

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

\*\*\*\*\*

Paix - Travail - Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
EDUCATIVES

\*\*\*\*\*

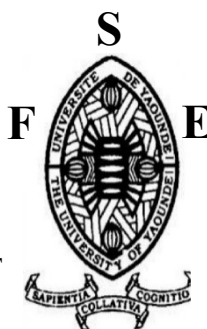
UNITE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'EDUCATION ET  
INGENIERIE EDUCATIVE

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE CURRICULA  
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

\*\*\*\*\*

Peace - Work - Fatherland

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

POST GRADUATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

\*\*\*\*\*

FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF CURRICULA  
AND EVALUATION

**DISPOSITIFS PSYCHOPEDAGOGIQUES DE  
L'INCLUSION SCOLAIRE ET  
ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS EN  
SITUATION DE HANDICAP DES ECOLES  
PRIMAIRES PUBLIQUES INCLUSIVES DU  
MFOUNDI**

*Mémoire rédigé et présenté comme évaluation partielle en vue de l'obtention du  
diplôme du Master II en Curricula et Evaluation*

**Spécialité : Développeur et Évaluateur des Curricula**

Par

**KEMDJIO TIOTSOP Dorice**

*Titulaire d'une licence en Psychologie*

Matricule : 21V3428

Sous la Direction de

**CHAFFI Cyrille Ivan, Ph.D**

*Maître de Conférences*



Année académique 2022/ 2023

## SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	i
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES .....	iv
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	v
RESUME.....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE .....	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE .....	5
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	31
CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE .....	58
DEUXIÈME PARTIE: CADRE OPÉRATOIRE DE LA RECHERCHE.....	71
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	72
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	96
CHAPITRE 6 : DISCUSSION.....	126
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	137
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	139
ANNEXES .....	148
TABLE DES MATIERES .....	169

*A*

*La famille Fomena Jules*

## REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche étant arrivé à son terme dans le cadre de l'obtention du Master II, nous tenons sincèrement à remercier tous ceux que nous avons rencontrés au cours de notre étude et qui d'une manière ou d'une autre nous ont apporté une quelconque contribution. Que ces personnes trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude. Particulièrement, nous adressons ma profonde reconnaissance :

- Au Directeur de mémoire, Pr Chaffi Cyrille Ivan, non seulement pour avoir accepté de diriger ce mémoire, mais aussi pour sa disponibilité indéfectible et sa rigueur dans le travail ;

- Au Chef de Département de Curricula et Evaluation, Pr Maingari Daouda et à tous les enseignants dudit département pour leur encadrement durant notre formation, leur documentation, leurs cours, bref leur appui multiforme ;

- À Mme Adjoga Marie Gertrude épouse Ottou Tsala, Délégué Départemental de l'Education de Base du Nfoundi pour l'autorisation de recherche dans les différentes écoles primaires publiques inclusives relevant de ses compétences ;

- À Mme Keyangue Chantal, directrice de l'EPPI CA Groupe IB et M. Owono Mbarga Georges, directeur de l'EPPIA Nkolndongo Groupe IA de nous avoir permis de mener les investigations dans leurs établissements scolaires ;

- Aux camarades de promotion avec qui nous avons régulièrement échangé tout au long des différentes phases de ce travail de recherche ;

- Enfin à certains de nos aînés académiques non seulement pour leurs conseils, mais aussi pour la documentation qu'ils nous ont fournie ;

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

### \*Tableaux

Tableau 1 : Tableau récapitulatif de la population accessible.....	75
Tableau 2 : Echantillon de l'étude.....	76
Tableau 7 : Tableau synoptique de l'étude.....	93
Tableau 8 : Identification selon le statut des directeurs d'école .....	97
Tableau 9 : Identification selon le statut des enseignants .....	97
Tableau 10 : Arbre thématique du matériel didactique .....	98
Tableau 11 : Arbre thématique des infrastructures .....	101
Tableau 12 : Arbre thématique des renforcements comportementaux.....	104
Tableau 13 : Arbre thématique de l'attitude des enseignants face au handicap.....	109
Tableau 14 : Arbre thématique de l'accompagnement des enfants en situation de handicap	113

### \* Figures

Figure 1 : Le modèle de la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991).....	68
Figure 2 : Schéma relatif à l'accompagnement des enfants en situation de handicap .....	118
Figure 3 : Modèle résolutif.....	134



## LISTE DES ABBREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

<b>CMI :</b>	Cours Moyen Première Année
<b>CEII :</b>	Cours Élémentaire Deuxième Année
<b>DUDH :</b>	Déclaration Universelle des Droits de l'Homme
<b>DSSEF :</b>	Document de Stratégie Sectorielle pour l'Éducation et la Formation
<b>DSCE :</b>	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
<b>EPP :</b>	École Primaire Publique
<b>EPPI :</b>	École Primaire Publique Inclusive
<b>EPPI CA IB :</b>	École Primaire Publique Inclusive de Centre Administratif Groupe IB
<b>EPPIA :</b>	École Primaire Pilote Inclusive d'Application
<b>EPT :</b>	Éducation Pour Tous
<b>OMD :</b>	Objectifs du Millénaire pour le Développement
<b>ODD :</b>	Objectifs pour le Développement Durable
<b>OMPH :</b>	Organisation Mondiale des Personnes Handicapées
<b>OMS :</b>	Organisation Mondiale de la Santé
<b>ONU :</b>	Organisation des Nations Unies
<b>UNESCO :</b>	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
<b>SIL :</b>	Section d'Initiation au Langage
<b>APEE :</b>	Association des Parents d'Élèves et Enseignants
<b>MINEDUB :</b>	Ministère de l'Éducation de Base
<b>TEC :</b>	Troubles Émotionnels et Comportementaux
<b>CLIS :</b>	Classe d'Inclusion Scolaire
<b>ENEP :</b>	École Nationale des Enseignants du Primaire
<b>IEMP :</b>	Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire
<b>MENFPESRS :</b>	Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique (Maroc)

## RESUME

Notre recherche intitulée « *Dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire et accompagnement des enfants en situation de handicap* » aborde la problématique de mise en œuvre de l'inclusion scolaire de l'élève déficient à l'école primaire inclusive. Le constat est que le système éducatif camerounais cherchant à donner l'égalité de chance en éducation, a procédé à un déplacement d'attention de l'individu vers la société. Ainsi, au lieu d'assimiler les difficultés d'adaptation scolaire à un problème individuel, l'État s'est proposé à travers la création des écoles inclusives expérimentales, de rendre l'environnement et les services accessibles à tous. L'objectif poursuivi est donc de déterminer comment les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire peuvent améliorer le niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des EPPI du Mfoundi. La démarche utilisée pendant la recherche a permis de rendre compte des témoignages recueillis lors des entretiens semi-directifs auprès de treize participants obtenus par choix raisonné. De l'analyse thématique du contenu, les données collectées auprès des participants, ont montré que le matériel didactique n'est pas suffisamment disponible dans ces écoles, le cadre d'enseignement- apprentissage n'est pas approprié et les renforcements comportementaux sont encore absents chez les différents acteurs ; ce qui constitue un frein à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Par contre, il ressort de l'analyse de ces discours que les enseignants adoptent des attitudes positives face au handicap car ces derniers prêtent attention aux élèves à besoins éducatifs spécifiques lors des activités, ils les acceptent et entretiennent avec eux de bonnes relations. D'après ces résultats, nous nous sommes proposés de formuler l'hypothèse selon laquelle « *Les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire rendent compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi.* » Dès lors, la mise sur pied au MINEDUB d'une sous- direction de l'éducation inclusive chargée de mener des réflexions dans le sens de l'inclusion, reste fortement proposée. Aussi, un plan d'inclusion scolaire clair, élaboré constituerait une avenue prometteuse en ce qui concerne l'accompagnement des enfants déficients.

**Mots clés :** inclusion, accompagnement, dispositifs psychopédagogiques, enfants en situation de handicap



**ABSTRACT**

The research entitled “Psychopedagogical devices for inclusive education and support for children with disabilities” addresses the issue of implementing inclusive education for deficient students in inclusive primary school. The observation made is that, the Cameroon educational system, seeks to provide equal opportunities in education, has shifted attention from the individual to society. Thus, instead of assimilating the difficulties of school adaptation to an individual problem, the State has proposed, through the creation of experimental inclusive schools, to make the environment and services accessible to all. The objective pursued is therefore to determine how the psycho-pedagogical devices of inclusive education can improve the level of support for children with disabilities in EPPIs in Mfoundi. The approach used during the research made it possible to report on the testimonies collected during the semi-structured interviews with thirteen participants obtained by reasoned choice. From the thematic analysis of the content, the data collected from the participants showed that the didactic material is not sufficiently available in these schools, the teaching-learning framework is not appropriate and the behavioral reinforcements are still absent. Among the different actors; which constitutes an obstacle to the implementation of the school inclusion of students with disabilities. On the other hand, it emerges from the analysis of these speeches that the teachers adopt positive attitudes towards the handicap because the latter pay attention to the pupils in situation of handicap during the activities, they accept them and maintain with them good relations. Based on these results, we proposed to formulate the hypothesis that “The psychopedagogical devices of inclusive education reflect the level of support for children with disabilities in inclusive public primary schools in Mfoundi. Therefore, the establishment at MINEDUB of a sub-directorate for inclusive education responsible for carrying out reflections in the direction of inclusion, remains strongly proposed. Also, a clear, elaborate school inclusion plan would be a promising avenue in terms of supporting children with disabilities.

**Keywords:** inclusion, support, psycho-pedagogical devices, children with disabilities

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le monde actuel, depuis les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) lancés en 2000, s'est fixé certains objectifs à atteindre d'ici à 2015, et qui se poursuivent encore à travers les Objectifs du Développement Durable (ODD) qui doivent être atteints en 2030. Ces objectifs mondiaux appelés « *Objectifs de développement durable* » (ODD) font partie du nouveau programme de développement post-2015, intitulé « *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030* ». Parmi ces ODD, le quatrième porte sur l'accès à une éducation de qualité : « *veiller à ce que tous aient accès à l'éducation, et promouvoir des possibilités d'apprentissage de qualité dans des conditions équitables tout au long de la vie* ». C'est ce défi qui ne laisse aucun pays du monde indifférent. Le Cameroun, pays de l'Afrique central connaît une effervescence dans la mouvance de son système éducatif. Dans cette optique, le gouvernement camerounais à travers l'arrêté N° 7707/A/SDT du 04 Août 2015 portant transformation des écoles primaires publiques en écoles primaires publiques inclusives, a transformé 68 écoles en écoles primaires inclusives. L'éducation inclusive consiste à accepter dans les écoles ordinaires des enfants handicapés et ceux dits normaux. Cette fois, l'enfant handicapé ne s'adapte plus aux structures, aux apprentissages...mais ce sont des infrastructures, les programmes qui doivent être adaptés aux besoins des élèves handicapés.

Ce mémoire, intitulée « *Dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire et accompagnement des enfants en situation de handicap* » pose le problème de faible effectivité de l'inclusion des élèves déficients dans les écoles primaires inclusives. Ces écoles ne disposent pas suffisamment de matériel didactique, le cadre scolaire n'est pas toujours adapté, les agents motivationnels de comportements sont encore absents. Or selon l'UNESCO (2006), l'école inclusive est le moyen le plus efficace pour combattre les attitudes discriminatoires.

De nombreux auteurs se sont intéressés au phénomène d'inclusion en général. Certains ont remarqué que les causes de la non inclusion étaient en partie liées à l'absence de la formation des enseignants et des ressources pédagogiques. D'autres ont abordé le phénomène sous différents angles notamment la non prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Mais rares sont ceux qui se sont intéressés jusqu'à lors au matériel didactique, aux éléments motivationnels chez les acteurs, ainsi qu'aux infrastructures. Il manque donc de connaissance sur les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire liés à l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs spéciaux, et c'est ce que nous proposons d'étudier dans ce

mémoire. On se demande comment améliorer la qualité des dispositifs curriculaires dans les écoles primaires inclusives. D'où la question de recherche suivante : Les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire rendent-ils compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap du cycle primaire ?

Le problème que nous venons de soulever s'inscrit dans les modèles théoriques d'accompagnement de St- Arnaud (2003), des attentes de Vroom (1964) et du comportement planifié de Ajzen (1991) en ce sens qu'elles permettent la description, la prédiction et l'explication du comportement des enseignants de l'école inclusive. Il est permis de penser que la motivation joue un rôle important dans l'implication professionnelle des enseignants en contexte d'inclusion. C'est ainsi que le thème de recherche a porté sur les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire et le niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap dans les EPPI du Mfoundi. L'objectif de cette étude a donc été de déterminer comment les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire peuvent améliorer le niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap dans les EPPI du Mfoundi.

Pour ce faire, le travail a été organisé en deux (02) parties : d'abord le cadre théorique subdivisé en trois (03) chapitres dont la problématique de l'étude (chapitre 1), la revue de la littérature (chapitre 2) et l'insertion théorique du sujet (chapitre 3) ; ensuite le cadre opératoire constitué de trois chapitres également qui sont la méthodologie de l'étude (chapitre 4), la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats (chapitre 5) et la discussion des résultats (chapitre 6). Il sera question au premier chapitre d'explorer le contexte dans lequel cette étude a été inspirée, de formuler le problème de recherche autour d'une question de recherche principale et des questions spécifiques, enfin d'en dégager les objectifs et intérêts et de faire une délimitation de cette étude. Ce chapitre consiste à présenter l'impact de l'inclusion dans l'école primaire inclusive, les indices de concrétisation et les facteurs restrictifs de sa mise en application en milieu scolaire. Afin de comprendre la problématique des dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion, il est important de définir un ensemble de concepts permettant de mieux saisir le sujet de travail. Le second chapitre fait état des lieux de manière non exhaustive des connaissances sur le sujet. Le troisième chapitre fait référence aux théories qui expliquent le phénomène. Quant au quatrième chapitre caractérisé par sa technicité, il renvoie à la méthodologie de l'étude. Donc il est question de présenter et décrire le site d'étude ainsi que la population, de présenter les techniques de collecte et d'analyse des données. Le cinquième chapitre concerne la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. En effet, il a été question de faire ressortir du discours des participants à l'étude, des

informations nous permettant de comprendre le phénomène étudié, à savoir les facteurs des dispositifs psychopédagogiques. À la fin, un récapitulatif des faits saillants des discours des participants a été fait en fonction des thèmes. Le chapitre six renvoie à la discussion des résultats, aux perspectives et aux suggestions. Il a été question de faire une confrontation entre les données recueillies des discours des participants et les différentes théories.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA  
RECHERCHE**

## CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la problématique de l'étude. Celle-ci relève de la conceptualisation, et du traitement théorique de l'objet d'étude. La problématique de notre étude consiste à ressortir l'écart existant entre la situation anormale de l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap en classe ordinaire qui prévaut et qui met en cause la situation idéale qui devrait exister. Notre problématique est un ensemble construit autour des éléments à savoir : le contexte de l'étude ; la position et la formulation du problème ; la question de recherche ; l'objectif de l'étude ; l'intérêt de l'étude ; sa délimitation et enfin la définition des concepts clés.

### 1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Avant, les enfants handicapés faisaient, l'objet d'une disqualification culturelle à cause de la création des structures spécialisées. Ils n'étaient pas intégrés facilement dans les classes ordinaires qui ont rendu moins sensibles, les inégalités de chances scolaires qui caractérisaient les enfants vivants avec un handicap. De plus, elles n'ont pas eu autant de chances de succès scolaires. Au contraire, chez ces derniers, elles les ont exposés à de nouvelles formes de disqualification sociales, plus pernicieuses. Aujourd'hui, depuis les années 90, la pensée des experts, des organisations internationales de l'éducation, ainsi que les initiatives des politiques éducatives nationales sont orientées, où l'hétérogénéité serait un défi pour l'école, les élèves, les enseignants, et toutes les parties prenantes de l'action éducative.

Plusieurs documents internationaux adoptés reflètent la poursuite de cet objectif. Cet intérêt pour l'éducation de tous, a été influencé par l'existence des textes réglementaires faisant référence à l'éducation et ayant une influence pour la réalisation de l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans l'éducation.

#### **Lois et réglementations**

Dans le souci de permettre à tous et à chacun de bénéficier des bienfaits de l'éducation, plusieurs organisations œuvrent pour rendre la situation éducative de l'enfant vivant avec un handicap moins, handicapante qu'auparavant par des textes réglementaires, tant au niveau international, régional que national.

### ❖ Au niveau mondial

Plusieurs textes et lois sont élaborés et mis en valeur pour améliorer les conditions de vie et de scolarisation des enfants handicapés : la déclaration universelle des droits de l'homme (1948), la déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous en Thaïlande (1990), la déclaration de Salamanque en Espagne (1994), la déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous à Dakar (2000), la convention des Nations Unies relative aux droits de personnes handicapés (2006), les Objectifs de Développement Durable (ODD, 2015).

L'ONU a proclamé la déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948 qui peut être considérée comme le cadre général dans lequel, ont découlé les autres textes. Cette déclaration prévoit en son article 26 que « *toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire* ». L'éducation a toujours occupé une place importante dans le développement des différents gouvernements. L'un des principes fondamentaux de la convention relative aux droits de l'enfant de 1989 est celui de la recherche de l'intérêt supérieur de l'enfant (art.3). C'est ce principe qui doit notamment guider toutes les interventions éducatives destinées aux enfants. A cet égard, il est prévu ce qui suit aux deux premiers paragraphes de l'article 23 :

-Les Etats reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et descente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, qui favorisent leur autonomie et qui facilitent leur participation active à la vie de la collectivité ;

-Ils reconnaissent le droit des enfants handicapés de bénéficier des soins spéciaux, encouragent et assurent, dans la mesure des ressources disponibles, l'octroi sur demande aux enfants handicapés remplissant les conditions requises et à ceux qui en ont la charge, d'une aide adaptée à l'état de l'enfant et à la situation de ses parents ou de ceux à qui il est confié ;

Même si cette convention ne traite pas de façon approfondie de l'intégration des enfants handicapés intellectuels ou physiques, elle reconnaît que ces derniers doivent avoir accès à l'éducation et accorde une importance particulière à l'intégration sociale des enfants handicapés dont le milieu éducatif doit fournir les services nécessaires pour le plein épanouissement de ces enfants.

En 1990, l'UNESCO a initié à Jomtien en Thaïlande une conférence internationale sur l'EPT, à l'issue de laquelle une décision mondiale a été adoptée. Cette déclaration vise à répondre aux besoins fondamentaux du plus grand nombre d'enfants dans le souci d'universaliser l'accès de l'éducation indépendamment des différences individuelles. L'EPT poursuit les objectifs suivants : développer la protection et l'éducation de la petite enfance ;

rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ; développer l'apprentissage et les savoir-faire auprès des jeunes et des adultes ; accroître de 50% le taux d'alphabétisation des adultes, atteindre la parité entre les sexes d'ici à 2005 et l'égalité à 2015 ; améliorer la qualité de l'éducation.

Au regard des besoins éducatifs des handicapés, la Déclaration précise au paragraphe 5 de l'article 3 ce qui suit : les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées. Cette déclaration vient sonner le glas des systèmes éducatifs rigides et normatifs, pour ouvrir la voie à une ère favorable au développement de la flexibilité. Désormais, l'éducation sera faite sur mesure, adaptée aux besoins, à la culture et aux moyens des apprenants. Dans le même sillage, s'est tenue en Espagne en 1994, la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, à l'issue de laquelle la déclaration de Salamanque a été adoptée. Cette déclaration a statué sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et des besoins éducatifs spéciaux ainsi qu'un cadre d'action.

La déclaration Salamanque a ouvert la voie à une activité sans précédent dans de nombreux pays pour faire avancer les politiques et les pratiques en matière d'éducation inclusive. Dans la foulée de son adoption, plusieurs Etats se sont progressivement dotés de politiques éducatives et de dispositifs législatifs visant à favoriser le développement de l'intégration scolaire. Ainsi, dans la conférence tenue en Espagne en 1994, coordonnée par l'UNESCO, les préconisations consistaient à passer progressivement de l'éducation traditionnelle spéciale à l'éducation inclusive et du vocabulaire du handicap à celui des besoins éducatifs particuliers.

La Déclaration Mondiale sur l'Education Pour Tous à Dakar au Sénégal (EPT) en 2000 définit l'éducation inclusive comme l'une des principales stratégies qui permet d'affronter les défis de la marginalisation et de l'exclusion des enfants des milieux scolaires. Elle répond au principe fondamental de l'Éducation Pour Tous, celui de donner à tous : enfants, jeunes et adultes l'accès à l'apprentissage. Il a été déclaré pendant le même forum, la prise en compte de l'éducation des besoins des pauvres et des personnes les plus défavorisées, à savoir les enfants handicapés ou ceux ayant des besoins éducatifs particuliers.

C'est en 2006 que la communauté internationale reconnaît les principes de l'éducation inclusive dans la convention sur les droits des personnes handicapées ratifiée par le Cameroun en 2008. Son article 24 stipule que « *Les Etats partis reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation* ». En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur



la base de l'égalité de chance, les états partis font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent : le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi ; ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine ; l'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ; ainsi que leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ; la participation effective des personnes handicapées à une société libre.

Le 25 septembre 2015, en parallèle de l'Assemblée générale des Nations unies, 193 dirigeants de la planète se sont engagés sur 17 objectifs mondiaux afin d'atteindre 3 supers objectifs d'ici 2030 : mettre fin à l'extrême pauvreté ; lutter contre les inégalités et l'injustice et régler le problème du dérèglement climatique.

Les Objectifs de Développement Durable (ODD) sont ces 17 objectifs mondiaux que les États membres de l'ONU se sont engagés à atteindre au cours des prochaines années (2015-2030). Ces objectifs mondiaux appelés « *Objectifs de Développement Durable* » (ODD) font partie du nouveau programme de développement post-2015, intitulé « *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030* ».

Les Objectifs de développement durables (ODD) se basent sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), 8 objectifs visant à lutter contre la pauvreté, lancés en 2000, et que le monde s'était engagé à atteindre d'ici à 2015. Des progrès énormes ont été réalisés pour atteindre ces objectifs. Cependant, malgré ces efforts, la pauvreté touche encore trop de personnes dans le monde. Ce programme de développement post-2015 (ODD) est beaucoup plus ambitieux et détaillé que le précédent (OMD). Il fixe 17 objectifs mondiaux déclinés en 169 « cibles » à atteindre en 15 ans. L'objectif N°4 porte sur l'accès à une éducation de qualité : « *veiller à ce que tous aient accès à l'éducation, et promouvoir des possibilités d'apprentissage de qualité dans des conditions équitables tout au long de la vie* ».

La réalisation effective de ces objectifs passe non seulement par une sensibilisation des enfants et des jeunes, mais aussi par leur prise de conscience qu'il faut agir. Plus d'un quart de la population mondiale est âgée de moins de 14 ans. La jeunesse doit pouvoir être éduquée et devenir un partenaire à part entière dans la réalisation de ces objectifs. Les États s'engagent à donner de l'importance à la participation active des jeunes dans les prises de décisions, en tenant compte de leurs opinions. La voix des enfants et des jeunes a été précieuse dans l'élaboration des ODD et sera tout aussi importante dans le cadre du suivi et de la responsabilisation.

### ❖ Au niveau régional

La Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples et la charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant en sont quelques exemples.

La Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples adoptée le 27 juin 1981 à Nairobi au Kenya, premier instrument juridique au niveau continental, vise à traiter de l'ensemble des droits de l'homme reconnus aux populations africaines. Elle énonce un & »\_ensemble de droits dont doivent bénéficier les citoyens de chaque état membre. L'alinéa 1 de son article 17 stipule que : « *toute personne a droit à l'éducation* ». Alors, même au niveau africain, le droit à l'éducation est fondamentalement reconnu, nul n'en devrait être exclu.

La charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, adoptée le 11 juillet 1990 à Addis-Abeba et rentrée en vigueur en 1999, le Cameroun l'a ratifiée en 1997. D'après ladite charte tous les droits énoncés dans la plupart des instruments relatifs aux droits de l'Homme s'appliquent aussi aux enfants. Cette charte est le premier traité qui mentionne spécifiquement le handicap et prévoit une disposition exclusive pour des enfants handicapés.

### ❖ Au niveau national

Au Cameroun, les cadres politiques en matière d'éducation et d'inclusion, sont largement guidés par des textes, et se conforment également à leurs cadres et objectifs : la loi cadre relative à la protection des personnes handicapées (1983) et son décret d'application (1990); la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, la constitution du Cameroun (1998); la lettre circulaire conjointe N°34/06/LCMINESEC/MINAS (2006) et la deuxième lettre circulaire conjointe N°283/07/LC/MINESEC/MINAS (2007), la loi portant protection et promotion des personnes handicapées (2010), le DSSEF (2013/2035), le DSCE (2010), l'arrêté N°7707/A/SDT/MINEDUB/SG/DEMP du 04 août 2015 portant transformation des EP en EPPI et les ODD.

La loi cadre N°83/013 du 21 juillet 1983, relative à la protection des personnes handicapées, suivie de son décret d'application N°90/1516 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de celle-ci, et dont les deux premiers chapitres de ce dernier ont été réservés au domaine éducatif, stipule en son article 1er : « *les enfants handicapés auditifs, visuels et mentaux doivent bénéficier d'une éducation spéciale leur permettant d'acquérir l'autonomie nécessaire à leur inscription dans les écoles ordinaires* ». Ce décret sous-tend en filigrane l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap dans les écoles inclusives.

Le souci d'éduquer tous les enfants dans notre pays était déjà envisagé par la loi N° 98/04 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, qui en son article 6 stipule que : « *L'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation* » et l'article 7 ajoute : « *l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique* ».

La constitution du Cameroun (1998), dans son préambule stipule que : « *la nation protège et encourage la famille, base naturelle de la société humaine. Elle protège les personnes handicapées* ».

La loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées garantit que l'Etat prend des mesures particulières pour garantir l'accès des personnes handicapées à l'éducation et à la formation professionnelle. Elle stipule en son article 17 que : « *L'accompagnement psychosocial vise le renforcement psychologique, le développement de l'estime de soi, le raffermissement des relations avec le milieu de vie en vue de reconcilier le handicapé avec son environnement* ». Cette loi vise non seulement à améliorer les conditions de vie du handicapé, mais doit aussi lui permettre de s'intégrer dans la société tout entière. Cette intégration passe par la scolarisation dans les écoles ordinaires et non plus spécialisées.

La lettre circulaire N°34/06/LCC/MINESEC/MINAS du 02 août 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et de ceux nés des personnes handicapées dans les établissements publics d'enseignement secondaire, dans l'optique de favoriser l'accès à l'éducation des enfants vivant avec un handicap dans les écoles ordinaires et de limiter les discriminations.

La deuxième lettre circulaire conjointe N°283/07/LC/MINESEC/MINAS du 14 août 2007 relative à l'identification des enfants handicapés et ceux des parents handicapés indigents inscrits dans les établissements publics d'enseignement secondaire et à la participation aux examens officiels, leur donne droit de participer aux examens officiels. Elle permet de prendre des mesures adéquates pour éviter des difficultés aux candidats handicapés pendant les examens officiels.

Le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de Formation (DSSEF, 2013/2035), dans ses axes stratégiques, envisage : d'approfondir la réflexion avec tous les acteurs intervenant dans le dépistage, l'accompagnement ou le traitement du handicap (santé, affaires sociales, associations, ONG, etc.), aux fins d'étudier les possibilités de réponse et d'adaptation du cadre scolaire (établissement, équipements, outils didactiques, supports

pédagogiques, formations spécifiques, pratiques pédagogiques) pour une approche inclusive et/ou pour l'éducation spécialisée si elle est plus adaptée à certains handicaps (p59).

Le DSSEF (2013/2035), s'inscrivant dans une perspective de respect du dispositif qui sous-tend l'architecture et les orientations de la politique globale de l'éducation en ce qui concerne notamment la constitution, la loi d'orientation de 1998, les engagements internationaux du Cameroun, les OMD et les piliers du DSCE, se décline en trois axes : accès et équité (porter le taux brut de scolarisation de 27% à 40% à 2020, améliorer l'accès en réduisant les disparités de toute sorte dans l'enseignement primaire) ; qualité et pertinence (améliorer la qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire et secondaire général, adapter les formations à l'environnement socio-économique) ; gouvernance et pilotage (maintenir les mécanismes de régulation existant jusqu'à la création de nouveaux mécanismes à l'occasion de la mise en place de l'enseignement fondamental).

Afin de réduire toute forme de disparités en éducation, il est prévu dans le DSSEF, une aide à la fréquentation scolaire au profit des populations les plus fragiles ; la prise en compte des questions liées à l'éducation inclusive et aux populations déplacées vivant sur le territoire.

Ayant pris part au mouvement de l'EPT, le gouvernement camerounais pour accroître l'offre et stimuler la demande en éducation, a entre-autres, supprimé les frais exigibles dans l'enseignement primaire public, augmenter le budget du secteur de l'éducation, créer de nouvelles écoles.

Pour renforcer l'EPT, le Cameroun adhère à l'idée d'inclusion en éducation. Cependant le changement de vision dans l'éducation trouve sa pleine expression dans les nouveaux objectifs du développement durable adoptés par l'assemblée générale des Nations Unies en 2015 et précisément à l'objectif 4 qui vise à « *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». L'atteinte de cet objectif exige une accélération des efforts dans la lutte contre toute forme d'exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités et les inégalités en matière d'accès, de participation et des résultats d'apprentissage.

