents. (...) Quand j'ai des soucis, j'en parle à mes frères et sœurs ou à mes parents et ils m'aident. Quand je sors*

*dans la rue et que quelqu'un me dit quelque chose qui me déplait, j'en parle à ma mère. » Khoudia aime lire ou échanger avec ses amies du quartier si elle ne discute pas avec les membres de sa famille. Elle souligne : « *Ici dans la maison si je n'échange pas avec la famille en dehors des études. Je n'aime pas les débats du genre politique ou autre, mais j'aime beaucoup lire. J'aime la littérature, mais la télévision ne m'intéresse pas trop. Je discute aussi avec mes amis à l'école ou dans le quartier.* »*

#### 2.4. Engagement parental

Les parents de Khoudia montrent de l'intérêt dans le parcours scolaire de cette dernière. Les parents paient les fournitures. Les parents rappellent à Khoudia ses tâches scolaires. Fama traite Khoudia comme elle traite ses autres enfants. Pour illustrer cela, elle déclare : « *Il arrive que je lui fasse des reproches comme toute mère.* » Son père, qui est hors de la maison pour des raisons professionnelles le jour, discute avec elle presqu'à chaque soir. Les décisions, sur ses études ou son avenir, sont prises de concert avec la famille et elle en est informée surtout par son père qui lui « *voue beaucoup d'affections* » selon Fama. Dans certaines situations comme la concentration à prendre, les cours à choisir, la participation aux activités scolaires, la décision revient à Khoudia même si elle peut en discuter avec les parents. De plus, Khoudia remarque peu de désaccord entre ses parents et elle. Elle relate dans ce sens : « *En ce qui concerne le choix de mes études, je prends parfois mes propres décisions, mais il arrive que j'en discute avec ma mère et on prend les décisions ensemble et si je ne suis pas d'accord, je le dis et on en rediscute. Il n'est pas encore arrivé qu'on soit en désaccord.* » Il arrive que certaines décisions concernant, par exemple, son avenir ou l'école à fréquenter soient prises par ses parents. Mais son consentement est, dans ce cas, sollicité. À ce propos, Fama mentionne : « *Les décisions que nous prenons concernant ses études, nous l'en informons. Quand on voit qu'elle n'est pas d'accord. Son père reprend l'initiative de lui parler de lui expliquer. Elle s'entend bien avec son père.* » Khoudia

peut avoir des moments de malaise dans la maison. Elle apparaît souvent mécontente. Elle affiche une mine peu gaie. Dans ces instants-là, selon les dires de sa maman, la maisonnée semble agir ainsi : « *Parfois aussi on peut constater qu'elle n'est pas dans son jour, qu'elle est fâchée, mais on essaie, ses sœurs et moi, de lui remonter le moral.* » Fama a peu de doutes sur la bonne appréciation de Khoudia pour les actions de la famille à son endroit. Elle souligne : « *Je pense qu'elle apprécie bien les efforts que nous faisons à son endroit. Pour moi, cela le réconforte. Je vais souvent avec elle au marché pour magasiner. Je ne voudrai pas qu'elle manque de quelque chose ou qu'elle envie ses pairs. Hier même, je suis allée avec elle au marché pour lui acheter des chaussures à sa demande.* » À cet effet, Khoudia, elle-même, souligne : « *J'apprécie bien l'engagement de mes parents dans les études. Cela m'encourage beaucoup. Mes parents s'engagent plus dans mes études à la maison. Ils veillent à ce que j'étudie et que je sois dans de bonnes conditions dans la maison pour bien étudier.* »

## 2.5. Encadrement parental

Khoudia informe ses parents quand elle doit sortir. À ce propos, Fama déclare : « *En général, elle ne sort pas beaucoup. Elle reste avec moi et on échange beaucoup sur tous les aspects de vie.* » Il est rare que Khoudia reste dehors. Quand elle sort, c'est pour visiter ses amis et elle « *demande la permission à ses parents surtout à sa mère.* ». Si elle n'est pas à l'école, elle reste avec sa mère dans la maison ou il arrive qu'elles sortent ensemble pour faire des achats pour elle ou pour les besoins du petit commerce. Parfois, sa mère l'encourage à sortir pour voir des amies dans le quartier, ou pour accompagner ses sœurs dans certaines festivités de jeunes comme la célébration de la fête anniversaire d'une amie. Pour sa mère, Khoudia semble avoir une gêne à sortir. Elle souligne ressentir que sa fille a le besoin de sortir, de se faire belle surtout quand elle voit ses jeunes sœurs se préparer pour aller voir leurs amies. En ce sens, Fama donne, dans les lignes suivantes, un aperçu de ses échanges avec Khoudia : « *Elle aime*

*bien la vie. Je l'observe souvent quand ses sœurs se préparent à sortir. Je sens en elle cette envie de sortir de se faire belle, mais elle dit toujours : « Ha maman ! Je vais rester ici à côté de toi. ».*

## 2.6. Encouragement à l'autonomie

Khoudia fait ses devoirs à la maison toute seule. Elle se débrouille toute seule. Elle travaille dans la maison avec ses autres frères et sœurs. En général, elle travaille les après-midis au retour de l'école, après quelques moments de repos. Elle travaille sur ses devoirs jusqu'au moment du repas du soir. Elle s'arrête pour dîner avant de reprendre jusqu'à une certaine heure dans la nuit. En ce sens, Fama note : « *Pour le moment, il n'y a pas quelqu'un qui l'aide aux devoirs. On sent qu'elle a ce besoin. Je vais voir comment l'aider à cet effet, mais elle travaille à la maison. Elle est toujours avec ses cahiers en train d'apprendre.* » Khoudia participe aussi aux travaux domestiques et ménagers de la famille. En ce sens, Fama souligne : « *Elle travaille dans la maison. Elle participe aux travaux ménagers. Elle fait la cuisine et elle m'aide dans mon petit commerce. Elle travaille dans la maison et elle dit qu'elle peut bien travailler avec sa main même si sa mobilité est réduite et difficile.* »

## 3. Participation parentale au suivi scolaire

Les parents de Khoudia développent des actions pour permettre à cette dernière de poursuivre avec moins de difficultés ses études. Fama est attentive aux demandes de sa fille et prend en considération sa SH. Le père de Khoudia s'assure que sa fille ne manque de rien pour aller à l'école. Les parents expriment leur disponibilité à renseigner l'école et les enseignants sur la situation spécifique de Khoudia. Ils sont prêts à tout moment à se rendre à l'école. Les parents développent aussi des relations avec les condisciples de Khoudia pour avoir autour d'elle des personnes sensibilisées sur sa situation et enclines à intervenir en cas de problèmes.

Le lycée, fréquenté par Khoudia actuellement, est plus loin de la maison que l'établissement qu'elle fréquentait au premier cycle du secondaire. C'est pourquoi, Fama pense davantage se rapprocher du lycée. Elle déclare à ce propos : « *C'est un de ses amis qui est venu m'appeler la dernière fois qu'elle a eu une crise. Cette année, comme elle a changé d'école et que l'école est plus éloignée de la maison que celle de l'année passée, j'ai pris l'initiative d'aller au lycée pour en parler avec ses enseignants et avec la direction tout en leur laissant mes coordonnées, car les crises peuvent arriver à tout moment à l'école ou à la maison.* » Le lien entre Fama et l'école est permanent surtout pour parer à d'éventuelles situations de malaise de sa fille. Fama échange souvent avec les enseignants sur les symptômes des malaises de Khoudia et les faits susceptibles de déclencher chez elle une crise. Khoudia supporte mal toute forte tension, les remontrances des enseignants qui utilisent un ton élevé. Un ton de parole élevé lui fait perdre son calme et développe en elle des angoisses ou des incertitudes. Cette situation peut déclencher en elle une crise aux allures épileptiques. À ce propos, Fama souligne : « *L'école m'appelait souvent quand elle pique une crise. Je parle aussi aux enseignants et à ses pairs. En général, c'est la tension qui déclenche ses crises. Elle ne supporte pas qu'on lui crie dessus. Mais, même si elle est fautive et si on le lui dit doucement, elle réalise sa faute et peut demander pardon. Mais quand elle sent une colère envers elle, elle peut piquer une crise.* » L'école et les enseignants sont attentifs à la situation de Khoudia. Ils manifestent de l'intérêt à rester en contact avec la famille. Les enseignants sont, dans la plupart des cas, attentifs à la situation de Khoudia. Les enseignants habitant le même quartier qu'elle viennent la soutenir jusque dans son domicile. Les enseignants l'invitent à leur faire part de ses difficultés et ce, tant sur le plan des cours que sur le plan social. Les enseignants se montrent attentifs à son cas et réitèrent leur disponibilité, à chaque occasion, aux parents de Khoudia. Celui-ci mentionne dans ce sens : « *L'école appelle parfois mes parents. Certains enseignants viennent même à la maison pour me soutenir et m'encourager. Ils s'informent sur ma situation de santé. Quand je fais des crises à l'école, ils appellent mes parents.* » Dans

le même ordre d'idées, Khoudia souligne que sa mère se rend à l'école si elle pique des crises. Mais elle précise : « *Je n'ai pas toujours les crises. Il peut arriver que dans une semaine, je pique à plusieurs reprises des crises. Cela peut s'arrêter pendant longtemps avant de revenir.* » Le surveillant du lycée, étant le lien entre le chercheur et cette participante, a souligné les efforts de son établissement pour rendre permanent le contact entre les parents de Khoudia et les enseignants afin de l'aider à étudier dans des conditions acceptables. Dans cette dynamique, Khoudia se perçoit comme le lien entre l'école, les pairs et la famille. Elle souligne ce rôle à travers les propos suivants : « *Je suis comme un lien entre l'école et la famille. Quand les professeurs m'encouragent, j'en parle à mes parents. J'ai des amis du quartier qui m'appuient dans les études, il y a par exemple un jeune du quartier qui passent souvent dans la maison.* »

#### 4. Facteurs environnementaux

Khoudia a une déficience ponctuée de crises. La déficience affecte sa mobilité et sa locution. Néanmoins, elle persévère dans les études. Elle se lève tôt pour éviter d'arriver en retard à l'école. Elle a du mal à supporter la pression. Voici pourquoi, sa mère Fama et elle-même informent les enseignants de cet état. Quand l'enseignant ignore cette situation, cela peut déboucher sur des moments difficiles qui ont une incidence sur son assiduité scolaire. Khoudia souligne dans ce sens : « *Je me lève tôt pour aller à l'école. Pour éviter ces situations, je dois prévenir les enseignants et quand c'est le cas, ils me comprennent, mais il arrive des cas où je n'ai pas le temps de faire cela. Cependant, il y a certains professeurs qui comprennent quand je leur explique que je ne peux pas faire telle ou telle chose, par exemple, me mettre devant les autres élèves pour réciter une leçon.* » Le soutien de ses parents, l'attention des enseignants, du personnel de l'école ainsi que la solidarité de ses pairs envers elle peuvent être vus comme des facilitateurs à la poursuite de ses études. Khoudia déclare : « *Le soutien de*

*mes parents, le soutien des amis et de mes professeurs constituent pour moi de véritables facilitateurs dans la poursuite de mes études.* » Khoudia bénéficie également, à l'occasion, de l'assistance des voisins. Fama déclare à cet effet que pour l'année scolaire en cours, « *il y a un ami véhiculé qui nous a offert de l'emmener tous les jours à l'école comme il y transporte quotidiennement des élèves* ». Khoudia voudrait avoir un répétiteur pour l'aider dans ses devoirs notamment en mathématiques. Sa mère voit l'absence de ce répétiteur comme un obstacle et s'investit à lui trouver une personne capable de l'assister à la maison. Toutefois, Khoudia, pour pallier cela, étudie en même temps avec un de ses condisciples vivant dans le quartier. Ils se sont constitués en groupe de travail pour s'entraider et ce, surtout dans le domaine des mathématiques et des sciences.

Khoudia considère que la non-prise en considération de sa SH par l'école ou les enseignants peut apparaître comme un obstacle. L'absence d'échange avec les enseignants sur son état l'expose à se mettre dans une situation pouvant déclencher une crise. Khoudia note que c'est souvent le cas, quand le temps ne lui permet pas de tenir informer l'enseignant de sa situation. Khoudia, poursuivant sur cette lancée, « *considère comme obstacles souvent les remontrances des professeurs à l'école* ». Pour illustrer ses propos, elle mentionne : « *J'ai du mal à parler fort. Quand les professeurs me disent des choses négatives. Quand cela arrive le professeur peut me gronder et cela peut me faire peur et déclencher une crise chez moi. Quand il est question de réciter une leçon, il arrive que je ne puisse pas parler surtout quand il y a beaucoup de monde devant moi. Ma jambe et ma main peuvent rester raides et je suis en difficulté.* » Khoudia renseigne également sur les conséquences de telles circonstances : « *Quand je vis cette situation, cela me fait mal parce que je fais beaucoup d'efforts pour venir à l'école. C'est une longue distance que je fais chaque jour. Je me lève tôt pour aller à l'école.* » Fama, abondant dans le même sens, relate : « *L'obstacle majeur dans la poursuite de ses études me paraît être son handicap et les*

*crises qui l'accompagnent. Un médecin m'a même fait savoir qu'à la longue, les crises ne sont pas bonnes pour sa tête.* » C'est pourquoi, Fama envisage « de reprendre des consultations dans ce sens » tout en soutenant apercevoir des liens entre la déficience et les crises de Khoudia : « *Je pense qu'il y a un lien entre les crises et sa déficience, parce qu'avant son incapacité elle ne piquait pas de crise.* » Fama considère l'entretien avec le chercheur comme un encouragement, une motivation pour accompagner sa fille dans la poursuite des études. Pour Khoudia, l'entretien avec le chercheur « *est une opportunité (...) de partager ses soucis avec quelqu'un d'autre que ses parents ou ses frères et sœurs* ».

## Cas 4 : Sagar et la famille Fod

### 1. Facteurs personnels associés à l'élève en situation de handicap

Sagar, âgée de 18 ans, est élève en classe de Seconde Littéraire dans une école privée à Thiès. Sagar a une paralysie au niveau d'un membre inférieur à la suite d'une maladie. Sagar utilise une orthèse surtout la nuit à des fins de rééducation. Sagar a souvent des douleurs au dos pendant la nuit. En ce sens, elle souligne : « *J'ai une orthèse que je porte la nuit pour redresser mon bras. Je suis toujours un traitement de kinésithérapie, parce que j'ai souvent des douleurs au niveau du dos la nuit.* » L'école de Sagar est éloignée de la maison. Sagar considère qu'entre les deux, l'école et la maison, la distance est longue et qu'il lui est difficile de faire le trajet en marchant. Pour se rendre à l'école, Sagar emprunte les cars de transport en commun. La durée du trajet en autocar est estimée, par elle, à une douzaine de minutes.

Sagar considère sa déficience, cause de sa SH, comme un frein pour mener certaines activités comme elle le voudrait. Sagar, a souvent du mal à contrer le regard des autres dans la rue et soutient dans ce sens : « *Quand je sors, parfois les gens remarquent que mon bras droit ne fonctionne pas et le regard des gens me gêne. C'est pourquoi, je mets souvent ma main dans ma poche pour le masquer.* » Sagar peut travailler avec une seule de ses mains. Sur le plan scolaire, elle se débrouille pour écrire avec sa main gauche, mais elle est exemptée de l'éducation physique, elle considère que l'année scolaire s'est bien déroulée. Sagar signale à ce propos : « *Je ne suis pas parvenu à réussir les épreuves physiques, l'ÉPS. Je ne peux pas faire les activités physiques comme la roulade ou le tapis. Mais en dehors de cela, l'année passée s'est bien déroulée.* » Sagar accorde de l'importance à ses études. Elle prépare le Brevet de fin d'études moyennes (BFEM) une deuxième fois. Si elle est en classe supérieure, c'est qu'elle a obtenu une bonne moyenne. Sagar voulait « *après le bac [...] entrer dans une*

*école de formation maritime pour devenir pilote de bateau* ». C'est à cause de sa déficience qu'elle a changé de perspective professionnelle. Sagar est entreprenante et se voit, dans le futur, dans les secteurs de la culture ou de l'habillement. Elle projette de se lancer dans la création de sa propre entreprise. Elle déclare : « *Je souhaite avoir un magasin de confection de pantalons jeans. Je voudrai m'installer ici à Thiès ou à Dakar.* » Mais Fodé, ignorant les ambitions de sa fille, partage dans ce sens ses inquiétudes en ces termes : « *Je lui pose souvent des questions dans ce sens, sur son avenir, mais elle tâtonne encore et elle est indécise.* »

Fodé, le père de Sagar souhaite que sa fille ait « *un emploi qui lui permet de se prendre en charge* » dans l'avenir. Fodé considère que c'est cela la raison pour laquelle, il s'investit sur ses études en l'inscrivant dans une école privée. Fodé est persuadé que si Sagar arrive à obtenir le baccalauréat qui sanctionne les études du second cycle secondaire, sa situation pourrait s'améliorer. Les propos de Fodé laissent voir ce qu'il entrevoit dans ce cas : « *Je me dis qu'avec l'obtention du Bac, elle pourra continuer à l'université avec une bourse ou aller à l'étranger continuer ses études.* » Fodé considère que Sagar « *apprécie bien* » ses actions envers elle. Fodé explique cela ainsi : « *Parce qu'elle voit ce que je fais pour elle.* » Fodé souhaite que Sagar « *trouve quelque chose comme c'est le cas de ses trois frères devenus aujourd'hui des cadres* ». Sagar déclare en ce sens : « *Mon père me soutient beaucoup dans mes études. Quand, j'ai échoué au BFEM l'année passée, j'ai voulu abandonner mais il m'a encouragée à continuer les études jusqu'au bac.* »

## 2. Facteurs associés aux parents et à la famille

La famille de Sagar comprend environ cinq individus. Sagar, orpheline de mère, souligne à cet effet : « *Je vis avec mon père, mon grand frère, l'épouse de mon grand frère, la fille de ma sœur* ». Fodé, père de Sagar est polygame. Il avait deux épouses

dans deux domiciles situés dans des villes différentes. Sagar déclare à ce propos : « *Mon père a une autre femme, mais elle ne vit pas dans cette maison.* » Sagar vit dans la maison secondaire avec la petite famille de son grand frère. La maison principale de son père se situe dans une ville à une vingtaine de kilomètres de Thiès. Fodé possède une grande famille traditionnelle avec plusieurs personnes en charge. Fodé est maintenant à la retraite et compte sur sa pension pour accompagner Sagar dans la poursuite de ses études et prendre en charge les besoins primaires de la famille. Il évoque en ces termes la poursuite des études de sa fille qui dépend de lui au vu de son état socio-économique : « *Je vis cette situation avec beaucoup de difficultés. C'est un peu difficile pour un retraité. J'ai une famille de plus de 27 personnes. La grande maison se trouve dans une autre ville non loin de Thiès. Ici, c'est la petite maison. Je suis à la retraite et je paie ses études dans le privé.* »

## 2.1. Pratiques éducatives

Fodé accompagne sa fille Sagar dans ses études. Il discute avec l'école des cours et de ses activités scolaires. Fodé connaît l'agenda scolaire de sa fille. Fodé est curieux de savoir l'opinion de Sagar sur la manière dont elle voit les études. Fodé cherche à savoir, à chaque fois qu'il en a l'occasion, si sa fille est à l'aise à l'école et si elle a à sa disposition ce dont elle a besoin pour bien étudier. Fodé, conscient de la SH de sa fille et des difficultés pouvant en découler, souligne dans ce sens : « *Je lui donne des conseils à propos des études. Elle est en situation de handicap. Elle ne peut travailler qu'avec une seule main, je pense qu'elle doit faire des efforts surtout dans les études.* » Fodé se voit comme le principal soutien affectif de Sagar depuis que cette dernière a perdu sa mère. En dépit de son âge avancé, il s'évertue à l'appuyer dans la poursuite des études et dans la vie en général. Dans cette foulée, Fodé souligne : « *Je ne veux pas la laisser tomber et moi, je suis d'un certain âge et je lui ai aussi donné le nom de ma mère. C'est peut-être ce qui explique l'affection que j'ai pour elle. Je ne souhaite pas* »

*la laisser ni l'abandonner. [...] Je suis son seul soutien moral, affectif et financier. [...] Je fais tout pour elle. »*

Toutefois, Fodé remarque que Sagar parle peu de son avenir et de ce qu'elle veut. Cela l'inquiète souvent et il le souligne en ces termes : « *C'est difficile parfois avec les jeunes, on ne parvient pas à savoir ce qu'ils veulent.* » Cependant Sagar apprécie les efforts de son père à son égard. Sagar déclare : « *Je discute beaucoup avec mon père. Nous parlons toujours de ce qui se passe à l'école. Nous discutons de tout.* » Sagar se rappelle une discussion récente avec son père. La discussion a porté sur un documentaire sur les relations amoureuses entre les enseignants et leurs élèves. Dans les lignes suivantes, Sagar fait la description de ses échanges avec Fodé, son père : « *Quand il y a des émissions éducatives dans les médias, à la radio ou à la télé, il m'invite à les écouter avec lui. Récemment, il m'a convié à suivre avec lui une émission qui portait sur les rapports entre élèves et professeurs.* » Cela a été une occasion pour Fodé de sensibiliser sa fille sur le comportement à avoir l'école et par rapport aux personnels administratifs et aux enseignants. Sagar entretient de bonnes relations avec tous les membres de sa famille. Elle s'entend bien avec sa belle-sœur vivant dans la maison. Sagar discute avec cette dernière si elle n'échange pas avec son père. Quand ses notes sont bonnes, Sagar reçoit des félicitations et des compliments de son père. Elle déclare à ce propos : « *Quand j'ai de bonnes notes, il est content et il me félicite et c'est un bon moment pour lui demander quelque chose, des vêtements neufs, par exemple.* » Elle poursuit en mentionnant : « *Quand les résultats ne sont pas bien, il me demande de redoubler d'efforts et il me donne des conseils.* »

## 2.2. Pratiques parentales reliées à la vie scolaire

Fodé veille à ce que Sagar fasse ses devoirs. Il se montre disponible pour l'aider. Fodé pense que la maison est assez tranquille pour permettre à Sagar de se concentrer dans

ses devoirs. Sagar fait ses devoirs à la maison en fin d'après-midi, à son retour de l'école, après quelques moments de repos. Fodé lui donne la possibilité de regarder la télé avant le repas du soir. Après ce repas, Sagar doit reprendre ses études pour deux ou trois heures de temps avant de se coucher. Sagar fait ses devoirs dans le salon ou dans sa chambre. Fodé est disposé à lui trouver une personne qui l'aide dans les devoirs à la maison comme il l'a fait dans le passé. Il déclare : « *L'année passée, elle avait deux répétiteurs en mathématiques et en français que je payais et qui l'aidaient dans les devoirs et dans ces matières.* » Toutefois, il ne voudrait pas le lui imposer. En ce sens, il entend répondre à la demande de sa fille : « *Je ne sais pas comment on va faire cette année, mais cela dépendra d'elle. Je suis toujours prêt à l'accompagner dans ce sens en fonction des matières dans lesquelles, elle manifeste des faiblesses.* » Sagar a estimé, pour l'année en cours, « *travailler toute seule à la maison* ». Elle mentionne : « *Je préfère apprendre par moi-même.* »

### 2.3. Pratiques parentales reliées à la participation à la vie scolaire

Fodé participe régulièrement à des activités à l'école de Sagar. Il répond aux invitations de l'école. Fodé déclare : « *L'année passée, j'ai participé à la fête de l'école. Elle et ses copines étaient très contentes.* » Il discute avec les surveillants, le directeur et les enseignants. Il offre parfois des cadeaux à l'école. Il répond favorablement aux demandes de soutien financier ou matériel de l'école quand il y a des activités bénéfiques. Quand il reçoit sa pension trimestrielle, il lui arrive de payer des mois à l'avance les frais de scolarisation de Sagar. À cet effet, il déclare : « *Je contribue financièrement à la réalisation de certaines activités de l'école. Je participe aussi aux activités de l'école. L'année passée, j'ai participé à la fête de l'école. Je paie même parfois trois ou quatre mois à l'avance.* » Quant à Sagar, elle donne son opinion sur les raisons de la présence de son père aux activités de l'école et ce, tout en précisant accueillir cela favorablement : « *Mon père est souvent en contact avec l'école. S'il n'y*

*vient pas il téléphone pour savoir surtout les heures de cours et les heures de descente. Il fait tout cela pour mon bien. Il s'inquiète. Mon père répond bien aux invitations de l'école et participe aux activités parascolaires. Il assiste souvent à des festivités de l'école. Et cela ne me gêne pas. »*

#### 2.4. Engagement parental

Sagar aborde la question de la scolarisation régulièrement avec son père. Ils échangent sur les cours, sur les activités parascolaires. Fodé, le père, revoit presque chaque soir l'agenda scolaire de Sagar et lui pose des questions sur ses devoirs, la préparation de ses tâches, les devoirs à venir surtout ceux prévus en classe comme les compositions. À cet effet, Sagar déclare : « *J'informe mon père de ce qui se passe à l'école. Il me pose des questions sur ce qui se passe à l'école, comment les cours se déroulent.* » De plus, Sagar échange avec son père sur des questions de la vie quotidienne. Sagar se rappelle une discussion à propos du permis de conduire : « *Récemment, j'ai dit à mon père que je voudrais passer l'examen de conduite pour avoir un permis. Et il me dit que ce n'est pas possible avec une seule main et moi, je lui ai dit que c'est possible parce qu'il existe des voitures adaptées.* »

#### 2.5. Encadrement parental

Fodé veille à ce que Sagar étudie bien à l'école, en l'encourageant quand elle a de bons résultats. Fodé incite Sagar à accorder plus de temps dans les disciplines où elle a des faiblesses comme les mathématiques. Fodé déclare dans ce sens : « *Mais ma priorité est qu'elle fasse des études, qu'elle travaille bien à l'école. Elle a un niveau moyen. Mais quand elle a de bons résultats je l'encourage et quand les résultats ne sont pas bons, je lui donne des conseils et lui demande de redoubler d'efforts.* » Les sorties de Sagar en dehors de l'école sont assujetties à la permission de Fodé. Mais il souligne le penchant de Sagar pour la télévision. C'est pourquoi, il se voit parfois obligé de

restreindre le temps où la télévision est allumée afin que Sagar puisse se concentrer dans les études. Fodé déclare : « *Elle sort rarement. Quand elle sort, elle demande la permission. Quand elle finit l'école, elle vient directement à la maison. Je suis au courant de ses sorties et, par le téléphone, je m'assure qu'elle aille là où elle me dit qu'elle veut aller. Généralement, c'est pour voir des amies qui demeurent dans le quartier et pour lesquelles je connais les parents. D'ailleurs, elle va voir en général ses deux amies de longue date qui habitent le quartier. Elles viennent le plus souvent la voir ici-même dans la maison. Mais pendant l'année scolaire, je limite les sorties. Je surveille aussi le temps qu'elle passe à la télévision.* » De plus, Fodé est en relation avec l'école et il échange souvent avec les surveillants. Il connaît l'emploi du temps de Sagar pour vérifier « *si elle travaille bien, elle vient à l'heure et qu'elle ne s'absente pas* ». Fodé informe Sagar des décisions à prendre la concernant. Il recueille son avis et si Sagar n'est pas en accord avec lui sur une question, Fodé explique l'attitude à tenir dans ce cas ainsi : « *S'il arrive qu'on ne soit pas d'accord sur une question qui la concerne, j'essaie d'avoir ses motifs. Si elle a raison sur moi, je la suis.* »

## 2.6. Encouragement à l'autonomie

Sagar mentionne : « *Mon père me soutient beaucoup dans mes études. Quand j'ai échoué au BFEM l'année passée, j'ai voulu abandonner, mais il m'a encouragée à continuer les études jusqu'au bac.* » Fodé l'encourage à devenir autonome sur le plan des études. Fodé souhaite aussi que Sagar se montre plus responsable et le rassure quant à ses projets d'avenir. Toutefois, Sagar pense que la présence de son père est permanente, mais elle voit en cela la manifestation de l'affection qu'il a pour elle. Sagar soutient : « *Si mon père s'occupe tant de mes études, c'est qu'il m'aime et il voudrait que je réussisse.* »

### 3. Participation parentale au suivi scolaire

Fodé est à la retraite et demeure le seul soutien de Sagar. L'une des raisons pour lesquelles, Fodé a consenti à payer à sa fille des études dans le privé, c'est pour lui assurer une bonne assise scolaire, car, note-il, : « *Il y a beaucoup de grèves dans les écoles publiques.* » D'un âge avancé, Fodé partage ses inquiétudes quant à l'avenir de Sagar : « *Je suis d'un certain âge et je voudrai la soutenir davantage parce que je ne sais pas de quoi demain sera fait. Je l'ai mise dans le privé parce que les écoles publiques sont instables [...] Je m'inquiète beaucoup pour elle. Sa situation me cause beaucoup de problèmes. Si elle arrive à réussir dans les études, cela me fera beaucoup de bien.* »

Fodé a un lien fort avec l'école. Le personnel de l'école l'encourage à poursuivre l'accompagnement de sa fille. Les enseignants l'apprécient et lui rendent compte des performances de sa fille. Fodé rapporte les propos du personnel scolaire en ces termes : « *Les enseignants disent que je suis le seul à faire cela. Les enseignants m'encouragent à continuer le suivi scolaire et me réitèrent leur disponibilité.* » Le directeur l'accompagne également dans ses démarches pour trouver une aide financière pour sa fille auprès des services sociaux de l'État et de la municipalité. Fodé souligne à ce propos : « *L'école aussi me soutient. La dernière fois, le directeur m'a proposé son soutien pour faire des démarches avec lui auprès du Service régional de l'action sociale afin que Sagar obtienne un soutien de l'État.* »