D'après le DSCE, mis sur pied par le gouvernement Camerounais en 2010, qui met l'accent sur le développement de l'humain afin de doter chaque citoyen des capacités pour bâtir une économie émergente à l'horizon 2035, quelques reformes principales prévues au terme de la mise en œuvre du DSCE est un enseignement fondamental de qualité, couvrant le cycle primaire et le premier cycle du secondaire ouvert au plus grand nombre d'enfants de 6 à 15 ans, permettant de porter le niveau d'instruction sur un sentier cohérent avec la vision d'un pays émergent à l'horizon 2035 ; une formation professionnelle reposant sur un dispositif

modernisé et considérablement renforcé pour dispenser aux élèves sortant des cycles d'enseignement fondamental et secondaire, un paquet solide de connaissances axées sur la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création d'emploi ; une formation continue étendue doublée d'un système de valorisation des acquis de l'expérience. Selon le DSCE, le taux brut de scolarisation primaire est passé de 108,8% en 2001 à 112,9% en 2011 ; avec un taux de redoublement de 15% en 2010 ; ce qui nous laisse comprendre que le cadre dans lequel les enfants travaillent n'est pas favorable.

Respectivement, le taux d'achèvement du primaire s'élève à 78,7% en 2010 et à 73% en 2011 ; le taux de redoublement quant à lui est de 13,1%. D'après le cahier économique du Cameroun, l'accès à l'éducation de base s'est considérablement amélioré ces dix dernières années, mais cet accès ne s'accompagne pas toujours de l'amélioration des résultats scolaires.

En effet, selon l'Institut National de la Statistique, de l'UNESCO (2003,2013), le taux brut de scolarisation primaire est passé de 102,86% en 2001 à 112,9% en 2011. De même le taux d'achèvement du cycle d'étude primaire s'est également accru pendant cette même période, passant de 53% en 2001 à environ 80% en 2011. L'espérance de vie scolaire a augmenté de quatre ans au cours de la même période, soit une amélioration sensible comparée aux résultats d'autres pays.

A côté, nous avons la transformation de 68 écoles primaires en écoles primaires inclusives d'après l'arrêté N° 7707/A/SDT/MINEDUB/SG/DEMP du 04 août 2015 portant transformation de certaines écoles primaires publiques et écoles publiques d'application en écoles primaires publiques inclusives (EPPI) et écoles primaires publiques d'application inclusives (EPPIA) ; la création de la chaire UNESCO dédiée à l'éducation inclusive à l'université de Buea... L'éducation intégratrice au Cameroun est devenue une réalité incontestable car on trouve dans les établissements ordinaires, des apprenants en situation de handicap.

Au vu des objectifs assignés à l'éducation au Cameroun et de la circulaire relative à l'admission des enfants à besoins spécifiques dans les établissements scolaires, on s'aperçoit que le pays s'implique davantage dans la mise en œuvre de l'application de la philosophie de l'éducation inclusive ; et de ce fait, de l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap dans un cadre scolaire ordinaire et leur insertion dans la société. Au Cameroun, les textes de loi relatifs à la protection des personnes handicapées, la « *solidarité nationale* » vis à vis des personnes handicapées et les déficients visuels, s'avère être une obligation.

Au niveau de l'Afrique, l'éducation inclusive a été identifiée comme l'un des moyens permettant de réaliser les objectifs de l'éducation pour tous (EPT) et ceux du développement pour le millénaire (ODM) (Thomazet, 2008).

Le Cameroun est placé parmi les pays en retard, dans bon nombre des domaines du développement économique et social parmi lesquels : le domaine de l'éducation (Ngo Mellah, 2012). Dépassant, un point vu purement quantitatif qui ne ferait de l'inclusion qu'une forme particulièrement poussée d'intégration, les chercheurs et praticiens défenseurs de la pédagogie de l'inclusion ont progressivement pris conscience que cette approche suppose un changement paradigmatique, transférant à l'école la difficulté et les besoins particuliers de l'élève. Dans cette perspective, la difficulté et le handicap n'existent que par rapport à l'école, pour la mise en œuvre des situations d'enseignement /apprentissage.

De nombreux travaux ont été menés dans le but de repérer les caractéristiques d'une école inclusive dans un système éducatif occidental (Ainscow, 1996 ; Vienneau, 2002). Ces études convergentes sur des principes directeurs et des caractéristiques qui nous permettent d'établir une description assez complète de l'école inclusive.

## **1.2 POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME**

Le problème que pose cette étude est celui de l'insuffisance des dispositifs psychopédagogiques dans les écoles publiques primaires inclusives de Yaoundé. L'implémentation complète de l'inclusion suppose la prise en compte et la satisfaction de la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou au sein même de l'éducation (UNESCO, 2003, p.7). Elle suppose également le changement et l'adaptation des contenus, des approches, des infrastructures et des stratégies en s'appuyant sur une vision commune intégrant la diversité (UNESCO, 2005). Elle suppose enfin les réformes non seulement de l'éducation spécialisée mais aussi la réforme du système d'éducation ordinaire et spécifique.

En effet, l'analyse des données factuelles des projets accomplis montre que le Cameroun n'a pas atteint la cible de l'EPT en 2015. Toutefois, ce constat sans complaisance n'enlève rien aux projets obtenus par ce pays au cours de la dernière décennie de mise en œuvre de l'EPT et qui le classent selon, la récente évaluation de l'EPT en Afrique, au 13ème rang sur les 47 pays concernés. En matière de scolarisation, il ressort que de 2006 à 2011, la progression des effectifs a été forte à tous les niveaux d'études sauf au primaire où elle a été plus modeste : Préscolaire : 56% ; Primaire : 14% ; Secondaire Générale : 58% ; Secondaire

Technique : 75% ; Supérieur : 85%. En effet le progrès du Cameroun s'appuie sur un certain nombre d'indices clés : la progression significative des taux de scolarisation et achèvement pour le préscolaire et le primaire, ainsi pour le secondaire ; l'atténuation entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire et le secondaire qui se sont atténuées ; les résultats appréciables du partenariat en faveur de l'éducation entre le gouvernement et les donateurs.

La mise en œuvre de l'inclusion pour tous les élèves demeure encore incertaine dans de nombreux milieux éducatifs. La notion d'inclusion scolaire et les pratiques qui en découlent continuent de susciter un certain scepticisme chez plusieurs praticiens et parents d'élèves n'ayant pas de besoins particuliers, malgré bon nombre d'études qui démontrent des retombées positives sur le développement global de tous les élèves (Vienneau, 2010). Tous en reconnaissent l'idéologie louable de l'inclusion scolaire. Par ailleurs, plusieurs n'hésitent pas à critiquer ses fondements qui reposent tant sur la non équité de démocratisation de l'éducation et la pleine participation citoyenne, que sur les droits de la personne (Ducharme, 2008). Les critiques portées sur l'idée même de l'inclusion scolaire ne sont peut-être pas étrangères à la confusion qui règne à sa définition. Vienneau (2004, P.229) s'en remet à Fuchs et fuchs (1994) pour résumer la situation : « *l'inclusion signifie différentes choses* ». Ce n'est pas tant la définition que son interprétation qui reste parfois floue.

La faisabilité de l'articulation pédagogique inhérente à l'inclusion scolaire suscite beaucoup de doute chez certains intervenants scolaires. Il semble que les enseignants arrivent difficilement à cerner le concept même de l'inclusion scolaire et à répondre aux exigences du système scolaire surtout quand leur classe est composée d'une diversité d'élèves, encore moins de la présence des élèves en situation de handicap. C'est pourquoi certains conçoivent l'inclusion scolaire comme une « véritable utopie » (Boutin et Bessette, 2009, p.83). Plusieurs enseignants éprouvent également une certaine difficulté à composer avec des élèves présentant des besoins diversifiés et à mieux accompagner ces derniers (Moran, 2007). Pourtant la mise en œuvre des pratiques répondant à cette diversité est de toute première importance dans l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques, qui peut être étroitement lié à la prise en compte de plusieurs conditions de réussite (Rousseau, 2009).

Par ailleurs, Fonkoua (2008, p.19) pensait que « *la création d'un climat de sécurité favorise à l'épanouissement individuel et collectif du jeune en difficulté est nécessaire pour la réussite intégratrice et par conséquent pour son processus d'autonomisation* ».

Depuis l'affirmation de la déclaration universelle des droits de l'homme (1948), il y a 75 ans à présent, le droit à l'éducation est un droit fondamentalement reconnu pour toute personne, citoyen du monde entier. Pourtant, malgré toutes les dispositions prises par l'Etat



camerounais pour garantir ce droit chez les handicapés, la mise en application de ces mesures législatives reste timide (Fonkoua, 2008), voire un obstacle.

#### ▪ Constat

Les constats réels sur la situation éducative des déficients sont alarmants. Voici quelques éléments :

Les personnes handicapées restent la souche de la population faiblement scolarisée. Les statistiques de la commission nationale de solidarité internationale (2009) relèvent plus de 800 000 personnes souffrant de troubles de la vue par exemple, 62% représentent les analphabètes qui ne savent ni lire, ni écrire, ni compter et 30% sont les analphabètes secondaires.

En 2010, les résultats officiels du 3ème recensement général de la population et de l'habitat, révèlent que le Cameroun compte une population d'environ 20 000 000 d'habitants. Soit environ deux millions neuf cent dix mille (2 910 000) de personnes handicapées (ratio : 10,9% par rapport à la population totale).

Aucun recensement spécifique concernant les personnes handicapées sur le plan scolaire n'a jamais été envisagé par les pouvoirs publics. Comme le fait remarquer Baleng (2008) : *« il est nécessaire de mettre en place une banque de données fiables pour chaque catégorie spécifique de handicapés. En réalité aucune action publique adaptée ne peut se faire sans statistiques fiables »* (p.118).

Le manque de bibliothèques adaptées dans les écoles et espaces commerciaux publics ou privés (librairies), mettent en mal, l'inclusion des élèves vivant avec un handicap en milieu scolaire. En cas de besoin d'un manuel adapté ou d'une quelconque documentation, ils ne sauraient d'où s'en procurer. Notons aussi la carence des centres de ressources multimédia publics et scolaires accessibles aux déficients visuels et auditifs dans la localité de Yaoundé. Ce constat pousse à s'interroger sur la qualité de l'éducation reçue par ce type d'élèves dans sa scolarisation inclusive dans une salle de classe, eu égard au manque de formation initiale des enseignants en éducation spécialisée.

Une observation faite au cours de l'année scolaire 2022-2023 dans les écoles primaires publiques inclusives de Yaoundé que nous avons visitées, plus précisément à l'EPPI du Centre Administratif groupe IB et l'EPPIA Nkolndongo groupe IA, révèle assez d'insuffisances et de lacunes : La configuration de l'école n'est pas différente des autres écoles, il y a absence de rampe d'accès, absence des installations sanitaires à l'école, les



points d'eau sont défectueux, le matériel didactique utilisé par les enseignants est presque le même dans toutes les écoles.

Aussi, bien qu'il existe une mini bibliothèque scolaire pour les élèves, elle ne dispose d'aucune documentation adaptée pour les différents types de handicap (dictionnaires, manuels scolaires au programme, livres enregistrés, transcritteur en brailles...). À notre avis, c'est un manquement d'ordre administratif qui ne tient pas compte des différences individuelles et des besoins spécifiques de tous les apprenants.

Dans les salles de classe, tous les élèves à besoins éducatifs spécifiques sont confondus à la masse des élèves dits normaux. Ils suivent les mêmes cours dispensés par le même enseignant à la seule différence que l'enseignant spécialisé pour les déficients visuels, va passer après leur donner quelques notions en braille. Cette situation laisse remarquer des comportements de repli sur soi ou d'auto-exclusion chez les élèves en situation de handicap (ils restent longtemps coucher sur la table et somnolent ou s'en dorment complètement pendant certaines activités). A l'EPPIA Nkolndongo par exemple, bien qu'il y ait une enseignante de langage des signes, celle-ci assure plutôt la formation de ses collègues enseignants et non celle des élèves directement. Aussi, non seulement le temps imparti à cette formation est relativement court, mais certains enseignants refusent d'y assister. Ce manque de dispositifs psychopédagogiques adaptés pourrait constituer un indice d'exclusion de ces élèves. Au regard de tout cela, plusieurs élèves frustrés, redoublent les classes de manière injustement qualifiée ou alors abandonnent l'école sans compétences, ni une éducation de qualité véritablement fiable. De même l'EPPIA Nkolndongo a un effectif de 422 élèves parmi lesquels 72 enfants à besoins éducatifs spéciaux (EBES), soit un pourcentage de 17,1% avec un effectif de 23 enseignants parmi lesquels 3 enseignants de braille et une enseignante de langage des signes. Par ailleurs l'EPPI CA IB a un effectif de 297 élèves parmi lesquels 25 élèves en situation de handicap, soit un pourcentage de 8,4% avec un effectif de 13 enseignants parmi lesquels une enseignante de langage de signe et en même temps de braille.

Au regard de ces constats qui précèdent, il serait possible de se rendre compte d'importants obstacles qui entravent l'inclusion totale des élèves à besoins spéciaux en classe. Leurs difficultés d'inclusion scolaire relèvent de l'absence de leur prise en charge matérialisée par la carence des dispositifs psychopédagogiques adaptés à leur déficience. En ce sens, il existe une inadéquation entre les dispositifs qu'on retrouve en milieu scolaire inclusif, les exigences des caractéristiques individuelles des élèves handicapés et la sévérité de leur trouble. La recherche des solutions au problème d'inclusion, nous amène à considérer la prise

en charge de ces élèves dans les écoles comme étant la source primordiale qui entrave cette inclusion.

Les écrits révèlent que l'éducation inclusive consiste à créer des environnements d'apprentissage qui répondent positivement aux différents besoins des individus et embrassent la diversité naturelle de l'humanité. Les enfants handicapés constituent de façon naturelle une partie intégrante de cette diversité. Comme le soulignent Corps, Céralli et Boisseau (2012, p.10) : l'inclusion scolaire est « *un processus qui vise à accroître la participation et à réduire l'exclusion en répondant efficacement aux différents besoins de tous les apprenants. Elle prend en compte les besoins individuels en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants et jeunes gens en situation de marginalisation et de vulnérabilité* ». Cependant, sur le plan pratique à l'école inclusive, l'on note la faible participation des élèves vivant avec un handicap aux activités. Parler de l'environnement d'apprentissage signifie que les élèves handicapés sont aussi bien scolarisables que leurs pairs dits normaux.

Par ailleurs, la littérature atteste que l'inclusion scolaire favorise la participation de tous les élèves y compris ceux portant un handicap et qui rencontrent des difficultés dans le cadre scolaire standard. Pourtant, le handicap est une véritable construction sociale qui résulte des interactions entre les caractéristiques personnelles des élèves vivant avec un handicap et les exigences du milieu scolaire ordinaire (Benoît, 2005 ; Wormæs, 2005). Les exigences de l'environnement d'apprentissage représenteraient des freins pouvant engendrer des obstacles à son inclusion scolaire. Il n'est pas suffisant de se plaindre de la simple présence ou l'accroissement du nombre d'élèves handicapés dans les salles de classe d'une école primaire, mais de se poser la question de savoir : quelles peuvent être les conséquences d'un tel dispositif pour ce type d'élèves ? (Owono, 2015).

Il est susceptible de s'interroger sur un certain nombre de faits : pourquoi songer à une inclusion scolaire des élèves vivant avec un handicap dans les écoles primaires inclusives, si les conditions favorables à un apprentissage de qualité et à une participation activement effective ne sont pas réellement réunies ? Ou alors, pourquoi s'engager à l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap dans les écoles primaires, sans prétendre envisager leur véritable prise en charge ? Doivent-ils toujours être des élèves entièrement à part qui ne méritent pas une attention particulière et qui exceptionnellement, doivent construire leur savoir sans utiliser le dispositif pédagogique approprié ? Pourquoi devraient-ils toujours être des « exclus de l'intérieur » alors qu'ils devraient être des acteurs dans la construction de leur savoir ? Cette inclusion scolaire est-elle une réalité ou une utopie ? Est-ce le « faire pour faire » ? Ou alors, est-ce un modèle permettant de témoigner de la complaisance à l'égard des

pouvoirs publics et des exigences mondiales sur la réforme éducative actuelle ? Pourquoi ne pas penser aux agents renforçateurs qui pousseraient les acteurs de l'inclusion scolaire à mieux s'impliquer à la tâche ? Si l'inclusion scolaire est une expérience sociale, alors comment les enseignants y répondent ? Quelle est la qualité du matériel didactique et des infrastructures qu'ils utilisent ? Quelle est leur attitude face au handicap ? En d'autres termes, quelle relation entretiennent-ils avec les élèves vivant avec un handicap ? Ainsi, se pose le problème de lien entre les dispositifs psychopédagogiques et l'inclusion des enfants en situation de handicap. L'éducation inclusive dans les écoles primaires publiques semble être encore théorique si tant est que les dispositifs mis sur pied sont susceptibles de créer d'autres formes d'exclusion sournoise. Pourtant on espérait que le passage de l'école ordinaire à l'école inclusive devait changer les pratiques éducatives et les comportements des uns et des autres. Toutes ces préoccupations supposent que l'inclusion des élèves dans les écoles inclusives devrait mériter une immense attention ainsi qu'une étude beaucoup plus soutenue et approfondie.

Eu égard à ces préoccupations, les difficultés d'inclusion scolaire dans les écoles inclusives n'émanent pas des élèves vivant avec un handicap, mais du système éducatif qui ne leur accorde pas une véritable prise en charge. Cette défaillance les confronte à une situation d'inégalité par rapport à leurs pairs, en les excluant de manière implicite de certains enseignements, de l'application de leurs tâches scolaires individuelles et de la participation aux activités liés au manque de dispositifs pédagogiques adaptés.

Alors, songer à une adaptation des dispositifs pédagogiques à leur profit, pourrait être la réponse primordiale à leurs besoins éducatifs particuliers, puis la solution à leurs difficultés d'apprentissage et de pleine participation aux activités. L'on supposerait que l'utilisation des pratiques pédagogiques adaptées assurerait l'intervention et la prévention de l'exclusion scolaire des élèves vivant avec un handicap.

Nonobstant des multiples études, la problématique de l'inclusion scolaire de l'élève vivant avec un handicap reste très évidente, pertinente voire persistante, si bien qu'elle nécessite d'alimenter encore de nombreuses questions de recherche et de développement dans le champ de l'éducation au Cameroun, vu que la situation est complexe et loin d'être résolue de façon satisfaisante.

L'espoir de l'atteinte de notre objectif et d'arriver jusqu'à la fin de notre recherche, nous a permis d'envisager trois approches théoriques à savoir : la théorie de l'accompagnement pédagogique de St-Arnaud (2003), la théorie des attentes de Vroom

(1964) et la théorie du comportement planifié de Ajzen (1991) qui renvoient à la description, la prédiction et l'explication des comportements des enseignants.

Ces littératures ont donc été convoquées, parce que les dispositifs psychopédagogiques mis sur pied par l'Etat ou les enseignants les rejoignent. Elles positionnent l'enseignant comme un acteur principal dans le pilotage du processus enseignement-apprentissage, devant mettre sur pied des principes et des pratiques appropriés pour la réussite scolaire des enfants vivant avec un handicap.

### **1.3 QUESTION DE RECHERCHE**

Il s'agit de la question qui oriente la direction que prendront les investigations.

#### **1.3.1 Question de recherche principale**

Au terme de l'analyse théorique qui précède, la question de recherche que nous avons posée est celle de savoir si les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire rendent-ils compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi ?

Cette question principale a permis de générer des questions secondaires au regard des études selon Djeumeni (2011) et Caron (2007).

#### **1.3.2 Questions secondaires de recherche**

De la question principale susmentionnée, il ressort trois questions secondaires à savoir:

##### **1.3.2.1 Question secondaire de recherche N° 1**

En quoi la disponibilité du matériel didactique dans les EPPI du Mfoundi facilite-t-elle le niveau d'accompagnement des élèves en situation de handicap ?

Les indicateurs du matériel didactique sont entre autres : le matériel lié à la vision (les tablettes brailles, les poinçons, cuba rythme...), le matériel lié à l'audition (les livres enregistrés, des didacticiels, des dictaphones, des logiciels spécifiques...), le matériel d'aide lié à la motricité (fauteuil roulant, béquilles...) et la disponibilité des manuels scolaires et aides pédagogiques (ordinateur, rétroprojecteur).

##### **1.3.2.2 Question secondaire de recherche N°2**

En quoi les dispositifs infrastructurels des écoles primaires publiques inclusives (EPPI) du Mfoundi concourent-ils au niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap ?

On pourra répondre à cette interrogation en s'appuyant sur les éléments suivants : l'existence et qualité des rampes et halls d'entrée, la présence et la qualité des installations sanitaires, toilettes, cantine et points d'eau, la présence d'une bibliothèque pour élèves déficients, l'existence des salles de classe adaptées (luminosité, norme spatiale).

### **1.3.2.3 Question secondaire de recherche N°3**

En quoi la nature des renforcements comportementaux chez les différents acteurs rend-elle compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des EPPI du Mfoundi ?

Les indicateurs des renforcements comportementaux sont : l'existence des primes ou subventions allouées à l'encadrement des élèves déficients, l'organisation des séminaires de formation et de recyclage des enseignants, la qualité d'appuis apportés à l'école, la consultation et prise en charge des enfants déficients.

### **1.3.2.4 Question secondaire de recherche N°4**

En quoi les attitudes des enseignants face au handicap rendent-elles compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des EPPI du Mfoundi ?

Les attitudes des enseignants face au handicap seront mesurées à travers : l'attention accordée aux élèves à besoins éducatifs spécifiques, leur acceptation, la nature des relations entre enseignant et élève, et la perception de l'inclusion chez les enseignants.

## **1.4 OBJECTIF DE LA RECHERCHE**

L'objectif de cette étude est le but que nous nous proposons d'atteindre. C'est ce vers quoi tend cette étude. Dans le cadre de ce travail, nous avons un objectif général et les objectifs spécifiques.

### **1.4.1 Objectif général**

Ce travail de recherche questionne les dispositifs psychopédagogiques qui rendent compte du niveau d'inclusion des élèves en situation de handicap du cycle primaire. Il vise à interroger les dispositifs curriculaires susceptibles d'expliquer la façon dont les enseignants s'inscrivent dans l'inclusion scolaire. D'où l'objectif suivant : déterminer comment les

dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire peuvent améliorer le niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap dans les EPPI du Mfoundi.

### **1.4.2 Objectifs spécifiques**

De façon spécifique, cette étude vise à :

1-Évaluer comment la disponibilité du matériel didactique dans les EPPI de Yaoundé, pourrait améliorer le niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap ;

2-Déterminer comment la qualité des infrastructures des écoles primaires publiques inclusives de Yaoundé pourrait positivement influencer le niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap ;

3- Repérer en quoi le niveau d'accompagnement des élèves vivant avec un handicap dans les écoles primaires publiques inclusives de Yaoundé pourrait être amélioré à travers la nature des renforcements comportementaux ;

4- Déterminer en quoi les attitudes des enseignants face au handicap pourraient améliorer le niveau d'accompagnement des enfants vivant avec un handicap.

Après avoir défini les objectifs, la suite des travaux nécessite que nous abordions les différents intérêts de l'étude.

## **1.5 INTERETS DE L'ETUDE**

Les résultats de cette étude seraient intéressants pour toute la communauté éducative et même pour la société en général. Cette section intéressera les acteurs suivants : les enseignants, les parents, les élèves, les décideurs et l'administration scolaire. Les dispositifs psychopédagogiques en contexte d'inclusion, objet de cette étude, revêt indubitablement des intérêts sur les plans pédagogique, psychologique, social et scientifique.

### **1.5.1 Sur le plan pédagogique**

Selon Mbono (2013), le fait d'accepter l'école inclusive renvoie au refus du concept qui voudrait que tous les élèves apprennent la même chose, en même temps, avec le même matériel et dans les mêmes conditions. Au plan pédagogique, cette étude s'inscrit dans les sciences de l'éducation et principalement dans le champ de l'éducation des apprenants à besoins spécifiques. Ce travail permet d'améliorer les dispositifs psychopédagogiques dans les EPPI qui doivent impacter sur le plan des pratiques scolaires dans la mesure où l'inclusion ne concerne pas seulement les enfants en situation de handicap.

Cette étude permettra aux professionnels de l'éducation d'appréhender les facteurs de l'inclusion scolaire dans l'optique d'organiser un cadre pédagogique favorisant une meilleure implication des enseignants qui est un indicateur d'un meilleur accompagnement, qui a forcément un impact sur la réussite des apprenants.

Cette étude revêt également un intérêt pédagogique dans la mesure où elle outillera l'éducateur en matière de prise en charge éducative des enfants handicapés et ceux qui ont les difficultés d'adaptation scolaire pour leur permettre de mieux s'adapter et de s'insérer dans la société à travers l'usage des bonnes pratiques pédagogiques. En effet, l'éducation proposée à ces enfants doit mettre l'accent sur un cadre structuré pouvant leur apporter des repères qui leur manquent (Rogé, 2003). Il s'agit donc pour les intervenants dans leurs pratiques de développer des méthodes, des stratégies, des procédés voire des pratiques pédagogiques diversifiées en vue de mieux les encadrer. Bref, cette étude contribuera à l'amélioration des attitudes et comportements des enseignants vis-à-vis du handicap.

### **1.5.2 Intérêt psychologique**

Sur le plan psychologique, l'inclusion scolaire fait l'objet d'une expérience que les enseignants et élèves vivent au quotidien. Elle donne lieu à des stéréotypes, des croyances et des jugements qui sont une forme de sens commun ; une connaissance qui n'est toujours pas vraie. Et ce travail permet donc de transformer cette connaissance naïve en un savoir scientifique ; ceci dans le but d'amener les différents acteurs à adopter une attitude positive face à l'inclusion scolaire.

Cela a également fait l'objet de nombreuses recherches notamment dans le domaine de la psychologie sociale. La difficulté que rencontrent certains enfants à besoins spécifiques et particulièrement ceux atteints de l'autisme, relève de la continuité dans la construction du Moi corporel ou discontinuité de l'image du corps. Il s'agit donc d'accorder une importance particulière à la notion du corps et à la corporéité comme entité psychique (Anzieu, 1999).

### **1.5.3 Sur le plan Social**

Dans le volet social, cette étude contribuera également à :

- Sensibiliser les parents d'élèves de l'utilité d'offrir le matériel didactique à leurs enfants. De comprendre que le bonheur de leurs enfants dépend d'eux.
- Sensibiliser les enseignants sur les insuffisances qu'ils ont dans le cas des pratiques pédagogiques et relation qu'ils entretiennent avec les élèves, pour que ces derniers s'intègrent facilement dans la société.

- Informer les autorités administratives en Éducation, sur la nécessité de doter les écoles inclusives du matériel didactique et infrastructures appropriés pour le bon déroulement des enseignements et des apprentissages pour tous les apprenants.

- Aider les responsables d'établissement, sur la nécessité d'avoir des séances de causeries éducatives, avec les élèves déficients pour s'enquérir des difficultés qu'ils ont ou qu'ils rencontrent au cours de leur cursus scolaire. De même, que leurs relations avec leurs enseignants et leurs camarades dits normaux.

#### **1.5.4 Intérêt scientifique**

L'intérêt Scientifique de cette étude, est lié aux objectifs mêmes de la recherche. Puisque Omar Aktouf (2014), affirme que l'intérêt de la science et des travaux scientifiques c'est de détecter les problèmes quelques soient leur nature et d'en apporter les clarifications et les réponses afin de faciliter la vie des hommes sur la terre.

Sur le plan scientifique, la recherche est un exercice qui consiste à mener une investigation sur le terrain portant sur une thématique bien précise. Mener une telle activité relève de la volonté et de la capacité de chaque chercheur à s'arrimer dans le sillage de la communauté scientifique. Cette recherche donne l'occasion au chercheur de se frotter à la réalité c'est-à-dire de relier la théorie à la pratique. L'étude revêt également un intérêt scientifique dans la mesure où l'inclusion fait l'objet de certaines théories implicites c'est-à-dire des théories basées sur les croyances, et ces théories présentent certainement des limites. Cette étude permet donc de faire évoluer ces limites. De même, elle aborde une question cruciale et délicate portant sur les dispositifs pédagogiques de l'inclusion scolaire chez les enseignants.

### **1.6 DELIMITATIONS DE L'ETUDE**

Délimiter une étude revient à déterminer les cadres opérationnels dans lesquels elle s'inscrit pour être réalisée. Il s'agit de la délimitation sur les plans empirique et thématique.

#### **1.6.1 Délimitation empirique**

##### **-Du point de vue spatial**

Le concept de l'inclusion scolaire est aujourd'hui, celui sur lequel repose le système éducatif camerounais dans son ensemble et de ce fait, peut prétendre être observé sur l'ensemble du territoire national et dans toutes les écoles. Cependant, en raison des difficultés de faisabilité et compte tenu des contraintes liées au temps et à la limite des ressources



matérielles et financières, nous n'avons pas pu étendre nos travaux à l'échelle nationale ; il nous a semblé judicieux de circonscrire notre champ d'investigation au seul département du Mfoundi plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé IV, à l'école publique pilote inclusive d'application de Nkolndongo IA et dans l'arrondissement de Yaoundé III, à l'école primaire publique inclusive du centre administratif IB, ces deux écoles accueillant à la fois les enfants déficients et ceux dits normaux. Cette étude s'adresse à un groupe social bien spécifique à savoir les directeurs et enseignants des écoles inclusives, l'enseignant étant un maillon essentiel de l'éducation formelle et celui qui mène l'action concrète de ce phénomène.

### **-Du point de vue temporel**

Du point de vue temporel, il s'agit d'un thème actuel, porteur et ponctuel sur l'inclusion scolaire et l'importance occupée par les dispositifs psychopédagogiques en milieu scolaire.

En effet les travaux de Prud'homme et ses collaborateurs ( 2016) ont montré qu'en contexte d'inclusion scolaire, il faut prendre en compte la diversité de tous les apprenants .A l'heure où le Cameroun veut mettre fin à l'exclusion de certains enfants et parvenir aux nouvelles missions que se donne le développement durable, précisément en son objectif 4, si l'Etat et la communauté éducative prenaient en compte les différents aspects des dispositifs psychopédagogiques en milieu scolaire, ils s'impliqueraient mieux dans l'inclusion scolaire.

Par ailleurs, cette étude se situe sur une période d'une année académique : 2022- 2023 car c'est le temps imparti dans le cadre de notre recherche en master.

### **1.6.2 Délimitation thématique**

Du point de vue thématique, les problèmes de l'éducation sont tellement nombreux et complexes qu'ils ne peuvent être traités dans tous leurs aspects dans une telle étude. C'est dans cette logique que nous nous proposons d'étudier l'inclusion scolaire sous l'angle des dispositifs psychopédagogiques. Dans cette perspective, nous allons nous intéresser à ses différents aspects que sont : la disponibilité du matériel didactique, la qualité des infrastructures, la nature des renforcements comportementaux chez les acteurs et les attitudes des enseignants face au handicap. Les théories qui nous permettront de réaliser cette étude sont : la théorie de l'accompagnement pédagogique de St-Arnaud (2003), la théorie des attentes de Vroom (1964) et la théorie du comportement planifié de Ajzen (1991).

Après avoir identifié le problème de recherche, il convient maintenant de clarifier le sens des concepts opératoires.

## 1.7 APPROCHE NOTIONNELLE

La définition des concepts clés permet une meilleure compréhension de notre travail. Pour cette raison, nous avons défini, en rapport avec notre thème d'étude les concepts suivants : dispositifs psychopédagogiques, inclusion scolaire, éducation inclusive, notion de handicap, situation de handicap, accompagnement des enfants, déficience, qualité, nature.

### 1.7.1 Dispositifs psychopédagogiques

Pour une meilleure compréhension de cette expression, il convient d'abord de définir les concepts suivants : dispositif, psychologie, pédagogie et dispositif pédagogique.

#### **\*Dispositif**

Beuscart et Peerbaye (2006) ont défini le dispositif comme étant « *le réseau qu'il est possible de tracer entre les différents éléments d'un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien du non-dit* ». Un dispositif se met d'abord en place pour remplir « une fonction stratégique dominante », souvent pour « répondre à une urgence ». Beuscart et Peerbaye (2006, p.4).

Dodier et Barbot (2016) ajouteront que : « L'analyse par les dispositifs met en évidence l'ensemble des règles, des mots ou des énoncés auxquels ces objets sont liés et par lesquels ils exercent une influence sur les conduites des acteurs ». Les mêmes auteurs nuancent cependant en ajoutant que « les dispositifs sont cependant décrits et analysés comme de moins en moins unifiés autour d'un projet social initial, et l'on s'attache davantage à faire ressortir le fait qu'ils sont avant tout des ressources pour l'action, en perpétuelle reconfiguration. (Dodier et Barbot, 2016, p.426)

Barrière (2013, p.10) pense que « les dispositifs qu'ils soient technologiques ou organisationnels, sont définis précisément par le fait de « faire-faire » de manière pragmatique, ils peuvent associer l'idée de contrainte et celle de souplesse et d'adaptation ».

- **Psychologie**

Etymologiquement, le mot psychologie vient du grec « *psyché* » (âme, esprit) et « *logos* » (discours, science), la psychologie signifie science de l'âme.

D'après Tsala Tsala (2006), la psychologie est la science qui étudie le comportement objectivement observable et les processus mentaux.

- **Pédagogie**

De son étymologie grecque, la pédagogie vient du mot « *pàis* » qui signifie enfant faisant référence de l'action éducative et « *àgo* » qui signifie conduire, guider qui fait référence à l'éducation, mieux à l'action éducative dans son aspect théorique. La pédagogie est la science qui étudie les problèmes posés par les jeunes enfants, les adolescents, les adultes. Elle donne des règles pour instruire et éduquer les enfants.

Selon Durkheim, (1938), la pédagogie est « *une réflexion appliquée aussi méthodologique que possible aux choses de l'éducation* ».

- **Dispositifs pédagogiques**

Le dispositif pédagogique est l'ensemble d'objets matériels et symboliques mis au service de l'éducation, centré sur l'apprenant et les relations sociales (Weisser, 2010).

Djeumeni (2011), le définit comme un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action pédagogique en vue de l'atteinte des objectifs que l'on s'est fixé pour une formation.

D'après Caron (2007), un dispositif de formation est l'ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière destinée à faciliter un processus d'apprentissage.

Pour cette étude, le dispositif pédagogique est l'ensemble formé des ressources humaines, matérielles interagissant dans un contexte afin de développer les compétences attendues dans les EPPI.

- **Dispositifs psychopédagogiques**

Au bout du compte, on peut retenir que les dispositifs psychopédagogiques sont un ensemble de tout ce qui est déployé et mis en commun pour l'atteinte des objectifs définis dans le cadre l'enseignement-apprentissage. On y inclut les textes organisationnels depuis le niveau supranational au niveau local en passant par le niveau national, l'ensemble des principes qui président la profession enseignante, l'organisation matérielle (logistique, infrastructure, ressources humaine, matériel et financière), les relations qui se tissent entre les différents acteurs ainsi que les résultats obtenus.

Dans le cadre de ce travail, les dispositifs psychopédagogiques sont définis en termes du matériel didactique, d'infrastructures, des renforcements comportementaux et des attitudes des enseignants face au handicap.

### 1.7.2 Inclusion scolaire

Le mot *inclusion* vient du latin *inclusio* qui signifie emprisonnement. En français, il signifie « état de quelque chose qui est inclus dans un tout, un ensemble ».

Selon le Dictionnaire Larousse. Fr, c'est l'action d'intégrer une personne, un groupe, de mettre fin à une exclusion (sociale notamment).

Comme on le constate, il s'agit d'un concept en perpétuelle évolution. Il a d'abord été question d'insertion, ensuite d'intégration, et aujourd'hui d'inclusion. En effet, le terme « intégration » a longtemps été assimilé à celui d'« inclusion ». Mais, progressivement de nombreux auteurs tels que Shakespeare et Watson cités par Lansade (2016, p.110) ont établi une claire distinction entre les deux. Selon eux, « l'inclusion est considérée comme un concept plus approprié que celui d'intégration : cette dernière implique que la société ne change pas, mais que l'individu est normalisé ou, autrement dit inséré ; l'inclusion implique que les barrières n'existent pas à l'origine, et que les systèmes sont conçus explicitement pour satisfaire tout le monde ». D'où on le voit bien, l'indissociabilité désormais des concepts inclusion et accessibilité.

Selon Thomazet (2008), l'inclusion est « *une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire qui suppose non seulement l'intégration physique et sociale, mais aussi pédagogiques afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe correspondant à leur âge, ceci quel que soit leur niveau scolaire* ». Cet auteur considère que dans la logique de l'inclusion scolaire, l'école doit s'adapter pour apporter une réponse scolaire au plus près des besoins de chaque élève ; il est question de partir des besoins des élèves et de les prendre en compte dans un cadre ordinaire.

L'inclusion scolaire est un processus qui prend en considération la diversité des besoins des élèves pour maximiser la participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté pour ainsi réduire le nombre des exclus de l'école ou des exclus au sein même de l'école ( Booth et Ainscow, 2002).

L'UNESCO (2009) quant à elle définit l'éducation inclusive comme « *un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants : il s'agit des garçons, des filles, des élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus des populations rurales, ceux affectés par le VIH et le SIDA, ceux qui sont handicapés et qui ont des difficultés d'apprentissage et offre à tous les jeunes et adultes, les possibilités d'apprentissage* ».

Pour Gardou (2012), une institution sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir au sein de son ensemble commun, un « *chez soi pour tous* ».

Rousseau (2009) définit cette expression comme étant un processus qui prend en compte la diversité des besoins des élèves pour maximiser la participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté, pour ainsi réduire le nombre d'exclus de l'école ou exclus même au sein de l'école.

Dans le cadre de notre travail, l'inclusion scolaire est le fait non seulement de mettre ensemble sans distinction les enfants valides (dits normaux) et ceux à besoins éducatifs spéciaux, mais aussi de les soumettre aux mêmes méthodes et pratiques pédagogiques.

### **1.7.3 Education inclusive**

Ebersold (2009) définit l'éducation inclusive comme une « *conception systémique du monde social qui déplace les grilles de lecture des inégalités et réinventent celles qui entourent la légitimité scolaire en développant des programmes d'enseignement se préoccupant de la diversité des profils et des besoins* ».

Il s'agit d'une approche éducative basée sur la valorisation de la diversité comme élément enrichissant du processus d'enseignement-apprentissage et par conséquent finissant le développement humain. Elle vise à combattre la marginalisation des individus et à promouvoir la différence. Elle renvoie à l'ensemble des mesures qu'une école doit prendre pour pouvoir répondre à la diversité des élèves.

D'un autre point de vue, l'éducation inclusive désigne la mise en commun des forces, des qualités ou des compétences des personnes d'une communauté. Cette dynamique relationnelle vise à assurer à l'enfant ayant des besoins particuliers, le développement de son plein potentiel et vise aussi, à lui permettre les apprentissages nécessaires à son autonomie et à son autodétermination.

### **1.7.4 Notion de handicap**

La notion de handicap trouve son origine dans le vocabulaire anglais « *hand in cap* » qui signifie la main dans le chapeau, en rapport avec le jeu populaire du XVIII<sup>e</sup> siècle. Puis ce terme évolue dans le domaine des courses hippiques pour faire référence à un poids dont ont été dotés certains chevaux, afin d'égaliser les chances à l'arrivée. Enfin par métonymie, ce terme apparaît dans un domaine social « afin, de désigner les manques, les entraves, les gênes, les infériorités » (Akim, 2008). Il est pertinent de préciser qu'il n'existe pas de notion internationale du handicap qui fasse autorité.

La notion de handicap désigne un rapport social qui exploite une déficience physique ou mentale de l'individu pour instituer sa mise à l'écart des relations sociales ordinaires.

Delcey (2002, p.2) recense deux courants majeurs de définition du terme handicap : le courant médical et celui anthropologique. Les premiers considèrent le handicap comme la conséquence d'un état pathologique. C'est la déficience organique qui rend les personnes « handicapées ».

Dans le même sens, Reichhart (2017, p.9) dira que, « est handicapé celui dont le corps ne fonctionne pas 'normalement' ou comme il le devrait et qui, par conséquent éprouve des difficultés à réaliser des actions et activités 'comme les autres' ».

Pour ce qui est du courant anthropologique, le handicap est le résultat d'une confrontation d'un humain avec son environnement. C'est l'environnement non ajusté avec l'individu qui crée les « situations » de handicap. Parlant de représentation du handicap, Reichhart (2017, p11) affirme que « étiqueter une personne comme handicapée, [...], c'est lui attribuer un ensemble de caractéristiques qui sont culturellement associées à cette déficience ».

Enfin, une approche tridimensionnelle où sont considérés tant la déficience, l'incapacité que le désavantage social viendra plus tard s'ajouter à ces deux courants (Delcey, 2002, p.2).

Selon la loi n° 2010/002 du 13 avril 2010, le handicap désigne une limitation des possibilités de pleine participation d'une personne présentant une déficience à une activité dans un environnement donné.

Pour l'OMS (2002, p.2), le handicap est la difficulté ou l'impossibilité de réaliser des actes élémentaires physiques et/ou psychologiques. Cette difficulté se subdivise en plusieurs composantes qui sont : la déficience qui est toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique ; l'incapacité qui correspond à toute réduction temporaire, partielle ou totale de la capacité à accomplir une activité d'une façon ou dans la limite considérée comme normale pour un être humain et le désavantage qui renvoie à la conséquence de la déficience et de l'incapacité sur les conditions d'insertion sociale, scolaire ou professionnelle.

Selon l'OMS (2015), le handicap n'est pas une caractéristique corporelle d'une personne et de la société où il vit.

En somme, le handicap est une infirmité ou une déficience congénitale ou acquise des capacités physiques ou mentales.

### 1.7.5 Enfants en situation de handicap

Être en situation de handicap, c'est être en situation de pénibilité. Ainsi, les petits enfants en poussette ou non, les personnes lourdement chargées sont en situation de handicap. C'est un terme qui a l'avantage de ne plus faire de distinction entre les valides et les personnes déficientes. Cela revient donc à dire qu'être en situation de handicap c'est souffrir de ne pas pouvoir faire quelque chose en fonction des contextes et des situations.

### 1.7.6 Accompagnement des élèves

L'accompagnement désigne le soutien apporté aux personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances (Lafortune et Deaudelin, 2001).

L'accompagnement s'inscrit parmi les différentes techniques de différenciation pédagogique, mais lors de laquelle s'exerce une véritable « interaction de tutelle » (Marsollier, 2004, p.153). La personne accompagnatrice qui est l'enseignant chemine avec l'apprenant en le guidant tout en respectant toutes les dimensions de sa personnalité, ce qui est très utile à l'élève dans son processus d'apprentissage.

Dans l'attente de retrouver un nouvel équilibre dans ses représentations, l'élève a besoin de bénéficier d'une sécurisation de son estime de soi afin de renforcer sa motivation et pouvoir ainsi vivre au mieux cette expérience d'apprentissage. L'accompagnement pédagogique répond à ce besoin. D'après Marsollier (2004), il s'agit d'être auprès de l'apprenant, de se joindre à lui, d'être son compagnon et donc de marcher avec lui. Une telle démarche demande donc de se mettre au niveau de l'élève, de le comprendre et de chercher à prendre la mesure des obstacles et des difficultés qu'il rencontre. La finalité de l'accompagnement peut être préventive, mais aussi curative afin d'aider l'élève à dépasser une période de difficulté et de fragilité. Ce qui est enjeu, c'est non seulement le rapport au savoir de l'élève, mais aussi son rapport aux difficultés propres à certains apprentissages.

## CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Après avoir identifié le problème de recherche, il convient dans le présent chapitre d'envisager la construction de la grille de lecture théorique. Il s'agit de faire une recension d'écrits en relation avec notre thème de recherche afin de présenter l'état des connaissances générales sur notre problème d'étude à savoir l'inclusion scolaire des élèves vivant avec un handicap dans les écoles inclusives, tout en sollicitant d'autres axes tels que ceux des dispositifs psychopédagogiques.

Cependant à la fin de cette partie, une synthèse munie d'une analyse critique des travaux sélectionnés est prévue pour permettre au lecteur de comprendre et de mieux cerner l'orientation de notre sujet d'étude par rapport à ces travaux.

Notre revue de littérature est organisée en cinq axes qui sont :

- le matériel didactique et facilitation de l'inclusion scolaire ;
- les dispositifs infrastructurels et accompagnement des enfants déficients ;
- les renforcements comportementaux des acteurs et accompagnement des enfants handicapés ;
- les attitudes des enseignants face au handicap ;
- l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap.

### 2.1 MATÉRIEL DIDACTIQUE ET FACILITATION DE L'INCLUSION SCOLAIRE

OAFD, 2020 a élaboré une fiche sur les outils pédagogiques et didactiques pour la formation des élèves professeurs des écoles.

En effet, l'école est une institution chargée de la formation intégrale des enfants en cours de scolarisation. Sa bonne gestion est un acte professionnel important des enseignants et recouvre trois dimensions à savoir : administratif, pédagogique et matérielle.

L'intelligence passe de la main au cerveau, disait Rousseau. Cette observation fondée requiert de tout acteur chargé de faire acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être à des apprenants l'utilisation de supports adéquats. Cependant, force est de constater que non seulement les enseignants n'appréhendent pas de manière nette le concept de matériel didactique, mais aussi, dans leurs pratiques quotidiennes, certains mettent en œuvre les activités d'enseignement-apprentissage avec pour conséquence une mauvaise acquisition de la part des apprenants. Cette attitude de faible jonction entre enseignement et apprentissage s'explique en partie par l'absence d'éléments de base servant à l'observation et à l'activité des



enfants. D'où la nécessité pour tout enseignant soucieux de réussir, de se familiariser avec la notion de matériel didactique, les types de matériel et d'en maîtriser l'intérêt et l'exploitation. L'élaboration de cette fiche ambitionnait d'aider les enseignants en formation initiale à acquérir les meilleurs réflexes pour une bonne communication didactique.

#### ▪ Définition du matériel didactique

Par matériel didactique on entend « *tout matériel réunissant les moyens et les ressources qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage. Ce genre de matériel est très utilisé dans le cadre éducatif afin de faciliter l'acquisition de concepts, d'habiletés, d'attitudes et de dextérités. Le matériel didactique doit comprendre les éléments qui permettent un certain apprentissage spécifique. Le matériel didactique peut être réel (physique), virtuel ou abstrait* » (Academy.godaddysite.com).

Le matériel didactique est donc « *l'ensemble des objets, des instruments que le maître et les élèves utilisent à l'école, dans le but de transmettre des connaissances, de faciliter l'acquisition des savoirs* » (Module de pédagogie générale 2019 des ENEP, p.44).

### 2.1.1 Types de matériel didactique

Dans le matériel, on distingue le collectif et l'individuel. Le collectif est celui utilisé pour les démonstrations par l'enseignant au profit de toute la classe, tel que l'ardoise à points mobiles ou les cartes et planches scientifiques. Le matériel individuel est celui que possède chacun des élèves pour les manipulations. Ce sont, par exemples les bâtonnets ou les capsules utilisés en calcul. (Module de pédagogie générale 2019 des ENEP, p.44).

### 2.1.2 Aides pédagogiques

« Synonyme de supports pédagogiques. On désigne sous ce nom l'ensemble du matériel qu'un formateur peut utiliser pour augmenter l'efficacité d'une formation : tableau noir, documents écrits, rétroprojecteur, ordinateur, maquette, magnéscope...

Le choix du support dépend évidemment de multiples variables : contenus d'apprentissage, taille du groupe, la disponibilité du matériel et du formateur lui-même, mais aussi les objectifs poursuivis, le type d'apprentissage retenu. L'une des plus importantes est certainement l'expérience personnelle que le formateur a du matériel et le degré de confiance qu'il lui accorde : confiance stratégique (efficacité et impact sur le public), confiance technique (fiabilité, souplesse d'emploi). (Module de pédagogie générale 2019 des ENEP, p.44).

### 2.1.3 Choix du matériel

Le choix du matériel didactique doit être fait en fonction du sujet, de l'âge des apprenants et des objectifs d'apprentissage ; l'exploitation des images, photos, films, documents sonores doit être faite à partir de consignes précises orientées vers les objectifs poursuivis et engageant l'apprenant dans une réelle activité.

Walferdange (2020) a mis sur pied un guide qui est censé faciliter l'accès au matériel didactique et son utilisation pour chaque élève avec ou sans besoins pédagogiques spécifiques. Grâce à leur caractère généraliste, ces recommandations s'appliquent aussi bien aux supports traditionnels sur papier qu'aux formats numériques.

Dans le cadre de l'école inclusive, les offres de formation devraient par principe s'adresser à l'intégralité des élèves. En pratique, l'élaboration de telles formations nécessite tout de même des modèles spécifiques afin de répondre au mieux à l'hétérogénéité des élèves (Bosse, 2012). Ce guide contient des recommandations sensibilisant aux particularités du contenu et de la représentation qui auront des conséquences sur la lisibilité et l'emploi du matériel didactique.

L'auteur ajoute qu'à cause du caractère généraliste de ces recommandations, il faudra interpréter et ajuster les consignes en fonction du contexte (matière, classe d'âge, public cible, etc.). En pratique, le corps enseignant sera néanmoins obligé d'adapter le matériel des cours en fonction des groupes d'élèves. Ce faisant, il sera judicieux de vérifier quelles adaptations ou méthodes conviennent le mieux aux élèves, de les surveiller constamment et, si besoin, de les ajuster. L'usage du matériel didactique sera essentiel pendant les cours. Des indications pour des méthodes et la mise en place de conditions propices à l'apprentissage pour les élèves avec ou sans besoins pédagogiques spécifiques peuvent être données au corps enseignant dans le cadre de l'élaboration du matériel didactique, sous forme de directives supplémentaires.

C'est finalement la motivation du corps enseignant qui sera capitale : il faudra savoir reconnaître les besoins individuels des élèves, y prêter attention et essayer quotidiennement d'en tenir compte à l'école.

## 2.2 DISPOSITIFS INFRASTRUCTURELS ET ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS DÉFICIENTS

Du latin *infra* signifiant en dessous et de *structura* désignant une construction ; le terme infrastructure désigne à l'origine, l'ensemble des parties inférieures d'un bâtiment, comme le sous-sol, les fondations... Mais dans cette étude, nous concevons d'abord le terme dans une approche qui renvoie avant tout à l'aspect matériel de l'acte éducatif, à savoir «

l'espace scolaire », qui désigne, *L'ensemble des lieux dédiés aux différentes formes d'apprentissage des savoirs et de socialisation des celles et ceux qui les fréquentent. Il s'agit ainsi de mettre à l'identification, aussi intuitive que répandue, de l'espace scolaire à la salle de classe, et de prendre en considération également les couloirs, la cour de récréation, le hall, la médiathèque, le restaurant ou encore les espaces extérieurs, végétalisés ou non, qui entourent le bâtiment de l'école.*

Si en termes d'enseignement-apprentissage, le terme infrastructure peut aussi désigner les environnements d'apprentissage (learning environment), lesquels « comprennent les bâtiments, les enseignants et les curriculum », dans cette étude le terme englobe uniquement les aspects matériels de l'enseignement. En ce sens, l'infrastructure pédagogique désigne la panoplie matérielle sur laquelle s'élève l'acte d'enseigner, et qui comprend l'environnement des écoles, la qualité et la quantité des salles de classe, la qualité et la quantité du mobilier scolaire, des supports didactiques et pédagogiques... nécessaires pour concrétiser un cours de qualité.

Melha (2017) a mené une recherche sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap en France et au Cameroun : analyse de la politique nationale et points de vue des enseignants. Selon elle, les politiques éducatives intègrent plus ou moins clairement la prise en compte des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap car l'inclusion scolaire implique des modifications et des bouleversements tant dans les pratiques enseignantes que sur le plan de l'organisation scolaire dans son ensemble. Dès lors, elle s'est intéressée aux perceptions des enseignants envers la politique nationale favorisant l'inclusion à l'école ordinaire des élèves handicapés en France et au Cameroun et s'est interrogée sur les facteurs susceptibles d'influencer ou de déterminer, l'efficacité et la pérennité de cette politique qui peut être considérée comme leur étant imposée.

Sa recherche porte sur une population de 133 enseignants dont 65 camerounais et 68 français. Les dimensions étudiées pour le premier volet du questionnaire sont les suivantes : La pertinence des objectifs, les caractéristiques de la population du dispositif, l'adéquation des ressources, la fiabilité des actions, l'efficacité du dispositif et la flexibilité du dispositif. Les croyances normatives, les perceptions des difficultés et les croyances comportementales sont étudiées à travers le deuxième volet. L'analyse de la variance simple (ANOVA) est utilisée pour comparer les moyennes entre les pays et les corrélations étudiées pour évaluer les composantes principales du modèle d'Azjen. Les résultats l'auteur montrent que malgré une grande adhésion à la politique visant l'inclusion des élèves en situation de handicap par les enseignants interrogés dans les deux pays, celle-ci ne semblerait pas être efficace. Pour les

enseignants, ceci serait expliqué pour le cas de la France par les objectifs qui ne seraient pas atteints et au Cameroun par les ressources qui seraient insuffisantes.

Chadhouli (2019) dans sa thèse de doctorat portant sur l'impact de l'infrastructure pédagogique-didactique et du capital humain sur l'échec scolaire aux Comores, voulait œuvrer à la redynamisation du système éducatif des Comores, en se focalisant sur deux de ces multiples dysfonctionnements, et cela au niveau des deux cycles du secondaire. En ce sens, l'étude tente dans un premier temps d'établir une relation de causalité entre la qualité et la quantité de l'infrastructure scolaire (locaux, mobilier, supports...), et l'échec des apprenants, pour ensuite établir la même relation, entre le capital humain, c'est-à-dire, la qualité des enseignants (sans et avec formation continue) et l'échec scolaire. Cette recherche exploratoire, fondée sur des analyses empiriques et des analyses de contenus, œuvre dans le sens d'une inversion de la courbe de cet échec au niveau de l'enseignement secondaire.

Pour l'auteur, l'école comorienne est en elle-même source d'échec scolaire. Si ce sont les mauvaises conditions infrastructurelles qui ont déclenchées l'étude, les recherches ont par la suite mis en lumière, les insuffisances pédagogiques et didactiques des enseignants. Toutefois, pour faire échec à l'échec scolaire, afin de redynamiser le système, l'étude conclut à une vaste réforme, impliquant 3 grandes pistes de solutions. La première revendique des révisions institutionnelles, la seconde appelle à un rééquipement et à une modernisation de l'infrastructure pédagogique et didactique. La troisième repose sur une optimisation du capital humain (le personnel enseignant), à partir d'un dispositif de formation continue spécifique, puisqu'ils n'ont pas été formés initialement. Selon lui, ces solutions ne peuvent se concrétiser sans un réveil des consciences susceptible d'outiller comme il se doit l'éducation nationale, afin qu'elle accomplisse sa mission la plus noble, le développement social. (Chadhouli, 2019)

L'auteur pense que la réforme de l'enseignement qu'il préconise en rapport aux changements des programmes, à la diversification des méthodes d'apprentissage et d'évaluation, conduit nécessairement à « des modifications dans la conception des bâtiments scolaires ». Il ne s'agit pas seulement de construire des salles répondant aux normes dimensionnelles et en nombre pour juguler le système de rotation de classes ; il s'agit aussi de revoir toute l'architecture des écoles, comme le revendiquait déjà Célestin Freinet en son temps : *Une école efficiente suppose d'abord des locaux suffisants, adaptés aux besoins de notre travail : ce qui revient à reconsidérer l'architecture scolaire en remplaçant la classe unique par la classe-ateliers permettant l'activité multiple et complexe qu'exige la société moderne.*

Si pour Bastoine (2020), l'architecture scolaire n'était jusqu'ici vu que comme un aspect annexe de l'enseignement, la recherche qu'il a menée montre qu'elle fait partie intégrante et des activités pédagogiques et de la sociabilité des élèves. Il suggère donc de privilégier les grands espaces susceptibles d'être ré-agencés, segmentés et décloisonnés sans trop d'efforts ni de perte de temps. Ces nouvelles constructions doivent aussi être adaptées aux filles et aux élèves vivant avec handicaps moteurs ou physiques. Tel est la recommandation 4.a du 4ème objectif des ODD à l'horizon 2030 qui stipule de, *Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous.*

Cette étude montre que ni les techniciens nationaux, ni les experts internationaux, ne semblent mesurer les besoins réels de l'école aux Comores, rien qu'en termes de salles de classes. En ce sens, les résultats qu'il présente ici, contredisent certaines conclusions des rapports et autres documents officiels s'y référant.

### **2.3 RENFORCEMENTS COMPORTEMENTAUX DES ACTEURS ET ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS HANDICAPÉS**

Un renforcement est une procédure par laquelle la fréquence d'apparition d'un comportement va augmenter en fonction de sa conséquence qu'elle soit positive ou négative (Skinner, 1954).

Mazereau (2009) a traité de la question de la formation des enseignants, ordinaires et spécialisés, en vue de favoriser la scolarisation des élèves handicapés telles qu'elles se posent aujourd'hui dans l'espace européen.

Après une période d'intégration législative autour des principes d'une école inclusive, la formation se trouve face à de nouvelles interrogations sur les manières de soutenir les enseignants des écoles primaires ou de l'enseignement secondaire pour qu'ils sachent adapter leurs pratiques pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le propos de cet article consiste à problématiser la thématique du lien entre formation des enseignants et scolarisation des élèves handicapés en la situant dans l'aire européenne qui aujourd'hui devient l'espace pertinent pour ce questionnement. Il ne s'agit en rien d'une pétition de principe, au contraire cette affirmation fait l'objet de la première partie de cet article, où l'auteur examine les raisons qui militent en faveur d'une réflexion inscrite dans l'espace européen. Dans un second temps, en faisant fond sur des éléments de bilan critique de la dernière décennie en matière d'inclusion scolaire des élèves handicapés, il dégage

certaines lignes d'évolution susceptibles d'enrichir la manière de penser le lien entre formation des enseignants et pratiques scolaires pour tous les élèves.