### 4. Facteurs environnementaux

Sagar considère le soutien et l'engagement de son père comme le principal facilitateur dans la poursuite de ses études. Le rapport convivial qu'elle a avec les membres de la famille est aussi pour elle un élément important pour se concentrer dans les études sans oublier la quiétude qui existe dans la maison. Sagar, à ce propos, déclare : « *La quiétude*

*dans la maison est pour moi un facilitateur. Ici, je peux étudier calmement sans être dérangée. Je n'ai pas la même concentration à l'école.* » Sagar souligne toutefois les difficultés qu'elle a pour faire correctement certains exercices en mathématiques et ce, notamment en géométrie et son exemption dans les activités physiques et sportives. Elle déclare : « *J'ai de la difficulté pour faire certaines choses en lien avec les mathématiques et la géométrie. J'ai du mal à tenir la règle et à tracer. [...]. Je ne peux pas faire les activités physiques comme la roulade ou le tapis.* »

Fodé appréhende les possibles obstacles de sa fille dans le futur surtout quand elle sera dans les liens du mariage. Fodé pense que la SH de Sagar « *pourrait même rendre difficile son mariage* ». Fodé soutient aussi comme obstacle « *Le manque d'appui financier et moral* ». Cela, poursuit-il, « *constitue, pour elle et moi, un obstacle* ». De plus, insistant sur son cas personnel, Fodé souligne : « *[...] En tant qu'ainé, on a besoin de ce soutien moral. Quand on est vieux, on n'a plus l'esprit tranquille. Donc, le réconfort moral est important.* » Sagar déclare à propos de l'entrevue : « *L'entretien est une importante chose. Il m'a permis de me libérer un peu l'esprit. Il m'a permis de dire ce que j'avais dans le cœur. [...] L'entretien m'a permis aussi de voir que la situation de handicap n'est pas un obstacle pour étudier et avoir une vie heureuse.* »

## Cas 5. Samori et la famille Mad

### 1. Facteurs personnels associés aux ÉSH

Samori, âgé de 18 ans, est élève en classe de Première Littéraire dans un lycée, un établissement d'enseignement public de Thiès. Samori a une déficience motrice au niveau d'un membre inférieur et ce, par suite d'une injection ratée. Dans les lignes suivantes, Madior, son père, renseigne sur l'origine de sa déficience et des soins entrepris pour lui permettre de recouvrer en vain l'usage normal de ses membres : « *C'est à l'âge d'un an, à la suite d'une maladie, le paludisme je pense. C'est à la suite de cela que sa maman a fait appel à une femme, agente de santé, du quartier pour une piqûre. En ce moment, l'enfant apprenait à marcher. Mais après la piqûre, l'enfant ne pouvait plus marcher. On a entamé des consultations à l'hôpital. Mais on ne pouvait plus rien faire. Ensuite, nous avons commencé un traitement au Centre d'orthopédie de ... À ce moment, le pied commençait à se courber et il marchait difficilement. Au bout de ce traitement, après un an, on lui a prescrit une chaussure orthopédique. Le traitement comprenait des séances de massage et de rééducation. La chaussure orthopédique a un peu redressé son pied, mais cela lui faisait mal aussi. Et je ne l'obligeai plus à la porter. Ce Centre nous a même proposé une intervention chirurgicale, mais sa maman avait déjà peur des hôpitaux et pendant ce temps, j'étais en service dans une autre région.* » Madior poursuit en précisant : « *la déficience ne gêne pas trop Samori. Samori joue au soccer. Il fait tout.* »

Samori marche pour se rendre au lycée. Il explique ce parcours en ces termes : « *Le lycée n'est pas très éloigné de la maison. Il est, peut-être, environ à une distance de 1500 mètres de la maison. Je marche pour y aller. Je monte les escaliers pour suivre mes cours dans les salles de classe situées à l'étage.* » Samori déclare avoir « *bien vécu l'année passée* ». Il est même « *passé en classe supérieure* ». Samori accorde de

l'intérêt à ses études. Il suit en même temps une éducation religieuse dans un « daara », une école coranique du quartier. Il sait par cœur tout le texte de coran. Il a reçu un diplôme accroché au salon l'attestant. Samori reçoit bien l'attention que ses parents accordent à la poursuite de ses études tant à l'école française qu'à celle coranique. Il considère que : « (...) *c'est un devoir pour chaque parent de contribuer au suivi scolaire de son enfant. C'est très bien.* » De plus, Samori prétend que c'est une motivation pour « *aller plus loin* » dans les études.

## 2. Facteurs associés aux parents et aux familles

Samori vit dans une petite famille avec ses parents biologiques et son petit frère. « *Notre famille comprend mes deux parents et mes frères et sœurs* », déclare-t-il. Son grand frère et ses deux grandes sœurs poursuivent des études supérieures à l'université et viennent à la maison pendant les vacances. Madior espère que Samori suivra le même chemin que ses sœurs et son grand frère. En ce sens, Madior note l'état des échanges avec Samori en ces termes : « *À la maison, nous discutons beaucoup d'éducation et d'école. Il a un petit frère, un grand frère et deux grandes sœurs. Ils ont tous aux études. Le grand frère et les deux sœurs ont déjà obtenu leur bac. Samori est en classe de Première cette année. Ce qui est sûr, c'est qu'il pense à avoir son Baccalauréat.* » comme c'est le cas pour ses ainés. Madior, le père de Samori, a fait des études supérieures. Il a enseigné au premier cycle du secondaire jusqu'à son départ à la retraite. La mère de Samori, est quant à elle, une femme au foyer. Samori a même été élève au collège d'enseignement moyen secondaire (CEM) où son père enseignait. Samori relate à cet effet : « *Mon père était professeur au secondaire. Il enseignait la musique. Il est à la retraite maintenant J'ai fait mon premier cycle de secondaire dans le collège où mon père enseignait.* » La déficience de Samori a peu influé sur sa scolarisation grâce à l'attention que Madior lui accorde. De plus, la déficience est légère. Madior déclare en ce sens : « *Cette situation n'a pas tellement influé sur son*

*éducation ou sur sa scolarisation. Il a une enfance heureuse. En tant qu'enseignant, je veille à son épanouissement.* » Madior essaie de donner à Samori et à ses autres enfants la même éducation que ses parents lui avaient gratifiée. Il est fier de Samori, car ce dernier a pu suivre les cours de coran avec succès en même temps qu'il était inscrit à l'école formelle de langue française. Madior raconte comment il a vécu cette étape de sa vie avec son père durant son enfance : « Mon père m'avait inscrit à l'école coranique, mais quand j'ai entamé l'école française, j'ai arrêté les cours de coran. Donc, j'ai tenu à ce que mes enfants apprennent mieux que moi le Coran. » Madior précise en ce sens : « *J'ai deux autres garçons, l'un a arrêté les cours de coran, mais Samori, lui, a été persévérant.* »

Samori souhaite après le lycée s'inscrire à l'université pour y poursuivre des études en sciences juridiques. Samori précise que ses choix, quant à son avenir, se font sans prendre en considération sa SH. Il est persuadé qu'il aurait fait le même choix s'il était bien portant et ne présentait aucune déficience. Samori aborde souvent ces sujets avec ses frère et sœurs ainés inscrits à l'université. Ces derniers lui suggèrent aussi de penser aussi à des concours d'entrée dans des écoles professionnelles car l'université offre peu de débouchés et compte un nombre important d'étudiants. Il donne un aperçu de ces échanges en ces termes : « *J'ai des projets d'avenir en lien avec les études. Je regarde souvent les concours que je peux faire. Dans le futur, je voudrai faire des études de droit à l'université et travailler dans le domaine juridique. J'aime les études de droit. Je pense que cela n'est pas lié à ma situation de handicap. Même si je n'étais pas dans cette situation, j'allais opter pour des études de droits. (...) Je discute souvent avec mes frères sur mes projets d'avenir. Je leur demande souvent des conseils sur ce qu'il faut faire après les études secondaires. Dois-je aller à l'université ou dois-je faire des concours pour entrer dans les écoles de formation professionnelle ? Je donne toujours mon point de vue, mais je prends en compte ce qu'ils me suggèrent. Quelquefois, ils me suggèrent d'autres filières, mais je leur fais savoir que je souhaite faire des études*

*en droit.* » Toutefois, Samori échange rarement sur ses projets d’avenir avec ses parents. Son père déclare ignorer ce que Samori compte faire après l’obtention de son baccalauréat : « *Je ne sais même pas ses objectifs après le baccalauréat. Ses ambitions, il n’en parle pas.* »

## 2.1. Pratiques éducatives

Madior veille à la scolarisation de Samori et de son jeune frère. Il les pousse à s’épanouir, à apprendre, mais aussi à se divertir sainement. Madior voit la déficience que présente son jeune comme une chose bénigne ayant peu d’impact sur son parcours scolaire et sur son parcours de vie. Madior souligne cela dans les lignes suivantes : « *Cette situation n’a pas tellement influé sur son éducation ou sur sa scolarisation. Il a une enfance heureuse. (...) Quand ses camarades sont en train de jouer dans la rue au soccer, je l’encourage à y participer. Il ne peut pas courir, mais il peut être le gardien de but. Ensuite, il commence à s’intégrer et à entrer sur le terrain de jeu.* » Samori joue souvent avec son téléphone cellulaire ou regarde des émissions à la télévision quand il a fini de faire ses tâches scolaires. Son père Madior remarque : « *Samori aime bien son téléphone cellulaire. Il aime aussi regarder la télévision. Je veille à ce qu’il utilise la télévision et le cellulaire de manière raisonnable.* » Samori entretient le lien entre la famille et l’école. Il renseigne ses parents sur les activités du lycée notamment sur le plan parascolaire.

## 2.2. Pratiques parentales reliées à la vie scolaire

Madior conseille ses jeunes sur la vie en général, sur l’importance de bien étudier à l’école. Il aborde aussi avec eux l’usage des technologies de l’information et de la communication (TIC). Madior essaie de leur faire voir la dimension pédagogique et didactique des médias sociaux comme *WhatsApp* ou *Facebook*. Madior souligne à ce sujet : « *À chaque fois que nous sommes ensemble dans la maison, je leur donne des*

*conseils sur l'importance de l'école avec les moyens technologiques qui existent actuellement, Facebook, WhatsApp, Internet, etc., autant de moyens pour apprendre. »* Madior considère, Samori comme un lycéen et un grand garçon. Ainsi, il doit être autonome et avoir un comportement acceptable à l'école. C'est pourquoi il se rend rarement à l'école. Madior déclare dans cette lancée : « *L'année passée, je ne suis pas allé à l'école. Il n'est plus un enfant. C'est une grande personne quand même. Je ne participe pas aux activités parascolaires dans son école.* »

Samori approuve le suivi de ses parents quant à ses études et considère cela comme une mission qui revient à tout parent. Samori soutient : « *J'apprécie bien que les parents participent à mon suivi scolaire. Pour moi, c'est un devoir pour chaque parent de contribuer au suivi scolaire de son enfant. C'est très bien et cela me motive à aller plus loin.* » En ce sens, Samori poursuit en soulignant : « *Quand j'ai de bons résultats à l'école, mes parents sont contents. Ils m'encouragent et me récompensent parfois. Pour moi, c'est un devoir de bien travailler à l'école. Quand les notes ne sont pas bonnes, ils me comprennent et me demandent de redoubler d'efforts.* »

### 2.3. Pratiques parentales reliées à la participation à la vie scolaire

Dans ses échanges avec ses enfants, Madior aborde également l'importance de la lecture, de la recherche documentaire, de la culture générale. Madior dessine le portrait de la situation des jeunes d'aujourd'hui limitant leurs sources de divertissement sur les téléphones cellulaires, internet et les médias sociaux : « *Donc, je les sensibilise à cela, que les TIC ne sont pas juste pour des divertissements. Les enfants ne lisent plus. Ils ne se documentent plus. Ils sont tout le temps sur leur cellulaire avec leur casque d'écoute. Or, Internet est un moyen efficace d'apprentissage. On y trouve toutes les connaissances du monde.* » Madior, poursuivant dans le même sens, fait une analyse de l'éducation au Sénégal et mentionne : « *En plus, le Sénégal a une population*

*relativement très jeune et je pense que le gouvernement a démissionné de l'éducation. Je vois des élèves de 6<sup>ème</sup> (secondaire 1), qui ne savent même pas lire. L'école n'a plus le droit d'exclure un élève tant qu'il n'a pas 16 ans. Il y a des élèves qui passent en classe supérieure avec des moyennes de 2/20. Certaines classes peuvent contenir jusqu'à 100 élèves. (...) Ce qui fait que quand tu as un enfant dans ce système, il faut toujours le conscientiser. Il doit travailler pour être parmi les meilleurs. Il n'y a plus de note de conduite. On ne lui dit rien. C'est pourquoi je leur parle tout le temps. Il faut apprendre pour être parmi les meilleurs. »* À son tour, Samori apprécie ces échanges avec son père. Il signale : « *J'échange avec la famille à propos des études. Cela me fait beaucoup de bien. Je discute librement avec mes parents et on discute de beaucoup de sujets qui portent sur le Sénégal, comme la politique ou la culture.* »

Madior pense que ces échanges libres avec les jeunes sont importants et peuvent produire de bons effets. Madior apprécie également le comportement de son jeune à son endroit en ces termes : « *Comme ses frères, il me respecte beaucoup. Je leur demande toujours de faire des efforts dans les études.* » Pour Madior : « *C'est la meilleure manière de me récompenser. Car, je n'ai pas besoin de votre aide. J'ai vécu ma vie, j'ai travaillé et je suis maintenant à la retraite. Votre maman, comme moi, nous sommes appelés à partir et vous laisser ensemble.* »

Madior se réfère souvent à son enfance, aux conditions dans lesquelles il a étudié pour sensibiliser Samori à bien se conduire. Madior se veut un père ouvert à l'écoute de ses enfants contrairement à ce qu'il a vécu durant sa jeunesse et ce, même si cela lui a été bénéfique. Ainsi, se rappelle-t-il son père : « *J'ai été éduqué par un père ancien militaire qui ne partageait pas la prise décision. Quand il parlait il fallait exécuter. Et cela a été bénéfique à ses enfants.* » De ce fait, il prend en considération les avis du jeune quand il doit prendre des décisions le concernant. Il en discute avec la mère de Samori, mais il reste ferme sur les questions liées aux études et à l'avenir des enfants.

Madior déclare : « *Samori participe à la prise de décision sur des choses qui le concerne. S'il n'est pas d'accord sur un choix, une décision prise et qui le concerne, je commence par savoir son idée. Si c'est correct, je peux céder, mais si je pense que son argument ne tient pas la route, j'essaie de le convaincre en y allant doucement.* (...) Pour ce qui est de l'avenir, de leur avenir, je pèse de tout mon poids, je ne laisse pas le choix avec la maman. » Samori, allant dans le même sens, décrit les échanges avec ses parents quand il y a des décisions à prendre. Il donne son opinion. Il arrive que ses parents le suivent dans ses entreprises quant à l'orientation de ses études. Samori argue à ce propos : « *Les décisions concernant mes choix d'études, j'en discute avec mes parents surtout avec mon père. Quand je ne suis pas d'accord, je négocie avec lui. Je reviens sur la question plusieurs fois sous différents angles. Dans la plupart des cas, il est d'accord à la fin.* » Madior souligne que son épouse, la mère de Samori, est sentimentale et qu'elle a parfois du mal à se séparer de ses enfants. Madior, pour illustrer cela, raconte, l'étape du départ des sœurs et frère ainés de Samori pour l'université située dans une autre ville : « *Parce qu'ils ont une maman qui veut les voir toujours à ses côtés, je me rappelle que quand ses grandes sœurs ont obtenu leur bac pour aller à Dakar à l'université, sa maman hésitait à les laisser partir disant que ce n'est pas sûr de laisser des filles partir seules à la Capitale, mais il le fallait.* »

Samori apprécie positivement les échanges avec son père. Il reconnaît que le fait que ce dernier soit instruit et qu'il a été enseignant jusqu'à un passé récent facilite les discussions notamment au sujet de l'école. Cependant, Samori considère que c'est sa mère qui le complimente et l'encourage le plus. En ce sens, il déclare : « *Le fait que mon père soit instruit m'a beaucoup aidé dans mes études. Mon père était professeur au secondaire (...). Il a été même mon professeur en classe de 5<sup>ème</sup> (secondaire 2). (...) C'est ma mère qui me soutient le plus dans les études. Elle m'encourage, elle me conseille. Elle me rappelle l'importance d'étudier surtout quand on est en situation de handicap. Et elle répond toujours positivement à mes demandes. (...)* » Samori

développe de bonnes relations avec sa famille. Il échange avec son jeune frère ou avec ses parents. Samori a des amis dans le quartier, au lycée et au « daara », l'école coranique. Il renseigne sur les thèmes de discussion avec ses parents ou amis ainsi que le sentiment que cela lui procure : « *J'échange avec la famille à propos des études. Cela me fait beaucoup de bien. Je discute librement avec mes parents. (...) J'ai des amis que je fréquente et avec lesquels je discute.* » Samori aborde également ses difficultés scolaires surtout avec sa famille et prend en considération les conseils et les recommandations de ses parents. En ce sens, il souligne : « *Quand je rencontre des difficultés à l'école, j'en parle à la maison. Les parents aussi me conseillent de ne pas aller à l'école ou d'y rester quand ils entendent qu'il y a des grèves. Les grèves sont souvent des moments de confrontation entre les élèves et les forces de l'ordre.* »

#### 2.4. Engagement parental

Madior et son épouse se consacrent à la scolarisation de leurs jeunes, Samori et son petit frère. Madior réitère de vive voix parfois sa disponibilité à accompagner Samori. Madior prend en charge les frais d'inscription, achète les fournitures, discute avec Samori de l'éducation, de l'importance de réussir dans les études de suivre les pas de ses grandes sœurs et de son grand frère inscrit aujourd'hui à l'université. À ce propos, Madior note : « *Je le soutiens dans les études, j'achète ses fournitures. Je ne lui demande rien sauf étudier. Je leur rappelle toujours qu'étudier n'est pas long. C'est le fait de ne pas étudier qui est long.* »

Samori fait ses devoirs à la maison surtout le soir avant de se coucher. En ce sens, il stipule : « *Je fais mes devoirs, seul à la maison, dans ma chambre, quand je reviens de l'école dans l'après-midi jusqu'à 19 h. J'arrête pour le souper et je reprends jusqu'à 22 h pour me coucher. J'apprends avec mon petit frère.* » Parfois, quand il revient de l'école, il se rend au « daara » pour apprendre le coran ou faire ses tâches scolaires de

lycéen avec ses condisciples. Samori peut aussi bénéficier au sein du « daara » de cours de renforcement dans des disciplines comme l'histoire ou l'anglais. Le « daara » met, à la disposition de ses élèves inscrits à l'école formelle, des personnes ressources aptes à les aider dans ces disciplines. Dans cette foulée, Samori déclare : « *Je bénéficie aussi de cours de renforcement pendant les vacances. Ces cours sont organisés par l'école coranique. Ainsi, les jours où on n'apprend pas le Coran, comme le jeudi, on suit des cours d'histoire, de géographie ou d'anglais. Il y a des professeurs ou des étudiants qui viennent nous dispenser des cours dans ces matières. C'est très bien et cela nous aide beaucoup à mieux comprendre ces matières.* »

## 2.5. Encadrement parental

Madior contrôle les fréquentations de Samori. Il s'assure que ce dernier ait des divertissements sains et responsables. Samori renseigne toujours ses parents sur ses sorties. Madior reste peu inquiet à ce sujet et ce, contrairement à son épouse, car le lieu de prédilection de Samori est le « daara », l'école coranique, s'il n'est pas au lycée. Il souligne : « *Quand il doit sortir, il demande toujours la permission. S'il n'est pas au lycée, il est à l'école coranique. Et là-bas, ils peuvent jouer et ils y prennent même le repas. Il y reste plus de temps parfois jusqu'à 22 heures. (...) Sa maman s'inquiète, mais pour moi, c'est une bonne chose. À l'école coranique, les enfants sont bien éduqués et ils y ont de sains compagnons. On ne fume pas. On ne se lance pas dans des choses non appréciées. Je me demande si ce n'est pas une chance le fait qu'il préfère ce milieu. Je ne m'inquiète pas.* »

Toutefois, Madior, s'appuyant sur son expérience avec son père, pose peu de questions sur les bulletins de Samori et de son frère. Mais, il leur réitère sa disponibilité afin de répondre à leurs demandes, notamment en ce qui concerne l'aide aux devoirs dans les matières où il a des faiblesses. Madior rappelle son enfance à ce propos : « *Je suis un*

*peu libéral sur les bords. Je ne demande pas leurs notes. Je leur dis juste de m'informer quand il pense être faible sur une matière. Cela est lié à ma propre expérience, un jour quand j'étais élève, j'ai montré mon bulletin à mon père qui tenait tellement aux études. Mon père y aperçut une note inférieure à 10/20 et jeta mon bulletin en me criant dessus, alors que j'avais une moyenne de 13/20. Depuis ce jour, je ne lui ai plus jamais montré mon bulletin. À chaque fois qu'il me pose des questions sur ma scolarisation après cet incident, je lui dis juste que ça va bien et que je passe en classe supérieur. » Madior, après cet incident, se limitait à échanger sur ses études avec son grand frère. Il déclare : « (...) Mais j'avais un grand frère qui se préoccupait toujours de mes études et qui m'encourageait. Finalement, c'est avec lui que je discutais plus de ma scolarisation. Tirant des leçons de mon expérience, je ne demande rien à mes enfants. Je ne les gêne pas. Il arrive qu'il me montre leur résultat de leur propre chef. »*

## 2.6. Encouragement à l'autonomie

Madior encourage Samori à être autonome et responsable. Madior l'accompagne à aller jouer dehors à ne pas avoir une gêne parce qu'il boitille. Madior laisse Samori évoluer dans la maison, dans ses études à l'école formelle ou coranique et ce, comme il l'entend. Mais, il est présent et prêt à lui venir en aide s'il le demande. Il souligne : « J'ai agi de cette façon avec ses grands frères et grandes sœurs et ils ont réussi leurs études secondaires. Si tu ne me dis rien, je te laisse en assumer la responsabilité. (...) Je ne tiens pas tellement à contrôler leur résultat. (...) À mon avis, les enfants, il faut les responsabiliser très tôt. » Samori prend donc ses propres décisions et en informe son père. Madior en donne un exemple : « La dernière fois, il a changé de concentration dans ses études. Il a cessé une concentration scientifique pour une concentration littéraire. Il m'en a juste informé. C'est son choix et il doit être à l'aise dans ce qu'il fait. »

### 3. Participation parentale au suivi scolaire

Madior comprend le rôle qu'il doit jouer auprès de Samori pour l'accompagner dans la poursuite des études. Il a une connaissance du système scolaire. Il connaît l'agenda scolaire, les moments où les cours peuvent être intenses et le temps des devoirs scolaires. Il a une idée même du climat de la classe. C'est fort de cela qu'il établit le débat avec Samori à travers des conseils. Madior répond rarement aux invitations de l'école. En tant qu'enseignant à la retraite, il voit cela à la fois comme un défaut, mais aussi comme une posture pédagogique pouvant inciter Samori à avoir un comportement responsable à l'école. Il mentionne : « *Mon défaut en tant qu'enseignant est que je ne vais pas à leur école. Je le fais aussi sciemment. En tant que leur père, mes enfants savent que je suis enseignant. Ils ont été au premier cycle du secondaire à l'école où j'enseignais. Je veux qu'il sache qu'il est élève au même titre que les autres élèves.* » De plus, pour expliquer son attitude en ce sens, Madior mentionne : « *Quand je viens au lycée, j'ai des collègues là-bas. Donc, il faut avoir un comportement exemplaire qui fait que je n'aurai pas à y venir. Donc à l'école, il faut être sage et travailler. J'étais un professeur d'éducation musicale.* » Aussi, note-t-il : « *L'école non plus ne communique pas avec nous.* »

Madior sait néanmoins que Samori, dont « *la situation de handicap n'est pas aussi gênante que cela (...) fait les activités physiques à l'école* » avec ses pairs. Samori se voit souvent comme « *le messager entre l'école et la famille* ». Il « *informe ses parents de ce qui se passe à l'école* ». Samori reconnaît d'ailleurs que « *l'école n'entretient pas, à vrai dire, de relation avec la famille* ». Il poursuit en donnant son avis sur le rôle de l'école : « *L'école (...) doit veiller à la bonne éducation de l'enfant qui lui est confié.* »

#### 4. Facteurs environnementaux

Samori est en bons termes avec les jeunes de son quartier. Il a des amis dans tous les groupes d'âge. Il échange souvent avec des jeunes plus âgés que lui et qui sont à l'université ou en train de suivre une formation professionnelle. Il prend des conseils auprès de ces jeunes. Il aborde parfois avec eux des sujets relatifs à son avenir en marge des matchs de soccer ou de jeux de dame organisés dans le quartier. Comme facilitateurs dans la poursuite de ses études, Samori met au-devant la famille et les amis. En ce sens, il déclare : « *Le plus grand facilitateur pour moi est la famille. La famille est un vrai soutien pour moi. En plus de la famille, il y a les amis. D'ailleurs, je passe plus de temps avec les amis qu'avec la famille, surtout pendant les vacances.* » Samori considère, tout comme ses parents, la poursuite des études comme une opportunité surtout quand le jeune est en SH. Dans cette lancée, Samori expose le point de vue de ses parents : « *Selon eux, les études sont la meilleure opportunité pour un jeune surtout quand celui-ci est en situation de handicap.* » Samori voit peu d'obstacles dans la poursuite des études. Il mentionne : « *Il n'y a pas beaucoup d'obstacles qui m'empêchent de continuer mes études. Le problème d'accessibilité n'est pas grave pour moi.* » Samori refuse d'ailleurs de relier la SH quoique difficile à l'abandon des études. Il déclare : « *Nous ne devons pas penser que les études sont tellement difficiles que l'on ne peut pas les faire quand on vit avec une incapacité physique, car les études peuvent nous aider dans l'avenir.* » Cependant, Madior énumère des obstacles en lien avec l'avenir professionnel qu'il entrevoyait pour son fils même s'il reconnaît ignorer ses propres ambitions après les études secondaires : « *L'obstacle que je vois peut-être, c'est qu'il ne peut pas faire le service militaire. Il ne pourra pas faire le concours des grandes écoles militaires. Moi, je tenais à être militaire, mais mon frère ne le voulait pas. [...]* »

Madior développe une réflexion en lien avec les jeunes en SH. Il déclare : « *Le fait de s'occuper de cette couche de la population peut bien aider la société. Les gens ne regardent pas souvent de ce côté.* » Il en profite pour soulever les difficultés de locution du grand-frère de Samori : « *Son grand-frère a un bégaiement très difficile et il fait des études en droit. Je me demande comment il va faire. (...)* » Madior va plus loin en se souvenant d'élèves en SH dans ses classes. Il mentionne en ce sens : « *Par le passé, j'ai eu une fois un élève en situation de handicap qui marchait difficilement. Il était transporté par une motocyclette que lui envoyait son père. Il reste tout le temps à la classe. Je me disais que ses parents faisaient beaucoup d'efforts pour l'inscrire. Je demandais souvent à la direction de faire le suivi avec ses parents. Il était faible. J'avais aussi des élèves non-voyants qui travaillaient bien. Ils avaient de bonnes notes en classe. Je leur prenais en exemple pour stimuler les autres.* » Madior considère l'entrevue comme une occasion d'échanger. Il souligne : « *Je trouve l'entretien intéressant quand même. Cela m'a permis d'échanger. Quand on a un enfant en situation de handicap, c'est la famille qui est la première à ressentir ça. Et quand on voit des gens de l'extérieur qui s'intéresse à cela, c'est réconfortant.* » Samori, de son côté, mentionne : « *L'entretien, selon moi, permet de mieux connaître la situation que tu vis, l'importance de la famille. Mon sentiment est que l'entretien m'a permis de mieux me connaître et de relativiser la situation de handicap.* »

## Cas 6 : Samba et la famille Mag

### 1. Facteurs personnels associés à l'élève en situation de handicap

Samba, âgé de 19 ans, est un élève en classe de Terminale Littéraire dans un lycée, un établissement d'enseignement secondaire public de Thiès. Samba est atteint d'une déficience physique au cours de son enfance, à la suite d'une maladie. Il a une paralysie de membres inférieur et supérieur. Samba, touchant de sa main ses membres atteints, déclare : « *Ma situation de handicap est la conséquence d'une déficience motrice au niveau de ma main et ma jambe gauche, plus particulièrement dans la partie inférieure et supérieure.* » Il poursuit en renseignant sur les premiers signes de sa déficience motrice : « *J'ai eu cette incapacité motrice durant mon enfance à l'âge de 2 ans environ. Ce n'est pas inné. (...). Ce jour-là, ma mère avait remarqué qu'une partie de ma main commençait à avoir une autre forme (...). Je ne pouvais pas marcher alors que j'avais l'âge de marcher. Je marchais même la veille. (...) Dès ce constat, ma mère m'emmena à l'hôpital.* » Avec l'aide de sa mère Maguette, Samba entame donc des consultations médicales. Il mentionne : « *Je suivais un traitement en orthopédie. J'avais des rendez-vous pour des massages.* ». Les traitements sont interrompus à la suite d'un voyage de sa mère dans sa ville natale, ville un peu éloignée de Thiès. Samba souligne : « *Quelque temps après, ma mère, à la suite de problèmes familiaux, est retournée chez ma grand-mère habitant une autre ville vers le sud du pays. Cela a été une interruption des traitements et voilà, je me suis retrouvé comme ça.* »

#### 1.1. Attitudes à l'égard de l'école

Samba espère réussir à l'école et s'insérer dans la vie active afin de venir en aide à ses parents. Il partage son projet en ces termes : « *Mon projet est de réussir à l'école, avoir mon diplôme, trouver du travail, aider mes parents et surtout, contribuer au développement du pays.* » Samba conçoit l'école comme un moyen de s'instruire, mais

aussi un moyen d'avoir un avenir meilleur lui permettant de subvenir à ses besoins et d'aider sa famille. Il mentionne en ce sens : « *En fait, ce qui me pousse à étudier, c'est surtout pour pouvoir aider mes parents à sortir un jour de la situation de pauvreté dans laquelle nous vivons.* »

### 1.2. Rendements et motivateurs scolaires

Le lycée est peu proche de la maison. Samba doit emprunter un chemin caillouteux et accidenté pour se rendre à l'école en marchant parfois en compagnie de ses camarades vivant dans le même quartier que lui. Il décrit en ces termes son parcours et le sentiment qui l'habite en marchant pour aller à l'école : « *Le lycée n'est pas loin de la maison, mais le chemin est caillouteux. Je marche pour y aller. C'est environ une quinzaine de minutes de marche. Mais cela ne m'empêche pas d'arriver à l'heure à l'école. Cela ne me met pas à l'aise, mais je ne tombe pas. Je fais attention. À la limite, je trébuche.* » Maguette espère que Samba poursuivra les études aussi loin que possible. Maguette souhaite que son fils trouve du travail après cela.