Le résumé de son propos, tient dans la question suivante : pourquoi et comment la question de la formation des enseignants et celle de l'accès des élèves handicapés à un cursus ordinaire de scolarisation sont-elles articulées ? Question qui se décline ensuite ainsi : dans quelle mesure son inscription dans l'espace européen permet-elle d'en mieux comprendre les ressorts ? Ici intervient la dimension comparative, dont la vertu première consiste à confronter des situations différentes en tentant d'en apprécier les composantes et d'en dégager des orientations généralisables. Mazereau (ibid)

L'auteur affirme donc que le glissement consistant à faire entrer dans le cadre des formations initiales des enseignants ordinaires la prise en compte des besoins des élèves, y compris ceux de l'enseignement spécialisé, devient un objectif politique partagé par tous les états membres. Ceci dans le cadre plus général de la promotion du principe de collaboration professionnelle. L'analyse des publications thématiques de l'agence européenne pour le développement de l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers éclaire l'auteur sur un certain nombre de points clés à considérer pour améliorer la formation des enseignants dans ce domaine. Ces études comparatives abordent successivement : le soutien aux enseignants, la situation dans l'enseignement secondaire et la question de l'évaluation.

Pour résumer Mazereau (2009), la formation des enseignants est un enjeu majeur de l'école inclusive. Tout système éducatif qui se veut inclusif ne peut le contourner.

Djeumeni (2011) a mené une étude qui a permis de faire une évaluation des acquis des instituteurs en Informatique et TIC après une intervention didactique. En effet, une formation continue qui s'est déroulée auprès de 523 instituteurs visant à enseigner l'informatique/TIC a donné des résultats satisfaisants tant sur le plan de la maîtrise des compétences techniques que méthodologiques didactiques et pédagogiques. Le modèle didactique mis en œuvre favorisant la théorie et la pratique, l'implication institutionnelle et l'utilisation des pratiques professionnelles comme activités d'apprentissage sont des facteurs qui ont fortement contribué à ce succès. A partir de cette formation, elle a aussi pu identifier des problèmes ouverts notamment la précarisation, la féminisation et le rajeunissement du métier d'instituteurs au Cameroun ce qui implique pour les prochaines étapes de la formation une plus grande prise en compte de ces facteurs et la mise en œuvre d'une intervention didactique plus différenciée.

Fonkoua (2018), replace le combat pour l'éducation inclusive dans les réflexions sur le développement durable. Et présente la question au cœur du livre : Comment le système

éducatif doit-il s'y prendre pour répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant ? L'auteur défend avec conviction le droit à l'éducation de chaque enfant et l'idée d'une école intégratrice. Il interroge les principes, les modalités pour un tel projet et les conditions d'un climat de sécurité favorable à l'épanouissement des jeunes.

Une étude a été menée par Gaudreau (2011) sur la gestion des problèmes de comportement en classe inclusive. Il présente des pistes d'intervention susceptibles de soutenir l'inclusion scolaire des élèves présentant des comportements difficiles à l'école. Cet article vise à susciter la réflexion et la mobilisation des différents acteurs de l'éducation responsables de la mise en œuvre de mesures d'accueil et de soutien aux élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental. Parmi les pistes d'intervention explorées, il accorde également une importance particulière à la formation du personnel scolaire; au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle en matière d'intervention auprès des élèves présentant des comportements difficiles; à la prévention des difficultés de comportement, en cherchant par exemple à établir une relation positive entre l'enseignant et chaque élève, de même qu'à la planification, au suivi et au travail de collaboration des différents acteurs scolaires.

Selon cet auteur, pour réaliser adéquatement sa mission éducative auprès des élèves présentant des problèmes de comportement, le milieu scolaire doit être bien outillé. À cet effet, l'avancement de la recherche a clairement démontré que la qualité de l'enseignement et de l'encadrement permet de prévenir l'apparition de problèmes de comportement en classe et de diminuer leur fréquence et leur intensité. Parmi les conditions de réussite de l'inclusion scolaire des élèves présentant des comportements difficiles, trois axes d'intervention s'avèrent essentiels : la formation du personnel scolaire, la mise en œuvre de pratiques d'intervention permettant de prévenir et de composer efficacement avec les comportements difficiles en classe et le travail de collaboration menant à la planification et au suivi des services offerts aux élèves ayant des difficultés comportementales.

#### **a) Offrir une formation de qualité au personnel scolaire**

Plusieurs chercheurs affirment que la formation initiale des enseignants ne leur permet pas de faire face à la réalité des classes d'aujourd'hui, principalement en matière de gestion des comportements difficiles en classe (Royer, 2010). L'enquête menée par Blaya et Beaumont (2007) dans onze pays révèle qu'en moyenne 3,4 % seulement du temps de la formation initiale des enseignants porte sur l'enseignement de principes liés à la gestion des comportements difficiles en classe, et ce, sur une base parfois optionnelle. Les contenus des

cours universitaires offerts en formation initiale des enseignants touchent principalement les mesures universelles de gestion de classe permettant de prévenir l'indiscipline. Le développement des compétences professionnelles des enseignants concernant l'intervention adaptée aux élèves qui manifestent des conduites agressives, l'intervention en situation de crise et la gestion du stress est très peu présent, voire absent. Confrontés à ces situations ou à ce type de comportement, faute de moyens, certains enseignants ont recours à des pratiques punitives menant rapidement au retrait de l'élève (mesures de suspension et d'expulsion). Ce manque de préparation affecte particulièrement les jeunes enseignants, puisqu'ils obtiennent souvent des contrats d'enseignement auprès de groupes d'élèves difficiles sans pour autant bénéficier d'un soutien au cours de leur intégration professionnelle.

#### **b) Une formation qui favorise la mise en œuvre de pratiques d'interventions efficaces**

Considérant que, sans interventions efficaces, les problèmes de comportements présents au début de la scolarisation chez les jeunes élèves vont s'exacerber et que des enseignants mieux formés seront plus aptes à répondre aux besoins de leurs élèves en créant un environnement de classe positif pour l'ensemble d'entre eux, la formation des enseignants est déterminante. Lorsque les enseignants, à court de moyens ou par manque de connaissance, ont recours au rejet, au blâme ou à la punition excessive, ils risquent d'aggraver la situation de l'élève en difficulté de comportement. Comme plusieurs chercheurs l'ont mentionné, la préparation du personnel scolaire est une condition essentielle à la réussite de l'inclusion scolaire des élèves en difficulté (Rousseau et Prud'homme, 2010). Pour compléter la formation initiale, les activités de formation continue s'avèrent une solution intéressante pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Toutefois, certains critères semblent influencer de manière significative l'efficacité avec laquelle elles produiront leurs effets.

#### **c) Une formation sensible au développement de fortes croyances d'efficacité chez le personnel enseignant**

L'efficacité personnelle perçue ou le sentiment d'efficacité personnelle est *« la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités »* (Bandura, 2003, p.12). La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003) stipule que les individus sont peu incités à agir lorsqu'ils ne croient pas en leur capacité de produire les effets escomptés. Le sentiment d'efficacité personnelle influence de manière importante les attitudes et les choix d'interventions des enseignants à l'égard des



élèves présentant des problèmes de comportement en classe. En effet, plusieurs études démontrent que plus l'enseignant possède un fort sentiment d'efficacité personnelle, plus il est ouvert à accueillir des élèves présentant des troubles du comportement au sein de sa classe et meilleures sont ses croyances quant à la réussite scolaire de ces derniers. Les enseignants qui ont de fortes croyances d'efficacité personnelle réussissent à établir une meilleure collaboration avec les parents et leurs élèves réussissent mieux que ceux qui cheminent avec des enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus faible. Toutefois, les formations axées uniquement sur la transmission de connaissances et le développement d'habiletés ne permettraient pas de susciter un changement de pratiques chez les enseignants. Offrir des activités de formation continue de qualité au personnel scolaire visant le développement des compétences nécessaires à l'intervention auprès des élèves ayant des troubles du comportement constitue une solution intéressante pour favoriser l'inclusion scolaire de ces derniers.

#### **d) Agir de manière préventive**

L'importance d'agir tôt sur le développement des problèmes de comportement a été démontrée par plusieurs études. En effet, plus nous tardons à mettre en place des services adaptés à l'enfant qui présente des comportements difficiles, plus il sera difficile de remédier à la situation. Par conséquent, le personnel scolaire doit agir dès l'apparition des premiers comportements difficiles au cours du préscolaire et du primaire. Un dépistage précoce des troubles émergents de comportement visant à offrir rapidement un service éducatif adapté aux besoins de l'élève au sein de sa classe doit être envisagé. À cette fin, certains outils de dépistage des problèmes émergents de comportement peuvent s'avérer très utiles.

La prévention des problèmes de comportement à l'école commence par l'établissement d'un climat sécurisant où les attentes sont clairement définies par des intervenants qui agissent avec cohérence et constance auprès des élèves. En ayant recours à des stratégies d'enseignement efficaces, l'enseignant qui se montre sensible à la diversité des élèves peut créer un environnement d'apprentissage respectueux des élèves et ainsi susciter leur intérêt pour apprendre. À ce sujet, Massé (2004) propose différentes stratégies permettant d'accroître l'ouverture des élèves aux différences ainsi que des modalités d'enseignement et d'organisation de la classe qui facilitent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées. Les activités d'enseignement-apprentissage vécues dans un environnement qui accueille la diversité, où les intérêts des élèves sont pris en compte et où leurs aptitudes sont mises à profit constituent un moyen efficace de prévention des problèmes de comportement en classe.

### e) **Établir une relation élève-enseignant positive**

La perception de l'enseignant à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en difficulté joue un rôle primordial dans la réussite de sa mise en œuvre, la qualité de la relation élève-enseignant influençant l'apparition ou non de problèmes de comportements chez certains élèves. Certaines recherches menées au préscolaire ont d'ailleurs permis de constater que la présence de conflits entre l'enseignant et l'élève constitue un bon indice permettant de prédire le développement de troubles de comportement à l'école. Les résultats de l'étude de Hamre et Pianta (2005) démontrent clairement que, plus l'enseignant fournit un encadrement chaleureux et un enseignement de qualité à l'élève à risque sur le plan comportemental, plus celui-ci vit des réussites sur les plans social et scolaire. Aussi, plus l'enseignant est habile et sensible sur le plan relationnel, moins il vit des situations conflictuelles avec les élèves qui présentent des troubles du comportement et plus ceux-ci apprennent à autoréguler leurs comportements de manière positive.

La capacité de l'enseignant à gérer émotionnellement les situations difficiles en classe est essentielle, car sa réponse aux comportements agressifs et perturbateurs en classe a une incidence sur le développement comportemental de l'élève.

En somme, en milieu inclusif, une réorganisation des rôles des membres du personnel scolaire et des autres partenaires de l'éducation (famille, communauté) est parfois nécessaire (Rousseau et Prud'homme, 2010). Faire œuvre d'éducation auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement en milieu scolaire inclusif exige que les membres du personnel soient bien outillés pour comprendre le vécu de ces élèves et pour intervenir de manière à contribuer positivement à leur développement personnel, social et scolaire. Pour ce faire, une meilleure préparation du personnel scolaire s'impose ainsi qu'une réorganisation des services à l'élève basée sur un continuum d'interventions tenant compte des réalités individuelles des élèves en trouble du comportement et de leurs besoins. La réussite éducative des élèves présentant des comportements difficiles en milieu inclusif est possible lorsque les intervenants scolaires sont prêts à les accueillir, lorsqu'ils croient en eux et qu'ils interviennent dans une visée éducative avec respect en toute circonstance.

Schürch et Doudin (2014) rédigent un article sur l'inclusion des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux dont le but est de présenter brièvement différentes pratiques visant à améliorer les comportements, les compétences sociales et les apprentissages de ces élèves, ainsi qu'à faciliter leur inclusion scolaire. L'objectif de cet article est d'identifier des pratiques efficaces afin d'intervenir auprès de ces élèves en contexte inclusif.

Dans cet article, les auteurs présentent des interventions pour améliorer leurs comportements, leurs compétences sociales et leurs apprentissages. Pour eux, des interventions d'ordre systémique prenant en compte l'ensemble de l'établissement semblent prometteuses tant pour diminuer les difficultés de ces élèves que pour favoriser leur inclusion.

Ils vont investiguer sur la collaboration dans l'inclusion des élèves présentant des TEC. En effet, l'importance de la collaboration étroite avec d'autres professionnels, notamment les psychologues et les enseignants spécialisés, est essentielle dans le cas de ces élèves. Les écoles-équipe, un modèle d'intervention systémique, illustre l'importance de la pratique collaborative. Les auteurs pensent que la collaboration avec les parents est également essentielle car elle permet de donner une continuité et une légitimité aux interventions mises en place à l'école. En outre, des interventions directement ciblées sur les parents donnent d'excellents résultats.

Plus loin, Le Brazidec (2014) a rédigé un mémoire sur l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap. Ce mémoire s'intéresse à l'inclusion sociale : dans quelle mesure la mise en place des dispositifs à l'école avec les différents partenaires permet-elle de faciliter l'inclusion sociale d'un élève ayant des troubles cognitifs ? Le dispositif a été le suivant : mettre en place différentes méthodes de travail en classe et mener des entretiens auprès des professionnels travaillant la dimension sociale avec des enfants en situation de handicap au sein du milieu ordinaire. Il a ainsi été observé que le travail en partenariat et en équipe était bénéfique d'une part pour la socialisation de l'élève au sein de la classe, d'autre part pour les différents professionnels qui gravitent autour de l'élève. Ce travail avait pour principale problématique : En quoi l'inclusion d'un élève de CLIS dans une classe vient-elle interroger la pratique de l'enseignant ordinaire ? Grâce aux questionnaires, l'auteur a pu analyser les pratiques des enseignants de l'école où il a travaillé toute l'année, en connaissant, au cours des semaines, de mieux en mieux les enseignants et les élèves de la CLIS.

## **2.4 ATTITUDES DES PERSONNELS ENSEIGNANTS FACE AU HANDICAP**

Les préoccupations actuelles liées à l'enseignement et à l'apprentissage tentent de tenir compte de différentes dimensions des aspects cognitifs, métacognitifs, sociaux et affectifs. Même si plusieurs peuvent convenir de l'influence des attitudes et des émotions dans l'apprentissage, les recherches en ce domaine sont peu nombreuses et les interventions souvent laissées à la spontanéité des intervenants et intervenantes plutôt qu'issues de stratégies structurées ou planifiées. Une réflexion sur l'affectivité dans l'apprentissage s'avère

un tournant important pour les nouvelles orientations pédagogiques préconisées par les changements actuels en éducation.

Le concept d'attitude a été un élément d'intérêt central en psychologie sociale depuis ses débuts, essentiellement parce qu'il est basé sur l'hypothèse que les attitudes peuvent expliquer et prédire le comportement humain dans de nombreux domaines d'intérêt, comme celui des questions liées aux préjugés et à la discrimination sociale (Ajzen et Fishbein, 2005). Son intérêt dans le champ des sciences de l'éducation réside notamment dans l'influence des attitudes des enseignants sur leurs pratiques d'enseignement et sur les performances sociales et scolaires des élèves. Selon une logique similaire, l'importance de ce concept dans le cadre de l'intégration scolaire provient de l'impact des attitudes sur la réussite de la mise en œuvre de ce mode de scolarisation, en influençant par exemple la motivation des enseignants à enseigner à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, leur volonté de travailler de manière collaborative et leur adoption du concept même de l'intégration scolaire et de ses principes éthiques.

Les attitudes peuvent être au cœur d'actions positives ou négatives (Albarracín & al, 2008, p.19). Dans ce travail, le concept d'attitude est utilisé pour comprendre les différences entre des enseignants qui se positionnent plutôt en faveur ou en défaveur du handicap.

#### ▪ Définition du concept d'attitude

Allport (1935, p.810) définit le concept d'attitude comme étant: « An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related ». En considérant les attitudes comme des prédispositions internes qui motivent le comportement social, cette définition explique en partie pourquoi les attitudes étaient perçues comme un concept central en psychologie sociale.

Selon Prislin et Crano (2008, p.3), les attitudes sont des jugements qui intègrent et résument des réactions cognitivo- affectives, c'est-à-dire des connaissances et des affects en relation avec un objet. Quant à Ajzen (2005, p.3), il a défini une attitude comme étant « a disposition to respond favourably or unfavourably to an object, person, institution, or event ».

### **2.4.1 Impact des attitudes des enseignants sur l'inclusion scolaire des élèves vivant avec un handicap**

Benoit (2016) a travaillé sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau

primaire ». Les attitudes à l'égard des personnes en situation de handicap s'avèrent exercer une influence majeure sur leur intégration ou leur exclusion dans tous les aspects de la société. En contexte scolaire, les attitudes des enseignants de classe ordinaire à l'égard de l'intégration scolaire sont reconnues comme étant un déterminant particulièrement crucial de la réussite de l'intégration scolaire, le personnel enseignant ayant de surcroît le rôle principal et la responsabilité majeure de sa mise en œuvre.

Selon cet auteur, le rôle prépondérant des attitudes provient du fait que celles-ci guideraient en partie les comportements et les pratiques pédagogiques de l'enseignant, influençant de ce fait l'efficacité de son enseignement en milieu hétérogène et les résultats scolaires des élèves. De plus, il est reconnu que l'attitude de l'enseignant exerce un effet sur les attitudes des élèves et sur leurs interactions avec leurs pairs (Bricker, 1995). En conséquence, des attitudes positives chez les enseignants favorisent la réussite de l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ainsi que leur acceptation sociale par leurs pairs sans besoins éducatifs particuliers (Grütter et Meyer, 2014). A l'inverse, la résistance et les attitudes négatives des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire constituent l'un des obstacles majeurs à la mise en œuvre de politiques à visée inclusive (UNESCO, 2005).

Bien que l'expression avec des besoins éducatifs particuliers ait désormais supplanté les étiquettes telles que handicapé, la manière dont les enseignants perçoivent et définissent la différence et le handicap est cruciale, notamment parce qu'elle peut être associée à des pratiques discriminatoires (Barton, 1996). Ainsi, s'il est actuellement reconnu que les personnes en situation de handicap doivent avoir un accès égal à tous les aspects de la vie en société et que le handicap n'est pas seulement inhérent à la personne, mais influencé par l'environnement, de nombreuses personnes en situation de handicap ainsi que des chercheurs considèrent que la plus grande barrière à leur participation totale dans la société provient des attitudes et des comportements des personnes qui ne sont pas en situation de handicap (Antonak et Livneh, 2000).

En effet, si les élèves avec des besoins éducatifs particuliers ont été isolés et marginalisés dans leur scolarisation, les principes d'une scolarisation à visée inclusive visent justement à lutter contre ces formes de discrimination (Ainscow et César, 2006 ; UNESCO, 2000). Or, si les accès physiques et les opportunités d'enseignement dans l'école de son quartier avec des enfants de son âge peuvent être l'objet de lois, l'acceptation et la tolérance ne peuvent l'être. En conséquence, l'intégration scolaire nécessite l'adhésion des enseignants à une vision démocratique de l'école et à des principes de justice sociale.

Lafortune et Mongeau (2002) explorent la question de l'expérience scolaire de l'élève et, celle de son appropriation des savoirs, dans le cadre d'un rapport à l'« objet scolaire», accordant une place privilégiée au rapport à l'enseignant. La recherche étudie ainsi l'élève dans son triple rapport à l'école, au savoir et à l'enseignant, à deux niveaux scolaires (classes de CE2 et de seconde1). Le but est d'estimer, de définir et de comprendre, d'une part, le rôle de l'enseignant dans l'investissement scolaire des élèves et, d'autre part, la dimension affective de la relation maître-élève.

Les préoccupations actuelles reliées à l'enseignement et à l'apprentissage tentent de tenir compte de différentes dimensions des aspects cognitifs, métacognitifs, sociaux et affectifs. Même si plusieurs peuvent convenir de l'influence des attitudes et des émotions dans l'apprentissage, les recherches en ce domaine sont peu nombreuses et les interventions souvent laissées à la spontanéité des intervenants et intervenantes plutôt qu'issues de stratégies structurées ou planifiées. Une réflexion sur l'affectivité dans l'apprentissage s'avère un tournant important pour les nouvelles orientations pédagogiques préconisées par les changements actuels en éducation.

Un premier constat qui s'impose à la lecture de ces travaux est que l'étude de l'affectivité dans l'apprentissage doit considérer les liens interpersonnels qui unissent les différents individus concernés. En effet, on ne peut parler d'affectivité sans faire référence aux liens qui unissent les personnes engagées dans une situation d'apprentissage. Élèves, enseignants, enseignantes et parents vivent et ressentent toute la gamme des émotions suscitées par et dans l'interaction. Ils incarnent en quelque sorte les trois grands pôles autour desquels s'articulent les recherches présentées dans cet ouvrage.

## **2.5 DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES ENFANTS VIVANT AVEC UN HANDICAP**

Depuis des décennies, l'inclusion scolaire fait l'objet d'une préoccupation tant sur la donne internationale que nationale spécialement dans le domaine des sciences de l'éducation. Cette réforme n'ayant pas encore atteint sa perfection dans notre système éducatif, des recherches se multiplient pour qu'elle en soit atteinte.

### **2.5.1 Processus d'inclusion scolaire des enfants à besoins particuliers**

Thomazet (2008) ouvre un questionnement sur les concepts d'intégration et d'école inclusive au regard de la scolarisation des enfants à besoins particuliers dans les écoles ordinaires aux Etats-Unis. Son analyse prend appui sur l'évolution observée pour mieux cerner la notion d'éducation inclusive ainsi que ses avantages. Il montre l'intérêt de nommer

sous le vocable d'« éducation inclusive », les pratiques permettant de scolariser différemment dans une école pour tous, les enfants et adolescents quels que soient leurs handicaps ou leurs difficultés, et de dépasser les limites de l'intégration. Des résultats de son analyse à la fois historique et comparative, il ressort qu'il existe autant de différences entre l'intégration et l'école inclusive qu'il y en a entre les pratiques ségrégatives et intégratives. Il souligne que la dénomination d'école inclusive désigne une nouvelle forme de prise en charge des enfants à besoins spécifiques dans les écoles ordinaires, une nouvelle étape permettant à tous les enfants d'un pays de recevoir la meilleure éducation possible, lorsqu'on se situe dans un processus d'adaptation de l'école à sa mission fondamentale.

Le terme d'inclusion suppose une intégration physique, sociale et pédagogique de l'élève à besoins particuliers, pour permettre à tous et à chacun d'être scolarisés. C'est une politique qui interpelle tout acteur du système éducatif, les spécialistes et les organismes de formation. L'approche inclusive s'inscrit dans un constructivisme social, car

*Elle suppose que le handicap ou la difficulté ne sont pas propre à l'élève, mais résultent de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire qui a été pensée pour lui. Ainsi, un aveugle peut très bien ne pas être handicapé du point de vue scolaire, si on a pris des dispositions nécessaires pour lui permettre de participer à l'ensemble des activités scolaires » (Thomazet, 2008, p.129).*

### **2.5.2 Intégration scolaire**

Legendre cité par Rousseau (2009) définit l'intégration scolaire comme un processus qui consiste à offrir à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des services éducatifs adaptés à ses besoins, dans un environnement lui permettant de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge. Il existe dans l'intégration une certaine volonté (consciente ou inconsciente) de réadaptation et de normalisation car elle est conçue en dehors d'une volonté explicite de réadaptation, comme l'adaptation de l'individu différent à la norme, non comme modification de la norme (sociale) pour inclure la ou les différences.

Selon Thomazet (ibid), l'intégration ne suppose pas l'adaptation majeure de l'école aux enfants handicapés ; c'est plutôt l'élève qui doit s'adapter à l'école par les rééducations et des dispositifs de compensation qui vont lui permettre de « suivre » le niveau de l'école ou de participer aux activités de l'école. Il continue en disant que : « les pratiques intégratives sont tout à fait suffisantes et pertinentes pour les enfants dont le handicap, s'il est compensé, n'entrave pas un parcours scolaire ordinaire...L'intégration dans sa logique, implique l'adaptation des enfants handicapés à l'école ordinaire avec l'aide des dispositifs spécialisés ».

Ainsi pour cet auteur (2013), l'intégration consiste à permettre à des enfants reconnus handicapés d'être scolarisés, en milieu ordinaire dans la mesure de leur capacité. Elle peut être physique (l'enfant est présent dans l'école ordinaire, mais ne partage que les locaux avec les autres élèves) ; social (les élèves à besoins particuliers partagent les récréations, les repas, ateliers mais pas les enseignements) ; pédagogiques (les élèves à besoins particuliers sont engagés dans les mêmes activités que les autres enfants, avec des objectifs différenciés). L'intégration propose un parcours adapté ; concerne les élèves différents ; nécessite des structures prévues à l'avance et a des limites.

En effet comme le disent Goupil et Boutin (1990, p.13), l'intégration scolaire des enfants en difficulté « s'inscrit dans un vaste mouvement de pensée visant à mettre fin, sinon à atténuer la ségrégation dont sont souvent victimes les enfants en difficulté » (cité par Fonkoua, 2018). L'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté interpelle les administrateurs, les enseignants, les parents, les enfants et le personnel de soutien qui devront mutualiser leurs efforts pour mettre en place des services particuliers, un environnement spécial et la formation des personnels scolaires et parascolaires.

Les politiques d'intégration scolaire trouvent place dans un modèle individuel et médical du handicap, selon lequel les difficultés d'une personne sont attribuées à sa déficience, sans faire cas des interférences entre, d'une part, les caractéristiques individuelles et, d'autre part, les exigences de la société et le contexte de son action. De ce point de vue, le regard scotomisé qui est porté sur un élève en situation de handicap s'attache essentiellement à ses manques, négligeant plus ou moins ses capacités, ses raisons et sa façon de les mobiliser et d'apprendre, ainsi que les caractéristiques des situations dans lesquelles il se trouve, concernant par exemple les tâches qu'il affronte et le rôle de l'enseignant. L'intégration scolaire est caractérisée notamment par l'adaptation exigée des élèves en situation de handicap aux normes de l'école, sans qu'en retour l'école ne cherche suffisamment à s'adapter à leurs besoins particuliers. Aujourd'hui, l'inclusion a succédé à l'intégration : nouveau terme, nouveaux principes et nouvelles pratiques, qui visent à promouvoir et construire une école pour tous et pour chacun. De fait, cette évolution censée conduire à mieux considérer la diversité des élèves s'avère porteuse de nouvelles formes de normalisation.

Selon Mgbwa (2018), l'inadaptation représente un problème pour l'enseignant d'un sujet éducatif réglé aux normes de l'enfant normal car *L'enfant inadapté est alors perçu comme un sujet de la marge ; un désespéré et suscitant de la part de l'entourage : de la compassion et de la pitié.* Les difficultés d'apprentissages diverses rendent la tâche de



l'enseignant plus ardu qui finalement se résigne. L'élève porteur d'une déficience fait ainsi l'objet des représentations sociales qui déterminent sa place dans le fonctionnement de l'école et la société. Néanmoins, on constate que la prise en compte, des besoins particuliers du handicap visuel, de par sa défaillance qu'elle présente, explique les difficultés de son adaptation scolaire.

De plus les enfants à besoins particuliers du handicap visuels éprouvent des difficultés d'adaptation scolaire. Ces difficultés se confirment par les indicateurs : matériels didactiques, et pédagogiques différenciés, qui ici vont toujours ensemble (Mgbwa, 2018).

Aussi les carences socio affectives observées en contexte familiale et / ou scolaire détériorent le développement des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire car si un évènement a laissé les traces dans le vécu de l'enfant, si les soins maternels sont faits durant l'enfance, cela aura des conséquences et laissera des séquelles sur l'image de soi et du rapport. Ainsi, les enfants en difficultés d'apprentissage et même scolaire sont ceux –là qui ont souffert ; ils n'éprouveront donc pas du plaisir à étudier seul. L'activité intellectuelle étant affectée sera lié à la relation affective car apprendre à l'école, met enjeu la personnalité entière de l'élève. Le refus scolaire apparaît comme le signe profond du manque des étayages familiaux et même du mal être dans la personnalité de l'apprenant. Car l'école devient pour lui, un lieu de souffrance, parfois d'expression de souffrances internes qui se manifeste par un comportement contraire, à la norme et l'exigence scolaire. L'auteur ajoute que les traumatismes psychiques dus à la maltraitance ont des conséquences sur la vie sociale, affective et scolaire des élèves.

### **2.5.3 Piliers de l'éducation inclusive au Maroc**

L'éducation inclusive repose sur un ensemble de principes et de bases. Quatre piliers de base peuvent être mentionnés.

Chacun de ces piliers est le résultat d'un processus historique d'engagement et de persévérance de diverses parties (organisations de défense des droits de l'homme, organisations internationales, organisation des Nations Unies, organisations de la société civile, scientifiques, hommes politiques et penseurs ...). Par conséquent, l'éducation inclusive a été une réponse au développement des besoins sociaux et sociétaux, au développement intellectuel lié à la philosophie et aux valeurs humaines et, parallèlement, à une accumulation cognitive qui a conduit à de nouvelles perceptions pédagogiques fondées sur de nouvelles représentations de l'apprentissage et de l'éducation (MENFPESRS, 2019).

**Piliers sociaux et juridiques :** Les mouvements humanitaires, les organisations de défense des droits de l'homme et de la société civile ont contribué à l'adoption de nouvelles approches du droit à la scolarisation, et également à l'adoption de nouvelles approches concernant la philosophie d'inclusion des minorités et des groupes marginalisés, la justice sociale, le rejet de l'exclusion, la diversité, la citoyenneté et la cohabitation. L'éducation inclusive tire ses perceptions de ces slogans et principes qui ont rapidement eu un impact sur la publication des chartes et conventions internationales. La Charte des droits de l'homme des Nations unies publiée en 1948 stipule dans son article 26 que « *toute personne a droit à l'éducation* ». Le droit à l'éducation inclusive a fait son apparition parmi les vingt-deux règles d'égalité des chances pour les personnes en situation de handicap, qui ont été établies par les Nations Unies en décembre 1993. L'une de ces règles stipule que : « Les personnes handicapées font partie de la société et ont le droit de rester dans leur collectivité d'origine. Ils doivent recevoir l'assistance dont ils ont besoin dans le cadre des structures ordinaires d'enseignement, de santé, d'emploi et de services sociaux ».

**Piliers sociaux et économiques :** Ces piliers renvoient à un besoin social fondamental : le besoin d'harmonie, d'équilibre et de sécurité, qui sont essentiels au développement. Une société qui vit les conflits et manque de cohésion, quelle que soit les différents entre ses membres, ne peut disposer des outils du progrès. L'éducation inclusive contribue à cette harmonie en aidant les enfants en situation de handicap et les enfants considérés comme « normaux » à accepter la différence et à cohabiter avec les autres. La citoyenneté qui prône que tout un chacun doit bénéficier des services de la patrie naît de cette relation tissée au sein de la classe à l'école et des interactions positives que le directeur entretient lorsqu'il gère les projets éducatifs individuels avec un esprit de coopération.

Ce sentiment, qui repose sur de simples relations entre enfants, et parfois entre parents des enfants en situation de handicap et des autres parents, confère à la société une immunité contre les préjugés et les fausses représentations, ce qui la protège de l'extrémisme, de la discrimination et de l'agressivité.

La présence d'enfants ayant des besoins spécifiques dans les classes ordinaires est une éducation à la citoyenneté et à la vie en société avec des personnes différentes, et avec les mêmes droits. Cela prépare leur maturité, leurs attitudes et pratiques lorsqu'ils assumeront des responsabilités et un leadership, où ils seront moins stigmatisés, moins marginalisés, plus ouverts à l'inclusion.

Sur le plan économique, des études ont montré que l'éducation inclusive coûte moins cher. Enseigner à tous les enfants dans des classes ordinaires permet d'éviter les coûts de

d'aménagement de classes, écoles et centres spécifiques. Une étude réalisée au Canada a montré que l'absence d'enfants en situation de handicap au travail, par exemple, pourrait coûter à l'économie une perte pouvant atteindre 7,7% du produit intérieur brut.

**Piliers philosophiques :** La jouissance du droit des enfants à l'école dans des espaces normaux, sans distinction ni stigmatisation, est une question morale qui reflète le respect des valeurs nobles de l'humanité, y compris l'appréciation des personnes et de leurs potentiels, quelle que soit leur valeur. L'éducation inclusive est également basée sur l'égalité, qui est l'une des valeurs morales et philosophiques fondamentales, sur la coopération, sur la cohabitation et enfin sur l'équité. L'éducation inclusive reste une philosophie qui croit en l'importance de la lutte contre la stigmatisation et la discrimination : elle valorise le potentiel et les capacités des personnes ayant des besoins spécifiques, plutôt que leurs handicaps. C'est une philosophie positive qui encourage le développement, incite à l'effort et procure la confiance en soi.

**Piliers scientifiques et pédagogiques :** L'une des bases pédagogiques et psychologiques qui constituent le fondement de l'éducation inclusive est de considérer que le succès du processus d'apprentissage n'est pas lié à l'individu, mais à la qualité et à la nature de la médiation éducative. Il n'y a personne qui soit incapable d'apprendre, mais il y a une médiation qui est incapable de trouver les techniques et les méthodes appropriées qui permettent selon Vygotsky d'amener l'apprenant à passer d'un niveau d'apprentissage à un autre niveau voisin. Et de ce niveau qui se transforme en un niveau acquis, vers un troisième adjacent, et ainsi de suite. Le fait que l'éducation inclusive se base sur le socioconstructivisme se manifeste également par sa confirmation que la construction des apprentissages est le résultat d'interactions et de conflits, permettant ainsi aux différences d'être un outil utile pour un meilleur apprentissage.

#### 2.5.4 Principes d'éducation inclusive

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique (2019), l'éducation inclusive est basée sur un ensemble de principes, dont certains sont susmentionnés dans le paragraphe : piliers philosophiques. Parmi ces principes, on peut citer les suivants :

**Principe de l'école pour tous :** Un principe qui met l'accent sur le droit de chaque enfant de trouver sa place dans l'école, indépendamment de son identité culturelle, sociale ou de sa santé. Et que l'école soit capable de prendre en compte toutes ces variations de situations et de prendre ses distances du rejet et de l'exclusion.

**Le principe du droit à la qualité de l'apprentissage** L'éducation inclusive ne mise pas uniquement sur le droit d'apprentissage des enfants ayant des besoins spéciaux, y compris les enfants en situation de handicap, mais aussi sur le droit à un apprentissage de qualité, qui exige de grands efforts afin de ne pas inscrire ces enfants d'une manière formelle, mais d'obtenir une éducation leur garantissant une exploitation maximale de leur potentiel et dans des conditions qui garantissent leur dignité.

**Le principe de l'équité :** Ce principe diffère de l'égalité et repose sur la discrimination positive visant à garantir l'égalité des droits et non des circonstances, car si les points de départ sont différents, l'égalité dans les circonstances ne peut que conduire à des résultats différents. Le principe d'adaptation de l'apprentissage et non d'adaptation de l'apprenant : C'est un principe qui repose sur le fait que l'enfant s'épanouisse à l'école grâce à son projet pédagogique personnel, qui lui permet de se développer selon son propre rythme de compréhension, d'apprentissage et de réussite.

**Le principe de la médiation sociale :** Ce principe considère que la qualité de la médiation éducative et sociale est seule garante du développement de l'apprentissage et de la personnalité, c'est ainsi qu'elle constitue dans sa dimension pédagogique (enseignants et éducateurs) ou dans sa dimension sociale (familles, camarades de classe), le principal maillon du succès de l'inclusion.

Positionnée dans une vision d'une éthique avancée, l'école devrait être un modèle de la démocratie que l'on souhaiterait retrouver dans l'ensemble de la société, par le fait que l'inclusion scolaire vise le droit de tous les enfants à fréquenter l'école. L'école inclusive est une réponse spécifique à une population limitée, car l'école ordinaire reste souvent moins ouverte aux enfants à besoins spécifiques en les rendant d'une manière ou d'une autre victime d'exclusion scolaire. Or, l'école ne peut pas donner l'image d'une collectivité qui exclut si l'acceptation de l'altérité et la conscience de la singularité sont des objets d'enseignement.

La diversité au sein de l'école doit être respectée comme dans la société. Au sein de la classe ordinaire, il faut privilégier les outils construits pour aider les enfants à besoins éducatifs similaires quelle que soit l'origine de leur difficulté (handicap). Le caractère inclusif d'une école dépend de sa capacité à mettre en place une différenciation pédagogique et à se montrer innovante.

### 2.5.5 Types de handicap

La classification des handicapés selon la CHI et L'OMS en 2013 permet un classement et une vision générale, des différents types de handicap, selon la cause ou la

déficience concernée. Il en existe plusieurs, mais celle de L'OMS reste la plus connue. La classification des handicaps est établie à l'aide de 4 catégories :

-Le handicap moteur : qui se caractérise par une capacité limitée pour un individu de se déplacer, de réaliser des gestes, ou de bouger les membres. L'atteinte à la motricité peut être partielle ou globale, temporaire ou incurable, selon son origine. Exemple : paralysies, amputations, infirmité motrice cérébrale, myopathie...

-Le handicap sensoriel : il fait référence aux difficultés liées aux organes sensoriels. Ainsi, on distingue deux types de handicap sensoriel :

\* Le handicap visuel : qui sous-entend une déficience de la fonction visuelle. Exemple : cécité et malvoyance, amblyopie, achromatopsie ...

\* Le handicap auditif : qui désigne une perte partielle (mal entendant) ou totale de l'audition. Un handicap peut parfois entraîner des troubles de la parole. Exemple : la surdité.

- Le handicap mental : il s'agit d'une déficience des fonctions mentales et intellectuelles, qui entraîne des difficultés de réflexion, de compréhension et de conceptualisation, automatiquement à des problèmes d'expression et de communication chez la personne atteinte. Exemple : Autisme, Trisomie 21, polyhandicap...

- Les maladies invalidantes : ce sont des maladies qui, de par leurs effets sur l'organisme, peuvent générer un handicap, et évoluer dans le temps. On peut notamment citer les maladies respiratoires, digestives, ou infectieuses. Exemple : Epilepsie, Sclérose en plaque.

### 2.5.6 Les fondements de l'inclusion scolaire

Du latin *fundamentus*, correspondant en français aux termes de support ou de fondation, les fondements désignent « *l'ensemble des éléments essentiels qui établissent une idée, une doctrine ou un projet* » (Zarader, 2007, P.230). À travers l'étude des fondements du projet d'une école et d'une éducation inclusive, on trouve donc « les raisons d'agir, à la fois les fins des acteurs du projet, les raisons qui le légitiment et les moyens disponibles pour sa mise en œuvre » (cité par Prud'homme & al, 2016). Selon Prud'homme & al (2016, pp.21-37), les fondements se classent en diverses catégories dont les fondements philosophiques et moraux, les fondements pédagogiques et psychopédagogiques, les fondements sociologiques et juridiques.

#### **Sur le plan pédagogique et psychopédagogique**

Les fondements pédagogiques concernent « *les méthodes, stratégies et techniques d'enseignement éprouvées qui favorisent l'apprentissage de tous et les fondements de nature*

*psychopédagogiques touchent la prise en compte des composantes psychologiques individuelles et psychosociales des groupes* » (Prud'homme & al, 2016, p.21).

Ils sous-tendent la transformation concrète des rôles et des pratiques dans le quotidien des écoles inclusives et touchent la prise en compte des composantes psychologiques individuelles et psychosociales des groupes.

### **Les fondements philosophiques de l'inclusion**

Les fondements philosophiques de l'inclusion contribuent plus particulièrement à nommer les valeurs et les croyances sur lesquelles s'appuie le projet d'école inclusive. Parmi ces valeurs les plus évoquées, on peut avoir la diversité (Prud'homme & al, 2011), le respect des différences, l'unicité de chaque apprenant, l'entraide, la reconnaissance de l'altérité et l'appartenance de tous à une même communauté d'apprentissage. En ce qui concerne les croyances les plus couramment citées qui animent les partisans d'une école inclusive pour tous, les auteurs mentionnent :

- La croyance selon laquelle l'école et la classe ordinaire appartiennent à tous les élèves sans exception ;

- L'école inclusive est une école à l'intérieur de laquelle chaque élève trouve sa place, se sent valorisé et développe un sentiment d'appartenance ;

- L'école joue un rôle déterminant dans la construction d'une société inclusive ; si l'on désire une société inclusive, l'école se doit d'être inclusive ...

### **Les fondements moraux de l'inclusion**

Les fondements moraux découlent d'une position éthique qui condamne l'exclusion sociale vécue par certains élèves. Ainsi selon Stainback et Stainback (1990), « lorsqu'une seule personne, qui n'a enfreint aucune loi, se voit néanmoins exclue de l'école et de la vie communautaire, alors c'est l'ensemble de la société qui devient plus vulnérable » (cité dans Vienneau, 2002, P.271).

### **Sur le plan sociologique et juridique**

Les fondements sociologiques et juridiques de l'inclusion scolaire prennent forme dans un mouvement de revendications des droits civiques et s'ancrent en particulier dans l'exigence formulée par les milieux associatifs des droits éducatifs pour les élèves en situation de handicap ou en très grande difficulté. Pour ces auteurs, les éléments essentiels des bases sociologiques actuelles de l'inclusion scolaire à travers le monde se révèlent en retraçant l'histoire de trois mouvements sociaux du siècle dernier à savoir : le mouvement en faveur des

droits civiques, le mouvement de normalisation des conditions de vie des personnes en situation de handicap et finalement le mouvement de la remise en question de l'éducation spécialisée.

Ces différents fondements établissent les fondations nécessaires à un projet d'école inclusive.

Dans cette rubrique, l'inclusion scolaire s'appuie sur les revendications des droits civiques et s'encrent dans l'exigence formulée par les milieux associatifs des droits éducatifs pour les élèves en situation de handicap. Ainsi, l'inclusion scolaire s'appuie sur les mouvements en faveur des droits civiques, les mouvements de normalisation, des conditions de vie des personnes en situation de handicap et sur les mouvements de la remise en question de l'éducation spécialisée. Elle repose sur l'équité et le bien de tous.

### **2.5.7 Inclusion des personnes handicapées**

Wormæs (2005) analyse la situation d'inclusion des personnes handicapées grâce à une étude portant sur les effets de l'inclusion en Norvège. De ses études, il relève une corrélation des résultats à des variables telles que l'ambiance à l'école, les valeurs et méthodes d'apprentissage des professeurs. Il soutient que les pratiques pédagogiques offrent une importante place à la différenciation et à l'individualisation qui en retour permettent aux jeunes de travailler à leur propre rythme, avec un matériel approprié et des devoirs personnalisés. Aussi, les activités de groupe alternent avec l'enseignement frontal. Les spectacles et excursions n'excluent personne, parce que l'interaction entre pairs a une importance majeure pour la socialisation. L'assurance d'une éducation inclusive passe par la formation des enseignants. Selon l'émergence d'un consensus basé sur l'éducation dont devraient bénéficier tous les enfants, l'éducation de qualité se traduit par les modalités suivantes : une réelle possibilité de communication, de participation, de faire entendre sa voix, ainsi que celle de se sentir comme chez soi. Ainsi, le qualificatif « inclusive » attribué au mot école lui offre la totale responsabilité d'accueillir et de pourvoir aux besoins de tous les élèves dans un climat d'acceptation et d'ouverture.

Le terme « inclusion » apparaît dès 1994, marquant le tournant décisif qui donne lieu à une nouvelle orientation politique tout en offrant aux écoles, la possibilité de pourvoir aux besoins éducatifs de tous les apprenants. L'intégration est considérée comme une réforme de l'école spécialisée, alors que l'inclusion décrit une réforme de l'école ordinaire. Elle est considérée comme un processus qui s'appuie sur les capacités existantes. Elle implique une évaluation de ce que l'enfant peut faire plutôt que de ce qu'il ne peut pas faire. Aussi, elle

requiert une évaluation de ce que l'école est capable de mettre en œuvre, en utilisant ces informations comme point de départ pour adapter l'environnement éducatif. À ce propos, l'auteur fait remarquer que les approches inclusives devraient être adaptées en fonction du contexte, puisque le transfert des approches d'un pays à l'autre est rarement réussi et durable, étant donné qu'elles sont profondément enracinées dans l'histoire ; la culture et le système social, gouvernemental, économique et idéologique dont elles sont issues.

### **2.5.8 Les défis de l'inclusion scolaire**

Eklindh (2006) de son côté démontre l'importance de l'inclusion scolaire, car elle soutient qu'il n'est pas trop coûteux d'adopter l'approche inclusive pour l'amélioration du système éducatif d'un pays. De ses bienfaits, l'inclusion scolaire a pour objectif d'améliorer l'enseignement en général et de permettre un enseignement de qualité à tous les enfants ; de prendre en compte les besoins éducatifs des enfants handicapés dans les systèmes éducatifs ordinaires de tous les pays, en vue de leur inclusion totale et entière dans les écoles. Il met l'accent sur la nécessité de supprimer les barrières à la participation des personnes handicapées aux activités ordinaires. Pour elle, le handicap est le résultat de l'interaction entre les limitations fonctionnelles découlant d'une déficience et l'environnement physique et social dont il vit. Alors, la création d'une société inclusive grâce à une école qui n'exclut personne est urgente. La bataille pour l'inclusion reste toujours d'actualité, d'où l'urgence de faire de l'inclusion des personnes handicapées une réalité. Sans définitivement nous appesantir sur les TICE, il convient de jeter aussi un regard sur la question des ressources pédagogiques.

Eklindh & al, (2002) ont mis l'accent sur l'importance de l'inclusion scolaire afin d'offrir aux apprenants un enseignement de qualité. De même, ils mettent l'accent sur les paramètres d'apprentissage et de participation aux activités comme étant des facteurs favorisant l'inclusion scolaire. Ils suggèrent également des solutions permettant de mettre fin au problème d'inclusion scolaire. La lecture de ces deux textes permet à l'enseignant de mieux interpréter la réalité et de la comprendre.

### **2.5.9 Mise en œuvre de l'éducation inclusive**

Zay (2012), professeure émérite en Sciences de l'Éducation à l'Université Charles de Gaulle Lille 3, propose un ouvrage dense sur la notion d'éducation inclusive.

Pour elle, l'origine de cette notion est née dans le milieu du handicap en réponse à la manière dont on abordait les handicapés à l'école et plus globalement dans la société. Le



concept a évolué, passant du sentiment d'injustice qui était faite à une catégorie de population, la population handicapée, à la question de la discrimination en général d'autres catégories de population. Cette évolution se comprend au regard d'autres paramètres : le mouvement des droits de l'Homme et la théorie de la justice sociale de Rawls, deux approches inhérentes aux démocraties et à l'Europe également (comme l'attestent de nombreuses publications du Conseil de l'Europe). La déclaration des droits de l'enfant en 1989, puis la déclaration de Salamanque de 1994 vont dans le sens d'une dissémination de l'éducation inclusive en exhortant les pays à établir des politiques et des pratiques d'un système éducatif fondées non sur des besoins mais sur des droits. C'est bien la justice qui est revendiquée, non une assistance. En effet, la notion d'inclusion propose de réformer les systèmes éducatifs de façon à ce qu'ils répondent, de manière équitable, à la diversité des apprenants. C'est à l'école d'être démocratique pour accueillir toutes les différences des élèves, quelles qu'elles soient.

En effet, Zay (ibid) invite donc à réfléchir sur l'éducation inclusive (et non l'école inclusive, choix revendiqué de l'auteure pour traduire l'expression anglaise Inclusive education, lui permettant d'aborder une sphère plus large que le système scolaire) comme moyen de combattre les inégalités et l'exclusion. Pour elle, la notion d'inclusion ne se limite pas à la lutte contre l'échec scolaire : l'éducation inclusive est un enjeu démocratique car il s'agit de vivre ensemble. L'auteure revendique, d'ailleurs, une approche systémique de la notion car l'école n'est pas isolée, elle est le fruit de la société tout autant qu'elle la produit. Par le biais de l'éducation inclusive, il s'agit de produire une école en phase avec son environnement, en phase avec la société pour répondre au mieux à la diversité des apprenants. Elle prépare les futurs citoyens d'une société qui ne peut être que diversifiée et réinterroge sainement la place de l'humain dans celle-ci. Zay (ibid) pose les enjeux de l'éducation inclusive et explicite la notion en montrant le glissement de la notion d'intégration à celle d'inclusion.

En somme, cet ouvrage met en exergue plusieurs problématiques liées à l'éducation inclusive en Europe, et particulièrement en France, et pose un regard critique sur la prise de décisions de la part des décideurs. L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire ? Permet de développer des réflexions sur les questions d'exclusion, de décrochage, d'éducation pour tous et sur les points de conflit entre les décideurs et les acteurs sociaux engagés dans l'éducation.

Les ouvrages de Zay (2012), Prud'homme et ses collaborateurs (2016) sont des éléments qui constituent la base permettant de transcender les différences culturelles,

politiques et démographiques pour développer une vision rapprochée de l'inclusion scolaire et de sa mise en œuvre. Ils militent pour le vivre-ensemble et luttent contre les inégalités sociales et l'exclusion en milieu scolaire. Pour eux, il faut produire une école en phase avec l'environnement et reformer le système éducatif de manière à ce qu'ils répondent à la diversité des apprenants. Selon eux, c'est à l'école d'être démocratique pour accueillir toutes les différences des élèves, quelles qu'elles soient. Ces auteurs mettent en lumière les fondements, acteurs et pratiques de l'inclusion.

Au terme de ce travail, l'auteur retient qu'« *accueillir un élève en situation de handicap n'est pas chose facile, l'enseignant se doit de réfléchir à la meilleure manière d'inclure l'élève. Il n'existe pas une solution « type », chaque élève est différent, l'enseignant doit ainsi prendre en compte ses besoins spécifiques. Inclure est donc un réel travail qui demande réflexion, analyse et discussion* ».

En somme, tous les articles retenus pour notre revue de littérature traitent de la question de l'éducation inclusive. L'analyse critique y afférente, révèle que notre étude se situe dans le prolongement de travaux qui traitent du problème de l'inclusion scolaire des enfants à besoins spécifiques. Ainsi, bien que certains de nos articles ne soient pas récents, ils restent d'actualité et gardent tout leur intérêt.

Au terme de la première section de ce chapitre portant sur la revue de la littérature, la résolution de problème convoque un champ théorique qui interfère dans l'analyse de l'inclusion scolaire dans les écoles primaires.

## CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE

Il est essentiel qu'une recherche s'appuie sur une théorie générale. Même si celle-ci peut être contestable, elle donne à l'investigation un fil conducteur (Delandsheere, 1969). Dans le cadre de ce travail, nous avons retenu comme théories explicatives de notre sujet, la théorie des attentes de Vroom qui est une théorie cognitive de la motivation au travail, la théorie du comportement planifié d'Ajzen qui fait partir des théories qui tentent d'expliquer le processus de changement de comportement d'une personne et la théorie de l'accompagnement pédagogique de St- Arno. Ces théories s'inscrivent dans le domaine des sciences cognitives et particulièrement dans le champ de la psychologie sociale. Elles nous permettront de camper notre recherche sous l'angle de la résolution du problème d'inclusion scolaire.

### 3.1 THÉORIE DE L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE

La présence de plus en plus marquée de l'accompagnement dans divers domaines de la société actuelle est le reflet d'un changement des paradigmes de gestion et de vision de l'apprentissage au sein des diverses institutions.

#### 3.1.1 Définition du concept d'accompagnement

Il existe une diversité de définitions du terme d'accompagnement en éducation et cela amène un peu de confusion (Le Bouëdec, 1998 ; Paul, 2004 et 2007 ; Robin, 2007 ; Vial, 2007). Depuis quelques années, le mot « accompagnement » est de plus en plus à la mode dans le discours des intervenants et des chercheurs. Il y a toutefois une mise au point à faire quant à ce qui distingue ce concept d'accompagnement du coaching, du guidage, du tutorat, de l'enseignement, du pilotage, du suivi, de la direction et des autres termes qui se veulent analogues sans toutefois l'être. En fait, toutes ces postures se situent en périphérie de l'accompagnement. Selon les contextes, elles viennent compléter ou suppléer à l'accompagnement. De façon à mieux définir le sens que l'on donnera au concept d'accompagnement dans le cadre de cette recherche, il convient d'analyser les principales définitions.

L'accompagnement se définit comme un soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances (Lafortune et Deaudelin, 2001). Au sens littéraire, accompagner signifie être avec quelqu'un, lui tenir compagnie (Larousse, 2009). Dans le même sens, pour certains

auteurs (Paul, 2004 ; St-Germain, 2008), le concept d'accompagnement suppose une rencontre avec l'autre afin de faire route ensemble, en même temps, vers un but spécifique visant la réflexion ou le changement. Le Bouëdec (2001), dans St-Germain (2008) ainsi que L'Hostie et Boucher (1997, 2004) réitèrent l'aspect formateur de l'accompagnement. L'accompagnement permet de travailler aux limites des situations et des réactions de l'accompagné, d'avancer. Paul (2011, p.134) définit l'accompagnement pédagogique ou le coaching comme étant un « art de la conversation », où le coach et la personne accompagnée deviennent des « partenaires de conversation » qui allient leurs compétences.

Tel que décrits par ces auteurs (Lafortune et Deaudelin, 2001), la conception de l'accompagnement s'inscrit habituellement dans une perspective socioconstructiviste. Cette démarche d'accompagnement fait référence au soutien qu'une accompagnatrice ou un accompagnateur offre à des personnes dans leur processus de changement, à un moment de leur cheminement professionnel. Dans l'accompagnement socioconstructiviste, la personne accompagnatrice suscite l'activation des connaissances antérieures, confronte les conceptions erronées et fait émerger, dans l'action, de nouvelles connaissances. Les personnes accompagnées sont ensuite encouragées à expérimenter le fruit de leur apprentissage en situation réelle et à porter un regard réflexif sur cette expérimentation. La construction des connaissances se réalise à travers une interaction entre la personne accompagnée et celle qui l'accompagne (Lafortune et Daudelin, 2001).

### **3.1.2 La personne accompagnée**

La personne accompagnée est en cheminement. Comme pour la navigation, la personne accompagnée se fraye un chemin, essaie de s'y tenir, change d'allure au besoin, se repose, continue, va au bout. Chaque cheminement exige son temps propre, certains iront plus vite et d'autres prendront plus de temps.

Le cheminement, c'est l'homme en marche, c'est l'homme qui crée sa démarche. Pour suivre le chemin qui mène loin, il faut savoir marcher, trouver son rythme. Le cheminement, c'est l'épreuve du chemin vers soi, de la marche dans la durée, autant que la réalisation de tâches. Mais la voie de la marche dans la durée n'est jamais tracée d'avance. Cheminer n'est pas rejoindre une autoroute. (Le Bouëdec, 2001, p.189)

Dans cette recherche-ci, les personnes accompagnées seront les enfants en situation de handicap des EPPI du cycle primaire, elles seront en relation avec les personnes accompagnatrices qui sont les enseignants et avec les autres participants.

### 3.1.3 Rôle de l'accompagnateur

L'accompagnateur ne précède pas, ne corrige pas, il n'est pas le maître, il est le compagnon, l'ami critique (Vial, 2007). Accompagner n'est pas prendre en charge. L'accompagnateur, par son soutien, permet à l'accompagné de grandir, de se développer une dynamique qui se rapproche de la relation d'éducation. L'accompagnateur encourage le cheminement de l'accompagné tout en le déstabilisant. L'accompagnateur est avec l'accompagné dans une relation de coopération et n'essaie pas de se faire plaisir à lui-même ou de répondre à ses propres besoins. En tout temps, il reste centré sur les besoins de la personne qu'il accompagne et sur le groupe qu'il accompagne. Il doit dépasser ses besoins personnels, comme ceux d'être aimé, de contrôler, de s'ingérer ou de démontrer ses compétences (St-Arnaud, 2001). L'accompagnateur est une personne ressource qui aide l'accompagné à problématiser lui-même les situations (Vial, 2007).

La recherche en éducation offre plusieurs modèles d'accompagnement pédagogique. Un modèle est l'ensemble des lignes directrices qui guident l'action et qui précisent une vision générale de la nature des finalités de l'apprentissage et de l'enseignement (Legendre, 2005). Un modèle d'accompagnement pédagogique est donc « largement teinté des valeurs qui le sous-tendent, c'est-à-dire d'une vision générale de la nature et des finalités de l'apprentissage et de l'éducation » (ibid, p.3). Selon ces mêmes auteures, un tel modèle d'accompagnement doit répondre à certaines questions dont : « Qu'est-ce qu'accompagner ? À quoi sert l'accompagnement ? Comment accompagner ? Quelles sont les caractéristiques de l'objet d'apprentissage significatif pour un accompagné ? » (Ibid, p.3). Chaque modèle est donc porteur d'une vision qui précise notamment la posture que prend l'accompagnateur pédagogique dans sa relation avec l'autre. Dans cette optique, Paul (2016) ajoute que l'accompagnement a comme caractéristique principale de s'adapter à l'unicité de chaque situation pédagogique.

### 3.1.4 Modèle de pratique réflexive de St-Arnaud (2003)

Dans la fonction d'accompagnement, l'accompagnateur aura à combiner une diversité de manières d'agir. L'accompagnateur aura à prendre conscience de ses manières d'agir et d'interagir afin de bien gérer les relations qui s'établissent dans l'activité d'accompagnement. Le modèle de praxéologie de St-Arnaud peut être un bon outil, un guide pour aider le conseiller pédagogique à mettre en place l'élément réflexif qui est une compétence de l'accompagnateur. De plus, les concepts clés de ce modèle soit, l'efficacité et la coopération, rejoignent certains aspects des définitions de l'accompagnement. Comme le disait Paul

(2007), quand l'accompagnement s'inscrit dans la « coopération », il permet à la relation d'être en ouverture et en écoute sans rien imposer à l'autre.

Le modèle d'Yves St-Arnaud (2003) est un modèle rigoureux d'analyse de la pratique professionnelle. En effet, ce modèle d'analyse permet au praticien qui l'utilise de devenir conscient et responsable. Alors, ce modèle permet de réfléchir pendant et sur son action afin de résoudre les problèmes qui apparaissent en cours d'interaction.

En rapport avec notre étude, ce modèle d'accompagnement permettra à l'accompagnateur qui est l'enseignant de prendre conscience de la tâche qu'il a afin de développer des stratégies qui permettront de mieux encadrer les enfants déficients. Aussi, toute action qu'il doit entreprendre doit viser à résoudre un problème donné chez ces enfants, qu'il soit préventif ou curatif.

### **L'efficacité, premier concept clé du modèle de St-Arnaud**

Selon St-Arnaud, dans une interaction, toute action est intentionnelle. Les postulats derrière ce concept d'efficacité sont les suivants :

- Toute action résulte d'une attente de l'acteur (le conseiller pédagogique) face à son interlocuteur (l'enseignant)
- Tout comportement du conseiller pédagogique est instrumental, c'est-à-dire qu'il cherche à produire un effet visé.