### 1.3. Conception de l'école

Samba est persévérant. En dépit de ses difficultés, il a de bonnes notes à l'école. Maguette, la mère de Samba souligne : « *Il se débrouille malgré cela et parvient à être autonome. Il travaille bien à l'école malgré sa situation de handicap relativement difficile.* » Il a obtenu une moyenne passable en dépit des perturbations de l'année scolaire écoulée qui étaient reliées surtout aux mouvements de grève des enseignants. Ainsi, Samba passe en classe supérieure. Samba déclare en ce sens : « *L'année passée était un peu difficile à cause des grèves des enseignants et des élèves. C'était une année pleine de bouleversements. Néanmoins, j'ai eu une moyenne de 10,85/20. Ce qui m'a permis de passer en classe supérieure. J'ai de bonnes notes dans les matières scientifiques même si je suis dans une concentration littéraire.* » Samba poursuit en

donnant les raisons de sa détermination en classe : « *Ce qui me facilite les études, je pense que c'est la persévérance.* » En plus de cela, poursuit Samba : « *Quand je fais de bonnes interventions en classe, les professeurs m'encouragent.* »

#### 1.4. Réceptivité à l'influence familiale

Samba apprécie les efforts de ses parents pour le soutenir dans la poursuite des études. À cet effet, Samba souligne l'apport de sa sœur et de sa mère dans son parcours scolaire : « *Ma mère et ma sœur me soutiennent dans les études à la maison et j'apprécie cela très bien. Il en est de même quand elles font un suivi à l'école.* » Dans cette lancée, Maguette mentionne : « *Je pense que Samba accueille positivement le suivi scolaire que je fais pour lui en allant à son école, en parlant aux enseignants et aux responsables de l'école.* »

### 2. Facteurs associés aux parents et aux familles

Samba décrit son cadre familial en ces termes : « *Je vis avec ma mère, ma sœur et mes oncles. Mon père vit à Touba et il est maître maçon. Il travaille à Touba. Mes oncles ont des enfants, mais ces derniers ne vivent pas dans la maison. Ils vivent avec leur mère.* » Le père de Samba a un niveau d'études du primaire. Il est maçon de profession dans le domaine de la construction de bâtiment. Maguette sa mère « *a abandonné les études en classe de 6<sup>ème</sup> (secondaire1)* ». Maguette s'occupe des travaux domestiques de la famille. Elle tient en même temps un petit commerce devant la maison. Pour prendre en charge le quotidien de la famille, elle vend des légumes et des condiments. Samba renseigne sur les activités de sa mère de la manière suivante : « *Ma mère est femme au foyer. Elle tient un petit commerce dans la maison. Elle vend de la glace et des sachets d'eau. Elle parvient à nous prendre en charge à partir de ce qu'elle gagne de ce petit commerce.* » Maguette, allant dans le même sens, souligne : « *Je n'ai pas assez de moyens, mais je remercie le bon Dieu. Je parviens avec mes petites activités*

*de commerce à satisfaire à ses demandes et à ceux de ses frères et sœurs. »* Maguette souhaite à Samba et à ses frères et sœur l'éducation qu'elle voulait et qu'elle n'a pas obtenue.

Les parents de Maguette n'avaient pas les moyens de l'accompagner à poursuivre les études. Elle a arrêté ces dernières à la suite d'une maladie. Maguette raconte cette étape de sa vie pour sensibiliser Samba et ses frères et sœur à poursuivre leur cursus : « *Je leur donne la chance que je n'avais pas à leur âge. J'ai quitté l'école publique très tôt à cause d'une maladie. Je n'avais pas la possibilité de reprendre les études dans le privé. Mes parents n'avaient pas beaucoup de moyens.* » De plus, Maguette garde les cahiers d'étude de ses enfants comme archives pour leur rappeler les classes passées afin de mieux se concentrer sur le présent. Elle mentionne : « *J'ai gardé en archives même leurs cahiers du primaire.* » Samba se projette dans l'avenir. Il voudrait « *travailler dans le domaine de la science pour devenir, après le bac, médecin ou sociologue.* »

## 2.1. Pratiques éducatives

Maguette considère Samba comme un jeune discipliné et respectueux. Elle déclare en ce sens : « *Samba est poli et me respecte. Il est calme tranquille. Il ne me cause aucun problème.* » Maguette renchérit en louant le sage comportement de Samba à l'endroit de ses parents : « *Il se contente toujours de ce que je lui donne. Il n'est pas exigeant. Il n'a pas beaucoup de demandes. J'ai même plus de chance que son père sur ce plan. Je pense qu'il échange plus avec moi sur ses besoins. Il ne demande pas grand-chose à son père. C'est un bon enfant.* » Maguette déclare avoir « *un comportement acceptable* » avec ses enfants. Elle « *les soutient beaucoup dans la poursuite des études* ». Elle « *répond à leur demande* » et note que « *leur papa aussi fait de même* ». Maguette, pour parvenir à satisfaire les besoins de ses enfants déclare : « *Je me*

*débrouille avec mon petit commerce pour leur venir en aide. »* S'il en est ainsi, c'est que Maguette semble « convaincue que c'est dans les études que se trouve la voie de la réussite pour Samba ».

Samba échange avec sa mère et sa sœur sur les questions relatives à ses études. Samba se rappelle les moments difficiles passées au collège d'enseignement moyen (CEM) quand il était en 6<sup>ème</sup> (en secondaire 1). Il raconte comment sa mère l'a aidé à dépasser cette étape : « (...) *Quand j'étais en 6<sup>ème</sup>, j'ai été exclu car je n'avais pas de bons résultats. À ce moment, je n'écoutais pas toujours maman quand elle me donnait des conseils. J'avais l'esprit ailleurs. Ensuite, elle m'a mis dans une autre école ou j'ai repris la classe de 6<sup>ème</sup> et c'est là que j'ai pris conscience de l'importance d'étudier. Depuis lors, je suis sérieux dans les études et il n'y a plus de problème. Je prends moi-même mes affaires pour étudier je n'attends pas qu'on me le dise. »*

Samba échange avec sa famille sur des questions relatives à l'éducation comme par exemple sur « *ce qui se passe à l'école* ». Samba qui pense qu'être « *en situation de handicap n'est pas un frein* » dans la poursuite des études déclare : « *Je discute tout le temps avec ma sœur et ma mère. Mais aussi, je conseille mes deux jeunes frères à propos des études. Je n'ai pas l'impression qu'ils comprennent ce que je dis, mais j'ai espoir que cela leur servira un jour.* » Samba reçoit des compliments de ses parents quand il a de bons résultats. Dans cette lancée, il souligne que ce moment, ses parents « *le vivent comme les autres parents* ». Quand il a réussi au Brevet de fins d'études moyennes (BFEM), il se rappelle la réaction de Maguette, sa mère : « *Quand j'ai eu le BFEM, ma mère m'a acheté un téléphone cellulaire.* » Ses parents le conseillent et lui demandent de redoubler d'efforts quand les résultats sont moins satisfaisants. À cet effet, Samba mentionne : « *Mais quand je n'ai pas de bons résultats ma mère me parle, me conseille.* »

## 2.2. Pratiques parentales reliées à la vie scolaire

Maguette s'occupe en grande partie et de façon quotidienne de la scolarisation de Samba. Elle paie ses fournitures, se renseigne sur son comportement, discute avec lui de ses journées d'école. Maguette se voit ainsi comme la confidente de Samba. Tout en appréciant la conduite de son fils à son endroit, elle exprime cela à travers les mots suivants: « *J'ai même plus de chance que son père sur ce plan. Je pense qu'il échange plus avec moi sur ses besoins. Il ne demande pas grand-chose à son père. C'est un bon enfant.* » Maguette lui rappelle ses devoirs à faire à la maison. Elle lui demande toujours comment s'est passée sa journée d'école à son retour à la maison. Elle se montre disponible à lui venir en aide, à répondre à ses demandes. Même ses voisines du quartier le prennent en exemple pour faire de même avec leurs enfants. Maguette souligne à ce propos : « *Tout mon entourage, les voisins peuvent en témoigner. Ils me citent, paraît-il, comme un exemple de parent veillant à la poursuite des études de ses enfants.* »

## 2.3. Pratiques parentales reliées à la participation à la vie scolaire

Maguette entretient des relations avec les enseignants de Samba et de ses autres enfants. Elle répond aux invitations des écoles qu'ils fréquentent. Pour Maguette, Samba comme ses frères, apprécie dans le bon sens ses démarches auprès de leurs enseignants et des personnels administratifs de son école. Maguette souligne à ce propos : « *Je pense que mon jeune accueille positivement le suivi scolaire que je fais pour lui en allant à son école, en parlant aux enseignants et aux responsables de l'école. Je pense que cela lui permet de se dire que maman accorde de l'importance à ce que je fais à l'école. Je pense aussi que l'école prend cela positivement et me considère parmi les parents qui s'occupent bien de la scolarisation de leurs enfants.* » Toutefois, Samba notent que ses parents « *ne participent pas aux activités parascolaires du lycée* ».

Maguette explique cela par un manque de temps. Elle tient, à chaque fois qu'elle reçoit une invitation de l'école, à participer à des manifestations d'appeler le surveillant principal de Samba pour s'excuser et de donner les raisons pour lesquelles elle ne pourrait pas répondre favorablement à l'invitation de l'école.

L'éducation est une valeur importante aux yeux des parents de Samba. Dans les discussions familiales, la question de la scolarisation est toujours abordée avec rigueur. Maguette cherche toujours, même pendant les moments de détente, à rappeler à Samba l'importance qu'elle attache à la poursuite de ses études. Maguette s'en remet à la volonté divine pour ce qui est de la déficience de Samba et de la SH qui en est découlée. Elle souligne : « *Si cela dépendait de moi, mon enfant ne serait pas en situation de handicap. C'est la volonté divine et je l'accepte. Je remercie Dieu.* » Également, Samba vit cette situation avec aisance tant au niveau de sa famille qu'avec ses amis. Il souligne dans ce cadre : « *Je n'ai pas de complexe avec le regard des autres. Je n'ai pas de complexe quand je suis avec mes amis. Je fais des blagues et tout.* »

#### 2.4. Engagement parental

Maguette accompagne Samba dans tous les aspects de sa vie de jeunesse et ce, au-delà de la poursuite des études. Pour elle, la jeunesse est une étape difficile de la vie de la personne et de ses parents. C'est pourquoi elle aborde tous les sujets sans tabou avec Samba et souligne dans cette lancée : « *Je discute avec mes enfants de tout. Je sais que la période de la jeunesse est une période difficile pour le parent comme pour le jeune.* » Elle poursuit en mentionnant : « (...) *Je pense que ces échanges sont importants et peuvent rester comme de bons souvenirs de leur parent quand ils seront plus grands.* » De plus, souligne Maguette : « *Je lui donne des conseils dans ce sens. Car tout le monde a besoin de conseils. Je lui dis que même le Président de la république a besoin de conseils, car nul n'est parfait.* » Samba suit « *pendant les vacances (...) des cours*

*de Coran* » au « daara », l'école coranique du quartier. Maguette conseille à Samba « de bien travailler » à l'école, de « redoubler d'effort » et « d'aider ses parents ». Car, selon Maguette, les parents de Samba « sont fatigués et n'ont pas assez de moyens ». Samba a « un oncle qui est menuisier » qui l'encourage aussi dans la poursuite des études. Samba souligne à cet effet : « *Mon oncle me conseille toujours en me disant d'éviter de faire comme lui car lorsque ses frères et lui étaient élèves. Leur maman leur donnait beaucoup de conseils, mais ils ne l'écoutaient pas et ils le regrettent maintenant.* » Dans cette veine, Samba souligne : « (...) *Les voisins du quartier, surtout les amis de mon père, m'encouragent beaucoup.* »

## 2.5. Encadrement parental

Maguette veille à ce que Samba et ses frères « se comportent bien à l'école et fassent quotidiennement leur devoir à la maison. » Maguette est contente quand Samba obtient de bons résultats à l'école. Elle raconte comment elle a vécu son premier échec à un examen : « *Quand il a de bons résultats, je suis contente. Je me rappelle quand il a échoué au BFEM. Je n'étais pas contente, mais je l'ai encouragé.* » Cependant, Maguette est consciente que Samba « apprend beaucoup ». Elle souligne, en ce sens : « *Il m'arrive de me lever en pleine nuit. Je vois sa chambre éclairée et je l'aperçois en train d'étudier. Il a de bons résultats maintenant, mais il n'empêche que je le pousse à aller plus de l'avant. Il a eu son BFEM quand il était en 2<sup>nde</sup> (secondaire 5). Ce jour-là, il m'a annoncé cette réussite en pleurant.* »

Samba peut également compter sur sa grande sœur qui l'aide à faire les devoirs à la maison. Quand il revient de l'école dans l'après-midi, Samba se repose avant de commencer à faire ses devoirs. Il arrête avant le repas de soir. Samba peut étudier dans sa chambre qu'il partage avec son petit frère ou dans la cour de la maison surtout pendant les périodes de chaleur. Il déclare : « *J'apprends tout seul. Je me débrouille*

*tout seul et je m'appuie sur les anciens cahiers de ma grande sœur qui a fini ses études secondaires. Ma sœur a eu son bac récemment et cherche du travail. Je fais mes devoirs dans la cour de la maison. Dans la cour, c'est plus aéré. L'air y est plus frais. C'est plus aisés d'y étudier que dans la chambre. Je réfléchis mieux dehors dans la cour que dans la chambre. J'apprends le soir ou la nuit avant de dormir. La nuit, j'étudie dans la chambre que je partage avec mon petit frère.* » Maguette, abondant dans le même sens, souligne : « *Je sais qu'ils discutent beaucoup ensemble des disciplines comme la philosophie ou la littérature. Sa sœur lui suggère les disciplines sur lesquelles il doit beaucoup persévérer. En période d'examen, de composition, il est très concentré. Il étudie beaucoup dans la maison.* »

Samba, selon Maguette, « *sort rarement. Il va juste voir ses amis dans le quartier ou jouer au soccer. Il est très rare qu'il reste dehors jusqu'à 22h pendant l'année scolaire si ce n'est pas le samedi soir.* ». Samba, allant dans le même sens, souligne : « *Quand je reviens de l'école, je discute avec ma mère ou les jeunes frères si je ne regarde pas la télé. Je ne sors pas beaucoup. Quand je sors, c'est juste pour voir des amis dans le quartier.* » De plus, poursuit Maguette, « *il m'informe toujours de ses allées et venues* ». Maguette s'assure également que ses jeunes « n'aient pas de mauvaises fréquentations ». Elle soutient à ce propos : « *J'essaie de connaître toutes les personnes qui viennent le voir à la maison. Ce qu'elles font, où elles habitent.* » En dehors de la famille, Samba échange avec ses amis habitant le quartier. Il mentionne dans ce cadre : « *Certains parmi eux sont des élèves, d'autres ne le sont pas. La majorité d'entre eux ne sont plus à l'école. Ils travaillent dans le secteur informel. Ils sont menuisier, maçon ou tailleur.* » Ces amis qui font l'apprentissage d'un métier lui « *donnent de bons conseils* ». Ils lui recommandent de poursuivre ses études.

## 2.6. Encouragement à l'autonomie

Samba est soutenu surtout par sa mère dans la poursuite des études. Il rapporte dans ce sens : « *C'est ma mère qui me soutient le plus dans les études. Elle m'encourage et elle me récompense parfois.* » Samba est associé à la prise de décisions sur les questions le concernant notamment dans le domaine des études. Il a même parfois la liberté d'initiative et ce, même s'il bénéficie des conseils de sa sœur. Il mentionne : « *Pour ce qui est des décisions en lien avec les études, le choix de la concentration à poursuivre, j'en discute plus avec ma sœur. Quand on n'est pas d'accord par exemple sur le choix de mes études ou sur des questions de ce genre, je prends ma propre responsabilité et je fais ce qui m'arrange. Et dans ce cas, elle me taxe d'être quelqu'un de tête.* »

De plus, Samba reçoit les encouragements de tous les autres membres de la famille, notamment ses oncles à poursuivre ses études. Il souligne : « (...) *Aucun membre de la famille ne me décourage dans la poursuite des études.* » Maguette fait confiance à Samba et le pousse à prendre par lui-même ses décisions. Elle mentionne : « *Il prend lui-même les décisions en lien avec les études. Samba m'informe toujours de ce qu'il fait. Et je lui suggère toujours de voir ce qui est bon pour lui quand il à prendre des décisions. Je veux qu'il soit responsable et autonome de ce qu'il fait.* » De cette façon, Maguette « *l'encourage toujours à aller de l'avant* » en lui précisant « *que la réussite est au bout de l'effort. Qu'en travaillant, il peut se faire plaisir dans l'avenir et aider ses parents* ». Maguette considère Samba comme un enfant calme, à la limite, timide. C'est pourquoi, elle l'encourage à prendre des initiatives le concernant. Elle le pousse également à prendre ses décisions avec responsabilité et courage. Maguette confie en ce sens : « *En effet, je veux qu'il soit à l'aise à l'école. Je ne peux pas être à sa place. C'est un enfant discret et réservé. Je le conseille juste sur les choix à faire en lien avec ses études. Je ne le contredis pas, mais je lui rappelle toujours que ce sont des choses à ne pas prendre à la légère.* »

### 3. Participation parentale au suivi scolaire

Maguette répond aux invitations de l'école. Elle se rend à l'école pour prendre les bulletins de Samba. Si elle est occupée, elle se fait représenter par son oncle ou un de ses amis. Quand elle est certaine de ne pas se rendre à l'école, elle appelle au téléphone les enseignants ou le surveillant principal de Samba. À cet effet, Maguette déclare : « *L'année passée je suis allée quatre fois à l'école. Je n'avais pas beaucoup de temps durant cette année puisque j'avais à ma charge un malade. Il arrive souvent, quand le temps me le permet, de participer à des activités parascolaires à la suite d'invitations.* » Maguette poursuit en mentionnant : « *Je vais souvent à l'école pour parler avec les enseignants. Cela me permet de vérifier si mon jeune suit bien les cours et ne s'absente pas. J'y vais aussi pour recevoir le bulletin. Je laisse mon numéro de téléphone aux enseignants et au personnel administratif en leur réitérant ma disponibilité.* » Selon Maguette, Samba se conduit bien à l'école. De ce fait, elle déclare : « *Mon enfant a un bon comportement à l'école. Ce qui fait que l'on ne m'appelle pas beaucoup pour ces genres de choses. L'école ne me convoque pas beaucoup.* » De plus, Maguette peut compter sur les enseignants qui, à chaque rencontre, l'informent sur le comportement de Samba. Elle mentionne : « *Il arrive souvent que les enseignants me parlent de l'élève, de son comportement à l'école et me demande comment il se comporte à la maison et ils s'informent quant au soutien qu'il a de nous à la maison dans ses devoirs. Cela, je l'ai remarqué depuis le primaire.* »

Samba se dit être le messager entre l'école et la famille. Il informe sa mère de ce qui se passe à l'école et transmet les messages. Maguette mentionne : « *Samba m'a dit que l'année passée des personnes sont venues le voir à l'école et lui ont parlé de son handicap.* » Samba en profite pour se prononcer sur les efforts de l'école pour se rapprocher de la famille : « *L'école cherche à connaître la famille. Au moment de l'inscription, je remplis une fiche de renseignement concernant ma famille. Je donne*

*le téléphone de mes parents, de ma mère. En cas d'absence ou de problème, l'école fait appel aux parents.* » Samba a remarqué aussi que, dans le passé, durant ses années d'études au premier cycle du secondaire, sa maman venait souvent à l'école parce qu'il était un peu turbulent. Il se rappelle ces moments ainsi : « *Dans le passé, quand j'étais en 6<sup>ème</sup> et que je ne travaillais pas beaucoup, elle venait souvent à l'école. À ce moment, j'étais au CEM (Collège d'enseignement moyen) et j'y faisais des bêtises (...). Mais depuis que je me suis remis à bien étudier, elle ne vient que pour récupérer le bulletin.* »

#### 4. Facteurs environnementaux

Samba compte sur sa famille et sa mère pour poursuivre ses études. Maguette peut espérer un appui de ses frères, sœurs et amis pour répondre aux besoins éducatifs de Samba. Parfois, elle reçoit des dons de fournitures qu'elle met en réserve pour en doter Samba et ses frères. Samba se débrouille pour prendre en charge les disciplines pour lesquelles il présente des faiblesses. Il a l'aide souvent de sa grande sœur dans des disciplines comme la philosophie. Samba mentionne ainsi : « *Je m'appuie sur les anciens cahiers de ma grande sœur qui a fini ses études secondaires.* » L'appui de sa mère et de sa sœur constitue pour lui un facilitateur à la poursuite des études. Maguette s'emploie dans cette tâche, car, elle place un grand espoir à la réussite de Samba. Elle souligne : « *Je mise beaucoup d'espoir sur lui. Il a de la volonté et je pense que sa situation de handicap fait que l'école demeure la meilleure issue pour lui afin de s'insérer dans la vie active.* » Toutefois, Maguette confie : « *Je pense que le fait qu'il n'ait personne qui l'aide dans les devoirs à la maison me paraît un obstacle. Il est faible dans certaines matières et je ne suis capable de l'aider dans ce sens. Le manque de moyens est aussi un obstacle sérieux. Je sais qu'il a de la volonté, mais l'absence de moyens surtout financiers peut freiner l'élan scolaire d'un élève.* »

En dehors de ses activités éducatives, Samba participe aux travaux de la maison à côté de sa mère et de sa sœur. Maguette qui apprécie bien l'aide de Samba souligne à ce propos : « *Quand il revient de l'école, il me retrouve à la cuisine. Il m'aide à éplucher les légumes et à faire les petites courses en dépit de son handicap. Il balaie même parfois la maison. Je sais que sa réussite sera aussi ma réussite. Il a beaucoup de compassion à mon égard.* »

Samba considère sa non-participation aux activités d'éducation physique et sportive (EPS) du lycée comme un obstacle. Il relate : « *La difficulté qui me touche le plus au lycée, c'est que je ne pratique pas l'EPS. Cela me gêne. Cela me fait mal d'autant plus que ce sont des jeunes de ma génération qui le font.* » Samba poursuit en soulignant : « *Mais je m'en remets à Dieu et je fais mes propres activités sportives. Je fais souvent du jogging ou je joue au soccer avec des amis du quartier.* » De plus, le chemin qui mène au lycée est peu difficile en marchant. Samba apprécie l'entretien et déclare au chercheur : « *Pour moi, le fait que tu as eu un diplôme ici et que tu sois parti étudier ailleurs m'encourage beaucoup à continuer mes études.* » De plus, poursuit-il : « *L'entrevue m'a fait beaucoup plaisir. Je suis ravi de savoir qu'il y a des gens comme toi qui, même à l'étranger, essaient de travailler à l'amélioration des conditions des personnes handicapées. Car je considère que ta thèse entre dans ce cadre.* » Maguette, également, parlant de l'entrevue, déclare : « *J'apprécie bien cet entretien. En réalité dans la vie, la personne qui s'intéresse à vous est un allié. Je souhaite un plein succès à ton étude. J'espère qu'elle aura des retombées pour les élèves en situation de handicap. J'apprécie bien la visite et l'entrevue.* »

## Cas 7. Rama et la famille Thier

### 1. Facteurs personnels associés aux ÉSH

Rama, âgée de 24 ans, est une élève en classe de Terminale Littéraire dans un lycée, un établissement public de Thiès. Elle est atteinte d'*« une déficience motrice à la suite d'un rhumatisme (...) à la suite d'un paludisme »*. Les premiers symptômes ont été des sensations de « *douleurs au niveau des pieds* ». La déficience se situe au niveau d'un membre inférieur. Elle « *boite en marchant* ». De plus, jusqu'à présent, Rama ressent des douleurs aux pieds, surtout pendant les périodes de froid ou quand elle est trop fatiguée. C'est ainsi qu'il lui arrive de s'absenter de l'école pour recevoir des soins médicaux. Rama déclare en ce sens : « *J'ai eu cette maladie quand j'étais encore plus jeune. J'étais à l'école primaire en classe de CM2 (6<sup>ème</sup> année du primaire). Donc, depuis lors, j'étudie et je reçois des soins médicaux. J'ai évolué dans ce rythme jusqu'en classe de 3<sup>ème</sup> (secondaire 4). Je me suis présentée cette année-là, à l'examen du BFEM [Brevet de fin d'études moyennes], et je n'ai pas réussi. Je suis restée trois ans sans étudier à cause de la maladie. Je suis retournée aux études après cette pause. J'ai refait la 3<sup>ème</sup> et j'ai obtenu une moyenne qui me permettait d'aller en classe de 2<sup>nde</sup> (secondaire 5) au Lycée. J'ai obtenu mon BFEM cette année-là où j'étais en 2<sup>nde</sup>.* » Dans les lignes suivantes, Rama mentionne les alternances entre les centres de santé et l'école après avoir obtenu le BFEM : « *(...) J'ai repris aussi les traitements à l'hôpital à Dakar cette même année. J'ai commencé mes traitements dans un hôpital à Thiès. (...) Quand mon père n'a pas vu d'amélioration sur le traitement que je suivais à l'Hôpital de Thiès, il décida de m'emmener à Dakar.* »

#### 1.1. Attitudes à l'égard de l'école

Rama considère les études comme un moyen d'épanouissement. Le fait d'être aux études lui permet d'oublier les moments difficiles de sa maladie et de sa déficience.

Rama va à l'école en compagnie de ses frères, sœurs et camarades. Elle souligne : « *L'école est un peu éloignée de la maison. J'y vais en marchant en compagnie de mes frères et sœurs ainsi que des camarades du quartier. Parfois, quand il fait très chaud, je prends le transport en commun.* » Rama pense que sa déficience et sa maladie peuvent à la longue s'avérer un obstacle sérieux à la poursuite de ses études. De ce point de vue, elle déclare : « *Je sais qu'il me sera difficile d'aller à l'université ou de rester encore dans les études.* » Rama souhaite après les études secondaires et l'obtention du baccalauréat d'enseignement général de « *suivre une formation professionnelle.* » Rama envisageait, avant sa maladie, de travailler dans le domaine militaire ou paramilitaire et cela n'est pas lié au fait que son père Thierno a travaillé dans ce secteur. Elle souligne en ce sens : « *J'aurai voulu devenir une militaire ou une policière si je n'avais eu pas cette déficience Non pas parce que mon père a fait le service militaire, mais parce que c'est un métier qui me plaisait beaucoup.* ».