Une interaction entre le conseiller pédagogique et l'enseignant est jugée efficace :

- Lorsque l'effet visé par le conseiller pédagogique peut être observé dans le comportement de l'enseignant ;
- Lorsqu'il ne se produit aucun effet secondaire indésirable, du point de vue du conseiller pédagogique (lorsqu'il ne devient pas mal à l'aise en cours d'interaction).

### **La coopération**

Le mot « coopération » désigne un type particulier de relation qui s'est avéré être une source de grande efficacité professionnelle dans l'accompagnement. On ne réfère plus seulement à l'attitude de l'autre, mais à la structure de la relation, que le professionnel prend la responsabilité d'instaurer et de maintenir (St-Arnaud, 2003, p.9). Ainsi, l'accompagnateur a la responsabilité de voir à ce que la relation s'établisse harmonieusement. La coopération comprend cinq règles : le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation.

La première règle, celle du partenariat, insiste sur le besoin de fixer des objectifs communs. Si les partenaires se mettent d'accord sur les objectifs, alors ils doivent pouvoir communiquer plus facilement. Toujours selon St-Arnaud (ibid), la règle de la concertation indique que le processus de communication est géré par le conseiller pédagogique qui doit être à l'écoute de ses interlocuteurs. Pour que la communication entre les partenaires se déroule bien, il est utile que le conseiller pédagogique change souvent de canal de communication. Ainsi, le conseiller respecte les différents styles d'interlocuteurs tout en obéissant à la règle de l'alternance. Lors d'une interaction efficace, il est important que le conseiller partage son pouvoir avec son interlocuteur, en sachant reconnaître ses limites. Ainsi, il exclut toute ingérence et il tient compte des besoins de ses interlocuteurs. C'est la règle de la non-ingérence. Celle-ci est complétée par la règle de la responsabilisation qui demande au conseiller pédagogique de susciter des choix éclairés chez ses interlocuteurs. Comme résultat, ils deviennent plus responsables de leur processus d'apprentissage. Le mérite de l'accompagnateur est le fait d'avoir créé un climat favorable à l'apprentissage tout en encourageant la participation active.

En somme, selon St-Arnaud, un accompagnateur/conseiller pédagogique qui respecte les règles de la coopération tout en visant l'efficacité de ses interactions est guidé par les principes de base suivants : chercher et désigner un objectif commun, gérer le processus de communication, changer souvent de canal de communication, reconnaître ses limites et exclure toute ingérence, susciter des choix éclairés.

Dans l'interaction, si le conseiller pédagogique respecte toutes les règles de la coopération, alors le résultat, selon cette théorie, pourrait être efficace et permettre un bon accompagnement. Mais, le passage de la théorie à la pratique n'est pas assuré et nécessite de la part du conseiller pédagogique d'être lui-même accompagné au début de cette expérimentation.

Cette théorie est intéressante dans la mesure où elle clarifie le rôle d'accompagnateur pédagogique que l'enseignant doit jouer auprès des enfants à besoin éducatifs spéciaux en mettant sur pied une pédagogie, des méthodes et techniques d'enseignement qui prennent en compte les besoins de tous les apprenants ; ceci dans le but de favoriser la réussite de l'inclusion scolaire. Autrement dit, les enseignants doivent instaurer et maintenir une relation harmonieuse qui favorisera la coopération des différents acteurs.

### 3.2 THÉORIE DES ATTENTES DE VICTOR H. VROOM

La théorie des attentes (expectancy theory) de Victor Vroom décrit les comportements humains. Il s'agit d'une théorie cognitive de la motivation au travail datant de 1964, date de publication de l'ouvrage *Work and Motivation*. Cette théorie indique que les employés vont choisir d'adopter des comportements ayant le plus de chances d'apporter les résultats souhaités. L'individu décide d'investir son énergie (motivation) dans une tâche qui lui permettra d'atteindre le résultat escompté.

Encore appelée théorie du résultat escompté, la théorie des attentes stipule que « un individu est motivé à performer lorsqu'il s'attend à tirer des résultats positifs de ses ressources supplémentaires. Si des résultats positifs ne sont pas anticipés, il y a moins de chances que l'individu performe au niveau maximum » (Vroom, 1964).

En rapport avec la présente étude, les enseignants seront plus motivés dans l'accompagnement des élèves handicapés si les dispositifs psychopédagogiques sont présents dans les écoles primaires inclusives.

#### 3.2.1 Définition de la motivation

Donner une définition unanime du terme motivation n'est pas chose facile, car les avis des chercheurs divergent à ce sujet. La première raison de cette divergence d'opinions tient au fait qu'il est difficile d'observer directement la motivation d'une personne. En guise de définition, Nevid (2013) émet une explication éminemment suggestible selon laquelle le terme motivation renvoie aux facteurs qui activent, orientent et sous-tendent un comportement orienté vers un but. Selon Vroom (1964), la motivation est déterminée par la combinaison de 3 facteurs : valence, instrumentalité et expectation, soit  $\text{motivation} = V \times I \times E$ .

Selon Maslow (1943), l'individu est motivé par le besoin. Il faut, dans un premier temps, satisfaire les besoins physiologiques, puis les besoins de sécurité. Ensuite viennent les besoins d'appartenance et d'estime de soi. Enfin le haut de la pyramide représente le besoin d'accomplissement.

Vroom (1964) apporte un tout autre éclairage sur la motivation des salariés. En effet, la pyramide de Maslow base la motivation sur les besoins humains alors que la théorie de Vroom base la motivation sur les attentes des individus. Le besoin se base sur un manque. J'ai un manque et je veux le satisfaire. Par exemple, j'ai faim, je souhaite donc manger. C'est quelque chose qui m'est nécessaire. L'attente se base sur ce que quelque chose, quelqu'un ou la réalisation d'une action va m'apporter.



L'équation de Vroom permet de passer au-delà de la satisfaction à court terme, pour parvenir à une motivation sur le long terme. Selon sa théorie, la motivation est représentée par 3 leviers : valence, instrumentalité et expectation. Soit  $\text{motivation} = V \times I \times E$ .

#### ❖ **La valence**

La valence, dans la théorie de Vroom, correspond à la valeur que nous accordons à ce que nous allons obtenir. Si je me lance dans ce projet, est-ce que ce que je vais obtenir a vraiment de la valeur pour moi ? Par exemple, si nous promettons une prime de 100 euros, un employé qui en trouvera l'utilité sera plus motivé qu'un employé qui n'en aurait pas besoin. Si la récompense est une évolution de carrière, un employé ne souhaitant pas évoluer n'aura aucune motivation. En lien avec cette étude, un enseignant qui accorde de l'importance à la fréquence des formations ou à la prime de sujétion ou encore à la disponibilité du matériel didactique à l'école, sera plus motivé dans l'encadrement des enfants déficients.

#### ❖ **L'instrumentalité**

Dans la théorie de Vroom, l'instrumentalilé correspond à la probabilité que nous puissions satisfaire nos attentes. Si pour gagner la prime de 100 euros, notre employé doit atteindre des résultats exceptionnels, il risque de ne pas trop y croire. Si certains ont déjà fait cette mission et n'ont pas évolué, qu'est-ce qui lui garantira qu'il évoluera réellement ? Ainsi, l'employé va chercher à comprendre la probabilité qu'en faisant cette action, il ait bien la récompense souhaitée.

#### ❖ **L'expectation**

Enfin, dans cette théorie de la motivation, l'expectation correspond à la capacité de réussir en fonction de ses propres compétences. Ici, l'employé cherchera à comprendre s'il est vraiment capable de réaliser la mission. En effet, s'il ne s'en sent pas capable, il estimera qu'il a peu de chance de réussir. Le jeu n'en vaudra donc pas la chandelle. À l'inverse, plus il s'en sentira capable, plus il estimera avoir des chances de mener à bien la mission.

Les employés sont plus motivés lorsque l'attente, l'instrumentalité et la valence sont présentes sur le lieu de travail.

### **3.2.2 Application de la théorie des attentes de Vroom**

Concernant la valence, il faudra nous assurer de bien connaître notre collaborateur. En effet, connaître ses attentes et son projet professionnel nous permettra de lui proposer un gain qui aura de la valeur à ses yeux.

Pour l'instrumentalité, il faudra travailler sur la confiance de l'employé vis-à-vis de nous-mêmes. Il aura besoin de savoir que nous tiendrons parole. Pour cela, il faut fixer des objectifs SMART :

- Spécifique : il doit être personnalisé en fonction de la personne responsable de le réaliser. Plus il sera simple, plus il sera efficace ;
- Mesurable : il doit être mesurable, à savoir, nous devons pouvoir évaluer si l'objectif a été atteint ;
- Ambitieux et Accepté : cet objectif doit susciter l'adhésion pour impliquer les collaborateurs et être suffisamment ambitieux pour que le résultat soit marquant ;
- Réaliste : l'objectif doit être accessible pour éviter la démotivation des équipes ;
- Temporellement défini : il doit y avoir un délai avec des dates butoirs.

Enfin, pour l'expectation, nous pourrions travailler sur la reconnaissance, le feedback positif, mais aussi la formation pour développer l'estime que porte le collaborateur sur lui-même ainsi que ses compétences.

En tant que manager, il nous faudra travailler sur ces 3 axes simultanément. En effet, la théorie de Vroom n'est pas la somme des 3 attentes, mais la multiplication des 3. Ainsi, si l'expectation est égale à 0, le produit sera égal à 0. Il faut donc bien s'assurer que chaque attente soit bien là. En résumé, valoriser la motivation des individus ainsi que leur épanouissement au travail passe par 3 critères de motivation indissociables les uns des autres :

- \*Le gain doit avoir une valeur intéressante pour le salarié (valence) ;
- \*Il doit croire qu'il est possible d'obtenir un gain (instrumentalité) ;
- \*Il doit avoir suffisamment confiance en sa capacité de réussir (expectation).

En rapport avec notre étude circonscrite dans le domaine de l'inclusion scolaire, nous rejoignons la théorie des attentes pour expliquer la place de la motivation chez les enseignants des écoles primaires publiques inclusives. En effet, les enseignants pourront mieux encadrer les enfants vivant avec un handicap si des mesures d'accompagnement sont présentes. Autrement dit, si le matériel didactique est disponible à l'école, le cadre scolaire propice et les agents renforçateurs (prime, formation des enseignants...) présents, il est probable que les enseignants soient plus motivés dans la mise sur pied de l'inclusion scolaire car la motivation de ces derniers est proportionnelle à la valeur qu'ils accordent au résultat qu'ils obtiendront de cette inclusion.

### 3.3 THÉORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIÉ D'AJZEN

La théorie du comportement planifié d' Ajzen (1991) est une extension de la théorie de l' action raisonnée, dans laquelle une variable complémentaire a été ajoutée : Le contrôle comportemental perçu, « the theory of planned behavior differs from the theory of reasoned action in its addition of perceived behavioral control », (Ajzen, 1991).

Cette théorie selon Ajzen (1991), a émergé dans le champ de la psychologie sociale et part du constat que les individus prennent des décisions raisonnées et que le comportement est le résultat de l' intention de s' y engager. Plus l' intention est forte, plus la personne fera d' efforts pour aller vers ce comportement et plus il sera probable qu' elle s' engage dans ce comportement.

La théorie du comportement planifié proposée par Ajzen (1985), est « *une théorie conçue pour prédire et expliquer le comportement humain dans des contextes spécifiques* » [traduction libre] (Ajzen, 1991, p.181). Elle permet d' améliorer la prédiction du comportement en ajoutant aux déterminants de l' intention (attitudes et normes subjectives) la variable du contrôle comportemental perçu (Ajzen, 1988, 1991). Par conséquent, un individu est plus susceptible de réaliser un comportement donné si son intention comportementale de même que ses déterminants sont plus forts et positifs. De plus, Ajzen (ibid) rapporte que l' importance relative de chacun des déterminants dans la prédiction de l' intention peut varier selon les comportements et les situations. D' ailleurs, en plus d' agir comme déterminant de l' intention, le contrôle comportemental perçu est présumé avoir une influence directe sur le comportement lorsque le contrôle volontaire sur le comportement est réduit.

La variable contrôle comportemental perçu (PBC), « perceived behavioral Control » réfère à la perception du niveau de difficulté d' un comportement (facile ou difficile) et est composée à partir des croyances de contrôle basées sur l' expérience passée et les obstacles anticipés (Ajzen, 1988, 1991, 2005). Cette variable se compose des conditions externes (opportunités) qui facilitent, modèrent ou entravent la capacité de l' individu à adopter certains comportements et de la perception de l' individu quant à ses ressources et sa capacité à y parvenir (Ajzen, 1991). Parmi les facteurs de contrôle, Ajzen (1988, 2005) soulève des facteurs internes tels le manque d' informations, d' habiletés ou de compétences et les compulsions ou les émotions ainsi que des facteurs externes situationnels ou environnementaux tels le manque d' opportunités et la dépendance aux autres. Donc, un individu possédant les ressources et les opportunités nécessaires et étant confronté à peu d' obstacles aura une perception élevée de contrôle (Ajzen, 1991). D' après Ajzen (ibid), le contrôle comportemental perçu s' apparente à la définition du concept d' auto efficacité perçue

de Bandura (1991), c'est -à-dire la perception des gens quant à leur capacité à exercer un contrôle sur leur propre vie et sur les événements pouvant l'affecter.

En plus d'agir en tant que déterminant de l'intention comportementale, le contrôle comportemental perçu exerce une influence directe sur le comportement à condition que la perception de contrôle soit réaliste (Ajzen, 1988, 1991). Ajzen (1988, 1991) estime qu'une perception réaliste de contrôle reflète le contrôle actuel réel dont la personne dispose sur un comportement et permet, par conséquent, de prédire la probabilité de réussite du comportement. En contrôlant la variable de l'intention, un individu ayant un contrôle comportemental perçu plus élevé, ayant davantage confiance en ses moyens et disposant des ressources nécessaires, risque d'augmenter les efforts fournis pour parvenir au comportement (Ajzen, 1991).

La théorie du comportement planifié confère à l'intention de l'individu la place centrale de la genèse du comportement, (Tounès, 2003). Selon cette théorie, tout comportement qui nécessite une certaine planification, peut être prédit par l'intention d'avoir ce comportement.

L'idée principale qui découle de cette nouvelle théorie se résume ainsi : *les individus ne seront pas susceptibles de développer une forte intention d'agir et de se comporter d'une certaine façon s'ils croient ne pas avoir les ressources nécessaires ou les opportunités pour y arriver, et ce même s'ils possèdent des attitudes favorables envers le comportement en question et s'ils estiment que les membres de leur entourage approuveraient le comportement (normes subjectives).*

L'intérêt de cette théorie est de proposer un modèle théorique utilisable dans toutes les situations où le comportement est intentionnel puisqu'elle ne repose pas sur les variables externes comme déterminants immédiats du comportement.

En rapport avec la présente étude, le niveau d'accompagnement que les enseignants apportent aux enfants handicapés, dépend de l'intention qu'ils ont de l'inclusion scolaire. Si l'intention est positive, alors ils adopteront des attitudes positives vis-à-vis de cette inclusion. Autrement dit, s'ils évaluent favorablement l'inclusion, alors ils feront des efforts pour mieux l'implémenter.

En somme, selon la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991), l'intention est le résultat de trois déterminants conceptuels : l'attitude vis-à-vis du comportement, la norme sociale perçue et le contrôle comportemental perçu.

### 3.3.1 L'attitude vis-à-vis du comportement

L'attitude vis-à-vis du comportement désigne le degré d'évaluation favorable ou défavorable qu'une personne a, du comportement concerné, (Ajzen, 1991). Cette variable représente l'attractivité du comportement.

### 3.3.2 La norme sociale perçue

Elle désigne les pressions sociales perçues pour réaliser ou ne pas réaliser un comportement (Ajzen, 1991). En d'autres termes, la norme sociale perçue correspond à la perception de l'individu de la pression sociale, qui concerne ce que les personnes proches, la famille et les ami(e)s pensent de ce qu'il voudrait entreprendre. Les attitudes vis-à-vis du comportement ainsi que la norme sociale perçue renvoient au concept de désirabilité de Shapero et Sokol, (Tounès, 2003).

### 3.3.3 Le contrôle comportemental perçu

Selon Ajzen (1991), le contrôle comportemental perçu correspond à la facilité ou la difficulté perçue pour réaliser un comportement. Entre autres, il renvoie à la perception qu'une personne a, de la faisabilité personnelle du comportement concerné. Cette variable peut influencer la mise en place du comportement de manières indirecte ou directe.

Ces variables peuvent être résumées dans le diagramme suivant :

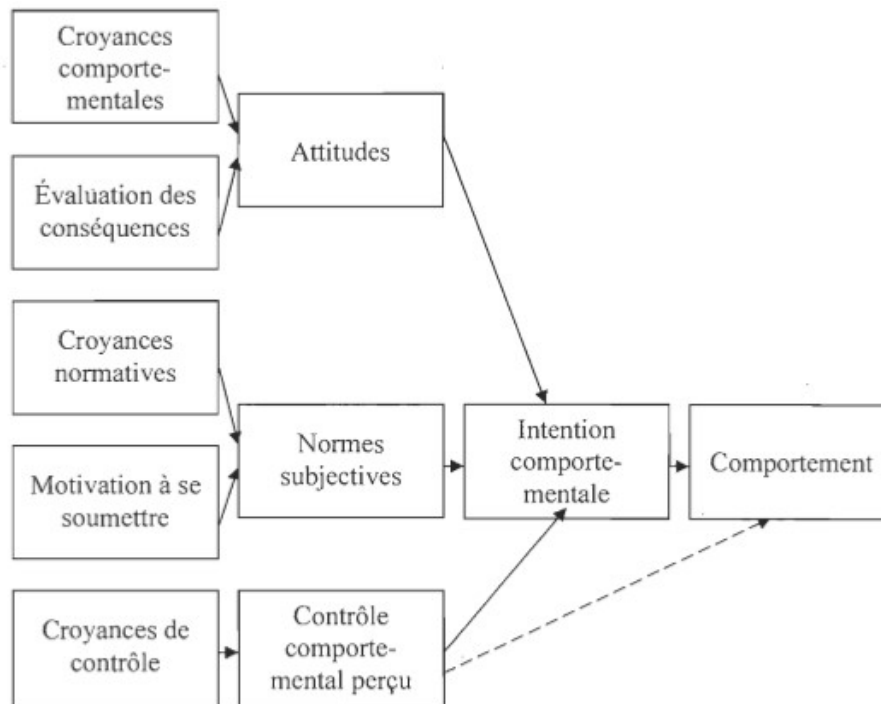


Figure 1 : Le modèle de la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991)

Les attitudes vis-à-vis du comportement, la norme sociale perçue et le contrôle comportemental perçu sont exprimés en termes de croyances. Ces dernières correspondent aux informations vraies ou fausses qu'une personne a sur le monde qui l'entoure.

D'autres facteurs comme la socio-démographie, les croyances et les valeurs sont aussi pris en compte en estimant qu'ils influencent le comportement de manière indirecte à travers les trois variables auparavant décrites : les attitudes, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu.

D'après l'auteur de cette théorie, le fait que la décision d'effectuer un comportement soit réfléchi veut dire que la personne prend en compte toutes les informations dont elle dispose, estime les implications de son action et évalue les conséquences possibles. La décision de mettre en œuvre une conduite est donc envisagée comme raisonnée, planifiée et contrôlée. Cependant, le fait que la décision soit raisonnée ne veut pas dire qu'elle est rationnelle ou qu'elle est basée sur des règles objectives et logiques, mais tout simplement que la personne passe par un moment de délibération interne, même très court, avant d'agir. Dans cette théorie, les attitudes reflètent dans quelle mesure l'engagement vers tel ou tel comportement est évalué de manière positive ou négative par la personne.

La capacité de cette théorie de prédire le comportement s'élève quand d'autres facteurs motivationnels sont inclus dans le modèle, comme les normes personnelles et l'identité.

### **3.3.4 Utilité de la théorie du comportement planifié**

L'utilité de la théorie se situe à deux niveaux : l'intention comportementale a surtout une visée de prédiction du comportement, tandis que ses antécédents permettent une compréhension plus approfondie de ce qui motive le comportement (Fishbein & Ajzen, 1975). Cette compréhension provient des croyances saillantes sous-jacentes aux attitudes, aux normes subjectives et au contrôle comportemental perçu (Ajzen, 1991). Ajzen considère ces croyances influençant indirectement le comportement comme étant saillantes puisque l'individu ne peut avoir accès à l'entièreté de ses croyances au sujet d'un comportement à un moment donné.

Selon Ajzen (2005), des facteurs de base peuvent également avoir une influence sur les croyances comportementales, normatives et de contrôle. Ces facteurs peuvent être regroupés en trois catégories soit les facteurs personnels (ex : attitudes générales, traits de personnalité, valeurs, émotions, intelligence), les facteurs sociaux (ex : âge, genre, race,

ethnicité, éducation, revenu, religion) et les facteurs informationnels (ex : expérience, connaissances, exposition aux médias) (Ajzen, 2005).

La théorie du comportement planifié nous intéresse dans la mesure où elle permet d'améliorer la prédiction du comportement des enseignants vis-à-vis de l'inclusion car l'enseignant de l'école inclusive est plus susceptible d'adopter une attitude positive face au handicap si son intention comportementale de même que ses déterminants sont plus forts et positifs. En effet, l'inclusion scolaire qui est une expérience sociale s'appuie sur les croyances des enseignants. Plus ces croyances sont positives, plus l'enseignant va l'embrasser et plus il sera probable qu'elle soit réussie. Autrement dit, l'enseignant qui perçoit l'inclusion scolaire comme quelque chose de positif, de possible, adoptera certainement une attitude positive vis à vis du handicap et cela aura un impact positif sur l'accompagnement des enfants en situation de handicap.

**DEUXIÈME PARTIE: CADRE OPÉRATOIRE DE LA  
RECHERCHE**



## CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Les deux chapitres précédents constituent un préalable nécessaire pour la compréhension de l'inclusion scolaire et les enjeux de la prise en compte des dispositifs psychopédagogiques. La méthodologie de l'étude est considérée comme l'une des parties les plus importantes d'une recherche en ce sens qu'elle décrit de manière logique et précise la démarche utilisée pour aboutir à des résultats fiables. C'est la raison pour laquelle Fox et Jennings (2014) pensent qu'il est important de bien comprendre l'ensemble des éléments de la méthodologie et de décrire ces éléments de manière minutieuse et claire. Ils ajoutent plus loin qu'elle doit fournir assez d'informations, afin d'évaluer les résultats de la recherche. À cet égard, il convient de présenter le type de recherche, le site de l'étude, la population de l'étude, la technique d'échantillonnage et l'échantillon, la présentation de l'instrument de collecte des données et sa justification, la méthode d'analyse des données, les variables, leurs indicateurs et modalités.

### 4.1. TYPE DE RECHERCHE

La réponse à la question de recherche et l'atteinte de l'objectif de cette étude ont permis d'engager dans une démarche qualitative. Selon Fortin (2010), c'est une approche qui permet au chercheur d'entrer en contact avec les personnes qui ont vécu le phénomène étudié. Elle a pour but de comprendre les phénomènes sociaux pour lesquels on dispose de peu de données. En éducation, la recherche contribue à décrire, à prédire, à améliorer et à expliquer des faits et phénomènes éducatifs.

La présente recherche se situe non seulement dans le cadre d'une recherche fondamentale dans la mesure où elle a pour but de faire progresser le savoir, mais aussi dans le cadre d'une recherche-action parce qu'elle a pour but de comprendre et de résoudre le problème d'inclusion en milieu scolaire. En effet, l'inclusion scolaire étant un fait social, cette étude contribuera à l'amélioration des dispositifs psychopédagogiques utilisés dans les écoles primaires inclusives en vue de développer les compétences nécessaires pour une éducation de qualité chez les enseignants et les apprenants. Cette étude cherche également à comprendre comment les enseignants s'inscrivent dans l'éducation inclusive c'est-à-dire les actions concrètes qui sont menées à l'école pour permettre à chaque élève de se sentir accepté et à l'aise. L'inclusion scolaire pour le rappeler, selon Thomazet (2006), est une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire qui suppose non seulement l'intégration

physique et sociale, mais aussi pédagogique afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe correspondant à leur âge, ceci quel que soit leur niveau scolaire. Dans la logique de l'inclusion scolaire, l'école doit s'adapter pour apporter une réponse scolaire au plus près des besoins de chaque élève ; il est question de partir des besoins des élèves et de les prendre en compte dans un cadre ordinaire.

L'accompagnement des enfants pour le rappeler est selon Lafortune et Deaudelin (2001), est le soutien apporté aux personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances. Chez les enseignants, cette perspective d'accompagnement peut parfois prendre plusieurs articulations que cette étude souhaite analyser.

## **4.2. PRESENTATION ET JUSTIFICATION DES SITES DE RECHERCHE**

Le site de cette étude est défini par l'espace ou le lieu où s'est déroulée cette étude. Le choix a été porté sur les écoles primaires inclusives du département du Mfoundi, précisément l'école publique pilote inclusive d'application de Nkolndongo, groupe IA et l'école primaire publique inclusive du centre administratif groupe I B.

### **4.2.1. L'école publique pilote inclusive d'application de Nkolndongo (EPPIA)**

L'EPPIA de Nkolndongo est située dans la région du Centre, Département du Mfoundi, Arrondissement de Yaoundé IV, à quelques mètres du commissariat, derrière la pharmacie, plus précisément dans le complexe scolaire public de Nkolndongo. Ce complexe respecte la configuration des dons japonais et regorge en son sein dix écoles parmi lesquelles une EPPIA, trois EPA et six EPP. Cette école compte cette année, un effectif de vingt-trois (23) enseignants parmi lesquels vingt (20) sortis des écoles normales d'instituteurs, trois (3) enseignants de braille et une enseignante de langage des signes. Elle a également un effectif de quatre cent vingt-deux (422) élèves parmi lesquels soixante-douze (72) enfants à besoins éducatifs spéciaux (EBES), donc ceux vivant avec un handicap. L'EPPIA Nkolndongo IA est un établissement d'enseignement public, laïc qui a un régime plein-temps et qui reçoit les élèves de tout horizon, les élèves dits normaux et ceux en situation de handicap. À cheval entre deux bâtiments, elle compte six salles de classe et un bureau pour le directeur. Cette école a connu, depuis sa création des mutations successives. Créée en 1990 ; elle devient une école publique d'application en 2013. Elle sera ensuite érigée en école publique inclusive d'application en 2015 grâce au partenariat entre sa tutelle et SIGTHSAVERS. Cette structure sera choisie avec six autres pour piloter le projet si cher au gouvernement camerounais, celui

de rendre inclusives toutes les écoles du territoire national. Elle a connu plusieurs directeurs et est actuellement dirigée par Monsieur Owono Mbarga Georges depuis 2019.

#### **4.2.2. École primaire publique inclusive du centre administratif groupe IB**

Créée en 1939, l'école primaire publique inclusive du centre administratif (EPPI CA IB) est située entre la poste centrale et la délégation régionale de l'éducation de base du centre. Elle a une clôture et en son enceinte, les bâtiments sont construits de part et d'autre. Elle a connu plusieurs directeurs et est actuellement dirigée par Mme Keyangue Chantal depuis l'année dernière (2022). Elle a un effectif de 297 élèves parmi lesquels 25 élèves en situation de handicap et un effectif de 13 enseignants parmi lesquels une enseignante de langage de signe et de braille.

#### **4.2.3 Justification du choix des sites d'étude**

Le choix de ces sites, est tout simplement lié au fait qu'ils correspondent aux critères définis par l'étude, ils comportent une population répondant favorablement à nos caractéristiques de recherche. Ces écoles accueillent tous les enfants sans aucune distinction (handicapés, réfugiés, orphelins, enfants en difficulté d'apprentissage...). Par ailleurs, ces écoles comptent un nombre important d'enfants à besoins spécifiques. C'est par l'arrêté ministériel N° 7707/A/SDT/MINEDUB/SG/DEMP DU 04 Août 2015 que ces écoles publiques primaires EPP ont été transformées en EPPI et EPPIA et plusieurs dispositifs curriculaires y sont envisagés par les pouvoirs publics pour faciliter l'inclusion sociale de ces enfants.

### **4.3 POPULATION DE L'ÉTUDE**

La population se comprend comme étant le nombre total d'éléments, d'unités ou encore d'individus devant faire l'objet d'une étude statistique. Selon Mucchielli (1985, p.16), c'est « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête* ». L'objectif de cette étude c'est de vérifier comment les dispositifs psychopédagogiques ont des effets sur le niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap.

Notre population d'étude est constituée d'un groupe de personnes spécifiques à savoir : l'ensemble des directeurs et enseignants de deux sexes de l'EPPI CA IB et l'EPPIA Nkolndongo IA.

### 4.3.1 Critères de sélection des sujets

La recherche est adressée à un échantillon de 13 sujets ayant été identifiés parmi les 21 participants régulièrement en activité à ces postes. Ces 13 cas ont été retenus à cause de leurs expériences, leur ancienneté et leur pertinence. Le choix de ces sujets a été porté sur les critères suivants :

- Enseignants exerçant dans une EPPI : On retrouve plusieurs catégories d'enseignants dans ces écoles parmi lesquels les enseignants ordinaires, les enseignants de braille, ceux du langage de signes et les enseignants ordinaires qui ont reçus des formations supplémentaires pour l'encadrement des élèves à besoins éducatifs spéciaux (les enseignants champions) ;

- Enseignants ayant une ancienneté d'au moins trois (03) ans dans cette école ;

- Enseignants ayant dans leur salle de classe les enfants en situation de handicap : Ces enfants constituent une catégorie avec des spécificités bien distinctes qui nécessitent la prise en compte par un enseignant qui a une connaissance approfondie de la situation ;

- Directeurs en tête d'une école inclusive : Ceux-ci ont à leur charge les enfants à besoins spécifiques et assurent la concrétisation des pratiques inclusives.

**Tableau 1 : Tableau récapitulatif de la population accessible**

Sujets	Hommes	Femmes	Total
Directeurs d'école	2	1	3
Enseignants	3	15	18
Total	5	16	21

Source : Enquête de terrain, (Mai, 2023)

Le tableau 1 indique le nombre de directeurs d'école et d'enseignants par sexe, en charge de l'éducation dans les écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi. Ce sont ces personnes que nous avons pu obtenir et qui constituent notre population d'étude.

## 4.4 TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Cette articulation est constituée de deux éléments : technique d'échantillonnage et échantillon.

### 4.4.1 Technique d'échantillonnage

La sélection des sujets de l'échantillon a été réalisée grâce à la technique d'échantillonnage non-probabiliste nommée « *échantillonnage par choix raisonné* ». Cette technique permet d'obtenir un échantillon qui possède certaines caractéristiques précises eu égard aux objectifs de l'étude (Fonkeng, & al., 2014). Cette technique consiste à sélectionner

des sujets dont on pense être détenteurs des informations nécessaires et importantes qu'on recherche sur le phénomène, celles dont on a besoin pour la réussite de son étude. Grâce à elle, nous avons retenu les enseignants et directeurs des écoles primaires publiques inclusives de Nkolndongo et du centre administratif comme population accessible.

#### 4.4.2 Echantillon

Selon Aktouf (1987, p.72), l'échantillon se définit comme étant « une petite quantité d'un produit destiné à en faire les qualités ou à les apprécier ou encore une portion représentative d'un ensemble, un spécimen ». Il renvoie au spécimen c'est-à-dire au groupe à qui l'on doit soumettre l'instrument de recherche. Il s'obtient à partir d'un processus de sélection déterminée et doit absolument être représentatif de la population du champ d'étude. Pour le cas d'espèce, nous avons mené notre étude auprès des enseignants et directeurs des écoles primaires publiques inclusives de Nkolndongo et du centre administratif.

**Tableau 2 : Echantillon de l'étude**

Sujets	Lieu de service	Genre	Effectif
Directeur	EPPIA N	M	1
Directrice	EPPI CA	F	1
Enseignants	EPPIA N	F, F, M, F, F, F	6
Enseignants	EPPI CA	M, F, F, F, F	5
Total			13

**Source :** Enquête de terrain, (Mai, 2023)

**EPPI CA :** Ecole publique primaire inclusive du centre administratif

**EPPIA N :** Ecole publique primaire inclusive d'application de Nkondongo

Il ressort de ce tableau que suivant la distribution des participants à l'enquête, sur les trois directeurs retenus au départ, deux (2) ont participé aux entretiens individuels et sur les dix-huit (18) enseignants, onze (11) ont participé aux focus groups. De cet échantillon, nous avons eu trois (3) hommes et dix (10) femmes.

## 4.5 PRESENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES ET JUSTIFICATION

### 4.5.1 Technique de collecte des données

Pour une recherche scientifique, il existe plusieurs types de techniques de collecte des données. Dans notre étude, trois techniques de collecte des données qualitatives ont été déployées : l'observation participante ; les entretiens individuels et les focus group.

#### 4.5.1.1. Observation participante

L'observation est une technique de collecte dont le but est de relever un certain nombre de faits naturels à l'aide desquels la formulation des hypothèses que l'on soumettra à une vérification expérimentale est possible. Elle permet également au chercheur de collecter les données étant impliqué dans le quotidien de la réalité vécue par son participant. Cette technique a longtemps été considérée comme un emblème méthodologique des recherches en sociologie et reléguait l'entretien à une tâche subalterne (Carrière, 2012). Dans le champ de la psychologie, l'observation est une méthode véritable qui aide le chercheur de déceler les comportements et les conduites de l'être humain. Pour qu'elle soit fiable, l'observateur utilise des instruments d'observation (appareil photo, caméra, bloc-notes...). Cette observation doit obéir à un ensemble de règles : Se débarrasser de tous préjugés ; déterminer les conditions spécifiques de l'observation ; recenser et noter toutes les conditions générales dans lesquelles se déroule l'observation ; mentionner tout ce qui se passe dans la situation d'observation ; enregistrer les données au fur et à mesure sans toutefois rien omettre ; ne pas interpréter les données avant la fin de la période prévue.

En recherche, il existe plusieurs types d'observation : l'observation non participante, l'observation assistée, l'observation participante et l'observation armée. Nous avons utilisé une observation participante d'une durée d'un mois lors de notre période de stage pratique à l'EPPIA Nkolndongo. Durant cette période, nous nous sommes impliqués dans le vécu quotidien des enseignants, pour connaître la réalité de leur vécu scolaire en rapport avec le processus d'inclusion scolaire. Nous avons veillé à ce que notre présence parmi eux ne soit pas une source de frustration pouvant les amener à changer de comportement, sachant davantage qu'en se sentant observée, le comportement d'une personne peut changer.

Notre observation participante avait pour objectif d'observer et de décrire de manière systématique le fonctionnement, les situations, le vécu quotidien et les comportements des participants ayant un rapport étroit avec notre thème d'étude. Soulé (2007, p.128) cité par Carrière (ibid) affirme : *Cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de*

*pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès aux informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques.*

Cette approche permet d'observer de près les participants et de leur poser beaucoup de questions sur leur manière de vivre le phénomène d'inclusion pour être pleinement édifié.

#### 4.5.1.2 Entretien

D'après Fonkeng & al (2014, p.139), l'entretien est « *un dialogue structuré ou non structuré entre le chercheur et un participant de son étude en vue d'identifier ses réponses quant à la problématique de sa recherche* ». C'est une technique de collecte des données qui s'effectue face à face entre le chercheur et le répondant. Ce recueil de témoignages du participant permet en un court moment de conversation d'obtenir un condensé des différentes situations dont il peut rencontrer. L'entretien est une relation dans laquelle le chercheur (enquêteur) essaie d'obtenir indirectement du répondant (enquêté) toutes les informations nécessairement importantes liées au phénomène qu'il étudie. Selon la démarche adoptée, il existe trois types d'entretien : l'entretien non directif, l'entretien directif, l'entretien semi-directif.

Dans le cadre de notre étude, nous avons privilégié l'entretien semi-directif avec les directeurs d'écoles. Pour ce type d'entretien, l'enquêteur s'appuie sur un guide d'entretien structuré qui constitue une trame qui va lui permettre de mener l'entretien. Le recours à des questions ouvertes et des relances donnent la possibilité à la personne interviewée de développer un discours « en profondeur ». Il sert une approche compréhensive. L'entretien semi-directif est principalement utilisé dans les études qualitatives, quand le chercheur veut comprendre la signification d'un phénomène vécu par les participants. C'est une sorte de conversation qui partage plusieurs caractéristiques avec les échanges verbaux informels (Deslauriers, 1991).

**Tableau 3 : Sessions d'entretien individuel**

Ecole	Genre	Statut matrimonial	Grade	Année d'expérience	Durée des entretiens
EPPIA N	M	M	IEMP	4 ans	45 minutes
EPPI CA	F	M	IEMP	1 an	40 minutes

**Source :** Enquête de terrain, (Mai, 2023)

Le tableau suivant présente l'école, le genre, le statut matrimonial, le grade, le nombre d'année d'expérience à l'école inclusive des directeurs d'école qui ont participé aux entretiens individuels et la durée de ces entretiens.

#### 4.5.1.3 Focus group

Selon Magali Bouchon (2009), le « focus group » est un groupe constitué de manière formelle et structurée pour aborder une question spécifique dans un délai précis et ce conformément à des règles explicites de procédure. Il s'agit en effet d'un entretien de groupe qui a pour objectif majeur de réunir des informateurs factuels. Le focus group est un moyen efficace au sein de la communauté de se procurer des informations et de fournir une estimation valable de l'opinion de la population vis-à-vis d'un sujet. La pratique du focus group a pour avantage de faciliter l'obtention d'informations auprès des enquêtés ; il permet aussi en raison de la formulation très souple des questions de découvrir des attitudes et des opinions que d'autres méthodes de collecte qualitatives ne seraient pas en mesure de révéler ; c'est un outil généralement bien accepté par la communauté car il fait appel à des discussions de groupes, et c'est une forme de communication assez naturelle dans la plupart des communautés. Dans cette étude, nous avons fait usage du focus group avec les enseignants dans le but de recueillir dans une durée de temps assez limitée un grand nombre d'informations. Aussi ce focus group avait pour intérêt de susciter la densité des idées du fait de la dynamique des interactions qui étaient installées entre les enseignants.

**Tableau 4 : Session de focus group EPPI CA**

Enseignant	Genre	Statut matrimonial	Année d'expérience	Grade	Durée de l'entretien
1	F	M	3 ans	IEMP	1h08minutes
2	M	C	3ans	ICR2	
3	F	V	6ans	IC	
4	F	M	6ans	IEMP	
5	F	V	6ans	IEMP	

**Source :** Enquête de terrain, (Mai, 2023)

Le tableau ci-dessus présente le genre, le statut matrimonial, le nombre d'année d'expérience à l'école inclusive, le grade des enseignants qui ont participé au focus group à l'EPPI CA et la durée de l'entretien.



**Tableau 5 : Session de focus group EPPIA Nkolndongo**

Enseignant	Genre	Statut matrimonial	Année d'expérience	Grade	Durée de l'entretien
1	F	V	6	IEMP	1h03minutes
2	M	M	5	IEMP	
3	F	M	6	IEMP	
4	F	C	4	IEMP	
5	F	M	4	IEMP	
6	F	M	6	IEMP	

Source : Enquête de terrain, (Mai, 2023)

Il ressort du tableau 6 que des six enseignants qui ont participé au focus group à l'EPPIA Nkolndongo, cinq sont de genre féminin et un de genre masculin. De même, quatre sont mariés, une est veuve et une autre est célibataire. Leurs années d'expérience dans l'éducation inclusive varient et tous ont pour grade, instituteur de l'enseignement maternel et primaire. Cet entretien de groupe a duré 45 minutes.

#### 4.5.1.4 Justification des instruments de collecte des données

L'utilisation de ces instruments de collecte de données se justifie par plusieurs raisons notamment : l'observation permet au chercheur de collecter les données étant impliqué dans le quotidien de la réalité vécue par son participant. Les focus group produisent un important volume d'informations, beaucoup plus vite et à moindre coût que d'autres méthodes de collecte qualitative. L'entretien semi-directif nous permet de rentrer dans l'univers du sujet, donc aller au-delà des spéculations et des représentations. Il rend possible la liberté de parole, il permet au sujet de donner plus d'éclaircissement au chercheur. Il permet aussi, au sujet de donner son avis sur le problème posé par l'enquêteur, et de ce fait, apporter des éléments de précision dans la réévaluation du problème étudié. Il est principalement utilisé dans les études d'ordre qualitatif ; l'ordre des questions est flexible et l'interaction verbale est animée de façon souple par le chercheur. Il ne nécessite pas une liste de questions fermées dressées d'avance, parce qu'en allant sur le terrain, nous n'avons aucune idée précise de ce qui allait se passer au cours de l'entretien. Dans le cadre de notre étude, l'entretien semi-directif a donné aux directeurs d'écoles la possibilité d'exprimer librement leurs sentiments et leurs opinions sur le phénomène d'inclusion scolaire.

Par ailleurs, l'entretien et le focus group, dans leur pratique relevaient plutôt de la même chose au niveau du fond des questions et des différentes thématiques abordées avec les sujets. Seule la forme au niveau de l'organisation et du nombre de participants différait. Car

dans l'entretien semi-directif, les échanges se faisaient en tête à tête avec les interviewés et ceci de manière individualisé et personnalisé. Dans la réalité méthodologique, il n'a pas existé pour nous une très grande différence entre ces techniques de collecte de données. Le focus group était utilisé en complément d'informations obtenues lors de l'entretien.

Cependant, ces instruments pourraient présenter des risques d'erreurs relevant du comportement de l'enquêteur et de l'enquêté. Pour cela, une préparation minutieuse et adéquate de la recherche, peut permettre d'éviter ces erreurs. Gueguen, (2007) parle du rôle déterminant des éléments tels que la formulation des items, la disponibilité de l'enquêteur et de l'enquêté, l'expérience et les aptitudes du chercheur.

#### **4.5.1.5 Justification du choix du type d'entretien**

Pendant que l'observation participante était considérée comme l'emblème méthodologique des recherches en sciences sociales, inversement l'entretien était un instrument de recueil des données longuement contesté par les chercheurs et relégué à une tâche subalterne, un simple instrument d'enquête surtout en sociologie (Carrière, 2012). Il était considéré comme une simple technique sur laquelle l'utilisateur ne réfléchit pas. Or, l'empreinte de la psychologie sur l'entretien comme instrument de collecte des données lui confie toute sa place d'honneur. Les entretiens avec nos participants n'ont pas été effectués au hasard, ils ont nécessité une préparation, car ils dérivent des observations menées auprès de nos sujets suivis de plus près, des différences analysées, des constats mis à l'épreuve de la généralisation et même de la comparaison de plusieurs situations analysées. Nos entretiens sont aussi fonction des thèmes identifiés sur le terrain et de notre orientation des questions en rapport avec ce qui a été préalablement énoncé et que nous avons jugé utile d'en obtenir les réactions des sujets.

Plusieurs raisons justifient le choix de l'emploi de l'entretien semi-directif dans notre étude : il donne au participant la possibilité d'exprimer librement ses sentiments et ses opinions sur le phénomène d'inclusion scolaire ; il est principalement utilisé dans les études d'ordre qualitatif ; l'ordre des questions est flexible et l'interaction verbale est animée de façon souple par le chercheur. Il ne nécessite pas une liste de questions fermées dressées d'avance, parce qu'en allant sur le terrain, nous n'avions aucune idée précise de ce qui allait se passer au cours de l'entretien. Sans toutefois nous appuyer sur le nombre d'entretiens, nous nous sommes plutôt orientées vers des entretiens significatifs pour notre exploitation, dans la mesure où nous avons envisagé d'effectuer une analyse phénoménologique de l'inclusion scolaire. C'est une vision qui renvoie à une démarche inductive dont le but est d'analyser la

signification des expériences particulières sur l'inclusion scolaire telles qu'elles sont vécues par nos participants (Fortin 2010).

#### **4.5.2 Instruments de collecte des données**

Nous avons utilisé plusieurs instruments de recueil de données : le guide d'entretien, le téléphone, le bloc-notes et les ressources pédagogiques conçues.

##### **4.5.2.1 Guide d'entretien**

Le guide d'entretien est un instrument de collecte des données constitué d'une liste des thèmes ; sous-thèmes et des items. Il permet au chercheur de formuler des questions à l'aide desquelles il va obtenir les informations des personnes ayant d'une connaissance particulière du phénomène en étude. Notre grille d'entretien a été conçue en deux étapes. La première étape s'est réalisée lors de notre pré-enquête et de l'observation libre. Cette étape nous a permis de construire le premier guide d'entrevue, en notant les thèmes, sous-thèmes, les items et les questions pouvant répondre aux objectifs de notre recherche. Au fur et à mesure que nous évoluions avec notre recherche, nous avons pu regrouper ces questions sous plusieurs sous-thèmes différents qui ont été structurés par la suite. La deuxième étape concerne la conception du second guide d'entretien servant à la collecte des données des entretiens. Ces guides d'entretien avaient pour rôle d'orienter nos échanges avec les participants sans pouvoir trop nous égarer. Le protocole d'entretien prend en compte le répondant. Il lui permet d'exprimer librement toutes ses expériences vécues quotidiennement en classe inclusive sur les plans : pédagogique, psychologique, matériel, structurel et social de son inclusion scolaire. Cela va au-delà du questionnaire de base et de l'entretien dirigé. C'est en cela notre différence.

##### **4.5.2.2 Téléphone multimédia**

Notre téléphone portable était l'un des instruments de collecte qui nous servait pour faire certaines prises de vue et enregistrements audio, soit pendant les leçons ou lors de nos entretiens. Chaque jour, nous nous asseyons au fond de la classe, soit à un angle pour éviter de perturber les apprenants.

##### **4.5.2.3 Bloc-notes**

C'est un carnet dans lequel le chercheur consigne les informations relatives aux sujets qu'il observe. Particulièrement, nous nous sommes servis d'un bloc-notes et d'un stylo pour prendre des notes

### 4.5.3 Présentation du guide d'entretien

Avant de se lancer dans la réalisation des entretiens proprement dit, un travail de pré-enquête ou d'évaluation a été fait. Celle-ci a permis de délimiter le champ de la recherche, d'identifier le terrain et type de population pouvant faire partir de l'étude, de définir les critères de choix d'échantillonnage, d'affiner les hypothèses, de définir le contenu des notions qui devaient être au centre des échanges de focus group et d'entretien individuel ; de choisir la population d'enquête. Trois moyens complémentaires ont été nécessaires durant cet exercice : documentation, entretiens exploratoires et discussion avec le personnel enseignant de Yaoundé III et IV.

Pour construire le guide d'entretien, nous sommes partis des travaux de Thomazet (2008), pour retenir quatre éléments essentiels : les infrastructures scolaires, le matériel didactique, les renforcements comportementaux et l'attitude des enseignants vis-à-vis du handicap. Ce guide d'entretien est fait dans le but de recueillir les données ou informations venant de la population de l'étude. Il faut préciser ici que, ce guide a été utilisé pour les entretiens individuels semi- directifs et les focus group.

Cependant, avant la phase de communication, nous avons voulu bien préciser quelques paramètres de l'entretien aux participants à savoir : la confidentialité des informations recueillies, l'objectif de cet entretien, le choix des participants, le thème de l'entretien, la prise de notes des réponses données par les participants. Pour élaborer le guide d'entretien de cette étude, il est nécessaire de rappeler ici l'objectif général et les objectifs de recherche de cette étude dont seront déduits les différents thèmes et les sous thèmes du guide d'entretien. Cette étude vise à déterminer comment les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire peuvent faciliter le niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap dans les EPPI du Mfoundi. Plus précisément, cette étude vise à :

- 1-Évaluer comment la disponibilité du matériel didactique dans les EPPI de Yaoundé, pourrait améliorer le niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap ;
- 2-Déterminer comment la qualité des infrastructures des écoles primaires publiques inclusives de Yaoundé pourrait améliorer le niveau d'accompagnement des enfants déficients;
- 3- Repérer en quoi le niveau d'accompagnement des élèves vivant avec un handicap dans les écoles primaires publiques inclusives pourrait être amélioré à travers la nature des renforcements comportementaux des différents acteurs;
- 4- Déterminer en quoi les attitudes des enseignants face au handicap pourraient améliorer le niveau d'accompagnement des enfants déficients.

**Thème 1** : Dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire

### **Sous-thème 1** matériel didactique chez les élèves vivant avec un handicap

**Item 1** : matériel lié à la vision (quantité des tablettes brailles, les poinçons et cuba rythme, existence de transcripneur...)

**Item 2** : matériel lié à l'audition (existence des livres enregistrés, des didacticiels, des dictaphones, des logiciels spécifiques)

**Item 3** : matériel lié à la motricité (fauteuil roulant, béquilles)

**Item 4** : disponibilité des manuels scolaires et aides pédagogiques (ordinateur, rétroprojecteur)

### **Sous-thème 2** : dispositif infrastructurel de l'école

**Item 1** : existence et qualité des rampes et halls d'entrée

**Item 2** : qualité et présence des installations sanitaires, points d'eau, toilettes et cantine

**Item 3** : présence d'une bibliothèque pour élèves déficients

**Item 4** : existence des salles de classe adaptées (luminosité, norme spatiale)

### **Sous-thème 3** : renforcements comportementaux des acteurs

**Item 1** : existence des primes allouées à l'encadrement des élèves déficients

**Item 2** : organisation des séminaires de formation et de recyclage des enseignants

**Item 3** : qualité d'appui apporté à l'école

**Item 4** : consultation et prise en charge des enfants déficients

### **Sous-thème 4** : attitudes des enseignants vis-à-vis du handicap

**Item 1** : attention accordée aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

**Item 2** : nature des relations entre enseignant et élève

**Item 3** : acceptation des élèves en situation de handicap

**Item 4** : perception personnelle de l'inclusion chez l'enseignant

### **Thème 2** : accompagnement des élèves en situation de handicap

#### **Sous-thème 5** : accompagnement des élèves déficients

**Item 1** : type de pédagogie utilisée

**Item 2** : types de soutien apporté aux élèves déficients

**Item 3** : Stratégies et méthodes d'enseignement

**Item 4** : techniques et formes d'évaluation

#### **4.5.4 Cadre des entretiens**

Il faut noter que, la notion de cadre est une formation seconde apportée de l'extérieur. Elle est donc une représentation substitutive, prédéfinie (Guiose, 2007). Ce qui distingue fondamentalement le cadre de l'environnement est le fait que, le cadre se doit justement d'imposer des limites, des lignes à ne pas franchir. L'entretien individuel s'est déroulé le 26 avril 2023 dans le bureau de l'EPPI CA IB aux environs de 10 heures et le 28 avril dans le bureau de l'EPPIA Nkolndongo IA aux environs de 13h 30 minutes.

Le focus group s'est déroulé le 27 avril 2023 aux environs de dix (10) heures à l'EPPI CA IB, et le 28 avril aux environs de 12h 30 minutes à l'EPPIA Nkolndongo. Nous avons estimé que le déroulement des focus group pendant les récréations étaient le moment agréé et propice pour mener à bien nos échanges sans interrompre les activités de l'école. C'était aussi un moment de détente et de relaxation favorable à la pratique de ceux-ci. Ces séances de focus group se sont déroulées dans les salles de classe, un lieu où ces enseignants ont l'habitude de travailler. C'est un lieu connu des enseignants, un espace où ils passent la grande partie de leur temps. Il s'agit du CE2 à l'école publique du centre administratif et du CMI à l'école publique de Nkolndongo.

Nous avons organisé nos rendez-vous une semaine avant le début effectif de nos différentes rencontres avec les directeurs d'école. Ceci afin de les préparer psychologiquement et aussi de mieux nous outiller.

#### **4.5.5 Procédure de collecte des données**

Pendant les entretiens, nous avons utilisé comme le privilège la méthodologie du focus group, un téléphone portable de type numérique pour enregistrer nos conversations afin de pouvoir mieux les retranscrire à la maison, et ceci pour ne pas oublier des éléments importants. Cela s'est fait avec l'accord des participants qui ont bien voulu nous donner la possibilité d'enregistrer les informations qu'elles nous fournissaient. Les entretiens se sont déroulés en deux phases : une phase préparatoire et le déroulement de l'entretien proprement dit. Durant la phase préparatoire, nous avons rencontré nos participants et pris rendez-vous avec eux pour éviter de les surprendre et afin qu'elles donnent ou pas leur accord pour chacune des actions prévues. Il était également question de leur présenter le formulaire de consentement et de les rassurer de la confidentialité de nos entretiens. Au cours de ce processus, il était plus question de leur faire comprendre la place et l'importance des informations qui devaient être recueillies auprès d'eux. Ils ont compris que dans les travaux produits à partir de cette recherche, ils seraient identifiés soit par leur nom ou soit par un nom

fictif pour assurer leur confidentialité. Par ailleurs, cette étape a aussi servi de mobile pour leur permettre de comprendre qu'ils n'étaient exposés à aucun risque particulier en donnant leur point de vue au sujet des enjeux liés à leur propre démarche d'inclusion scolaire. C'était l'occasion de leur dire que pendant les séances d'échanges et d'entretiens, ils étaient libres de répondre ou non à une question posée sans justification. Car leur participation à l'étude est volontaire, sans obligation et sans pression.

#### **4.5.5.1 Déroulement des entretiens proprement dits (phase systématique)**

Les entretiens semi-directifs se sont déroulés avec les deux directeurs d'école après avoir pris connaissance avec les informations contenues dans le formulaire de consentement et accepté de participer à l'étude. Nous avons utilisé comme instrument un enregistreur électronique (un téléphone), pour recueillir tout en les consignait dans une carte multimédia, les informations exprimées. En même temps, nous prenions des notes quand cela s'avérait nécessaire. Toutefois, lorsque le sujet sortait du thème de recherche, il était question de procéder à la focalisation, c'est-à-dire l'aider à organiser ses pensées et ses idées afin de les rendre plus ou moins cohérentes avec les thèmes de recherche.

Les focus groups se sont déroulés avec cinq (05) participants à l'EPPI du centre administratif et six (06) enseignants à l'EPPIA Nkolndongo. Nous étions assis autour du bureau des enseignants du CMI à Nkolndongo et du CEII au centre administratif. Le guide d'entretien nous a orientés pour recueillir les informations pendant ces séances.

### **4.6 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES**

Notre analyse des données a été inspirée de la technique de Paillé et Mucchielli (2003). Pour analyser les données collectées à l'aide de notre guide d'entretien, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, nous avons procédé à l'analyse de contenu directe telle que développée par Aktouf (2014). Ce modèle d'analyse de contenu directe repose sur le fait que le chercheur se contente de prendre au sens littéral la signification de ce qui est étudié. Il ne cherche pas dans ce cas, à dévoiler un éventuel sens latent des unités analysées, il reste simplement et directement au niveau du sens manifeste.

L'analyse de contenu est une technique d'étude détaillée des contenus de documents. Elle a pour rôle d'en dégager les significations, associations, intentions, non directement perceptibles à la simple lecture des documents. Dans une analyse de contenu, le chercheur tente de minimiser les éventuels biais cognitifs et culturels en s'assurant de l'objectivité de sa recherche. Elle permet d'appréhender les données et de vérifier les hypothèses de recherche et

aussi, l'on peut « se fier à ce que les acteurs disent de leur propre expérience et à l'analyse qu'ils en font » (Bardin, 1991). Ainsi, il ne s'agissait pas seulement de donner du sens à ce qui était dit mais surtout d'apprécier la manière et l'intensité avec laquelle ces productions verbales et para verbales sont porteuses de sens.

L'analyse de contenu directe procède à une lecture des documents. Cette lecture s'est effectuée sans ordinateur en deux phases : une phase de condensation des données visant à synthétiser, à élaguer, à trier et à organiser les données pour pouvoir ensuite tirer des conclusions ; une phase de présentation des données visant la création d'un nouveau format qui présente de manière systématique des informations véhiculées par les discours. qui présente de manière systématique des informations véhiculées par les discours.

Nous allons ensuite faire une synthèse des résultats sous forme de conclusion, faire ressortir les situations problèmes de chaque catégorie.

La grille d'analyse des données constitue un tableau permettant d'approfondir les connaissances sur un phénomène exploré. Présentée comme une lecture exogène réalisée en fonction des objectifs de la recherche, elle décrit tout contenu de communication en vue d'une interprétation. À cet effet, la grille d'analyse de notre étude met en exergue : les catégories, les sous catégories et les indices renfermant les éléments d'éclairage de l'étude inscrits en colonne. Ce tableau sert donc à la description objective et systématique du contenu dans le but d'une interprétation permettant de faire des inférences tout en identifiant d'une manière systématique et objective, les caractéristiques spécifiées des informations des participants.



Tableau 6 : Grille d'analyse des données

Thème	Sous-thèmes	Code	Indicateurs	Code	Observation			
					0	+	-	+/-
Dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire	Matériel didactique	MD	Matériel lié à la vision	A				
			Matériel lié à l'audition	B				
			Matériel lié à la motricité	C				
			Manuels scolaires et supports pédagogiques	D				
	Infrastructures scolaires	IS	Rampes et halls d'entrée	A				
			Installations sanitaires et points d'eau	B				
			Bibliothèque pour élèves déficients	C				
			Salles de classe adaptées	D				
	Renforcements comportementaux	RC	Primes ou subventions	A				
			Organisation des séminaires	B				
			Appui apporté à l'école	C				
			Consultation et prise en charge des enfants	D				
	Attitudes des enseignants	AE	Attention accordée aux élèves	A				
			Nature des relations entre enseignant et élève	B				
			Attitude positive ou négative chez les enseignants	C				
			Perception de l'inclusion chez l'enseignant	D				
Niveau d'accompagnement des élèves en situation de handicap	Niveau d'accompagnement des élèves	NA	Type de pédagogie utilisée	A				
			Types de soutien apporté aux élèves déficients	B				
			Acceptation des élèves en situation de handicap	C				
			Techniques et formes d'évaluation	D				

Source : présente étude, (Mai, 2023)

Dans le tableau 6, la codification utilisée indique que chaque indicateur de la grille est analysé par rapport aux interventions issues des entretiens et des focus groups. Ici, les codes attribués à chaque modalité sont utilisés d'après ce qui suit : (0) absent, (+) présent, (-) le discours ne correspond à aucune variable de l'étude, (+/-) pour confusion.

#### **4.6.1 Technique de dépouillement des données**

Elle consiste à transcrire les interviews d'une part et de coder les données d'autre part.