## 1.2. Rendements et motivateurs scolaires

Rama rencontre souvent des difficultés sur le chemin ou même dans l'intérieur de l'école. Cela est, en grande partie, lié à des problèmes d'accessibilité, mais elle préfère affronter ces difficultés au lieu d'abandonner les études ou de rester à la maison. Rama soutient en ce sens : « *Je dois souvent monter les escaliers pour suivre des cours qui se font à l'étage. J'ai repris la classe de 1<sup>ère</sup>, l'année passée.* » Rama raconte également la façon dont elle a vécu l'année scolaire passée. Cette année-là, les enseignants observaient des piquets de grève. De ce fait, Rama pouvait aller au lycée et retourner à la maison et ce, sans rien faire de sa journée. Elle précise : « *C'était une année difficile à cause des grèves. Il arrivait que je me rende à l'école avant de rebrousser chemin parce qu'il n'y avait pas de cours. De ce fait, je suis restée presque une semaine sans retourner à l'école, évitant ainsi des déplacements inutiles.* »

### 1.3. Réceptivité à l'influence familiale

Dans ses études, Rama est aidée par ses parents et ses frères et sœurs, sans oublier l'assistance des voisins et des amis. Rama apprécie positivement le soutien de ses parents, notamment celui de son père. Elle en parle en ces termes : « *J'apprécie bien l'appui de mes parents, surtout celui de mon père. Mais il est vrai que ma mère m'appuie aussi.* »

## 2. Facteurs associés aux parents et aux familles

La famille de Rama est composée d'« *(...) environ huit personnes* ». Rama vit avec ses deux parents, ses frères et sœurs et une tante. La mère de Rama « *est allée à l'école jusqu'à la fin du cycle primaire* ». Elle « *est maintenant femme au foyer* ». Tandis que son père « *a fait des études jusqu'en classe de 2<sup>nde</sup>* ». Après l'obtention du BFEM, Thierno, le père de Rama « *est entré dans l'armée. Il a été en service au camp militaire de (...). Il est présentement à la retraite* ». Thierno travaille maintenant dans le domaine avicole. Il a un poulailler en arrière de la maison famille. Il élève des poulets de chair qu'il vend dans le quartier ou au marché.

### 2.1. Pratiques éducatives

Rama reçoit les compliments de ses parents quand elle a de bonnes notes au lycée. Elle souligne : « *Si j'ai de bonnes notes à l'école, mes parents sont contents et me récompensent parfois.* » Rama poursuit en mentionnant : « *Quand les notes ne sont pas bonnes, ils me comprennent et m'encouragent.* » Son père Thierno allant, dans le même sens, mentionne : « *Nous discutons de tout. Quand elle a de bons résultats, on l'encourage et on lui offre de petits cadeaux. Quand les résultats ne sont pas bons, on lui donne des conseils et on lui rappelle que l'éducation est importante pour elle, surtout à cause de sa situation de handicap.* » Thierno assure que « *c'est sa maman qui*

*la soutient beaucoup plus.* » La mère Arame, qui participe à l'entrevue, déclare : « *C'est son papa qui la soutient beaucoup. Son père fait beaucoup d'efforts pour elle. Il le soutient dans ses études. Il l'accompagne pour qu'elle reçoive des soins médicaux. Je souhaite que son père conserve une excellente santé et qu'il ait beaucoup d'argent afin de la soutenir davantage.* » Rama prend avec philosophie la SH dans laquelle la maladie et la déficience qui en découle la placent. Elle est épaulée par ses parents pour dépasser cette situation. Son père, Thierno, déclare à ce propos : « *La situation de handicap, c'est une chose qui arrive. Pour moi, le plus important est de la soutenir dans ses études comme tout enfant et, pour le moment, elle étudie bien en dépit de sa maladie.* » Rama, selon les mots de Thierno, « *s'intègre bien dans la famille* ». Rama participe aux travaux ménagers. Elle fait la cuisine.

Le jour de l'entrevue, le chercheur l'a retrouvée dans la cour de la maison en train de faire la vaisselle. Rama se retrouve au milieu de ses frères et sœurs à côté de leurs parents, parfois pour échanger sur le quotidien et sur des questions de société. À cet effet, Rama souligne : « *Je suis bien avec mes parents. Toute la famille me soutient.* » Quant à l'aide reçue de ses parents au moment des devoirs et dans la maladie, Rama souligne : « *Mon père m'aide beaucoup dans les études. Il me soutient à faire mes devoirs et il m'encourage à rester dans les études. Il en est de même de ma mère. Elle aussi, elle m'encourage beaucoup. Ils me soutiennent dans la maladie ainsi que dans les études.* » De plus Rama peut compter sur ses parents, amis et voisins du quartier. Elle signale en ce sens : « *J'ai un cousin qui habite dans le quartier. Il est prof d'histoire et de géographie. Il m'aide beaucoup. J'ai aussi un autre ami, professeur d'espagnol, qui habite dans le quartier. Lui aussi il m'aide beaucoup.* » Thierno, abondant dans le même sens, note que Rama « *est entourée de beaucoup d'affection par tous les membres de la famille* ».

## 2.2. Pratiques parentales reliées à la vie scolaire

Thierno accompagne Rama dans la poursuite de ses études. Il lui rappelle les tâches scolaires à faire dans la maison. Il lui rappelle les leçons à apprendre surtout quand les périodes des évaluations approchent. Thierno l'assiste à faire les devoirs à la maison. Il la pousse à se surpasser et à se battre contre la maladie, surtout quand il y a des périodes de froid qui augmentent les douleurs au niveau des pieds. À ce propos, Rama souligne : « *C'est mon père qui me soutient le plus dans les études. Il m'a beaucoup aidée à réussir le BFEM. Je l'ai fait trois fois avant de le réussir, mais il m'a toujours encouragée. Il me poussait à faire des veillées pour étudier.* » Rama poursuit en rapportant : « *Il me disait toujours que le jour où j'aurai le BFEM, les choses seront moins difficiles. Mon père, Thierno, m'a aidait beaucoup à faire mes devoirs en mathématiques.* » Dans la même lancée, Thierno déclare : « *Pour nous, la soutenir dans les études, c'est lui trouver des cours de renforcement dans les matières où elle est faible.* »

## 2.3. Pratiques parentales reliées à la participation à la vie scolaire

Les parents de Rama ont peu de liens avec le lycée. Thierno assiste rarement aux activités scolaires ou parascolaires. Toutefois, il encourage Rama à y assister. Ses activités d'élevage de poulets, dans la maison, lui prennent du temps. Il est souvent obligé de rester à la maison pour surveiller son poulailler, surtout contre les animaux prédateurs qui peuvent rôder autour. Thierno renseigne sur ses relations avec l'école en ces termes : « *Nous n'avons pas tellement de contact avec l'école. Nous n'allons pas souvent à l'école. L'école ne communique pas avec nous au sujet de la question de sa situation de handicap.* »

#### 2.4. Engagement parental

Thierno s'engage avec son épouse, Arame, à aider Rama dans la poursuite des études et à vaincre sa maladie. Thierno, parlant également au nom d'Arame qui est présente pendant l'entretien, souligne, en ce sens : « *On lui donne des conseils. On lui rappelle que l'éducation est importante pour elle surtout à cause de sa situation de handicap.* » Thierno semble convaincu « *que les études demeurent la meilleure piste d'insertion socioprofessionnelle* » pour Rama qui se sent bien intégrée dans la famille. Elle échange avec ses parents ou avec ses frères et sœurs. Ses ainés, qui sont à l'université, lui donnent des conseils à chaque qu'ils reviennent à la maison. Rama souligne en ce sens : « *On discute souvent dans la maison en famille autour du thé. On discute de la vie de la société, de la politique et des études et cela, de manière démocratique. J'ai deux grands frères et deux grandes sœurs qui sont présentement à l'université à Dakar. Quand je ne discute pas avec mes parents, j'échange avec mes frères et sœurs ou avec mes tantes.* » Thierno l'accompagne à l'hôpital, prend en charge les frais médicaux comme les frais de scolarisation et les fournitures.

#### 2.5. Encadrement parental

Thierno veille à ce que Rama fasse ses devoirs à la maison. Thierno lui rappelle à certaines heures de travailler dans ses leçons. Il consulte l'agenda scolaire et lui réitère sa disponibilité de la soutenir dans certaines matières. Dans les lignes suivantes, Rama renseigne comment elle s'y prend à la maison pour faire ses devoirs : « *J'étudie dans ma chambre. Quand il fait chaud, je m'installe sur la véranda. J'étudie le soir quand je reviens de l'école.* ». À ce propos, Thierno souligne : « *Elle étudie ses leçons, fait ses exercices l'après-midi ou le soir dans sa chambre.* » Rama sort rarement de la maison. Rama souligne : « *Quand je dois sortir, je demande la permission à mes parents.* » Si elle ne se rend pas à l'école, elle va, de temps en temps, voir ses amis ou parents

habitant le quartier. Elle se rend souvent chez des amis ou parents enseignant et habitant le quartier pour prendre gratuitement des cours de renforcement. Thierno souligne également ce fait : « *Il y a des professeurs qui sont nos voisins qui la soutiennent dans ses devoirs. Elle va chez eux surtout les fins de semaine et quand les examens approchent.* » Thierno enchaîne dans cette lancée et déclare : « *Quand elle sort, elle demande toujours la permission. Si elle ne va pas à l'école. Elle sort rarement pour aller voir ses amis, s'épanouir un tout petit peu pendant des périodes de congé.* »

## 2.6. Encouragement à l'autonomie

Rama prend part à la prise de décision sur des questions la concernant. Thierno ainsi que sa mère, Arame, la consultent, prennent en compte son avis. Rama souligne : « *Sur les décisions concernant le choix de mes études, j'en discute toujours avec mon père. Parfois on n'est pas d'accord, mais on discute jusqu'à trouver un terrain d'entente.* » De plus, Rama reçoit des encouragements de sa famille et de son entourage à poursuivre les études. Elle précise à ce propos : « *Il n'y a personne de mon entourage qui me décourage dans la poursuite de mes études.* » Thierno est conscient que Rama est une grande fille, qu'elle est responsable de son avenir. Il mentionne en ce sens : « *Rama participe aux décisions la concernant. Elle est majeure et elle donne son avis. Quand elle ne semble pas être d'accord, on lui demande de faire ce qu'elle pense être bien pour elle et on la soutient. Elle est intelligente et sait ce qu'elle veut.* » Thierno déclare insister parfois sur l'importance de la poursuite des études. Pour lui, la poursuite des études, au moins jusqu'à la fin du secondaire, peut être déterminante pour l'avenir de Rama. Thierno renseigne en ce sens en soulignant : « *Je discute souvent avec elle de son avenir. Je lui pose souvent des questions sur son avenir, ce qu'elle veut devenir malgré son état de santé fragile.* » En plus, poursuit Thierno : « *On lui donne des conseils. On lui rappelle que l'éducation est importante pour elle surtout à cause de sa situation de handicap. Parce que les études demeurent la meilleure piste* »

*d'insertion socioprofessionnelle pour elle.* » Et Rama semble comprendre cela et « prend en charge ses études ».

### 3. Participation parentale au suivi scolaire

Thierno se rend au lycée pour répondre aux invitations des enseignants ou du personnel administratif. Généralement, le but de ses visites à l'école est pour y retirer le bulletin de Rama. Il en profite pour échanger avec les enseignants et l'administration du lycée. Rama souligne en ce sens : « *Mes parents, surtout mon père, viennent souvent à l'école. En général, c'est quand j'y ai des problèmes. Il appelle aussi souvent l'école pour voir comment cela se passe.* » Toutefois, Rama soutient que « *l'école ne se renseigne pas sur la famille* ». Mais elle « *renseigne et informe ses parents de ce qui se passe à l'école* ». Thierno allant dans le même sens déclare ne pas avoir assez de contact avec l'école. Il souligne ce fait en insistant sur la rareté des échanges entre la famille et le lycée : « *(...) Il y a deux ans je suis allé à l'école. C'était au moment de sa première inscription. (...) À vrai dire l'école ne communique pas beaucoup avec la famille.* » Selon Rama, Thierno « *se renseigne souvent auprès d'un voisin et parent qui est professeur à l'école* ». Arame, la mère de Rama, renchérit en soulignant : « *Il y a aussi, en dehors de la famille, de nous ses parents et de ses frères, un professeur d'espagnol qui est notre voisin qui l'assiste beaucoup dans ses études.* »

### 4. Facteurs environnementaux

Rama participe à la vie familiale. Elle aide Arame, sa mère, à faire la cuisine et à effectuer les travaux ménagers. Rama sait braver le regard des autres. Rama souligne : « *Le regard des autres ne me fait rien. Cela ne m'empêche pas de continuer mon chemin. Je me dis qu'ils ne comprennent pas ma situation et ce que j'endure. Mais moi, je fais avec mon état et j'essaie d'aller de l'avant.* » Rama vit dans le même quartier avec une partie importante de sa famille élargie. Elle est connue dans le quartier et y

possède un réseau d'amis. Rama mentionne à ce propos : « *Dans le quartier il y a d'autres membres de la famille.* » Rama voit ses parents et sa famille comme des facilitateurs dans la poursuite de ses études. Elle affirme ainsi : « *Le plus grand facilitateur se retrouve dans mes parents, à travers leur soutien, leur appui.* » Le quartier était au départ un village. L'accroissement de la population urbaine l'a rattaché à la ville et en a fait un quartier.

Comme obstacle principal dans la poursuite de ses études, Rama considère sa maladie et la déficience qui en découle. Celles-ci la placent dans une SH. Elle soutient : « *Le seul obstacle, aujourd'hui, dans la poursuite de mes études est ma déficience et surtout ma maladie. Cela réduit considérablement ma mobilité.* » Cela est d'autant vrai que « *l'école est (...) éloignée de la maison* ». Rama compte également sur des qualités personnelles pour aller de l'avant. Elle avance à cet effet : « *(...) La seule chose que je vois, c'est mon courage et mon abnégation* ». Toutefois, Thierno conçoit l'âge de Rama comme un « *obstacle à la poursuite de ses études* ». Thierno, le père de Rama, avance, à son tour, l'âge comme une autre raison en plus de la maladie et de la déficience. Thierno déclare en cens : « *L'obstacle à la poursuite de ses études, selon moi, c'est son âge. Je pense qu'après son bac, il lui sera difficile d'être admise à l'université du fait de son âge.* » Thierno poursuit en soulignant : « *En ce moment, peut-être que nous prendrons en charge ses études supérieures dans le privé par exemple en lui payant une formation professionnelle.* » C'est pour tout cela que Rama souhaite «  *suivre une formation d'éducatrice et ouvrir une garderie d'enfants* ».

À propos de l'entrevue, Rama soutient : « *L'entretien m'a permis de parler sans gêne. Cela m'a beaucoup soulagée et je l'apprécie vraiment.* » Tandis que Thierno déclare en ce sens : « *Ce que j'attendais de cet entretien, c'est l'aspect social selon moi. J'avoue que quand on m'a parlé de ta venue, j'ai pensé à la question sociale prenant la forme d'une aide financière pour la soutenir et ce, surtout dans son suivi médical*

*comme la prise en charge de ses rendez-vous médicaux.* » Le chercheur rebondit sur cela pour rappeler le but de la visite tout en donnant des informations à Rama et à ses parents à propos des services publics pouvant leur apporter du soutien sur le plan social. Il les informe au sujet de la carte d'égalisation des chances et des bourses familiales. Thierno apprécie les informations fournies avant d'en remercier le chercheur en mentionnant : « (...) *Voilà ce sont des choses que nous ne savions pas. Je pense que l'entrevue a un effet moral sur nous.* (...) *C'est en ce sens que je trouve une satisfaction d'avoir participé à l'entretien.* »

APPENDICE B

FORMULAIRES D'ENTREVUE

Titre du projet de recherche :

Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap

Chercheur responsable du projet de recherche :

Ousmane Thiendella Fall, département des sciences de l'éducation, doctorant en éducation UQTR

Membres de l'équipe de recherche :

Rollande Deslandes, département des sciences de l'éducation, directrice de recherche  
Ghyslain Parent, département des sciences de l'éducation, co-directeur de recherche

---

GUIDE D'ENTREVUE AVEC L'ÉLÈVE EN SITUATION DE HANDICAP [ÉSH]  
INSCRIT AU CYCLE SECONDAIRE AU SÉNÉGAL

## Thèmes d'entrevue

### Présentation

Le chercheur se présente, fait un bref aperçu de sa recherche. Il rappelle les objectifs. Il remet au participant les lettres de consentement et d'information. Il donne le temps à la personne de les lire (même si cela a été l'objet d'une récente visite qui a précédé le rendez-vous pour l'entrevue) et d'y apposer sa signature si elle est d'accord. Le chercheur lui rappelle qu'elle a la possibilité de se retirer définitivement ou non, de suspendre à n'importe quel moment l'entrevue, de revenir sur des aspects qui lui paraissent importants, flous, mal dits, etc. Le participant peut choisir de faire l'entrevue dans sa maison ou dans tout autre endroit qu'il lui plaira d'indiquer au chercheur.

### Déroulement de l'entrevue

#### Situation de handicap

1. Décris le type de ton handicap
  
2.
  - a) Te déplaces-tu avec des aides techniques (béquilles, fauteuil roulant, orthèse, etc. ?
  
  - b) Si oui, comment les as-tu acquises ?
  
  - c) En quelles circonstances les utilises-tu (pour aller à l'école, pour jouer, pour aller voir les amis, à l'intérieur de la maison, etc.) ?

3.

- a) Comment vis-tu ta situation de handicap ?
- b) Comment ressens-tu le regard des autres en tant que personne en situation de handicap ? (Lien avec l'estime de soi et la confiance en soi)

4.

- a) À quelle distance se situe ton école par rapport à ta maison ?
- b) Comment t'y rends-tu ?
- c) Comment fais-tu pour te rendre dans ta salle de classe ? (Étages, ascenseur)

5.

- a) Quel était ton niveau d'étude pour l'année qui vient de se terminer ?
- b) Parle-moi de ta dernière année scolaire (ex. : éléments scolaires)

Rôles de la famille

1.

- a) Décris-moi ta famille : composition (est-ce que cela inclut des voisins)?
- b) Est-ce que cela inclut les oncles, tantes, cousins, grands-parents etc. ?
- c) Quel est le nombre de personnes vivant dans ta famille ?

d) Ta famille est-elle une famille polygame ? Explique

2.

a) Tes parents ou tuteurs ont-ils fréquenté l'école ?

b) Si oui, quel est le niveau de scolarisation de chacun ?

c) Selon toi, le niveau de scolarisation ou la non-scolarisation de tes parents ou tuteurs t'a-t-il aidé dans tes études ?

3. Quel est le travail occupé de chacun de tes parents ou tuteurs ?

4. Décris tes relations avec tes parents ou avec ton tuteur et avec les autres membres de la famille (biologique ou celle de ton tuteur).

5. Comment abordez-vous, à la maison, toi et ta famille, la question de ta scolarisation ?

6. Comment se déroulent tes échanges avec les membres de votre famille sur les études, sur la vie en général, sur les actualités politiques, sociales ou culturelles, sur l'école ?

7. Si tu ne discutes pas avec tes parents, dis pourquoi, quelles en sont les raisons et avec qui échanges-tu sur tes études, et tes projets d'avenir (vie en appartement, vie amoureuse, loisirs etc.) ?

8. Quels sont tes projets d'avenir en lien avec tes études ?

9. Comment ta situation de handicap joue-t-elle un rôle sur les aspirations et les rêves de ta famille quant à ton avenir ?

10. Dans quelle mesure les membres de ta famille ont-ils des opinions différentes entre eux quant à ton avenir ?

11. Comment tes parents réagissent-ils quand tu as :

a) de bons résultats scolaires ;

b) des résultats peu élevés ?

12. Selon toi, quel est le membre de ta famille qui te soutient le plus dans tes études et comment s'y prend-il pour te manifester son soutien (encouragement, aide, compliments) ?

13. Y a-t-il quelqu'un qui t'aide pour faire tes devoirs ?

a) Si oui, comment s'y prend-il ?

b) Si tes parents (tuteurs) ont choisi quelqu'un pour t'aider, est ce que ce dernier le fait gratuitement ?

14. Comment t'y prends-tu pour faire tes devoirs et leçons (à quels endroits, quelle heure, durée, par exemple, est-ce le soir, avant ou après le souper) ?

15. Qui prend les décisions au sujet des choix de tes études ?

a) Comment t'y prends-tu pour donner ton avis ?

b) Comment chacun de tes parents réagit-il quand il n'est pas d'accord avec ton opinion au sujet de ton avenir ?

16. Est-ce qu'il y a des membres de ta famille qui ont tenté de te décourager dans la poursuite de tes études ? Si oui, explique.

17. Dans quelle mesure mets-tu tes parents au courant de tes allées et venues

a) Après l'école

b) Le soir

c) Les jours fériés

#### Relations famille-école

1.

a) Combien de fois, chacun de tes parents ou tuteurs (ou autres membres de ta famille), a-t-il communiqué (téléphone, personne, tiers, etc.) avec l'école ?

b) Pour quelle(s) raison(s) ?

2.

a) Combien de fois, chacun de tes parents ou tuteurs (ou autres membres de ta famille), s'est-il rendu à l'école ?

b) Pour quelle(s) raison(s) ?

3. Au courant de la dernière année, à quelles activités scolaires ou parascolaires tes parents ou les membres de ta famille ont-ils participé ?
4. Pour chacun de tes parents, dis-moi comment tu as apprécié le fait qu'il participe :
  - a) à ton suivi scolaire à la maison
  - b) à la vie scolaire ?
5.
  - a) Selon toi, comment l'équipe-école s'y prend-elle pour obtenir et fournir des renseignements à ta famille et sur les besoins spécifiques qui te concerne ?
  - b) Que comprends-tu de ton rôle à titre de messager entre ta famille et l'école ?
6.
  - a) En dehors de ta famille, quels sont les personnes, les voisins ou d'autres habitants du quartier, les groupes ou les conditions qui t'aident à poursuivre les études ?
  - b) Comment s'y prennent-ils ?
7.
  - a) Selon toi, quels sont les obstacles ou des conditions contraignantes qui influent sur la poursuite de tes études et comment t'y prends-tu pour les surmonter ?

b) Quels sont les facilitateurs ou les conditions facilitantes qui influent sur la poursuite de tes études et comment t'y prends-tu pour les utiliser à ton avantage ?

8.

a) As-tu autre chose à me dire ou à ajouter ?

b) Peux-tu me dire ce que tu as retenu de l'entretien que nous venons d'avoir ?

c) Quels sont vos sentiments (que tu ressens) sur le fait d'avoir participé à cette étude

-----

Merci beaucoup d'avoir accepté de nous accorder cette entrevue

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec :

Ousmane Thiendella Fall

Email: [ousmane.fall@uqtr.ca](mailto:ousmane.fall@uqtr.ca)

Tel (Dom) : +1 450 445-2961

(Cell) : +1 438-495-1248.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro 18-246-07.08 a été émis le 12 juin 2018.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Titre du projet de recherche :

Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap

Chercheur responsable du projet de recherche :

Ousmane Thiendella Fall, département des sciences de l'éducation, doctorant en éducation UQTR

Membres de l'équipe de recherche :

Rollande Deslandes, département des sciences de l'éducation, directrice de recherche  
Ghyslain Parent, département des sciences de l'éducation, co-directeur de recherche

---

GUIDE D'ENTREVUE AVEC  
LES PARENTS [PÈRE, MÈRE, TUTEUR, TUTRICE, ONCLE, TANTE, GRAND-PARENT] D'ÉLÈVE EN SITUATION DE HANDICAP INSCRIT AU  
SECONDAIRE AU SÉNÉGAL

## Thèmes d'entrevue

### Présentation

Le chercheur se présente, fait un bref aperçu de sa recherche. Il rappelle les objectifs. Il remet au participant les lettres de consentement et d'information. Il donne le temps à la personne de les lire (même si cela a été l'objet d'une récente visite qui a précédé le rendez-vous pour l'entrevue) et d'y apposer sa signature si elle est d'accord. Le chercheur lui rappelle qu'elle a la possibilité de se retirer définitivement ou non, de suspendre à n'importe quel moment l'entrevue, de revenir sur des aspects qui lui paraissent importants, flous, mal dits, etc. Le participant peut choisir de faire l'entrevue dans sa maison ou dans tout autre endroit qu'il lui plaira d'indiquer au chercheur.

### Déroulement de l'entrevue

#### Rôles de la famille

1.

a) Comment voyez-vous la situation de handicap de votre jeune ?

b) Cette situation de handicap influe-t-elle sur les projets que vous avez pour lui ?

2.

a) Comment abordez-vous, à la maison, la question de la scolarisation de votre enfant en situation de handicap ?

b) Comment se déroulent vos échanges avec votre enfant en situation de handicap sur les études, sur la vie en général, sur les actualités politiques, sociales ou culturelles, sur l'école ?

3. Comment agissez-vous quand votre jeune en situation de handicap a :

a) de bons résultats scolaires ;

b) des résultats peu élevés ?

4. Dans quelle mesure êtes-vous au courant de ses allées et venues

d) Après l'école

e) Le soir

f) Les jours fériés

g)

5.

a) Comment le soutenez-vous dans ses études ?

b) Dans quelle mesure votre jeune semble-t-il apprécié votre soutien (sous forme d'accompagnement, d'aide, d'encouragement) ?

c) Selon vous, quel est le membre de la famille qui le soutient le plus dans ses études?

6.

a) Votre enfant en situation de handicap prend-il part aux décisions concernant le choix de ses études ?

b) Comment réagissez-vous quand vous voyez qu'il n'est pas d'accord avec vous au sujet de son avenir ?

c) Comment réagissez-vous quand vous voyez que les autres membres ne sont pas d'accord avec vous au sujet de l'avenir du jeune en situation de handicap ?

7.

a) Y a-t-il quelqu'un qui l'aide pour faire ses devoirs ?

b) Si oui, comment s'y prend-il ?

8.

Racontez comment votre jeune en situation de handicap s'y prend pour faire ses devoirs et leçons (à quels endroits, quelle heure, durée, par exemple, est-ce le soir, avant ou après le souper) ?

9.

En dehors de la famille, quels sont les personnes, les voisins ou autres habitants du quartier, ou les groupes qui l'aident à poursuivre les études ?

10.

- a) Au courant de la dernière année quelles sont les fournitures (matériel scolaire) que vous avez achetées pour le jeune ?
- b) Qui les a payées, vous ou votre conjoint ?
- c) Combien ces fournitures scolaires coûtent-elles pour une année scolaire ?

#### Relations famille-école

1.

- a) Combien de fois, vous (ou d'autres membres de la famille), avez-vous communiqué (téléphone, personne, tiers, etc.) avec l'école ?
- b) Et pour quelle(s) raison(s) ?

2.

Pouvez-vous dire combien de fois vous, votre conjoint ou un être membre de la famille, vous vous êtes rendus à l'école l'an dernier pour des motifs autres que scolaires ou parascolaires et, pour chaque occasion, donnez les raisons de ces visites à l'école ?

3.

- a) Décrivez, au courant de la dernière année, les activités scolaires ou parascolaires auxquelles vous avez participé ?

b) Selon vous, comment le jeune en situation de handicap a-t-il apprécié votre participation à la vie scolaire ?

4. Comment l'école ou l'équipe-école s'y prend-elle pour vous inviter :

a) au suivi scolaire à la maison (ex. : apport de la famille à documenter un fait historique)

b) participer à la vie de l'école ?

5.

Comment l'équipe-école s'y prend-elle pour obtenir des renseignements sur votre vie familiale et sur les besoins spécifiques de votre enfant ?

6.

a) Selon vous, quels sont les obstacles ou des conditions contraignantes qui influent sur la poursuite des études de votre enfant et comment vous y prenez pour l'aider à les surmonter ?

b) Quels sont les facilitateurs ou les conditions facilitantes qui influent sur la poursuite de ses études et comment vous y prenez pour l'aider à les utiliser à son avantage ?

7.

d) Avez-vous autre chose à me dire quant au suivi scolaire que vous lui apportez?

- e) Pouvez-me dire ce que vous avez retenu de l'entretien que nous venons d'avoir?
- f) Quels sont vos sentiments (que vous ressentez) sur le fait d'avoir participé à cette étude ?
- 

Merci beaucoup d'avoir accepté de nous accorder cette entrevue

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec :

Ousmane Thiendella Fall  
Email: [ousmane.fall@uqtr.ca](mailto:ousmane.fall@uqtr.ca)  
Tel (Dom) : +1 450 445-2961  
(Cell) : +1 438-495-1248.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro 18-246-07.08 a été émis le 12 juin 2018.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

## APPENDICE C

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LE  
PARENT D'ÉLÈVE EN SITUATION DE HANDICAP INSCRIT AU  
SECONDAIRE AU SÉNÉGAL**

Titre du projet de recherche :

Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap

Chercheur responsable du projet de recherche :

Ousmane Thiendella Fall, département des sciences de l'éducation, docteurant en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR] (ousmane.fall@uqtr.ca)

**Préambule**

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à mieux comprendre le rôle de la famille et de la collaboration famille-école de l'élève en situation de handicap lors de la poursuite des études au secondaire au Sénégal serait grandement appréciée. Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Rollande Deslandes (rollande.deslandes@uqtr.ca) et Ghyslain Parent (ghyslain.parent@uqtr.ca) du département des sciences de l'éducation de l'UQTR.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de nous demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez

tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

#### Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont : 1) de décrire la réalité présentant en situation de handicap, élève au secondaire (lycée) et de sa famille par rapport à l'accompagnement de ce dernier dans la poursuite des études du secondaire au Sénégal; 2) d'explorer les obstacles et les conditions facilitantes reliés à la collaboration famille-école dans l'accompagnement de l'élève présentant une déficience et vivant une situation de handicap dans la poursuite des études secondaires au Sénégal, et 3) d'analyser ou d'examiner les interactions entre les facteurs susceptibles d'influencer la poursuite des études secondaires au Sénégal.

#### Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche se fera sous forme d'entrevue d'une durée qui prendra tout au plus 90 min de votre temps. L'entrevue aura lieu dans votre domicile à l'heure de votre choix, dans la langue de votre choix (wolof ou français). Cette entrevue sera enregistrée en audio (avec enregistreur) Des notes seront aussi consignées Le chercheur responsable du projet prendra aussi des notes dans son journal de bord afin de compléter les informations pertinentes.

#### Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation étant donné les mesures d'anonymat et de confidentialité. Le temps consacré au projet, soit environ deux heures, demeure le seul inconvénient requérant votre disponibilité.

Toutefois il est possible que le fait de parler de l'incapacité motrice de votre jeune ou de sa situation de handicap et de raconter la manière dont vous la vivez puissent causer un inconfort. Si cela se produit, le chercheur responsable vous invite à lui en parler. Ainsi il pourra vous guider, en cas de besoin, vers une ressource en mesure de vous aider (service régional du développement social, Inspection d'académie, direction du lycée, assistant social du lycée, organisation de personnes handicapées, etc.). Il faut également noter que vous êtes en droit de refuser de répondre ou de mettre fin à l'entretien en tout temps.

#### Avantages ou bénéfices

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de vos rôles en tant que membres d'une même famille et dans les relations avec l'école en lien avec la poursuite des études supérieures de votre jeune.

#### Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée. Un code est utilisé pour tout participant à l'étude. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de thèse, de communications..., ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront, le chercheur principal et les membres de l'équipe de recherche [le doctorant, la directrice de recherche et le codirecteur de recherche]. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après la soutenance de la thèse.

Les textes des entrevues seront déchiquetés et les enregistrements détruits et effacés et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

#### Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Les données recueillies, avant votre retrait, seront, du coup, détruites. Elles ne seront nullement mentionnées dans la recherche

#### Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec :

Ousmane Thiendella Fall

Email: [ousmane.fall@uqtr.ca](mailto:ousmane.fall@uqtr.ca)

Tel (Dom): +1 450 445-2961

(Cell): +1 438-495-1248.

#### Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro 18-246-07.08 a été émis le 12 juin 2018.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca)

## CONSENTEMENT

### Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Ousmane Thiendella Fall, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet : Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à être enregistré.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR L'ÉLÈVE  
VIVANT UNE SITUATION DE HANDICAP ET INSCRIT AU CYCLE  
SECONDAIRE**

Titre du projet de recherche :

Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap

Chercheur responsable du projet de recherche :

Ousmane Thiendella Fall, département des sciences de l'éducation, doctorant en éducation UQTR

**Préambule**

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à mieux comprendre le rôle de la famille et de la collaboration famille-école de l'élève en situation de handicap lors de la poursuite des études au secondaire au Sénégal serait grandement appréciée. Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Rollande Deslandes ([rollande.deslandes@uqtr.ca](mailto:rollande.deslandes@uqtr.ca)) et Ghyslain Parent ([ghyslain.parent@uqtr.ca](mailto:ghyslain.parent@uqtr.ca)) du département des sciences de l'éducation de l'UQTR.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de nous demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez

tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

#### Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont : 1) de décrire la réalité du jeune en situation de handicap, élève au secondaire (lycée) et de sa famille par rapport à l'accompagnement de ce dernier dans la poursuite des études du secondaire au Sénégal; 2) d'inventorier ou lister les obstacles et les conditions facilitantes reliés à la collaboration famille-école dans l'accompagnement de l'élève en situation de handicap dans la poursuite des études secondaires au Sénégal, et 3) d'analyser ou d'examiner les interactions entre les facteurs susceptibles d'influencer la poursuite des études secondaires au Sénégal.

#### Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche se fera sous forme d'entrevue d'une durée qui prendra tout au plus 90 min de votre temps. L'entrevue aura lieu dans votre domicile à l'heure de votre choix, dans la langue de votre choix (wolof ou français). Cette entrevue sera enregistrée en audio (avec enregistreur) Des notes seront aussi consignées Le chercheur responsable du projet prendra aussi des notes dans son journal de bord afin de compléter les informations pertinentes.

#### Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation étant donné les mesures d'anonymat et de confidentialité. Le temps consacré au projet, soit environ deux heures, demeure le seul inconvénient requérant votre disponibilité.

Toutefois il est possible que le fait de parler de l'incapacité motrice de votre jeune ou de sa situation de handicap et de raconter la manière dont vous la vivez puissent causer un inconfort. Si cela se produit, le chercheur responsable vous invite à lui en parler. Ainsi il pourra vous guider, en cas de besoin, vers une ressource en mesure de vous aider (service régional du développement social, Inspection d'académie, direction du lycée, assistant social du lycée, organisation de personnes handicapées, etc.). Il faut également noter que vous êtes en droit de refuser de répondre ou de mettre fin à l'entretien en tout temps.

#### Avantages ou bénéfices

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des rôles de votre famille et de ses relations avec l'école en lien avec la poursuite de vos études supérieures.

#### Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée. Un code est utilisé pour tout participant à l'étude. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de thèse, de communications..., ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront, le chercheur principal et les membres de l'équipe de recherche [le doctorant, la directrice de recherche et le codirecteur de recherche]. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après la soutenance de la thèse.

Les textes des entrevues seront déchiquetés et les enregistrements détruits et effacés et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

#### Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Les données recueillies, avant votre retrait, seront, du coup, détruites. Elles ne seront nullement mentionnées dans la recherche

#### Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec :

Ousmane Thiendella Fall

Email: [ousmane.fall@uqtr.ca](mailto:ousmane.fall@uqtr.ca)

Tel (Dom): +1 450 445-2961

(Cell): +1 438-495-1248.

#### Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro 18-246-07.08 a été émis le 12 juin 2018.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

## CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Ousmane Thiendella Fall, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet : Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je consens à être enregistré.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT AU PARENT  
D'ÉLÈVE EN SITUATION DE HANDICAP INSCRIT AU SECONDAIRE ET  
ÂGÉ DE 17 ANS OU MOINS**

Titre du projet de recherche :

Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations famille-école pour favoriser la participation sociale d’élèves sénégalais du secondaire présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap

Chercheur responsable du projet de recherche :

Ousmane Thiendella Fall, département des sciences de l’éducation, doctorant en éducation UQTR

**Préambule**

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à mieux comprendre le rôle de la famille et de la collaboration famille-école de l’élève en situation de handicap lors de la poursuite des études au secondaire au Sénégal serait grandement appréciée. Ce projet est réalisé dans le cadre d’une thèse de doctorat sous la direction de Rollande Deslandes ([rollande.deslandes@uqtr.ca](mailto:rollande.deslandes@uqtr.ca)) et Ghyslain Parent ([ghyslain.parent@uqtr.ca](mailto:ghyslain.parent@uqtr.ca)) du département des sciences de l’éducation de l’UQTR.

Nous vous invitons également à nous autoriser à nous entretenir avec votre jeune en situation de handicap âgé de 17 ans ou moins. Du fait qu'il n'a pas encore atteint 18 ans soit l'âge de la majorité selon la Loi, nous vous sollicitons pour signer la lettre de consentement ci-après pour que nous puissions avoir une entrevue avec lui.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de nous demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

#### Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont : 1) de décrire la réalité du jeune en situation de handicap, élève au secondaire (lycée) et de sa famille par rapport à l'accompagnement de ce dernier dans la poursuite des études du secondaire au Sénégal; 2) d'inventorier ou lister les obstacles et les conditions facilitantes reliés à la collaboration famille-école dans l'accompagnement de l'élève en situation de handicap dans la poursuite des études secondaires au Sénégal, et 3) d'analyser ou d'examiner les interactions entre les facteurs susceptibles d'influencer la poursuite des études secondaires au Sénégal.

#### Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche se fera sous forme d'entrevue d'une durée qui prendra tout au plus 90 min de votre temps. L'entrevue aura lieu dans votre domicile à l'heure de votre choix, dans la langue de votre choix (wolof ou français). Cette entrevue sera enregistrée en audio (avec enregistreur) Des notes seront aussi consignées Le chercheur responsable du projet prendra aussi des notes dans son journal de bord afin de compléter les informations pertinentes.

### Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation étant donné les mesures d'anonymat et de confidentialité. Le temps consacré au projet, soit environ deux heures, demeure le seul inconvénient requérant votre disponibilité.

Toutefois il est possible que le fait de parler de l'incapacité motrice de votre jeune ou de sa situation de handicap et de raconter la manière dont vous la vivez puissent causer un inconfort. Si cela se produit, le chercheur responsable vous invite à lui en parler. Ainsi il pourra vous guider, en cas de besoin, vers une ressource en mesure de vous aider (service régional du développement social, Inspection d'académie, direction du lycée, assistant social du lycée, organisation de personnes handicapées, etc.). Il faut également noter que vous êtes en droit de refuser de répondre ou de mettre fin à l'entretien en tout temps.

### Avantages ou bénéfices

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de vos rôles en tant que membres d'une même famille et dans les relations avec l'école en lien avec la poursuite des études supérieures de votre jeune

### Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée. Un code est utilisé pour tout participant à l'étude. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de thèse, de communications..., ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront, le chercheur principal et les membres de l'équipe de recherche [le doctorant, la directrice de recherche et le codirecteur de recherche]. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après la soutenance de la thèse. Les textes des entrevues seront déchiquetés et les enregistrements détruits et effacés et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

#### Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Les données recueillies, avant votre retrait, seront, du coup, détruites. Elles ne seront nullement mentionnées dans la recherche.

#### Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec :  
Ousmane Thiendella Fall  
Email: [ousmane.fall@uqtr.ca](mailto:ousmane.fall@uqtr.ca)  
Tel (Dom): +1 450 445-2961  
(Cell): +1 438-495-1248.

#### Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro 18-246-07.08 a été émis le 12 juin 2018.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

## CONSENTEMENT

### Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Ousmane Thiendella Fall, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet : Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire présentant une déficience physique et vivant une situation de handicap

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche.

J'ai également disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision d'autoriser ou non mon enfant à participer à cette recherche.

Je comprends que cette participation est entièrement volontaire et que nous pouvons (mon enfant ou moi) décider de nous retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à être enregistré.
- Je consens à ce que mon jeune en situation de handicap soit enregistré

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche et j'autorise mon enfant à y participer

Parent	Participant âgé de 17 ou moins	Chercheur :
Signature :	Signature :	Signature :
Nom :	Nom :	Nom :
Date :	Date :	Date :

## APPENDICE D

### LETTRES AUX AUTORITÉS

Brossard, le 11 juin 2018

À

Monsieur

L'Inspecteur d'Académie de Thiès (Sénégal)

Objet: Demande d'autorisation pour mener une recherche sur les rôles de la famille et sur les relations famille-école en lien avec les élèves en situation de handicap au secondaire à Thiès

Monsieur l'Inspecteur d'Académie,

Dans le cadre de ma recherche doctorale en sciences de l'éducation, j'envisage de mener des entrevues avec des familles d'élèves en situation de handicap fréquentant un établissement secondaire dans la ville de Thiès.

En ce sens, je sollicite de votre bienveillance un appui pour identifier une douzaine d'élèves du secondaire vivant une situation de handicap et résidant dans une famille dans la ville de Thiès. Parmi cette douzaine, seront retenus sept élèves avec des critères plus spécifiques : 1) être lycéen en situation de handicap moteur et 2) vivant dans une famille traditionnelle ou moderne, avec ses parents ou avec un tuteur. La recherche porte sur six familles. Chacune d'elles est considérée comme un cas. Toutefois, dans le souci d'anticiper sur la mortalité scientifique possible de cas, une septième famille sera retenue. Veuillez s'il vous plaît nous aider également à obtenir le consentement des participants potentiels avant de nous acheminer leurs coordonnées (voir en annexe Formulaire de consentement potentiel des participants ciblés)

Cette thèse de doctorat, dirigée par les professeurs Rollande Deslandes ([rollande.deslandes@uqtr.ca](mailto:rollande.deslandes@uqtr.ca)) et Ghyslain Parent ([ghyslain.parent@uqtr.ca](mailto:ghyslain.parent@uqtr.ca)) du département des sciences de l'éducation de l'UQTR, porte sur l'Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap. Elle vise les objectifs suivants :

- 1) décrire la réalité du jeune en situation de handicap, élève au secondaire (lycéen) et de sa famille par rapport à l'accompagnement de ce dernier dans la poursuite de ses études au Sénégal;
- 2) inventorier les obstacles et les conditions facilitantes reliés à la collaboration famille-école dans l'accompagnement de l'élève présentant une déficience physique et vivant une situation de handicap dans la poursuite de ses études secondaires au Sénégal;
- 3) analyser ou examiner les interactions entre les facteurs susceptibles d'influencer la poursuite des études au secondaire au Sénégal.

La recherche s'inscrivant sur une approche qualitative, adopte la méthode de l'étude de cas avec comme outils de collecte des données des entrevues, des observations et des notes de recherche. Elle requiert la participation d'élèves en situation de handicap au secondaire et de leur famille.

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Les personnes pressenties sont libres de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Advenant le retrait d'un participant, les données recueillies le concernant seront détruites et ne seront nullement mentionnées dans la recherche.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants; la confidentialité de ces derniers sera assurée. Un code est utilisé pour tout participant à l'étude. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de thèse, de communications..., ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront le chercheur principal et les membres de l'équipe de recherche [le doctorant, la directrice de recherche et le codirecteur de recherche]. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites un an après la soutenance de la thèse. Les textes des entrevues seront déchiquetés et les enregistrements détruits et effacés et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Vous remerciant à l'avance de l'attention que vous porterez à ce projet, je vous prie de recevoir, Monsieur l'Inspecteur, l'assurance de mes meilleurs sentiments.

Ousmane Thiendella Fall  
Doctorant en Sciences de l'Éducation  
UQTR  
Email: ousmane.fall@uqtr.ca  
Tel (Dom): +1 450 445-2961  
(Cell): +1 438-495-1248.

Annexes :  
Lettre d'information et de consentement adressée aux parents  
Lettre d'information et de consentement adressée aux parents d'élève en situation de handicap âgé de 17 ou moins  
Lettre d'information et de consentement adressée à l'élève en situation de handicap  
Formulaire de consentement potentiel des participants ciblés  
Brossard, le 10 septembre 2018

À

Monsieur le Proviseur du lycée ..... Thiès (Sénégal)

Projet de recherche sur la relation les rôles de la famille et sur les relations famille-école en lien avec les élèves en situation de handicap au secondaire à Thiès

Titre du projet de recherche :

Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap

Chercheur responsable du projet de recherche :

Ousmane Thiendella Fall, doctorant en éducation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR] ([ousmane.fall@uqtr.ca](mailto:ousmane.fall@uqtr.ca))

Monsieur le Proviseur,

Dans le cadre de ma recherche doctorale en sciences de l'éducation, j'envisage de mener des entrevues avec des familles d'élèves en situation de handicap fréquentant un établissement secondaire dans la ville de Thiès du 1er octobre au 15 novembre 2018. Ce projet, réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Rollande Deslandes ([rollande.deslandes@uqtr.ca](mailto:rollande.deslandes@uqtr.ca)) et Ghyslain Parent ([ghyslain.parent@uqtr.ca](mailto:ghyslain.parent@uqtr.ca)) du département des sciences de l'éducation de l'UQTR vise les objectifs suivants : 1) de décrire la réalité du jeune en situation de handicap, élève au secondaire (lycén) et de sa famille par rapport à l'accompagnement de ce dernier dans la poursuite de ses études au Sénégal; 2) inventorier les obstacles et les conditions facilitantes reliés à la collaboration famille-école dans l'accompagnement de l'élève en situation de handicap dans la poursuite de ses études secondaires au Sénégal; 3) analyser ou examiner les

interactions entre les facteurs susceptibles d'influencer la poursuite des études au secondaire au Sénégal.

Le projet s'inscrit sur une approche qualitative. Il adopte la méthode de l'étude de cas avec comme outils de collecte des données des entrevues, des observations et des notes de recherche. Elle requiert la participation d'élèves en situation de handicap au secondaire et de leur famille.

Les entrevues d'une durée maximale de 90 min sont menées au domicile familial à l'heure choisie par les participants, dans la langue de leur choix (wolof ou français). Chaque entretien est enregistré sur support audio (enregistreur) avec le consentement des participants. Nous profiterons de ces rencontres pour effectuer des observations orientées vers les interactions entre la famille et l'élève en situation de handicap. Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants; la confidentialité de ces derniers sera assurée. Un code est utilisé pour tout participant à l'étude. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de thèse, de communications..., ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront le chercheur principal et les membres de l'équipe de recherche [le doctorant, la directrice de recherche et le codirecteur de recherche]. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites un an après la soutenance de la thèse. Les textes des entrevues seront déchiquetés et les enregistrements détruits et effacés et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Les personnes pressenties sont libres de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de se

retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Advenant le retrait d'un participant, les données recueillies le concernant seront détruites et ne seront nullement mentionnées dans la recherche.

Nous faisons appel à votre participation pour nous aider à identifier une douzaine d'élèves du secondaire vivant une situation de handicap et résidant dans une famille dans la ville de Thiès. Parmi cette douzaine, seront retenues sept élèves avec des critères plus spécifiques : 1) être lycéen en situation de handicap moteur et 2) vivant dans une famille traditionnelle ou moderne, avec ses parents ou avec un tuteur. La recherche porte sur six familles. Chacune d'elles est considérée comme un cas. Toutefois, dans le souci d'anticiper sur la mortalité scientifique possible de cas, une septième famille sera retenue. Nous sollicitons aussi de vous votre appui pour avoir les coordonnées des participants ciblées.

Vous remerciant à l'avance de l'attention que vous porterez à ce projet, je vous prie de recevoir, Monsieur le Proviseur, l'assurance de mes meilleurs sentiments.

Ousmane Thiendella Fall  
Doctorant en Sciences de l'Éducation  
UQTR  
Email: [ousmane.fall@uqtr.ca](mailto:ousmane.fall@uqtr.ca)  
Tel (Dom): +1 450 445-2961  
(Cell): +1 438 495-1248.

Annexes :

Lettre d'information et de consentement adressée aux parents

Lettre d'information et de consentement adressée aux parents d'élève en situation de handicap âgé de 17 ou moins

Lettre d'information et de consentement adressée à l'élève en situation de handicap

À

Monsieur le Président de la Fédération sénégalaise des  
Associations de personnes handicapées (FESAPH)

Projet de recherche sur les rôles de la famille et sur les relations famille-école en lien  
avec les élèves en situation de handicap au secondaire à Thiès

Titre du projet de recherche :

Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations  
famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire  
présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap

Chercheur responsable du projet de recherche :

Ousmane Thiendella Fall, doctorant en éducation, Département des sciences de  
l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR] ([ousmane.fall@uqtr.ca](mailto:ousmane.fall@uqtr.ca))

Monsieur le Président,

Dans le cadre de ma recherche doctorale en sciences de l'éducation, j'envisage de mener des entrevues avec des familles d'élèves en situation de handicap fréquentant un établissement secondaire dans la ville de Thiès du 1er octobre au 15 novembre 2018. Ce projet, réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Rollande Deslandes ([rollande.deslandes@uqtr.ca](mailto:rollande.deslandes@uqtr.ca)) et Ghyslain Parent ([ghyslain.parent@uqtr.ca](mailto:ghyslain.parent@uqtr.ca)) du département des sciences de l'éducation de l'UQTR vise les objectifs suivants : 1) décrire la réalité du jeune en situation de handicap, élève au secondaire (lycéen) et de sa famille par rapport à l'accompagnement de ce dernier dans la poursuite de ses études au Sénégal; 2) inventorier les obstacles et les conditions facilitantes reliés à la collaboration famille-école dans l'accompagnement de l'élève en situation de handicap dans la poursuite de ses études secondaires au Sénégal; 3) analyser ou examiner les

interactions entre les facteurs susceptibles d'influencer la poursuite des études au secondaire au Sénégal.

Le projet s'inscrit sur une approche qualitative. Il adopte la méthode de l'étude de cas avec comme outils de collecte des données des entrevues, des observations et des notes de recherche. Elle requiert la participation d'élèves en situation de handicap au secondaire et de leur famille. Les entrevues d'une durée maximale de 90 min sont menées au domicile familial à l'heure choisie par les participants, dans la langue de leur choix (wolof ou français). Chaque entretien est enregistré sur support audio (enregistreur) avec le consentement des participants. Nous profiterons de ces rencontres pour effectuer des observations orientées vers les interactions entre la famille et l'élève en situation de handicap.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants; la confidentialité de ces derniers sera assurée. Un code est utilisé pour tout participant à l'étude. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de thèse, de communications..., ne permettront pas d'identifier les participants. Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront le chercheur principal et les membres de l'équipe de recherche [le doctorant, la directrice de recherche et le codirecteur de recherche]. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après la soutenance de la thèse. Les textes des entrevues seront déchiquetés et les enregistrements détruits et effacés et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Les personnes pressenties sont libres de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de se

retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Advenant le retrait d'un participant, les données recueillies le concernant seront détruites et ne seront nullement mentionnées dans la recherche.

Nous faisons appel à votre participation pour nous aider à identifier une douzaine d'élèves du secondaire vivant une situation de handicap et résidant dans une famille dans la ville de Thiès. Parmi cette douzaine, seront retenus sept élèves avec des critères plus spécifiques : 1) être lycéen en situation de handicap moteur et 2) vivant dans une famille traditionnelle ou moderne, avec ses parents ou avec un tuteur. La recherche porte sur six familles. Chacune d'elles est considérée comme un cas. Toutefois, dans le souci d'anticiper sur la mortalité scientifique possible de cas, une septième famille sera retenue. Veuillez s'il vous plaît nous aider également à obtenir le consentement des participants potentiels avant de nous acheminer leurs coordonnées (voir en annexe Formulaire de consentement potentiel des participants ciblés).

Vous remerciant à l'avance de l'attention que vous porterez à ce projet, je vous prie de recevoir, Monsieur le Président, l'assurance de mes meilleurs sentiments.

Ousmane Thiendella Fall  
Doctorant en Sciences de l'Éducation  
UQTR  
Email: ousmane.fall@uqtr.ca  
Tel (Dom): +1 450 445-2961  
(Cell): +1 438 495-1248

Annexes :  
Lettre d'information et de consentement adressée aux parents d'élève en situation de handicap  
Lettre d'information et de consentement adressée aux parents d'élève en situation de handicap âgé de 17 ou moins  
Lettre d'information et de consentement adressée à l'élève en situation de handicap

À

Monsieur le Président de la Fédération des  
Associations de personnes handicapées de la région de Thiès (Sénégal)

Projet de recherche sur les rôles de la famille et sur les relations famille-école en lien  
avec les élèves en situation de handicap au secondaire à Thiès

Titre du projet de recherche :

Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations  
famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire  
présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap

Chercheur responsable du projet de recherche :

Ousmane Thiendella Fall, doctorant en éducation, Département des sciences de  
l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR] (ousmane.fall@uqtr.ca)

Monsieur le Président,

Dans le cadre de ma recherche doctorale en sciences de l'éducation, j'envisage de  
mener des entrevues avec des familles d'élèves en situation de handicap fréquentant un  
établissement secondaire dans la ville de Thiès du 1er octobre au 15 novembre 2018.

Ce projet, réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Rollande  
Deslandes ([rollande.deslandes@uqtr.ca](mailto:rollande.deslandes@uqtr.ca)) et Ghyslain Parent ([ghyslain.parent@uqtr.ca](mailto:ghyslain.parent@uqtr.ca))  
du département des sciences de l'éducation de l'UQTR vise les objectifs suivants :  
1) décrire la réalité du jeune en situation de handicap, élève au secondaire (lycénien) et  
de sa famille par rapport à l'accompagnement de ce dernier dans la poursuite de ses  
études au Sénégal; 2) inventorier les obstacles et les conditions facilitantes reliés à la  
collaboration famille-école dans l'accompagnement de l'élève en situation de handicap

dans la poursuite de ses études secondaires au Sénégal; 3) analyser ou examiner les interactions entre les facteurs susceptibles d'influencer la poursuite des études au secondaire au Sénégal.

Le projet s'inscrit sur une approche qualitative. Il adopte la méthode de l'étude de cas avec comme outils de collecte des données des entrevues, des observations et des notes de recherche. Elle requiert la participation d'élèves en situation de handicap au secondaire et de leur famille. Les entrevues d'une durée maximale de 90 min sont menées au domicile familial à l'heure choisie par les participants, dans la langue de leur choix (wolof ou français). Chaque entretien est enregistré sur support audio (enregistreur) avec le consentement des participants. Nous profiterons de ces rencontres pour effectuer des observations orientées vers les interactions entre la famille et l'élève en situation de handicap.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants; la confidentialité de ces derniers sera assurée. Un code est utilisé pour tout participant à l'étude. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de thèse, de communications..., ne permettront pas d'identifier les participants. Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront le chercheur principal et les membres de l'équipe de recherche [le doctorant, la directrice de recherche et le codirecteur de recherche]. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après la soutenance de la thèse. Les textes des entrevues seront déchiquetés et les enregistrements détruits et effacés et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Les personnes pressenties sont libres de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de se retirer en tout

temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Advenant le retrait d'un participant, les données recueillies le concernant seront détruites et ne seront nullement mentionnées dans la recherche.

Nous faisons appel à votre participation pour nous aider à identifier une douzaine d'élèves du secondaire vivant une situation de handicap et résidant dans une famille dans la ville de Thiès. Parmi cette douzaine, seront retenus sept élèves avec des critères plus spécifiques : 1) être lycéen en situation de handicap moteur et 2) vivant dans une famille traditionnelle ou moderne, avec ses parents ou avec un tuteur. La recherche porte sur six familles. Chacune d'elles est considérée comme un cas. Toutefois, dans le souci d'anticiper sur la mortalité scientifique possible de cas, une septième famille sera retenue. Veuillez s'il vous plaît nous aider également à obtenir le consentement des participants potentiels avant de nous acheminer leurs coordonnées (voir en annexe Formulaire de consentement potentiel des participants ciblés).

Vous remerciant à l'avance de l'attention que vous porterez à ce projet, je vous prie de recevoir, Monsieur le Président, l'assurance de mes meilleurs sentiments.

Ousmane Thiendella Fall  
Doctorant en Sciences de l'Éducation  
UQTR  
Email: [ousmane.fall@uqtr.ca](mailto:ousmane.fall@uqtr.ca)  
Tel (Dom): +1 450 445-2961  
(Cell): +1 438 495-1248

Annexes :  
Lettre d'information et de consentement adressée aux parents d'élève en situation de handicap  
Lettre d'information et de consentement adressée aux parents d'élève en situation de handicap âgé de 17 ou moins  
Lettre d'information et de consentement adressée à l'élève en situation de handicap

Brossard, le 10 septembre 2018

À  
Monsieur Mamadou Ndiaye  
Intendant au Lycée Malick Sy,  
Thiès (Sénégal)

Projet de recherche sur les rôles de la famille et sur les relations famille-école en lien  
avec les élèves en situation de handicap au secondaire à Thiès

Titre du projet de recherche :

Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations  
famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire  
présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap

Chercheur responsable du projet de recherche :

Ousmane Thiendella Fall, département des sciences de l'éducation, doctorant en  
éducation, Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR] (ousmane.fall@uqtr.ca)

Monsieur,

Dans le cadre de ma recherche doctorale en sciences de l'éducation, j'envisage de  
mener des entrevues avec des familles d'élèves en situation de handicap fréquentant un  
établissement secondaire dans la ville de Thiès du 1er octobre au 15 novembre 2018.

Ce projet, réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Rollande  
Deslandes (rollande.deslandes@uqtr.ca) et Ghyslain Parent (ghyslain.parent@uqtr.ca)  
du département des sciences de l'éducation de l'UQTR vise les objectifs suivants : 1)  
décrire la réalité du jeune en situation de handicap, élève au secondaire (lycén) et de  
sa famille par rapport à l'accompagnement de ce dernier dans la poursuite de ses études

au Sénégal; 2) inventorier les obstacles et les conditions facilitantes reliés à la collaboration famille-école dans l'accompagnement de l'élève en situation de handicap dans la poursuite de ses études secondaires au Sénégal; 3) analyser ou examiner les interactions entre les facteurs susceptibles d'influencer la poursuite des études au secondaire au Sénégal.

Le projet s'inscrit sur une approche qualitative. Il adopte la méthode de l'étude de cas avec comme outils de collecte des données des entrevues, des observations et des notes de recherche. Elle requiert la participation d'élèves en situation de handicap au secondaire et de leur famille. Les entrevues d'une durée maximale de 90 min sont menées au domicile familial à l'heure choisie par les participants, dans la langue de leur choix (wolof ou français). Chaque entretien est enregistré sur support audio (enregistreur) avec le consentement des participants. Nous profiterons de ces rencontres pour effectuer des observations orientées vers les interactions entre la famille et l'élève en situation de handicap.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants; la confidentialité de ces derniers sera assurée. Un code est utilisé pour tout participant à l'étude. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de thèse, de communications..., ne permettront pas d'identifier les participants. Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront le chercheur principal et les membres de l'équipe de recherche [le doctorant, la directrice de recherche et le codirecteur de recherche]. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après la soutenance de la thèse. Les textes des entrevues seront déchiquetés et les enregistrements détruits et effacés et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. La participation

à cette étude se fait sur une base volontaire. Les personnes pressenties sont libres de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Advenant le retrait d'un participant, les données recueillies le concernant seront détruites et ne seront nullement mentionnées dans la recherche.

Nous faisons appel à votre participation pour nous aider à identifier une douzaine d'élèves du secondaire vivant une situation de handicap et résidant dans une famille dans la ville de Thiès. Parmi cette douzaine, seront retenus sept élèves avec des critères plus spécifiques : 1) être lycéen en situation de handicap moteur et 2) vivant dans une famille traditionnelle ou moderne, avec ses parents ou avec un tuteur. La recherche porte sur six familles. Chacune d'elles est considérée comme un cas. Toutefois, dans le souci d'anticiper sur la mortalité scientifique possible de cas, une septième famille sera retenue. Veuillez s'il vous plaît nous aider également à obtenir le consentement des participants potentiels avant de nous acheminer leurs coordonnées (voir en annexe Formulaire de consentement potentiel des participants ciblés).

Vous remerciant à l'avance de l'attention que vous porterez à ce projet, je vous prie de recevoir, Monsieur, l'assurance de mes meilleurs sentiments.

Ousmane Thiendella Fall  
Doctorant en Sciences de l'Éducation UQTR  
Email: ousmane.fall@uqtr.ca  
Tel (Dom): +1 450 445-2961  
(Cell): +1 438 495-1248.

Annexes :

Lettre d'information et de consentement adressée aux parents d'élève en situation de handicap

Lettre d'information et de consentement adressée aux parents d'élève en situation de handicap âgé de 17 ou moins

Lettre d'information et de consentement adressée à l'élève en situation de handicap

Brossard, le 10 septembre 2018

À  
Monsieur Yakhya Coly  
Lycée Malick Sy  
Thiès (Sénégal)

Projet de recherche sur les rôles de la famille et sur les relations famille-école en lien avec les élèves en situation de handicap au secondaire à Thiès

Titre du projet de recherche :

Inventaire des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations famille-école pour favoriser la participation sociale d'élèves sénégalais du secondaire présentant une incapacité motrice et vivant une situation de handicap

Chercheur responsable du projet de recherche :

Ousmane Thiendella Fall, doctorant en éducation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR] (ousmane.fall@uqtr.ca)

Monsieur,

Dans le cadre de ma recherche doctorale en sciences de l'éducation, j'envisage de mener des entrevues avec des familles d'élèves en situation de handicap fréquentant un établissement secondaire dans la ville de Thiès du 1er octobre au 15 novembre 2018.

Ce projet, réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Rollande Deslandes (rollande.deslandes@uqtr.ca) et Ghyslain Parent (ghyslain.parent@uqtr.ca) du département des sciences de l'éducation de l'UQTR vise les objectifs suivants : 1) décrire la réalité du jeune en situation de handicap, élève au secondaire (lycén) et de sa famille par rapport à l'accompagnement de ce dernier dans la poursuite de ses études

au Sénégal; 2) inventorier les obstacles et les conditions facilitantes reliés à la collaboration famille-école dans l'accompagnement de l'élève en situation de handicap dans la poursuite de ses études secondaires au Sénégal; 3) analyser ou examiner les interactions entre les facteurs susceptibles d'influencer la poursuite des études au secondaire au Sénégal.

Le projet s'inscrit sur une approche qualitative. Il adopte la méthode de l'étude de cas avec comme outils de collecte des données des entrevues, des observations et des notes de recherche. Elle requiert la participation d'élèves en situation de handicap au secondaire et de leur famille. Les entrevues d'une durée maximale de 90 min sont menées au domicile familial à l'heure choisie par les participants, dans la langue de leur choix (wolof ou français). Chaque entretien est enregistré sur support audio (enregistreur) avec le consentement des participants. Nous profiterons de ces rencontres pour effectuer des observations orientées vers les interactions entre la famille et l'élève en situation de handicap.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants; la confidentialité de ces derniers sera assurée. Un code est utilisé pour tout participant à l'étude. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de thèse, de communications..., ne permettront pas d'identifier les participants. Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront le chercheur principal et les membres de l'équipe de recherche [le doctorant, la directrice de recherche et le codirecteur de recherche]. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après la soutenance de la thèse. Les textes des entrevues seront déchiquetés et les enregistrements détruits et effacés et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. La participation

à cette étude se fait sur une base volontaire. Les personnes pressenties sont libres de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Advenant le retrait d'un participant, les données recueillies le concernant seront détruites et ne seront nullement mentionnées dans la recherche.

Nous faisons appel à votre participation pour nous aider à identifier une douzaine d'élèves du secondaire vivant une situation de handicap et résidant dans une famille dans la ville de Thiès. Parmi cette douzaine, seront retenus sept élèves avec des critères plus spécifiques : 1) être lycéen en situation de handicap moteur et 2) vivant dans une famille traditionnelle ou moderne, avec ses parents ou avec un tuteur. La recherche porte sur six familles. Chacune d'elles est considérée comme un cas. Toutefois, dans le souci d'anticiper sur la mortalité scientifique possible de cas, une septième famille sera retenue. Veuillez s'il vous plaît nous aider également à obtenir le consentement des participants potentiels avant de nous acheminer leurs coordonnées (voir en annexe Formulaire de consentement potentiel des participants ciblés).

Vous remerciant à l'avance de l'attention que vous porterez à ce projet, je vous prie de recevoir, Monsieur, l'assurance de mes meilleurs sentiments.

Ousmane Thiendella Fall  
Doctorant en Sciences de l'Éducation UQTR  
Email: ousmane.fall@uqtr.ca  
Tel (Dom): +1 450 445-2961  
(Cell): +1 438 495-1248.

Annexes :

Lettre d'information et de consentement adressée aux parents d'élève en situation de handicap

Lettre d'information et de consentement adressée aux parents d'élève en situation de handicap âgé de 17 ou moins

Lettre d'information et de consentement adressée à l'élève en situation de handicap

## APPENDICE E

### CERTIFICAT ÉTHIQUE



**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÉTRES HUMAINS**

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** Inventaires des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et des relations famille-école pour favoriser la participation sociale lors de la poursuite d'études secondaires de jeunes en situation de handicap au Sénégal

**Chercheur(s) :** Ousmane Thiendella Fall  
Département des sciences de l'éducation

**Organisme(s) :** Aucun financement

**N° DU CERTIFICAT :** CER-18-246-07.08

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 12 juin 2018 au 12 juin 2019

**En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :**

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

*Bruce Maxwell*

*FCL*

Bruce Maxwell  
**Président du comité**

Fanny Longpré  
**Secrétaire du comité**

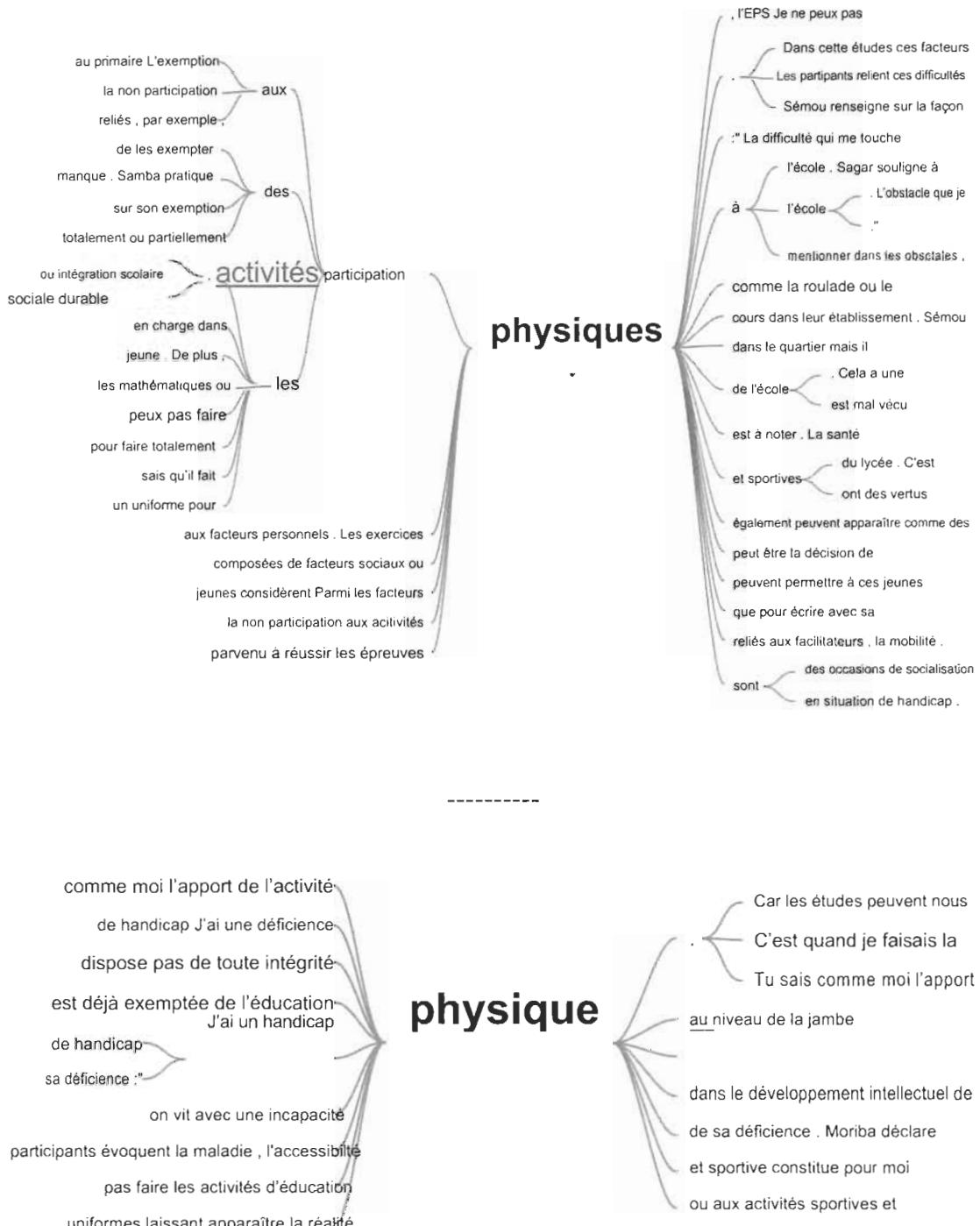
## APPENDICE F

### EXTRAITS DE RECHERCHE NVIVO

elle est revenue avec cette  
si je n'avais pas atteint d'une  
Sagar et Samori voient leur jeune atteint de  
évoluent la personne atteinte de  
déficience . Les participants atteints de  
plaçant la personne atteinte de  
handicap est la conséquence d'une  
dans une autre région du dos la nuit  
les mêmes difficultés raconte :  
parlant de Samori souligne :  
avec finesse . Sagār souligne : \*  
comprend en plus de  
d'expliquer les origines de  
participants à l'étude de  
Samba le signe La  
Sur la question ceux de  
jeunes dont  
et des dont  
l'étude notamment ceux familles par rapport à  
familles par rapport à  
le rassure surtout que  
pour expliquer ou accepter  
d'aller à L'École ----- Quand  
L'âge devient prépondérant  
un préalable pour dominer  
certains habits rendant apparente  
est à l'origine de  
Ils boivent en marchant Leur  
maladie , douleur ) corollées à  
quelles les jeunes oublient  
sont en lien avec  
de mes études est  
domicile . Situation de handicap ma  
je veux dire normal .  
Samori explique :  
Sémou raconte : l'origine de  
la réalité physique est  
en lien avec santé sa  
le seul obstacle c'est  
les douleurs qui accompagnent  
réduite . Je souhaite que sur  
sur les études , sur  
Avant d'être atteintes par une  
HANDICAP N'EST NÉ AVEC une  
boîte en marchant . J'ai  
Situation de handicap une  
Khoudia et Rama ont  
Sagar et Samori

### défidence

ils voulaient toutes les deux ou les soins médicaux qu'il sur son état de santé . Ces facteurs extérieurs à la En tout cas , je souhaite Le fait de se lever Les participants atteints de déficience Moriba déclare comment il vit évoque sa difficulté de Non pas parce que mon Rama avance à ce propos , soutient à ce propos " Samba décrit le parcours difficile : " J'ai un handicap physique . C'est accompagnée de maladie . Khoudia est au cœur de la situation au niveau du bras . Samori à la main éprouvent des comme un enfant dit normal . de ma fille , je m'en de Samori ne l'empêche pas des crises récurrentes ou une découle d'accidents ou de maladie . dont est atteint leur jeune . du jeune ou de sé en ces termes : " C'est à entre des situations de handicap est accompagnée d'une maladie , de maladie ou est correlée à des difficultés motrice . C'est au niveau et à la situation de la situation de handicap surtout ma maladie . Cela l'envahisse surtout pendant l'année scolaire . l'ont été à la suite de ma au niveau du bras motrice est acquise . Je l'ai m'empêche de faire tout suite à une maladie ne le gène pas trop . notamment en matière de mobilité . ou vaincre la maladie qui physique au niveau de la qui est à l'origine de douleur , de fatigabilité s'accompagne de problème de santé soit moins grave . Si j'ai



c'est un devoir pour chaque  
de caractéristiques Familles la relation  
il , comme un exemple de  
cours . Samba , Moriba dont  
dernier . L'enseignant informé par  
est au secondaire . Or  
limiter l'engagement du parents le  
que Ebersold ( 20 ..) considère  
une période difficile pour  
le dernier mot revient au  
comme des souvenirs  
évidence la participation de  
pairs en dehors  
l'aise en parlant avec leur  
les études faites par  
également ils n'ont que  
Samba , Nafi ainsi  
situation de handicap et  
souvent auprès d'un voisin et  
c'est le devoir de  
de bonnes notes tout  
Je la soutiens comme  
tour cas se rapprochement entre  
TUTEUR , TUTRICE , ONCLE , TANTE , GRAND -  
a acceptier de voir  
famille avec au moins un

- activités scolaires à faire --
  - à la vie scolaire : ->
  - mettant en relief . le soutien
- Les parents appportent un  
lui appportent ainsi
  - suis son seul soutien moral .

parent

- enfant semble plus étroit dans
  - Je suis satisfait . Et le
  - Sémou souligne à ce propos :"
  - Si elle a besoin de

**] D'ÉLÈVE EN SITUATION DE HANDICAP**

- a arrêter les études au
- avec qui ils vivent sont
- à leurs études . Ils voient

comme auxiliaire à l'enseignement . Les

pour le jeune (...) Nos  
. J'essaie

un atout , un facilitateur

- dans son domicile . Des échanges
- de contribuer au suivi scolaire
- soutenir son enfant ." (...) J'apprécie
- enseignant contribue tant soit
- et même en dehors du
- Les parents à la retraite
- ne se sent pas préparé
- ont souligné comme obstacle la
- ou en parlant de leur

quand ils seront plus grand (...)

qui est professeur à l'école .

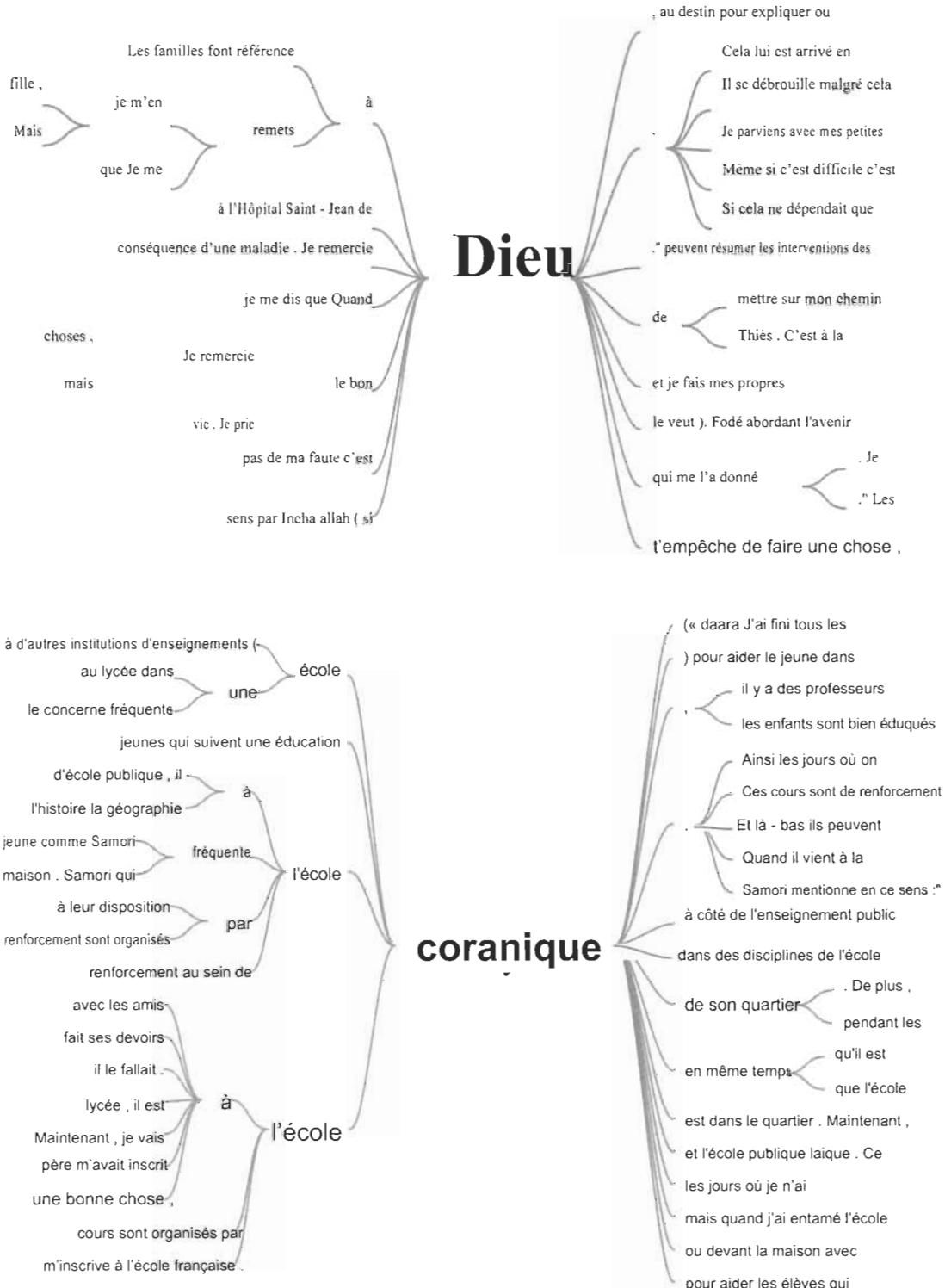
sur l'instabilité de son enfant

qui compter (...) " Je me

tout le temps à l'école

veillant à la poursuite des

## affectif



## Composantes style parental

comme un facteur positif d'engagement. Ces éléments sont d'éducation peut entraver limiter et réciter une leçon." n'a pas d'influence sur rapporter aux pratiques parentales de son père et son revenir ensuite. J'apprécie bien l'

, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie. à l'accompagner. Si on arrive de mes parents dans les des parents auprès du jeune aux côtés du du parents. Le parent ne l'encadrement et l'encouragement à parental Les mères rencontrées manquent

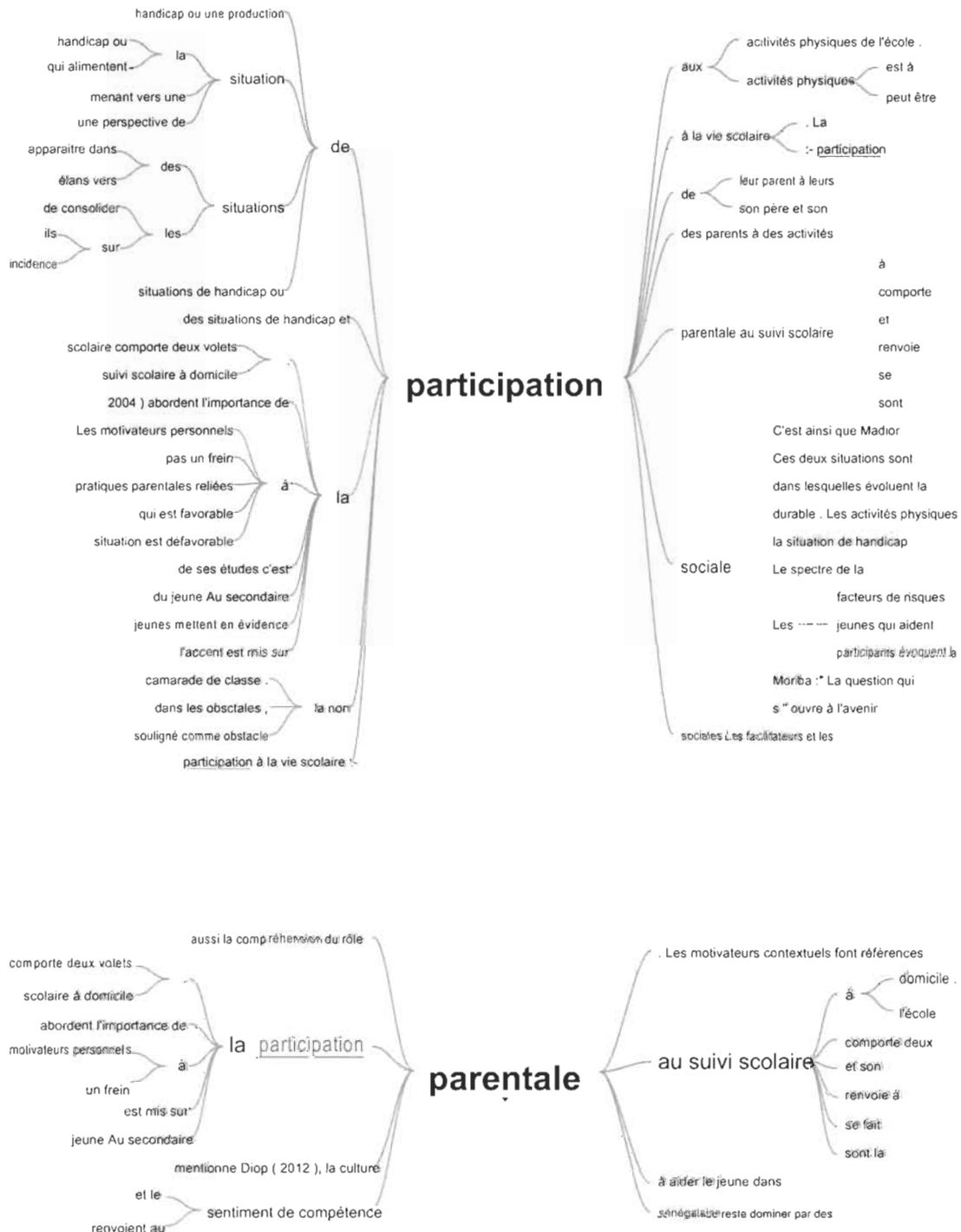
Ces éléments sont l'engagement pratiques parentales. L'engagement parental de l'éducation. Elles participent à l'

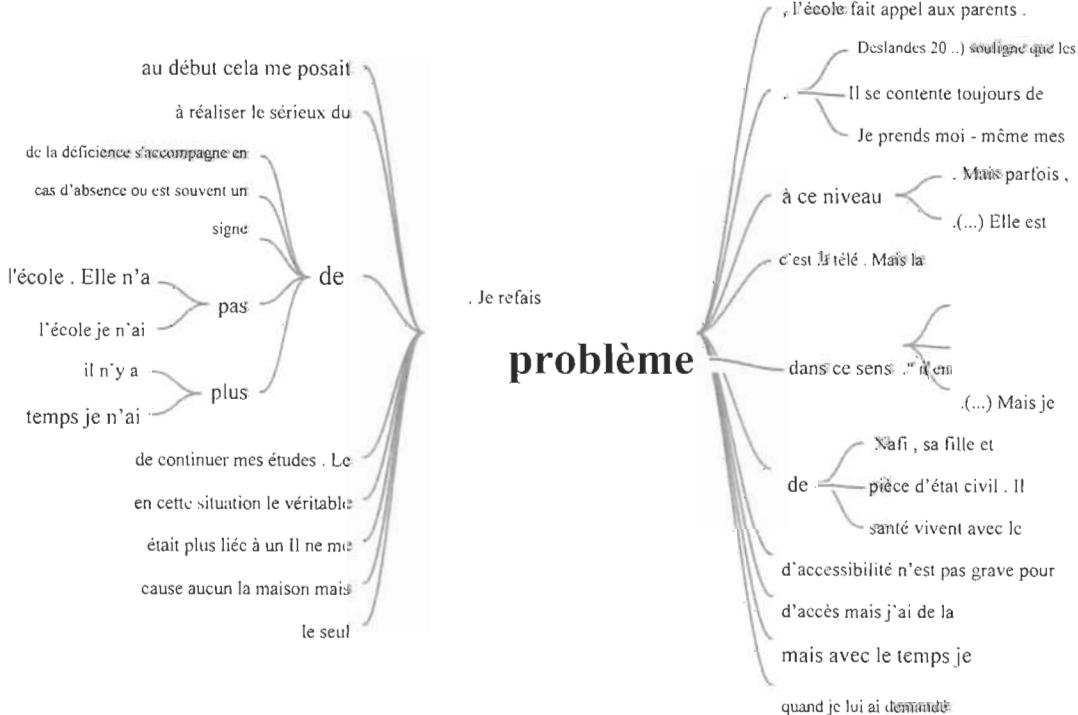
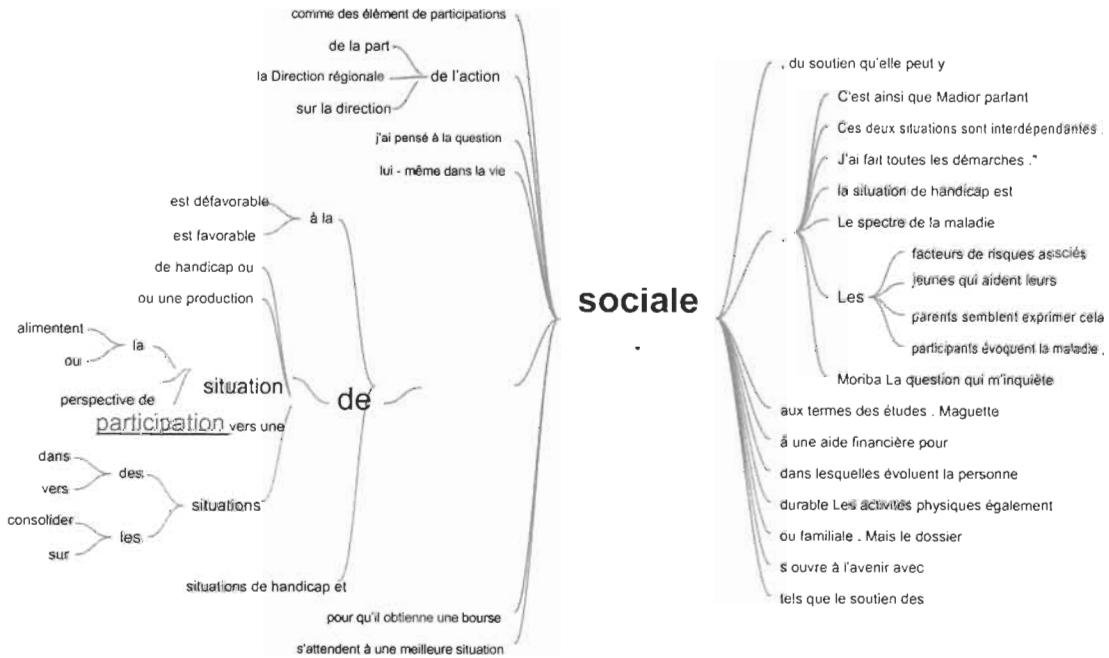
encadrement de l'élève en situation de et l'encouragement à l'autonomie. C'est sont

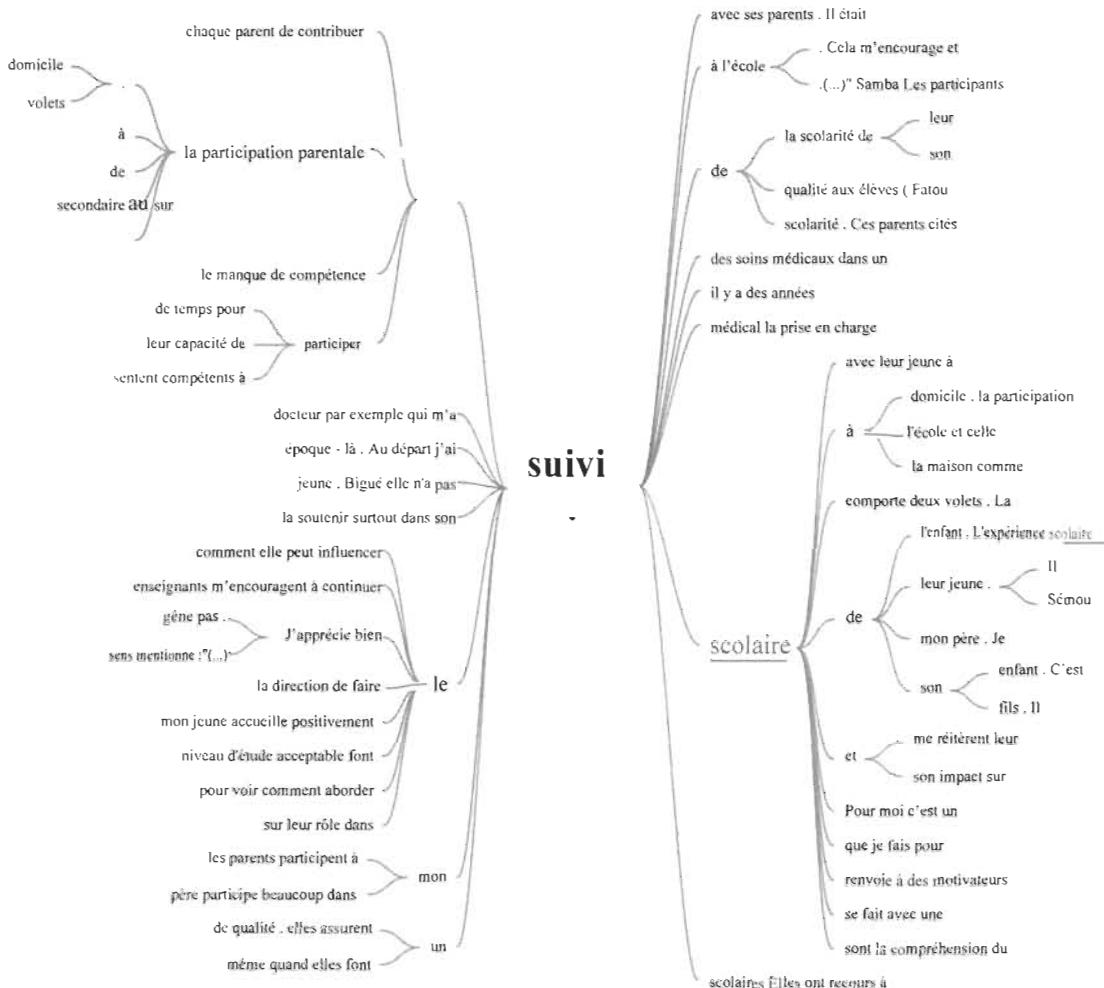
L'engagement parental , l'encadrement et l'encouragement sont l'engagement. Cela est un comme un le chercheur étaient handicap un réconfort et

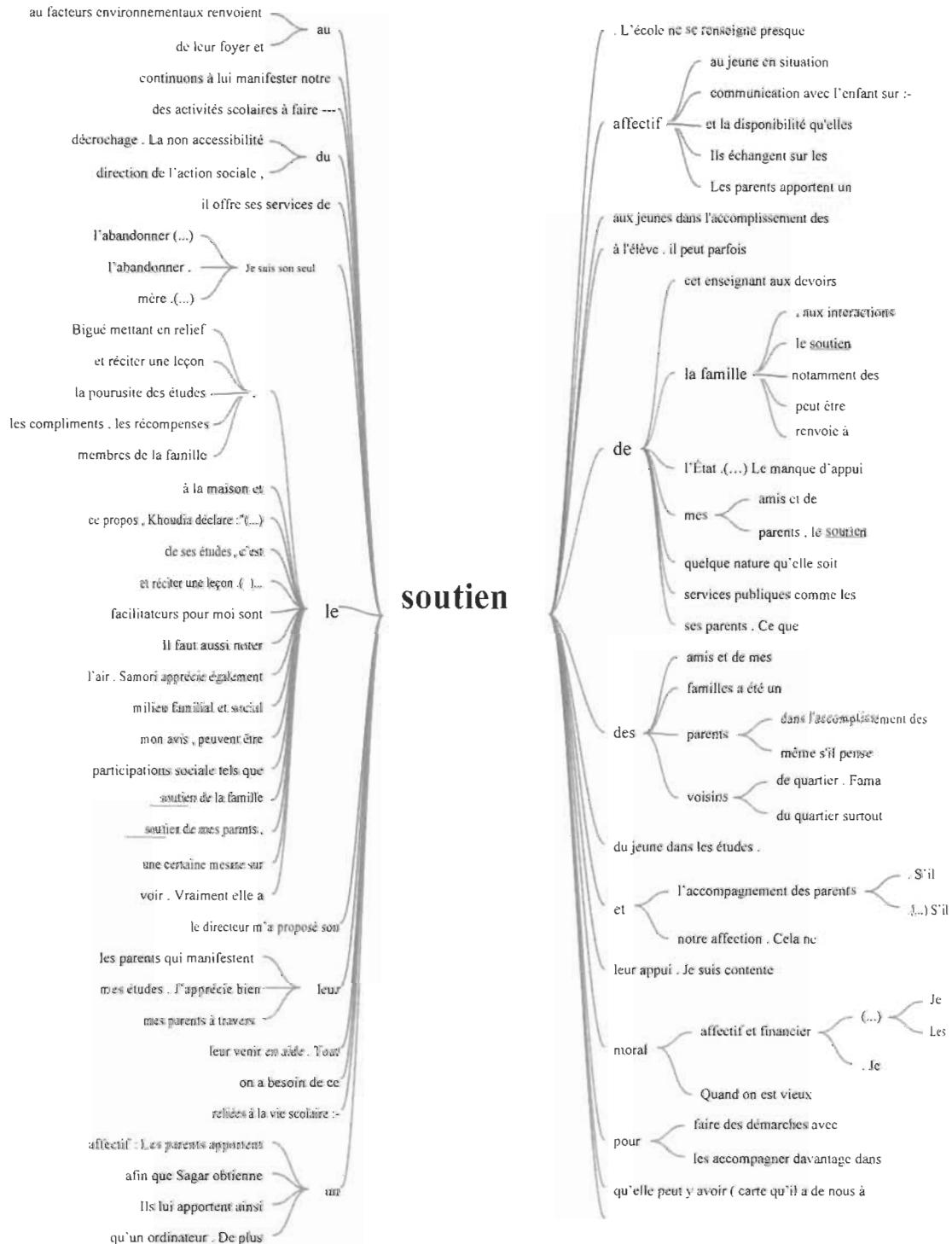
encadrement à accompagné le jeune dans aller de l'avant. C'est l'autonomie . C'est le décollage pour moi. sont des aspects











## RÉFÉRENCES

- ACPF. (2011a). *Children with disabilities in Senegal: The hidden reality*. Addis-Abeba : The African Child Policy Forum (ACPF). Récupéré de <https://www.box.com/s/k22phqiv86yccjq8p1u>
- ACPF. (2011b). *Children with Disabilities in Africa - Challenges and opportunities*. Addis-Abeba : The African Child Policy forum (ACPF). Récupéré de <https://www.box.com/s/f62a287cb8963c6bf3ff>
- ACPF. (2011c). *Educating Children with Disabilities in Africa - Towards a policy of inclusion*. Addis-Abeba : The African Child Policy forum (ACPF). Récupéré de <https://www.box.com/s/e0te3v8a559l6rhhzshy>
- ACPF. (2015). *Le Rapport africain sur les enfants en situation de handicap: débuts prometteurs et défis persistants*. Addis-Abeba : The African child policy forum (ACPF). Récupéré de <http://app.box.com/s/2747ayj1kjpczumv3e9i2velafmlo7um>
- Adams, G. R. et Ryan, B. A. (2000). *Analyse longitudinale des relations familiales et du succès scolaire chez les enfants de familles monoparentales et biparentales / Longitudinal analysis of family relationships and children's school achievement in one- and two-parent families Document de travail (Canada. Développement des ressources humaines, Direction générale de la recherche appliquée)*. Hull, Canada : Développement des ressources humaines Récupéré de <http://publications.gc.ca/site/fra/109865/publication.html>
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Allard, M. et Bouchard, S. (2005). Recherche et éthique. Dans S. Bouchard et C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique* (2e éd., pp. 483-507). Saint-Foy, Québec, Canada : Presses de l'Université de Québec.
- Amoateng, A. Y., Heaton, T. B. et Mcalmont, C. (2017). Family Structure and Children's Schooling in sub-Saharan Africa. *African Sociological Review/Revue Africaine Sociologie ASR*, 21(1), 77-98.
- Anadon, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., pp. 11-33). Saint-Laurent, Québec, Canada : ERPI.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anderson, K. G. (2000). *Family Structure, Parental Investment, and Educational Outcomes among Black South Africans* (00-461). Ann Arbor, Michigan : Institute for Social Research. Population Studies Center, University of Michigan. Récupéré de <http://www.psc.isr.umich.edu/pubs/>
- Anderson, K. G. (2003). *Family Structure, Schooling Outcomes, and Investment in Education in South Africa* (03-538). Ann Arbor, Michigan : Institute for Social Research. Population Studies Center, University of Michigan. Récupéré de <http://www.psc.isr.umich.edu/pubs/>
- Angey-Sentuc, G. (2015). Le mouvement musulman turc de Fethullah Gülen en Afrique subsaharienne : faire l'école au transnational. *Politique africaine*, 3(139), 23-42. doi:10.3917/polaf.139.0023

- Anne, A. (2012). *La stratégie sénégalaise du faire faire et la construction du sens de la gouvernance de l'éducation non formelle*. (Thèse de doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- ANSO. (2014). Recensement général de la population et de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage, 2013. Rapport définitif (Agence nationale de la statistique et de la démographie (ANSO), Trad.). Dakar, Sénégal : Ministère de l'économie, des finances et du plan. République du Sénégal.
- Antoine, P. (2007a). La place et l'activité des personnes âgées dans sept capitales ouest-africaines. Dans P. Antoine (dir.), *Les relations intergénérationnelles en Afrique. Approche plurielle* (p. 31-62). Paris, France: CEPED.
- Antoine, P. (dir.). (2007b). *Les relations intergénérationnelles en Afrique. Approche plurielle*. Paris, France : CEPED.
- Antoine, P. et Gning, S. B. (2014). Les personnes âgées au Sénégal. Accueillants ou accueillis ? Dans A. I. Ndiaye et M. Ba (dir.), *Personnes les plus âgées en Afrique. Santé et inclusion sociale* (p. 99-115). Dakar, Sénégal : Health Inc - CREPOS.
- Atkinson, C. et Checkland, P. B. (1988). Extending the Metaphor “System”. *Human Relations*, 41(10), 709-725.
- Bachelard, G. (1963). *Le nouvel esprit scientifique* (8e éd.). Paris, France : PUF.
- Bacon, A. et Deslandes, R. (2004). Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au niveau secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 25(2), 181-201.

- Bah, A. et Tchirkov, V. (2017). En Guinée, le règne des croyances et des superstitions. Dans C. Gardou (Éd.), *Le handicap et ses empreintes culturelles. variations anthropologiques* (Vol. 3, pp. 53-66). Toulouse, France : Erès.
- Baldé, S. (2014). *Analyse des besoins de formation continue des principaux des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal.* (Phd). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Baldé, S. et Héon, L. (2017). Le rôle des principaux des collèges d'enseignement moyen dans le système éducatif du Sénégal. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 1(1), 149-161.
- Bardou, E. (2011). *Représentation de l'engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire d'adolescents scolarisés de la sixième à la troisième.* (Thèse de doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Barennès, H. (1999). Les injections intramusculaires chez l'enfant en Afrique subsaharienne, à propos d'une pathologie souvent méconnue: les complications liées aux injections intramusculaires de quinine. *Bull soc pathol exot*, 1(92), 33-37.
- Barry, A. (1998). *L'apport des parents à la définition de nouvelles fonctions pour l'enseignement primaire en République de Guinée.* (Thèse de doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Barry, O. (2009). Éducation des parents et pratiques de stimulations et d'éveil à partir du curriculum traditionnel et moderne de la petite enfance au Sénégal. *Liens Nouvelle Série*(12), 1-13.
- Barry, O. (2013). Pratiques parentales de stimulation du langage durant la petite enfance au Niger. *Sudlangues*(20), 24-44.

Barry, O. (2014). Culture, pratiques parentales et développement social de l'enfant au Niger. *Liens Nouvelle Série*(18), 57-69.

Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267. doi:10.1177/0044118X7800900302

Baumrind, D. (2012). Differentiating between Confrontive and Coercive Kinds of Parental Power-Assertive Disciplinary Practices. *Human Development*, 55(2), 35-51. doi:10.1159/000337962

Bayette, J. B. (2018). De la socialisation de l'enfant déviant à l'éducation par sa famille. Dans J. A. Dibakana Mouanda et J. P. Missié (dir.), *L'Afrique des familles: La famille dans l'Afrique contemporaine, entre changement et permanence* (p. 131-153). Paris, France : L'Harmattan.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie, avril,-mai-juin*(151), 5-16.

Bergonnier-Dupuy, G. et Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarisation: Le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(4), 21-45. doi:10.3917/lscle.404.0021

Bergvall-Kareborn, B., Mirijamdotter, A. et Basden, A. (2003). *Reflections on CATWOE, a soft systems methodology technique for system design*. Communication présentée Proceedings of the 9th annual CPTS Working Conference, Manchester, University of Salford.

Bertalanffy, L. V. (1972). The History and Status of General Systems Theory. *Academy of Management Journal*, 15(4), 407-426. doi:10.2307/255139

Bertalanffy, L. V. (2012). *Théorie générale des systèmes*. Paris, France : Dunod.

- Berthelot, M. (2009). L'éducation relative à l'environnement au Sénégal : un puissant levier de transformation des liens sociaux. *Éducation et francophonie*, 37(2), 98-118. doi:10.7202/038818ar
- Blanc, A. (2010). Handicap et liminalité : un modèle analytique. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 4(1), 38-47. doi:10.1016/j.alter.2009.03.003
- Boisvert, Y. (2009). Déficience intellectuelle et résilience. *Frontières*, 22(1-2), 99-107. doi:10.7202/045034ar
- Boubakour, S. (2012). Styles d'éducation parentale et réussite scolaire. *Cahier du Crasc*(25), 41-50.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513
- Brossier, M. (2007). La crise de l'autorité dans la famille au Sénégal et en France aujourd'hui. Comment penser le décloisonnement des études sur l'Afrique ? *Autrepart*, 1(41), 99-111. Doi:10.3917/autr.041.0099
- Buchmann, C. (2000). Family Structure, Parental Perceptions, and Child Labor in Kenya: What Factors Determine Who Is Enrolled in School?. *Social Forces*, 78(4), 1349-1378. doi:10.1093/sf/78.4.1349
- Campenhoudt, L. V., Quivy, R. et Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Numéro aleph\_udq030185049. Paris, France : Dunod.
- Caraglio, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier. Changement lexical ou bouleversement conceptuel ? *Les Temps Modernes*, 3(637-638-639), 444-478. Doi:10.3917/lm.637.0444

- Caraglio, M. (2013). Les élèves handicapés: des décrocheurs invisibles? *Revue de l'Association Française des Acteurs de l'Éducation. Décrochages, raccrochages*,(137), 27-35.
- Caraglio, M. (2017a). *Les élèves en situation de handicap*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Caraglio, M. (2017b). Les élèves en situation de handicap : inclusion, encore un effort ! *Administration & Éducation*, 3(155), 133-139.
- Carter, S. (2002). *The Impact of Parent/Family Involvement of Student Outcomes: An Annotated Bibliography of Research from the Past Decade*. Eugene, OR : Consortium for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE). Récupéré de <https://eric.ed.gov/?id=ED476296>
- Chabane, Z. (2013). La mesure des relations familiales. Dans B. Moutassem-Mimouni (Éd.), *Famille, éducation et changement social* (pp. 79-107). Oran, Algérie : Les cahiers du Crasc.
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. doi: 10.7202/019688ar
- Charlier, J.-E. (2002). Le retour de Dieu: l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal. *Education et sociétés*(2), 95-111.
- Charlier, J.-E. (2004). Les écoles au Sénégal: de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*(3), 35-53.

Charlier, J.-E. et Panait, O. (2017). Les obstacles au compromis entre le daara et l'école moderne au Sénégal. *Liens. Nouvelle Série*, 1(23), 20-45.

Charlier, J.-E. et Pierrard, J.-F. (2001). Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabé et malienne : analyse des discours et des enjeux. *Autrepart*, 17(1), 29-48. doi:10.3917/autr.017.0029

Checkland, P. et Holwell, S. (1998). Action research: its nature and validity. *Systemic Practice and Action Research*, 11(1), 9-21. doi:10.1023/A:1022908820784

Checkland, P. et Poulter, J. (2006). *Learning for action : a short definitive account of soft systems methodology and its use for practitioner, teachers and students*. Chichester, UK : John Wiley & Sons Ltd.

Checkland, P. B. et Tsouvalis, C. (1997). Reflecting on SSM: The link between root definitions and conceptual models. *Systems Research and Behavioral Science*, 14(3), 153-168.

Checkland, P. B. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Chichester, UK : John Wiley & Sons Ltd.

Checkland, P. B. (1985). Achieving 'Desirable and Feasible' Change: An Application of Soft Systems Methodology. *Journal of the Operational Research Society*, 36(9), 821-831. doi:10.1057/jors.1985.148

Checkland, P. B. (1989). Dealing with Complexity. *Journal of the Operational Research Society*, 40(7), 699-703. doi:10.1057/jors.1989.114

Checkland, P. B. (1999a). *Systems Thinking, Systems Practice: Includes a 30-Year Retrospective*. Chichester, UK : John Wiley & Sons Ltd.

Checkland, P. B. (1999b). *Soft systems methodology : a 30-year retrospective.* Chichester, UK : John Wiley & Sons Ltd.

Checkland, P. B. (2000). Soft systems methodology: A thirty year retrospective. *Systems Research and Behavioral Science, 17*, S11-S58.

Checkland, P. B. (2010). Researching real - life: Reflections on 30 years of action research. *Systems Research and Behavioral Science, 27*(2), 129-132. doi:10.1002/sres.1019

Checkland, P. B. (2012). Four Conditions for Serious Systems Thinking and Action. *Systems Research and Behavioral Science, 29*(5), 465-469. doi:10.1002/sres.2158

Chehami, J. (2013). La monétisation de la mendicité infantile musulmane au Sénégal. *Journal des africanistes, 83*(1), 256-291.

Chehami, J. (2016). Les familles et le daara au Sénégal. Entre facteurs macrosociaux, stratégies collectives et choix individuels. *Afrique contemporaine, 1*(257), 77-89. doi:10.3917/afco.257.0077

Christenson, S. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families : creating essential connections for learning.* New York, USA : Guilford Press.

Cissé, D. (2009). *La gestion des établissements d'enseignement moyen et secondaire de la région de Kaolack (Sénégal) dans le contexte de la décentralisation administrative.* (Mémoire de Maîtrise). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

Cissé, F., Daffé, G. et Diagne, A. (2004). Les inégalités dans l'accès à l'éducation au Sénégal. *Revue d'économie du développement, 12*(2), 107-122. doi:10.3917/edd.182.0107.

- Cissé, R., Houkpodoté, H., Diagne, K., Mody, D. et Fall, A. S. (2012). Éducation et dynamique de la pauvreté au Sénégal (pp. 46). Dakar, Sénégal : Institut fondamental d'Afrique noire Cheikh Anta Diop. Laboratoire de Recherche sur les Transformations Economiques et Sociales (LARTES-IFAN)
- Cléret, B. (2013). L'ethnographie comme démarche compréhensive: immersion dans les dynamiques consommatoires du rap en France. *Recherches qualitatives*, 32(2), 50-77.
- Coly, A. (2014). *Les associations de parents d'élèves à travers l'histoire de l'éducation au Sénégal: pour une nouvelle définition de la politique éducative: Le cas de la Casamance*. (Doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Comte-Sponville, A. (2007). De la marge vers le cœur de notre complexité humaine. Dans C. Gardou et D. Poizat (dir.), *Désinsulariser le handicap* (p. 17-29). Ramonville Saint-Agne, France : ERES.
- Constitution de la République du Sénégal, Journal officiel de la République du Sénégal (Journal officiel de la République du Sénégal 2001).
- Cuenot, M. (2015). Améliorer les cadres de référence pour le suivi de l'application de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées : une illustration à travers le processus de mise à jour de l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 9(1), 64-74. doi:10.1016/j.alter.2014.09.009
- Daffé, G. et Diagne, M. (2009). Politiques éducatives et stratégies de lutte contre la pauvreté. Dans G. Daffé et A. Diagne (Éds.), *Le Sénégal face aux défis de la pauvreté: les oubliés de la croissance* (pp. 165-178). Paris, France : Karthala.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487-496.

- De Grandmont, N. (2000). Historique - Acceptation de la différence dans la société. Perspective et éléments réflexifs. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd., chap. 2, p. 47-62). Québec, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- De Ketela, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (4e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- De Leonardis, M., Féchant, H. et Prêteur, Y. (2005). Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale. *Revue française de pédagogie*, avril,-mai-juin(151), 47-59. doi:10.3406/rfp.2005.3274
- DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M. et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education*, 43(3), 245-264. doi:10.7202/029698ar
- Degener, T. (2016). Disability in a Human Rights Context. *Laws*, 5(3), 35-58. doi:10.3390/laws5030035
- Degener, T. (2017a). 10 years of Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 35(3), 152-157. doi:10.1177/0924051917722294
- Degener, T. (2017b). A new human rights model of disability. Dans V. Della Fina, R. Cera et G. Palmisano (Éds.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A commentary* (pp. 41-59). Cham, Suisse : Springer International Publishing.
- Delcey, M. (2002). *Déficiences motrices et situations de handicaps : aspects sociaux, psychologiques, médicaux, techniques, troubles associés* (2e éd.). Paris, France: Association des paralysés de France.

Delorme, C. (2002). Les parents et l'école en Afrique de l'Ouest. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(31), 103-107. doi:10.4000/ries.1949

Deniger, M.-A., Anne, A., Dubé, S. et Goulet, S. (2009). Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés. Montréal, Québec, Canada : Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé du département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Depover, C. et Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris, France : L'Harmattan.

Descôteaux, G., Rousseau, M. et Deslandes, R. (2008). Les devoirs et leçons au Québec: portraits des attitudes et des croyances de la dyade parent-enfant au primaire. Dans R. Deslandes (Éd.), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 31-43). Montréal, Québec, Canada : Acfas.

Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. (Thèse de Doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 30-47.

Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (Éds.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Sainte-Foy, Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

- Deslandes, R. (2008). Introduction. Dans R. Deslandes (Éd.), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 5-10). Montréal, Québec, Canada : Acfas.
- Deslandes, R. (2009). Travail social et collaboration entre l'école, les familles et la communauté : réflexions sur le chemin parcouru et voies de l'avenir. *Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.*, Hiver(131), 108-117.
- Deslandes, R. (2010a). Collaboration famille-école-communauté: pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., pp. 329-350). Québec, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2010b). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost et C. Légault (Éds.), *Familles et réussite éducative: actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 197-215). Québec, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.
- Deslandes, R. (2013). Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élève. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (Éds.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 313-329). Paris, France : Dunod.
- Deslandes, R. (2019a). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18. doi:10.17811/rifie.48.1.2019.11-18

- Deslandes, R. (2019b). *Collaboration école-famille-communauté. Recension des écrits* vol. 1. (pp. 63). Québec, Québec, Canada : Periscope. Récupéré de [https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/relations-ecole-famille\\_deslandes\\_2019.pdf](https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/relations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf) <https://www.profdeslandes.com/publications>
- Deslandes, R. et Barma, S. (2016). Revisiting the Challenges Linked to Parenting and Home-School Relationships at the High School Level. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32.
- Deslandes, R., Barma, S. et Massé-Morneau, J. (2016). Teachers' Views of the School Community Support in the Context of a Science Curricular Reform. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 220-232. doi:10.5539/jel.v5n2p220
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. doi : 10.3200/JOER.98.3.164-175
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 49(2), 53-72
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2002). Adolescents' Perception of Parental Involvement in Schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220-232. doi:10.1177/0143034302023002919
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, avril,-mai-juin(151), 61-74

- Deslandes, R., Duguay, P., Rivard, M.-C. et Claire, L. (2013). Return to School of Dropout Single Mothers: A School- Family-Community Partnerships Perspective. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 79-90.
- Deslandes, R., Ouellet, S. et Rivard, M.-C. (2008). Interactions parents-adolescents liées au développement de l'identité du jeune. Dans R. Deslandes (Éd.), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 65-82). Montréal, Québec, Canada : Acfas.
- Deslandes, R., Potvin, P., et Leclerc, D. (1999). Family characteristics predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 133-151.
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80. doi:10.7202/706657ar
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D. et Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 32(3), 191-208.
- Dia, H., Hugon, C. et D'Aiglepiere, R. (2016). États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique. Vers un compromis historique ? Introduction thématique. *Afrique contemporaine*, 257(1), 11-23. doi:10.3917/afco.257.0011
- Diagne, A. (2010). Pourquoi les enfants africains quittent-ils l'école? Un modèle hiérarchique multinomial des abandons dans l'éducation primaire au Sénégal. *L'Actualité économique*, 86(3), 319-354. doi:10.7202/1003526ar
- Diagne, A. (2012). *Le Sénégal face aux défis de l'éducation : enjeux et perspectives pour le XXIe siècle*. Paris, France ; Dakar, Sénégal : Karthala ; CRES.

- Dierendonck, C., Poncelet, D. et Martin, R. (2008). L'école luxembourgeoise face aux parents : une enquête par questionnaire. Dans R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers et M. Noesen (Éds.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 359-371). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Dierendonck, C., Poncelet, D. et Voz, G. (2008). Engagement parental scolaire et lien école-famille. Dans R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers et M. Noesen (Éds.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 399-427). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Dimé, M. N. (2005). *Crise économique, pauvreté et dynamique des solidarités chez les catégories sociales moyenne et populaire à Dakar (Sénégal)*. (Thèse de doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Dimé, M. N. (2007). Remise en cause, reconfiguration ou recomposition? Des solidarités familiales à l'épreuve de la précarité à Dakar. *Sociologie et sociétés*, 39(2). doi:10.7202/019088ar
- Dimé, M. N. et Calvès, A.-E. (2006). Du "jamonoy twist" au "jamonoy xoslu": le basculement dans la précarité de ménages de la classe moyenne à Dakar. *Canadian Journal of African Studies / Revue canadienne des études africaines*, 40(3), 401-425. doi:10.1080/00083968.2006.10751399
- Diompy, D. P. (2016). Mobilités professionnelles dans l'enseignement moyen-secondaire au Sénégal : tensions entre équité en termes de confort pédagogique et gestion "démocratique" du personnel. *Revue Africaine de la Recherche en Éducation (RARE)* (8), 168-186.
- Diop, A. B. (2012). *La famille wolof: tradition et changement* (Vol. 7). Paris, France: Éditions Karthala.
- Diop, I. (2012a). Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale. *Le français aujourd'hui*, 2(177), 19-27. doi:10.3917/lfa.177.0019

Diop, I. (2012b). *La scolarisation des enfants handicapés au Sénégal*. (Thèse de doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

Diouf, N. (2008). Étude synthétique et comparative des cadres juridiques nationaux et internationaux liés aux droits des personnes handicapées: cas du Sénégal. Rapport définitif (pp. 66). Dakar, Sénégal : Handicap International.

Drame, E. R. et Kamphoff, K. (2014). Perceptions of Disability and Access to Inclusive Education in West Africa: A Comparative Case Study in Dakar, Senegal. *International Journal of Special Education*, 29(3), 69-81.

Drame, E. R., Lancaster, K. et Duval-Diop, D. (2017). Republic of Senegal. Dans M. L. Wehmeyer et J. R. Patton (Éds.), *The Praeger International Handbook of Special Education: The Americas and Africa* (Vol. 1, pp. 383-402). Santa Barbara, CA, USA : Praeger.

Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. [Parents' Opinions about Best Practices for Home and School Collaboration in Elementary Grade]. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 117-140. doi: 10.3917/rief.036.0117

Durand, M.-H. (2006). *Les enfants non scolarisés en milieu urbain : une comparaison des déterminants intrafamiliaux, inter familiaux et des effets de voisinage dans sept capitales ouest africaines*. Document de travail. Institut de Recherche pour le Développement (IRD) Développement, Développement Institution Analyse à long terme (DIAL). Paris, France.

Durkheim, É. (2007). *Les règles de la méthode sociologique* (13e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.

Ebersold, S. (2007). *Parents et professionnels face au dévoilement du handicap : Dires et regards*. Ramonville, Saint-Agne, France : Erès.

Ebersold, S. (2008). *Les parcours vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des personnes handicapées. Premiers éléments d'analyse à la lumière d'une revue bibliographique menée dans certains pays de l'OCDE.* Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Ebersold, S. (2008). Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives. *Alter - European Journal of Disability research, Revue européen de recherche sur le handicap*, 2(3), 193-208. doi:10.1016/j.alter.2008.04.001

Ebersold, S. (2009). Le devenir des lycéens et étudiants à besoins éducatifs particuliers à l'issue de l'enseignement secondaire : esquisse conceptuelle et méthodologique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(42), 77-92. Doi:10.3917/lscle.421.0077

Ebersold, S. (2013). Famille, handicap et citoyenneté : de l'injonction à la parité de participation. *Contraste*, 1(37), 93-108. doi:10.3917/cont.037.0093

Ebersold, S. (2015). Scolarisation, orchestration de la déficience et configurations inclusives. *Contraste*, 2(42), 95-110. doi:10.3917/cont.042.0095

Ebersold, S. et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 102-115. doi:10.1016/j.alter.2013.02.001

Epstein, J. L. (1985). Home and School Connections in Schools of the Future: Implications of Research on parent Involvement. *Peabody Journal of Education*, 62(2), 18-41. doi:10.1080/01619568509538471

Epstein, J. L. (1990). School and Family Connections. *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99-126. doi:10.1300/J002v15n01\_06

- Epstein, J. L. (1992). School and Family Partnerships. Dans M. C. Alkin (Éd.), *Encyclopedia of Educational Research* (Vol. 1, pp. 1139-1151). New York, USA : Macmillan.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships preparing educators and improving schools* (2nd éd.). Boulder, CO, USA : Westview Press.
- Epstein, J. L. (2019). School, family and community partnerships.Caring for the children we share. Dans J. L. ÉPStein, M. G. Sanders, S. B. Sheldon, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, F. L. Van Voorhis, C. S. Martin, B. G. Thomas et M. D. Greenfeld (dir.), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA, USA : Corwin Press.
- Fabricio, C., Labrie, D. et Lapointe, C. (2008). Le projet axé, une pratique d'éducation à la citoyenneté qui transforme la communauté. Dans R. Deslandes (Éd.), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 151-168). Montréal, Québec, Canada : Acfas.
- Fall, A. S. et Sy, O. S. (2003). Les économies domestiques ouest-africaines dans un contexte de mondialisation. *Présence Africaine*, 1(167-168), 5-26. doi: 10.3917/presa.167.0005
- Fall, L., Diouf, M. L., Thiam, M. H., Sylla, O. et Gueye, M. (2007). Handicap et école au Sénégal. *Perspectives Psy*, 46(4), 336-340.
- Fall, O. T. (2012). L'école participe-t-elle à l'intégration des personnes en situation de handicap moteur au Sénégal? (Mémoire de Master). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Fall, O. T., Deslandes, R. et Parent, G. (2019). Regard sur l'aspect « inclusif » d'une ville africaine : le cas de Dakar. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 25(1), 23-34.

- Fassin, D. (1991). Handicaps physiques, pratiques économiques et stratégies matrimoniales au Sénégal. *Social Science & Medicine*, 32(3), 267-272. doi: 10.1016/0277-9536(91)90103-J
- Fenske, J. (2015). African polygamy: Past and present. *Journal of Development Economics*, 117(Supplement C), 58-73. doi:10.1016/j.jdeveco.2015.06.005
- Filion, L. J. (2012). Méthodologie de modélisation systémique. *Revue internationale de psychosociologie*, 44(XVIII), 29-70. doi:10.3917/rips.044.0029
- Forget, A. (2013). *La recherche intervention en milieu organisationnel*. Québec Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88. doi:10.7202/1017531ar
- Foucault, M. (1971). *Folie et déraison histoire de la folie à l'âge classique*. Paris, France : Plon.
- Fougeyrollas, P. (2009). Construire le sens de la participation sociale. Dans V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin et M.-C. Haelewyck (Éds.), *Participation et responsabilités sociales: un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (pp. 115-125). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Québec, Québec, Canada : Les Presses de L'Université Laval.

- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., St-Michel, G., Côté, J., Côté, M., . . . Rémillard, M.-B. (1998). *Classification québécoise: Processus de production du handicap*. Québec, Québec, Canada : RIPPH/SCCIDIH.
- Fougeyrollas, P., Boucher, N. et Charrier, F. (2017). Un modelo a prueba del tiempo: el punto en el Modelo de Desarrollo Humano y del Proceso de Producción de Discapacidad (MDH-PPH 2). *Boletín onteikan*(23), 93-106.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., St-Michel, G., Côté, J., Barral, C., . . . Korpès, J.-L. (2018). *Classification internationale. Modèle de développement humain. Processus de production du handicap (MDH-PPH)*. Québec, Québec, Canada : RIPPH.
- Fougeyrollas, P., Fiset, D., Dumont, I., Grenier, Y., Boucher, N. et Gamache, S. (2019). Réflexion critique sur la notion d'accessibilité universelle et articulation conceptuelle pour le développement d'environnements inclusifs. *Revue développement humain, handicap et changement social*, 25(1), 161-175.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation* (2e éd.). Québec, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gandolfi, S. (2003). L'enseignement islamique en Afrique noire. *Cahiers d'Études Africaines*(1), 261-278. doi:10.4000/etudesafricaines.199
- Gardou, C. (dir.). (2010). *Le handicap au risque des cultures : variations anthropologiques*. Toulouse, France : Érès Éditions.
- Gardou, C. (dir.). (2014). *Handicap, une encyclopédie des savoirs : des obscurantismes à de Nouvelles Lumières*. Toulouse, France : Érès éditions.

Gardou, C. (dir.). (2017). *Le handicap et ses empreintes culturelles. Variations anthropologiques*. Toulouse, France : Erès.

Gardou, C. et Poizat, D. (dir.). (2007). *Désingulariser le handicap : quelles ruptures pour quelles mutations culturelles*. Ramonville Saint-Agne, France : Erès.

Genest, B.-A., Nguyen, T. H., Babineau, L. et Genest, P.-A. (2015). *Principes et techniques de la gestion de projets* (5e éd.). Laval, Québec, Canada : Les Éditions Sigma Delta.

Ghaly, M. M. (2008). Physical and Spiritual Treatment of Disability in Islam: Perspectives of Early and Modern Jurists. *Journal of Religion, Disability & Health*, 12(2), 105-143. doi: 10.1080/15228960802160647

Ghaly, M. M. (2016). Disability in the Islamic Tradition. *Religion Compass*, 10(6), 149-162. doi: 10.1111/rec3.12202

Gomis, S. (2003). *La collaboration famille-école au Sénégal. Le travail scolaire des enfants à Dakar*. Paris, France : L'Harmattan.

Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e éd.). Montréal, Québec, Canada : Gaëtan Morin.

Grossmann, S. (2003). Tissages de pagnes : construction identitaire et transcolonialité. *Revue internationale de psychosociologie*, IX(21), 53-66. doi:10.3917/rips.021.0053

Guengant, J.-P. (2011). *Comment bénéficier du dividende démographique?: la démographie au centre des trajectoires de développement dans les pays de l'UMEOA ainsi qu'en Guinée, au Ghana, en Mauritanie et au Nigéria: synthèse régionale* (Vol. 9). Paris, France : AFD; IRD.

- Guengant, J.-P. (2017). Africa's Population: History, Current Status, and Projections. Dans H. Groth et J. F. May (Éds.), *Africa's Population: In Search of a Demographic Dividend* (pp. 11-31). Cham, Suisse : Springer International Publishing.
- Guengant, J.-P. et May, J. F. (2011). L'Afrique subsaharienne dans la démographie mondiale. *Études*, 415(10), 305-316.
- Gueslin, A. et Stiker, H.-J. (dir.). (2003). *Handicaps, pauvreté et exclusion dans la France du XIXe siècle*. Paris, France : Editions de l'Atelier.
- Gueye, B. et Sene, I. (2009). A Critical Approach to the Community College Model in the Global Order: The College Universitaire Régional de Bambey (Senegal) as a Case Study. Dans R. L. Raby et E. J. Valeau (Éds.), *Community College Models: globalization and higher education reform* (pp. 235-251). Dordrecht, the Netherlands : Springer.
- Hamel, J. (1989). Pour la méthode de cas. Considérations méthodologiques et perspectives générales. *Anthropologie et sociétés*, 13(3), 59-72. doi:10.7202/015096ar
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Hamonet, C. (2012). *Les personnes en situation de handicap* (7e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Hamonet, C. et Magalhaes, T. (2003). La notion de handicap. *Annales de Réadaptation et de Médecine Physique*, 46(8), 521-524. doi:10.1016/j.anrmp.2003.03.003
- Hane, F. et Guillermet, É. (2015). Vaccination et « jambes qui traînent » au Sénégal. Analyse anthropologique de la gestion des manifestations postvaccinales

- indésirables. [Immunization and “Slight Limp” in Senegal]. *Autrepart*, 74-75(2), 101-116. doi:10.3917/autr.074.0101
- Hatch, M. J. et Cunliffe, A. L. (2009). *Théorie des organisations : de l'intérêt de perspectives multiples* (E. Léonard, C. Letor, C. Mahieu, L. Taskin et D. Vanneste, Trad. 2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Heard, H. E. (2007). Fathers, Mothers, and Family Structure: Family Trajectories, Parent Gender, and Adolescent Schooling. *Journal of Marriage and Family*, 69(2), 435-450. doi:10.1111/j.1741-3737.2007.00375.x
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children’s Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi:10.3102/00346543067001003
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi:10.1086/499194
- Horman, J., Bader, B. et Lapointe, C. (2008). Pour une culture scolaire de l’engagement communautaire et citoyen. Dans R. Deslandes (Éd.), *La collaboration de l’école, de la famille et de la communauté à l’apprentissage* (pp. 135-150). Montréal, Québec, Canada : Acfas.
- Houghton, L. et Ledington, P. (2002). The Evolution of Confusion: soft systems methodology and social theory revisited. *Australasian Journal of Information Systems*, 9(2), 75-83. doi: 10.3127/ajis.v9i2.194
- Huet, M. (2003). Regards d’enfants sénégalais sur l’éducation. Dans M. De Leonardis, H. Féchant, Y. Prêteur, V. Rouyer et C. Zaouche Gaudron (Éds.), *L’enfant dans le lien social. Perspectives de la psychologie de développement* (pp. 242-246). Toulouse, France : ERES.

Huet-Gueye, M. et De Leonardis, M. (2007). Représentations de la société et pratiques éducatives en contexte de disparité culturelle: les choix de scolarisation de l'enfant chez des parents sénégalais. *Psychologie française*, 52(2), 183-197. doi: 10.1016/j.psfr.2006.12.001

Huet-Gueye, M. et De Leonardis, M. (2009). L'école publique au Sénégal: approche psychosociale des pratiques parentales de (non) scolarisation et des expériences éducatives des enfants. *International Review of Education*, 55(4), 367-391. doi: 10.1007/s11159-009-9134-3

Jacobi, S. (2013). *Ndank-Ndank: how governmental health organizations can take their first step to help other's take their first step: a case study of a Prosthetics and Orthotics Rehabilitation Center in Dakar, Senegal*. Oregon State University, Oregon, USA. Récupéré de [http://digitalcollections.sit.edu/isp\\_collection/1683](http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1683). (Collection. Paper 1683.)

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans* (Vol. 7). Québec, Québec, Canada : Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec.

Jeynes, W. H. (2003). A Meta-Analysis. The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218. doi: 10.1177/0013124502239392

Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. doi: 10.1177/0042085905274540

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42(1), 82-110. doi: 10.1177/0042085906293818

- Jolley, E., Lynch, P., Virendrakumar, B., Rowe, S. et Schmidt, E. (2018). Education and social inclusion of people with disabilities in five countries in West Africa: a literature review. *Disability and Rehabilitation*, 40(22), 2704-2712. doi: 10.1080/09638288.2017.1353649
- Kamba Eyanganunga, A. (2015). *Des écoles primaires «efficaces» : étude de leurs déterminants à Kisangani*. Paris, France : L'Harmattan.
- Kanouté, F. et Llevot Calvet, N. (2008). Les relations école - familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie*, 36(1), 161-176. doi: 10.7202/018095ar
- Karangwa, E. (2017). Republic of Rwanda. Dans M. L. Wehmeyer et J. R. Patton (Éds.), *The Praeger International Handbook of Special Education* (Vol. 1, pp. 158-165). Santa Barbara, CA, USA: Praeger.
- Karangwa, E., Miles, S. et Lewis, I. (2010). Community - level Responses to Disability and Education in Rwanda. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(3), 267-278. doi: 10.1080/1034912X.2010.501183
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 229-252). Saint-Laurent, Québec, Canada : ERPI.
- Karsenti, T., Komis, V., Depover, C. et Collin, S. (2011). Les TIC comme outils en sciences de l'éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd., pp. 277-301). Saint-Laurent, Québec, Canada : ERPI.
- Kayitesi, B., Deslandes, R. et Lebel, C. (2009). Facteurs de résilience chez des orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda (Association Tubeho). *Canadian Journal of Community Mental Health*, 28(1), 67-81.

Kuyu Mwissa, C. (2005). *Parenté et famille dans les cultures africaines : points de vue de l'anthropologie juridique*. Paris, France : Karthala.

L'Hostie, M. et Doyon, D. (2008). Établir et maintenir une collaboration école-famille-communauté dans un milieu à risque: l'éclairage apporté par une étude de cas. Dans R. Deslandes (Éd.), *a collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 187-208). Montréal, Québec, Canada : Acfas.

Lallemand, S. (2013). Approche ethno-anthropologique de la famille dans son rapport avec l'éducation. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (Éds.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 35-55). Paris, France : Dunod.

Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. doi: 10.7202/1006290ar

Le Moigne, J.-L. (1994). Sur la capacité de la raison à discerner rationalité substantive et rationalité procédurale. *Cahiers d'économie politique/Papers in Political Economy*, 125-159.

Le Moigne, J.-L. (1997). Les trois temps de la modélisation des écosystèmes: l'entropique, l'anthropique et le téléologique. *Programme Environnement, vie et sociétés*, 615-618.

Lerner, R. E. et Grolnick, W. S. (2019). Maternal involvement and children's academic motivation and achievement: The roles of maternal autonomy support and children's affect. *Motivation and Emotion*. doi: 10.1007/s11031-019-09813-6

Letscher, S. (2012). *Perception de personnes sourdes sur les obstacles et les facilitateurs reliés à la participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail*. (Thèse de doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

Lévi-Strauss, C. (1966). *Tristes tropiques*. Paris, France : Union générale d'éditions.

Loi d'orientation sociale relative à la promotion et à la protection des droits des personnes handicapées, Journal officiel de la République du Sénégal, Pub. L. No. 2010-15 (2010).

Loi portant Code général des Collectivités locales, Journal officiel de la république du Sénégal, Pub. L. No. 2013-10 (2013).

Loi portant orientation de l'Education nationale, Journal officiel de la république du Sénégal, Pub. L. No. 91-22 (1991).

Luger, R., Prudhomme, D., Bullen, A., Pitt, C. et Geiger, M. (2012). A journey towards inclusive education: a case study from a'township'in South Africa: case study. *African Journal of Disability*, 1(1), 1-5. doi: 10.4102/ajod.v1i1.15

Maccoby, E. E. et Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans P. H. Mussen et H. M. Hetherington (Éds.), *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology* (pp. 1-101). New York, USA: John Wiley & Sons Ltd.

Marcotte, J., Fortin, L., Cloutier, R., Royer, É. et Marcotte, D. (2005). Évolution de l'engagement parental auprès des élèves en difficulté de comportement et des élèves ordinaires au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 47-56. doi: 10.7202/1017528ar

Madsø, S.-H. (2013). *Disabled education?: a study concerning young adults with physical disabilities and their experiences with school in Livingstone, Zambia*. (Master). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

- Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(1), 75-92. doi: 10.3917/lsdle.381.0075.
- Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 7-14. doi: 10.3917/lsdle.454.0007.
- May, J. F. et Guengant, J.-P. (2014). Les défis démographiques des pays sahéliens. *Études, juin*(6), 19-30.
- Mbassa Menick, D. (2015). Les représentations sociales et culturelles du handicap de l'enfant en Afrique noire. *Perspectives Psy*(1), 30-43.
- Mbow, P. (2010). Contexte de la réforme du Code de la famille au Sénégal. *Droit et cultures. Revue internationale interdisciplinaire*(59), 87-96.
- McLaughlin, F. (2017). The social meanings of Wolof and French. Dans R. Bassiouney (Ed.), *Identity and Dialect Performance: A Study of Communities and Dialects*. New York, USA : Taylor & Francis.
- Megret, F. (2009). The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A Hope for Progress (La Convention Des Nations Unies sur les Droits des Personnes Handicapées: Un Espoir de Progrès). *Développement humain, handicap et changement social*, 17(1).
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, USA : Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from*. San Francisco, CA, USA : Jossey-Bass.

- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. Dans S. B. Merriam (Éd.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (1e éd., pp. 1-17). San Francisco, CA, USA : Jossey-Bass.
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches qualitatives*, 25(1), 25-42.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation* (1e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. H. Rispal et J. J. Bonniol, Trad.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Mitler, P. (2004). Intégrer les enfants handicapés. *Perspectives*, 34(4), 1-16.
- Mohammedi, S. M. (2013). Changement social et famille en Algérie. Dans B. Moutassem-Mimouni (Éd.), *Famille, éducation et changement social* (pp. 109-121). Oran, Algérie : Les cahiers du Crasc.
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : Éditions Points.
- Moumoula, I. A. (2013a). Approche des représentations d'avenirs des lycéens handicapés visuels comparées à celles des lycéens valides du Burkina Faso/Approach of future representations of high school students with visual disabilities compared to those of regular high school students in Burkina Faso. *Comparative and International Education*, 42(2). <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci>
- Moumoula, I. A. (2013b). *Les adolescents africains et leurs projets d'avenir*. Paris, France : L'Harmatan.

- Moutassem-Mimouni, B. (2013a). L'enquête collective : Pratiques familiales à Oran. Dans B. Moutassem-Mimouni (Éd.), *Famille, éducation et changement social* (pp. 11-43). Oran, Algérie : Les cahiers du Crasc.
- Moutassem-Mimouni, B. (2013b). Modèles d'enfants et pratiques familiales. Dans B. Moutassem-Mimouni (Éd.), *Famille, éducation et changement social* (pp. 45-63). Oran, Algérie : Les cahiers du Crasc.
- Ndayisaba, J. et De Grandmont, N. (1999). *Les enfants différents les comprendre pour mieux les aider*. Montréal, Québec, Canada : Éditions Logiques.
- Ndiaye, L. (2009). *Parenté et mort chez les Wolof: Traditions et modernité au Sénégal*. Paris, France : Editions L'Harmattan.
- N'Diaye, L. D. (2011). *Le travail en réseau comme enjeu dans l'offre de services en santé mentale de l'enfant dans la région de Dakar au Sénégal : une analyse écosystémique*. Université Laval, Québec, Québec, Canada. Récupéré de <http://hdl.handle.net/20.500.11794/22730>
- Ngo Melha, E. A. (2011). Égalité des chances à l'école et politiques éducatives d'inclusion en Afrique sub Saharienne : de la rhétorique à la réalité pratique. Dans I. Wade, J. Ginestié, A. Diagne et J. S. Bekale Nze (Éds.), *Actes du 3ème Colloque international : Éducation technologique, formation professionnelle et égalité des chances* (pp. 91-96). Saly Portudal-Mbour, Senegal: IUFM Aix-Marseille.
- Ngo Melha, E. A. (2013). *Éducation inclusive en Afrique subsaharienne*. Paris, France : L'Harmattan.
- Ngom, A. (2017). L'école sénégalaise d'hier à aujourd'hui: entre mutations et reconfigurations. *Esprit critique*, 27(2), 39-46.

- Niane, B. (2016). Transfiguration socioculturelle à l'École normale William Ponty, prélude du panafricanisme. *Topique*, 4(137), 31-45. doi: 10.3917/top.137.0031
- Niang, F. (2014). L'école primaire au Sénégal: éducation pour tous, qualité pour certains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (13), 239-261.
- Niang, F. (2015). La gestion du temps scolaire à l'école primaire au Sénégal. Entre normes internationales, politiques nationales et logiques locales. [Managing the Time Spent at Primary School in Senegal]. *Revue Tiers Monde*, 223(3), 127-146. doi: 10.3917/rtm.223.0127
- ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. New York, USA : Nations Unis.
- Ossorguine, M. (2011). Mettre le handicap en situations. Pour une approche « situationniste » du handicap. *VST - Vie sociale et traitements*, 111(3), 26-33. doi: 10.3917/vst.111.0026
- Osmont, A. (1981). Stratégies familiales, stratégies résidentielles en milieu urbain. *Cahiers d'Etudes africaines*, 21(81-83), 175-195. doi: 10.3406/cea.1981.2307
- Ouattara, F. (2004). Une étrange familiarité. Les exigences de l'anthropologie "chez soi". *Cahiers d'études Africaines*, 44(175), 635-657.
- Oubrayrie-Roussel, N. et Safont-Mottay, C. (2008). Stratégie des parents français lors de l'aide aux devoirs. Dans R. Deslandes (Ed.), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 11-29). Montréal, Québec, Canada : Acfas.
- Ouédraogo, F. (2016). *Étude des liens corrélationnels entre la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et la réussite*

*scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso.* Université de Montréal, Montréal.

Paratte, L., Deslandes, R. et Landry, C. (2008). Contexte de collaboration école-famille: motifs des enseignants dan la participation des parents en classe. Dans R. Deslandes (Éd.), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 99-115). Montréal, Québec, Canada : Acfas.

Paré, C., Parent, G., Rémillard, M.-B. et Piché, J.-P. (2010). Le modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., pp. 265-285). Québec, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Parent, G. (2010). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., pp. 169-193). Québec, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Parent, G., Bouvier, F. et Deslandes, R. (2005). *Note de cours. Séminaire : questions actuelles en éducation (EDU6017).* Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières, Québec, Canada.

Parent, G., Paré, C. et Deslandes, R. (2006). *Valeurs et opinions de futurs enseignants provenant de la "génération Y".* Trois-Rivières, Québec, Canada : Université du Québec à Trois-Rivières. Dép. des sciences de l'éducation.

Pilon, M. (2003). Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest: un état des connaissances UNESCO. Paris, France : UNESCO.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation.* Québec, Québec, Canda : Presses de l'Université du Québec.

Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S. et Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 61-96. doi: 10.3917/rief.036.0061

Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, Générations*(1), 22-35. doi: 10.7202/008892ar

Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2008). L'implicite des relations, base de l'éducation familiale. *Education et sociétés*, 2(22), 87-96. doi :10.3917/es.022.0087

Prévost, P. (1989). *Methodologie de diagnostic organisationnel : adaptation des travaux de Peter Checkland*. S.l.: s.n.

République du Sénégal. (2005). *Lettre de politique générale pour le secteur de l'Éducation et de la Formation*. Dakar, Sénégal : Gouvernement du Sénégal.

République du Sénégal. (2013a). Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence (PAQUET). Secteur Education Formation 2013-2025. Dakar, Sénégal : Ministère de la Femme, de l'Enfant et de l'Entrepreneuriat Féminin; Ministère de l'Éducation Nationale; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche; Ministère de la Formation Professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat.

République du Sénégal. (2013b). Réorienter le système sénégalais d'enseignement supérieur. Pistes de réflexion proposées à la concertation nationale pour l'avenir de l'enseignement supérieur. Dakar, Sénégal : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

RIPPH. (2015) Revue Développement humain, handicap et changement social. de collection.) du volume.): Vol. 21-2. *Sexualités, handicap et droits humains* (pp. 181). Québec, Québec, Canada : RIPPH.

- Rousseau, M., DeBlois, L. et Lapointe, C. (2008). Relations entre le capital familial et le rendement en lecture selon le sexe des élèves. Dans R. Deslandes (Éd.), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 45-64). Montréal, Québec, Canada : Acfas.
- Roy, J. (2010). Soutien familial et réussite scolaire en milieu collégial. Dans G. Pronovost (Éd.), *Familles et réussite éducative : actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 217-224). Québec, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Roy, N. et Garon, R. (2013). Hors-thème. Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives: de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives*, 32(1), 154-180.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5e éd., pp. 199-226). Québec, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Saillant, F. et Fougeyrollas, P. (2007). L'icône du handicap. *Reliance*, 3(25), 81-87.  
doi: 10.3917/reli.025.0081
- Sallah, N. (2018). Représentation de la gouvernance familiale des adolescents: quels perspectives pour la famille gabonaise? Dans J. A. Dibakana Mouanda et J. P. Missié (dir.), *L'Afrique des familles: La famille dans l'Afrique contemporaine, entre changement et permanence* (p. 155-178). Paris, France : L'Harmattan.
- Schulze, M. (2010). Comprendre la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (pp. 180). Lyon, France : Handicap International.
- Sebaa, F. Z. (2013). Les parents et leurs adolescents - regards croisés. Dans B. Moutassem-Mimouni (Éd.), *Famille, éducation et changement social* (pp. 65-78). Oran, Algérie : Les cahiers du Crasc.

Sener, M. (2011). L'inclusion scolaire : des principes à une réalité. *VST - Vie sociale et traitements*, 3(111), 59-63. doi: 10.3917/vst.111.0059

Sèye, A. (2010). Au Sénégal, handicap et errance. Dans C. Gardou (dir.), *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques* (1ère éd., chap. 10, p. 209-222). Toulouse, France : Érès.

Sow, A. (2008). Le profil de l'écolier noir à travers la littérature coloniale. *Liens Nouvelle Série*(11), 1-12.

Steinberg, L., Elmen, J. D. et Mounts, N. S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436. doi: 10.2307/1130932

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. et Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x

Stiker, H.-J. (2009). *Les métamorphoses du handicap, de 1970 à nos jours : soi-même, avec les autres*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.

Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés*. Paris, France : Dunod.

Stiker, H.-J. (2014). Une perspective en histoire du handicap. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 8(1), 1-9. doi: 10.1016/j.alter.2013.11.003

Stiker, H.-J. (2017). *Religions et handicap. Interdit, péché, symbole – analyse anthropologique*. Paris, France : Hermann.

Sun, Y. et Li, Y. (2011). Effects of Family Structure Type and Stability on Children's Academic Performance Trajectories. *Journal of Marriage and Family*, 73(3), 541-556. doi: 10.1111/j.1741-3737.2011.00825.x

Sy, H. (2001). Milieu familial, « expectations », motivations et résultats scolaires au Sénégal. *Revue Sénégalaise de Sociologie*(4/5), 369-390.

Sy, O. (2019). *Effet des pratiques enseignantes effectives sur l'intérêt des élèves sénégalais du cycle moyen à l'égard des sciences et de la technologie*. Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.

Tall, I. (2004). *Vecu social et sentimental du handicepe porteur de sequelles de poliomyelite*. Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal. Récupéré de <http://bibnum.ucad.sn/viewer.php?c=thm&d=THM-44327>

Tant, M., André, A. et Watelain, É. (2018). Représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 40-71. doi: 10.7202/1054157ar

Tant, M. et Watelain, E. (2018). L'engagement de l'élève en EPS : la situation de handicap. Dans M. Travert et O. Rey (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (p. 47-53). Paris, France : Édition EPS.

Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarisation et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 97-116. doi:10.3917/rief.036.0097

Tazouti, Y., Flieller, A. et Sanlis, C. (2014). Étude dimensionnelle de la structuration de l'environnement familial. *Bulletin de psychologie*, 2(530), 159-170. doi: 10.3917/bopsy.530.0159

- Tchable, B. (2016). Type de famille, qualité de la relation parents-enfants et engagement scolaire chez les élèves au Togo. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 14(4), 908-916.
- Tchirkov, V. (2012). *Déterminants du handicap moteur en République de Guinée. Causes et conséquences des déficiences des membres inférieurs chez les habitants de Conakry*. (Thèse de doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Tchirkov, V., Keller, D. et Ambassa, S. (2011). Stratégies de subsistance des personnes atteintes de déficiences motrices en République de Guinée. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 19(2), 97-107.
- Tendeng, M. L., Diompy, P. et Villemonteix, F. (2015, 14,15, 16 octobre). *De la supervision pédagogique au Sénégal: comment les élèves inspecteurs envisagent-ils leurs missions*. Communication présentée Colloque ETIC2-École et technologies de l'information et de la communication, Univserité Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, France.
- Terrisse, B., Larivée, S. J., Larose, F. et Bédard, J. (2008). Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(23), 81-101. doi: 10.3917/rief.023.0081
- Thomazet, S. et Merini, C. (2019). Vers une société inclusive : des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 103-120. doi: 10.3917/nresi.085.0103
- Touré, D. (2009). *La scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers au Sénégal*. (Thèse de doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

- Tshunza, C. L., Xin, L. et Gracia, P. E. (2017). Impact of Governance System of Local School Boards on Pupils' Academic Performance in RD Congo Pilot Primary Schools. *Education*, 7(6), 124-137. doi: 10.5923/j.edu.20170706.03
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris, France ; Madrid, Espagne: Unesco ; Ministère de l'éducation et des sciences.
- UNESCO. (2008). *Rapport mondial sur l'éducation pour tous. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Rapport mondial sur l'éducation pour tous. Atteindre les marginalisés*. Paris, France : UNESCO.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De boeck Université.
- Van Zanten, A. (2018). Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ? *Revue française de pédagogie*, 203, 5-14.
- Vandewiele, M. (1980). *Les aspirations de l'adolescent sénégalais*. Dakar, Sénégal : Centre de recherche et de documentation pédagogique de l'Ecole normale supérieure de Dakar.

Vandewiele, M. (1981). Wolof Adolescents' Perception of Their Parents. *The Journal of Psychology*, 109(2), 173-177. doi:10.1080/00223980.1981.9915302

Visagie, S., Eide, A. H., Dyrstad, K., Mannan, H., Swartz, L., Schneider, M., . . . MacLachlan, M. (2017). Factors related to environmental barriers experienced by persons with and without disabilities in diverse African settings. *PLoS one*, 12(10). Récupéré de <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0186342>

Visagie, S., Mlambo, T., van der Veen, J., Nhunzv, C., Tigere, D. et Scheffler, E. (2016). Impact of structured wheelchair services on satisfaction and function of wheelchair users in Zimbabwe. *African Journal of Disability*, 5(1). doi: 10.4102/ajod.v5i1.222

Voulgre, E. et Villemonteix, F. (2016). Les supervisions pédagogiques: des modèles et des appropriations. *frantice.net*(12-13), 109-125.

Wehmeyer, M. L. et Patton, J. R. (2017). Overview and introduction. Dans M. L. Wehmeyer et J. R. Patton (Éds.), *The Praeger International Handbook of Special Education: The Americas and Africa* (Vol. 1, pp. 3-13). Santa Barbara, CA, USA : Praeger.

Wehmeyer, M. L. et Patton, J. R. (Éds.). (2017). *The Praeger International Handbook of Special Education: Asia and Oceania* (Vol. 3). Santa Barbara, CA, USA : Praeger.

Worku, S. A. (2015). Parental involvement and student's academic achievement (the Case of Primary School grade 5-8 students in Bahir dar, Ethiopia). *Developing Country studies*, 5(13), 1-8.