##### **4.6.1.1 Transcription des données**

La transcription des interviews ici est liée à l'analyse thématique du contenu des entretiens réalisés auprès des enseignants. Après la passation des entretiens, nous avons procédé à la transcription des informations. Elle consistait à reproduire le plus fidèlement possible les propos des participants. Lorsque la transcription des données était achevée, une lecture flottante de chaque entretien a été faite pour dégager les lignes directrices des entretiens individuels et des focus group. La transcription des données a duré deux semaines.

##### **4.6.1.2 Codage des données**

Le codage permet de décrire, de classer et de transformer les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse, en explorant étape par étape les discours des interviewés (Depelteau, 2001). Pour lui, il existe plusieurs types de codages parmi lesquels le codage fermé qui a été choisi dans le cadre de cette recherche et qui a consisté à attribuer à chaque variable et chaque indicateur, un code permettant de l'identifier. C'est dans cette optique que Van der Maren (2004), explique que le code fait partie des outils, et l'analyse dispose d'un lexique associant unité de sens et code. Le chercheur procède alors par le repérage de l'unité de sens à coder en lui associant une marque qui lui est associée dans le lexique choisi à cet effet. Ainsi, à partir de la grille d'analyse, les thèmes ont été codés par « MD », pour le matériel didactique, « IS », pour les infrastructures scolaires, « RC » pour les renforcements comportementaux par « AE », pour l'attitude des enseignants, et par « NA » pour le niveau d'accompagnement des élèves en situation de handicap, par les lettres A, B, C et D pour les indicateurs des variables. Les modalités sont codées par, 0, 1, 2, 3.

## **4.7 VARIABLES, INDICATEURS ET MODALITES**

### **4.7.1 Variables**

La question de recherche que nous avons formulée dans le premier chapitre, comprend deux concepts opératoires : les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire qui constituent la variable indépendante et l'accompagnement des enfants en situation de handicap qui constitue à son tour la variable dépendante.

Après la présentation des variables, il est important de formuler les hypothèses de l'étude.

Selon Poupart & al (1997), le chercheur qualitatif utilise les propositions de la même façon qu'il utilise la théorie soit comme un point de départ et non comme point d'arrivée. En effet, si la proposition n'a pas la même précision en recherche qualitative que dans le modèle hypothético déductif, il s'ensuit que la recherche qualitative ne vise pas à vérifier des propositions même si des questions sont posées au départ. Il est bon de rappeler que les connaissances utilisées ont été produites en sciences sociale, alors que le chercheur n'avait pour but que de comprendre et d'expliquer un phénomène et non pas de le prédire (Poupart et al, *ibid*). C'est dans ce sens que cette recherche s'oriente. Elle a pour objet la vérification d'un cadre théorique (la théorie du comportement planifié). C'est pourquoi elle présente les hypothèses d'aussi grande précision que celles qui caractérisent la recherche hypothético déductive. Ces propositions parce qu'elles rendent compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap au regard des dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire permettent de comprendre, d'agir et de poursuivent graduellement place dans la théorie produite.

L'hypothèse générale de cette étude est la réponse à la question principale de recherche. Elle est la suivante : Les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire rendent compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi.

### **4.7.2 Indicateurs et modalités**

De manière plus détaillé, le guide d'entretien adressé aux personnels enseignants porte sur :

-La matériel didactique dont les indicateurs sont : le matériel lié à la vision (les tablettes brailles, les poinçons, cuba rythme...), le matériel lié à l'audition (les livres enregistrés, des didacticiels, des dictaphones, des logiciels spécifiques...), le matériel lié à la

motricité (fauteuil roulant, béquilles...) et la disponibilité des manuels scolaires et supports pédagogiques ;

-Les infrastructures scolaires dont les indicateurs sont : l'existence et qualité des rampes et halls d'entrée, la présence et la qualité des installations sanitaires et points d'eau, la présence d'une bibliothèque pour élèves déficients, l'existence des salles de classe adaptées (luminosité, tables-bancs, tableaux...) ;

-Les renforcements comportementaux dont la matérialisation est : l'existence des primes ou subventions allouées à l'encadrement des élèves déficients, l'organisation des séminaires de formation ou de recyclage des enseignants qualité d'appui apporté à l'école, la consultation et prise en charge des enfants déficients ;

-L'attitude des enseignants face au handicap dont les indicateurs sont : l'attention accordée aux élèves à besoins éducatifs spécifiques, la nature des relations entre enseignant et élève, l'attitude positive ou négative chez les enseignants, perception personnelle de l'inclusion chez l'enseignant.

Parlant de la variable dépendante qui est l'accompagnement des enfants en situation de handicap, les indicateurs sont : le type de pédagogie utilisée, les types de soutien apporté aux élèves déficients, les stratégies, techniques d'enseignement, les techniques et formes d'évaluation.

Au terme de l'opérationnalisation des variables, les hypothèses de recherche de l'étude s'énoncent comme suit :

**HR1** : La disponibilité du matériel didactique dans les EPPI du Mfoundi facilite l'accompagnement des élèves en situation de handicap ;

**HR2** : La qualité des infrastructures des EPPI du Mfoundi concourt au niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap ;

**HR3** : La nature des renforcements comportementaux chez les différents acteurs rend compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des EPPI du Mfoundi ;

**HR4** : L'attitude des enseignants face au handicap rend compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des EPPI du Mfoundi.

En résumé, la véritable préoccupation de ce chapitre consistait à rendre compte de la démarche mise en œuvre pour l'obtention des résultats et les techniques d'analyse de ces résultats. La description du type de recherche, du site d'étude, la technique d'échantillonnage et de l'échantillon, des techniques de collecte des données et des techniques d'analyse ont constitué l'édifice de ce chapitre caractérisé par la technicité. Par ailleurs, cette étude

qualitative s'est focalisée sur les enseignants des EPPI et EPPIA du Mfoundi à partir de la méthode d'échantillonnage typique. Une observation participante, des entretiens semi-directifs et des focus groups ont été faits. L'analyse des données a été faite par l'analyse des contenus respectant le modèle de grille d'analyse.

**Tableau 7 : Tableau synoptique de l'étude**

Thème	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs	Modalités
Dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire et accompagnement des élèves vivant avec un handicap des écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi	Les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire rendent-ils compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi ?	Déterminer comment les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire rendent compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap dans les EPPI du Mfoundi.	Les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire rendent compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi.	VI : dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire VD : accompagnement des élèves vivant avec un handicap		
	En quoi la disponibilité du matériel didactique dans les EPPI du Mfoundi concourt-elle au niveau d'accompagnement des élèves en situation de handicap ?	Saisir comment la disponibilité du matériel didactique dans les EPPI de Yaoundé, rend compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap.	La disponibilité du matériel didactique dans les EPPI du Mfoundi concourt au niveau d'accompagnement des élèves en situation de handicap.	Dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire	Disponibilité du matériel didactique	Matériel lié à la vision, matériel lié à l'audition, matériel lié à la motricité et disponibilité des supports pédagogiques

	En quoi le dispositif infrastructurel des EPPI du Mfoundi rend-il compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap ?	Déterminer comment la qualité des infrastructures des écoles primaires publiques inclusives de Yaoundé rend compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap.	La qualité des infrastructures des EPPI du Mfoundi rend compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap	Dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire	Dispositif infrastructurel	Existence et qualité des rampes d'accès, présence et qualité des installations sanitaires, et points d'eau, présence d'une bibliothèque pour élèves déficients, existence des salles de classe adaptées
	En quoi la nature des renforcements comportementaux chez les enseignants rend-elle compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des EPPI du Mfoundi ?	Repérer en quoi la nature des renforcements comportementaux influence le niveau d'accompagnement des élèves vivant avec un handicap dans les écoles primaires publiques inclusives de Yaoundé.	La nature des renforcements comportementaux chez les enseignants rend compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des EPPI du Mfoundi	Dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire	Nature des renforcements comportementaux chez les enseignants	Existence des primes ou subventions, organisation des séminaires de formation ou de recyclage des enseignants, qualité d'appui apporté à l'école, consultation et prise en charge des enfants déficients.

	En quoi l'attitude des enseignants face au handicap rend-elle compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des EPPI du Mfoundi ?	Déterminer en quoi l'attitude des enseignants face au handicap influence le niveau d'accompagnement des enfants vivant avec un handicap.	L'attitude des enseignants face au handicap rend compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des EPPI du Mfoundi.	Dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire	Attitude des enseignants vis à vis du handicap	Attention accordée aux élèves, nature des relations entre enseignant et élève, attitude positive ou négative chez les enseignants, affectivité chez les enseignants
--	--	--	--	--	--	---

**Source :** présente étude, (Mai, 2023)

1-Instrument de collecte des données : guide d'entretien ;

2-Outil d'analyse : analyse de contenu



## CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre il s'agit, après la collecte et le dépouillement des données, de les mettre en forme afin de les rendre lisibles et faciliter la compréhension des résultats au regard des théories explicatives du sujet. Ce chapitre est constitué de deux parties clés : la présentation des résultats anamnestiques et l'interprétation des données proprement dite.

Nous présenterons successivement les dispositifs psychopédagogiques répartis en quatre sous-catégories : la disponibilité du matériel didactique, les dispositifs infrastructurels, les renforcements comportementaux des acteurs et l'attitude de l'enseignant face au handicap ; puis l'accompagnement des enfants en situation de handicap qui comprend : le type de pédagogie utilisée, les types de soutien apporté aux élèves déficients, leur acceptation et les techniques et formes d'évaluation de ces élèves. Pour chaque catégorie, une description des résultats sera exposée. Dans le cas où plusieurs réponses sont données par les répondants, les participants les plus significatifs seront retenus en fonction du nombre de sujets ayant donné la même réponse. Par ailleurs, nous estimons que plus le sujet est redondant, plus il est porteur de sens. De ce fait, les résultats seront totalisés et regroupés en unités de sens. Cependant, si une seule réponse donnée diffère des autres participants, la conception individuelle de ce sujet sera également prise en compte. Avant d'exposer les résultats, nous présenterons d'abord les sujets qui ont participé à cette étude.

### 5.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ANAMNESTIQUES

Avant la présentation des résultats, il est important d'identifier les sujets qui ont participé à la présente étude.

#### 5.1.1 Identification des participants

Pour des raisons de traitements objectifs des informations, les 13 participants aux enquêtes ont été répartis en deux catégories selon le statut professionnel de chacun.

**Tableau 8 : Identification selon le statut des directeurs d'école**

Pseudonymes	Statut professionnel	Ecole	Groupe	Genre
Marie	Directrice d'école	EPPI Centre administratif	IB	F
Paul	Directeur d'école	EPPIA Nkolndongo	IA	M

**Source :** Enquête de terrain, (Mai, 2023)

Le tableau 9 montre que des deux directeurs se retrouvant dans cette catégorie, un de sexe masculin, dirige l'école publique primaire inclusive d'application de Nkolndongo groupe I A (Paul) et l'autre, de sexe féminin, dirige l'école publique primaire inclusive du centre administratif, groupe I B (Marie).

**Tableau 9 : Identification selon le statut des enseignants**

Pseudonymes	Statut professionnel	Ecole	Groupe	Classe tenue
Pierrette	E	EPPI CA	IB	CEII
Elise	E	EPPI CA	IB	SIL
Jean	E	EPPI CA	IB	CP
Adéline	E	EPPI CA	IB	CEI
Fati	E	EPPI CA	IB	CMI
Nadège	E	EPPIA N	IA	CMII
Alvine	E	EPPIA N	IA	SIL
Jules	E	EPPIA N	IA	CMI
Carole	E	EPPIA N	IA	SIL
Chantal	E	EPPIA N	IA	CP
Géraldine	E	EPPIA N	IA	CEII

**Source :** Enquête de terrain, (Mai, 2023)

**E :** Enseignant

**EPPIA N :** Ecole primaire pilote inclusive d'application de Nkolndongo

**EPPI CA :** Ecole primaire publique inclusive du centre administratif

L'examen du tableau 10 montre que sur les 11 enseignants interviewés, 6 exercent à l'école publique inclusive d'application de Nkolndongo groupe I A (Nadège, Alvine, Jules, Carole, Chantal et Géraldine) et 5 autres à l'école primaire inclusive du centre administratif groupe I B (Pierrette, Elise, Jean, Adéline et Fati). Concernant les salles de classe tenues, 3

enseignants tiennent la classe de la SIL (Elise, Alvine et Carole), 2 tiennent le CP (Jean et Chantal), un seul tient le CEI (Adéline), 2 tiennent le CEII (Pierrette et Géraldine), 2 tiennent le CMI (Fati et Jules) et un seul tient le CMII (Nadège).

## 5.2 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES AUX VARIABLES DE L'ÉTUDE

Les dispositifs psychopédagogiques dans les EPPI qui constituent le thème de cette étude portent sur quatre sous- thèmes à savoir : la disponibilité du matériel didactique, le dispositif infrastructurel, les renforcements comportementaux et les attitudes des enseignants face au handicap.

## 5.3 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES À LA DISPONIBILITÉ DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

**Tableau 10 : Arbre thématique du matériel didactique**

Thème	Sous thèmes	Verbatims
Matériel didactique	Matériel lié à la vision	<p>« Ici chez nous, nous avons les tablettes braille et nos déficients visuels les utilisent. Ces tablettes ont été offertes par la mairie. Nos matériels didactiques, on fabrique nous-même. Il y a tout type de handicap ici, donc il faut le matériel didactique approprié. C'est chaque enseignant qui fabrique lui-même son matériel didactique. » (Géraldine)</p> <p>« Oui ici chez nous, nous avons les tablettes brailles pour les déficients visuels ; la mairie leur a offert les tablettes-brailles. » (Chantal)</p> <p>« Le paquet minimum était venu avec des tablettes brailles et on a donc pris ça pour donner aux déficients visuels. » (Carole)</p>
	Matériel lié à l'audition	<p>« Les handicapés visuels travaillent avec leur propre matériel. L'État a transformé l'école en école inclusive mais sur le plan matériel, tout est resté comme avant c'est-à-dire comme les écoles ordinaires. On se dit que les manuels pour handicapés vont venir car l'État va progressivement. Présentement il n'y en a pas encore. » (Fati).</p> <p>« Au niveau de l'école, nous n'avons pas de livres enregistrés, pas de didacticiels pourtant ce sont des documents qui existent. » (Paul)</p> <p>« Nous n'avons pas livres enregistrés, pas de didacticiel, bref, nous n'avons pas de supports pédagogiques à part pour</p>



*rythme, quelques tablettes braille... C'est insuffisant mais c'est là. Le matériel existe, mais au niveau de l'école, nous n'en avons pas assez. Concrètement, c'est l'enseignant qui le fabrique* » (Paul). Le cas de Marie montre que malgré les efforts que les partenaires de l'éducation de base font en apportant le matériel didactique dans ces écoles, ce matériel n'est pas toujours adapté et adéquat aux types de déficiences présents sur le terrain car dit-elle : « *Le matériel que Promhandicap avait donné, je n'ai pas ce type de handicap là.* » (Marie)

Les propos des participants laissent entendre que le matériel didactique des déficients visuels semble se limiter à l'existence des tablettes braille car on les retrouve dans toutes les écoles. Chantal affirme : « *Ici chez nous, nous avons les tablettes brailles pour les déficients visuels ; la mairie leur a offert les tablettes- brailles.* » (Chantal)

Par ailleurs, les résultats issus du discours des participants indiquent que le matériel didactique lié à l'audition est quasiment inexistant dans les écoles primaires inclusives. Les propos traduisant cela sont les suivants : « *Ici nous n'avons pas véritablement de matériel pour les déficients auditifs, avec eux nous utilisons le langage de signes.* » (Nadège)

L'absence de ce type de matériel en milieu scolaire rend la tâche plus difficile à l'enseignant qui se trouve obligé de le fabriquer lui-même. « *Nos matériels didactiques, nous les fabriquons nous-même. Il y a des déficients visuels en même temps les déficients intellectuels et auditifs ; il faut du matériel didactique semi-concret ou concret. C'est chaque enseignant qui fabrique lui-même son matériel. L'enseignant souffre, voyez-vous, quand je rentre je dois préparer les leçons. Pour préparer une leçon, ça prend combien de temps ? maintenant il faut chercher un moment supplémentaire pour aller chercher le matériel didactique, ensuite il faut le préfabriquer parce que la préparation est d'abord lointaine. Donc il faut préparer ton matériel à la maison. Donc quand on dit que l'enseignant de l'inclusion doit avoir un supplément sur son salaire, c'est trop profond. Et ce que nous utilisons, c'est le matériau de récupération, qui n'est toujours pas adapté aux besoins de tous les enfants. Et ce matériau, vous ne l'avez pas toujours chez vous hein. Il faut aller le chercher. Du coup, ce n'est pas facile. L'Etat doit vraiment revoir la situation de l'enseignant en termes de salarial et matériel car c'est trop nous demander.* » (Chantal)

Chantal exprime dans son discours, l'inconfort de l'enseignant de l'école primaire inclusive en terme de matériel didactique ; ce qui ne favoriserait pas un meilleur encadrement des enfants en situation de handicap.

Les données relatives au matériel lié à la motricité indiquent que ce type de matériel est présent dans une école et absent dans une autre. Cela se lit dans ces propos : « *On avait*

*quelques fauteuils roulants ici mais l'école est vandalisée. Les gens ont eu en tête que l'école inclusive génère beaucoup de moyens et c'est comme ça qu'ils la cassent chaque jour. Au niveau du portail à l'entrée, il y a un gardien mais le complexe est vaste. Les béquilles par exemple, je les garde au bureau mais les fauteuils roulants comme c'est encombrant, je mets dans les salles de classe. Donc ici pour le moment, on a un seul fauteuil roulant à la SIL. Ils n'ont pas pu porter ça pendant des congés. » (Paul) ; « Nous n'avons pas de chaise roulante ici, pas de béquilles parce que nous n'avons pas de déficient moteur. » (Jean)*

Par ailleurs, certains participants expriment la difficulté liée à l'utilisation du matériel didactique disponible dans ces écoles. *« Promhandicap était venu nous donner le matériel didactique mais nous-même, nous ne savons pas comment l'utiliser parce que c'est encore au bureau. Donc on ne nous forme pas à l'utilisation de ce matériel. Il y a quand même le matériel didactique mais c'est au bureau. » (Pierrette)*

Pierrette par ses propos, souligne un problème pertinent lié à la difficulté d'utilisation du matériel didactique due à l'absence de formation des enseignants car malgré le manque criard du matériel à l'école, le peu que les partenaires apportent, les sont incapables de l'utiliser parce qu'ils sont limités dans sa connaissance.

Il ressort du discours des participants que les manuels scolaires sont disponibles dans les écoles primaires inclusives. Cela se traduit par les propos des participants ci-dessous : *« Le PAREC nous a envoyé les livres mais ces livres sont pour tous les enfants, donc il n'y a pas de livres à part pour les enfants en situation de handicap. » (Marie) ; « Nous avons les manuels scolaires pour les élèves. Nous avons les livres de mathématiques, français, sciences et autres. » (Paul)*

## 5.4 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES AU DISPOSITIF INFRASTRUCTUREL

**Tableau 11 : Arbre thématique des infrastructures**

Thème	Sous-thèmes	Verbatims
	Rampes et halls d'accès	<i>« Pour le moment, on n'a pas de rampe d'accès parce qu'on n'a pas de déficients moteurs. Il n'y a pas une bibliothèque pour élèves en situation de handicap. Il n'y a pas de livre pour un type de déficience particulier. En dehors du déficient visuel qui utilise la tablette braille et le poinçon, il n'y a pas de différence. » (Jean)</i>
	Installations sanitaires,	<i>« Sur le plan structurel, PROMHANDICAP nous a beaucoup aidé. Il nous a aménagé les points d'eau ; si vous</i>

Infrastructures scolaires	toilettes et points d'eau	<p><i>regardez derrière là, vous allez constater qu'il y a des points d'eau bien faits. Ils ont fait certaines réfections au niveau des escaliers. Pour le moment, on n'a pas de rampe d'accès parce qu'on n'a pas de déficient moteur. » (Pierrette)</i></p> <p><i>« Actuellement, nos points d'eau ne fonctionnent pas. Les voleurs ont enlevé les robinets, ils ont tout vandalisé même les reglettes dans les salles de classe. » (Paul)</i></p>
	Bibliothèque pour élèves déficients	<p><i>« Il n'y a pas une bibliothèque pour les élèves en situation de handicap. Ils ont tous les mêmes livres. » (Adéline)</i></p> <p><i>« On utilise les mêmes livres puisqu'on doit utiliser le curriculum ; on exploite les contenus du curriculum c'est-à-dire le programme que le ministre donne. Le reste revient à l'enseignant. » (Chantal)</i></p>
	Salles de classe adaptées	<p><i>« Les salles de classe sont adaptées, elles sont suffisamment grandes ; il y a l'espace ; en plus, elles sont électrifiées. Nous avons des points d'eau bien faits. Il n'y a pas les installations sanitaires. » (Marie)</i></p> <p><i>« Les salles de classe ne sont pas adaptées puisqu'il n'y a pas suffisamment d'espace entre les rangées, mais on dispose les enfants en tenant compte de leur handicap. Celui qui est malvoyant est assis devant par exemple, le non voyant s'assoit par exemple au bout du banc. » (Alvine)</i></p> <p><i>« Les salles de classe sont adaptées, elles sont suffisamment grandes ; il y a l'espace ; en plus, elles sont électrifiées. » (Marie)</i></p>

**Source :** Enquête de terrain, (Mai, 2023)

Les données liées aux dispositifs infrastructurels montrent que les écoles primaires publiques ont été transformées en écoles inclusives lorsque les infrastructures étaient déjà mises en place.

Les discours des participants montrent que les résultats liés à l'existence des rampes d'accès dans les écoles primaires inclusives sont mitigés car dans une école, malgré le fait que les infrastructures ne soient pas vraiment inclusives, des mesures palliatives ont été prises à cet effet. Cela est perceptible à travers ces propos : *« Le changement a trouvé que les bâtiments étaient déjà construits mais le ministre a demandé que toutes les salles de classe de l'école inclusive soient au rez-de-chaussée et on a construit devant chaque salle de classe des*



*rampes d'accès. Ça c'est pour nos élèves à mobilité réduite. C'est le changement qu'il y a eu. » (Paul)*

Par contre, les participants d'une autre école affirment que les rampes d'accès sont inexistantes. Cela se traduit par ces propos : *« Pour le moment, on n'a pas de rampe d'accès parce qu'on n'a pas de déficients moteurs » (Jean).*

Pour ce qui de la qualité et la présence des installations sanitaires et des points d'eau dans ces écoles, les résultats sont également mitigés. Dans les deux écoles, les installations sanitaires sont absentes. Cela se lit dans le discours de Chantal en ces termes : *« Nous n'avons pas les installations sanitaires ici à l'école. Il faut noter que nous ne sommes pas les professionnels de santé. Nous ne devons pas nous substituer en médecin ou en infirmier. L'Etat doit nous donner une infirmerie sur place avec le personnel adéquat car parfois lorsqu'il y a un problème, nous sommes déjà des psychologues, on se met déjà à trancher ; on se met à faire ci ou ça. Ce n'est pas sérieux ! Quand il y a un problème, on court déjà chercher l'alcool, on part chercher la compresse pour nettoyer ; nous nous substituons en infirmier. Non ! Ce n'est pas notre travail, on nous demande trop. » (Chantal)*

Par ailleurs, dans une école, les points d'eau sont présents et de bonne qualité car affirme Pierrette : *« Sur le plan infrastructurel, Promhandicap nous a beaucoup aidé. Ils nous ont aménagé les points d'eau, si vous regardez derrière là, vous allez constater qu'il y a des points d'eau bien faits ».*

Cependant dans une autre école, les points d'eau sont quasiment inexistantes. Cela se traduit par les propos de Chantal *« Il n'y a pas de points d'eau ici, vous voyez, les robinets qui étaient là sont déjà cassés. »*

Parlant de l'existence d'une bibliothèque pour les élèves déficients, il ressort des propos des participants qu'il n'y a pas de bibliothèques pour les élèves vivant avec un handicap dans ces écoles, tous utilisent les mêmes fournitures scolaires, les contenus étant les mêmes. La différence se trouve au niveau des stratégies et méthodes utilisées par l'enseignant lors de la transmission des connaissances : le langage de signes, le braille... Ceci est perceptible dans un des discours qui se prononce comme suit : *« Il n'y a pas une bibliothèque à part pour les élèves dits normaux et une autre pour ceux en situation de handicap. Les livres sont les mêmes, le contenu est le même, on l'adapte seulement au type de déficience. Un document de lecture par exemple, l'enfant peut lire tu vois les lèvres, le son ; celui qui ne voit pas, l'enseignant va transcrire le document en braille, lui il va lire avec les doigts. Le contenu reste le même. » (Paul)*



Les discours des participants sur l’existence des salles de classe adaptées montrent que ces salles de classe des EPPI ne sont pas adaptées aux différents types de handicap. Cela se traduit par les propos de Chantal : *Le changement a trouvé que les salles de classe étaient déjà construites. On a érigé l’école en école inclusive, les salles de classe ne peuvent pas être adaptées; en principe, les tableaux devaient être adaptés, même les tables-bancs devaient être adaptées. Lorsqu’il faut faire asseoir un enfant à mobilité réduite dans une salle de classe qui n’est pas adaptée, on trouve juste des astuces.* Plus loin, Alvine va renforcer ces propos en affirmant que « *Les salles de classe ne sont pas adaptées puisqu’il n’y a pas suffisamment d’espace entre les rangées, mais on dispose les enfants en tenant compte de leur handicap. Celui qui est malvoyant est assis devant par exemple, le non voyant s’assoit par exemple au bout du banc* » (Chantal).

Par contre, Marie, se limitant à la norme spatiale, trouvera que les salles de classe sont parfaitement adaptées car déclare- t-elle : « *Les salles de classe sont adaptées, elles sont suffisamment grandes ; il y a l’espace ; en plus, elles sont électrifiées.* » (Marie)

## 5.5 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES AUX RENFORCEMENTS COMPORTEMENTAUX

**Tableau 12 : Arbre thématique des renforcements comportementaux**

Thème	Sous thèmes	Verbatims
Renforcements comportementaux	Existence des primes ou subventions	<p>« <i>Pas de subvention ! La prime de sujétion que nous avons, ne cadre pas avec ce travail supplémentaire que nous faisons. Quand on avait la prime de sujétion, il n’y avait pas l’inclusion. Ce n’est pas sérieux. Nous avons même déjà fait des plaidoyers dans ce sens au gouvernement pour dire que le travail que nous faisons, nous ne l’avons pas appris à l’ENIEG et rien n’a encore bougé</i> ». (Chantal)</p> <p>« <i>Mais maintenant, ça c’est un travail en plus que nous faisons, c’est-à-dire l’inclusion vient augmenter le travail habituel que nous avons. Ça c’est un travail supplémentaire que nous avons et cela nécessite une prime car lorsqu’on érige par exemple une école en école d’application, il y a la prime de sujétion qui accompagne cela. Par contre, en transformant notre école en école inclusive, il n’y a pas eu de mesures d’accompagnement dans ce sens et ce n’est pas normal.</i> » (Géraldine)</p>

	<p>Organisation des séminaires de formation ou de recyclage</p>	<p>« Nous n'avons aucune prime ; il n'y a pas de différence de salaire entre nous et nos collègues qui ne sont pas dans les écoles inclusives. La seule chose qu'on fait c'est qu'on organise les séminaires. Cette année, on ne les a même pas organisés. » (Marie)</p> <p>« Nous n'avons pas de prime. Bon on suit quand même des séminaires on se dit que ces enfants sont des êtres humains comme nous. Nous sommes rémunérés à notre juste valeur ! » (Fati)</p> <p>« Les séminaires de formation ou de recyclage des enseignants sont organisés une fois par an ; c'est généralement au mois de juin. Ces séminaires sont organisés par le gouvernement et l'ONG sigthsavers pour former les enseignants des écoles inclusive. Ces séances de formation durent une semaine et portent sur une thématique précise. Elles sont gratuites. » (Paul)</p> <p>« Le ministère organise les séminaires de formation avec l'ONG Sigthsavers pour former ses enseignants des écoles inclusives ; et ces formations sont gratuites. À la fin de la formation, on nous paie le taxi. » (Alvine)</p> <p>« Le ministère organise aussi souvent les séminaires mais c'est pendant les vacances et à ce moment on forme juste les enseignants champions. Après les différents séminaires, quand on arrive à l'école, on s'entretient avec les autres enseignants. Sauf qu'avant d'utiliser ce matériel, il faut avoir ces déficients. » (Elise)</p>
	<p>Consultation et la prise en charge des enfants handicapés</p>	<p>« On ne les consulte pas régulièrement, on les consulte une fois par an et c'est l'ONG sigthsavers qui organise ces consultations. Donc c'est son service social qui vient ici avec tous les médecins spécialistes c'est-à-dire les orthophonistes, les kinésistes, les ophtalmologues consulter les enfants vivant avec un handicap. » (Chantal)</p>
	<p>Qualité d'appui apporté à l'école</p>	<p>« En termes de prise en charge, il faut noter que nous ne sommes pas les professionnels de santé. On ne doit pas se substituer en médecin ou en infirmier. L'Etat</p>

	<p><i>doit nous donner une infirmerie sur place avec le personnel adéquat car parfois lorsqu'il y a un problème, nous sommes déjà des psychologues, on se met déjà à trancher ; on se met à faire si ou ça. Ce n'est pas sérieux ! Quand il y a un problème, on court déjà chercher l'alcool, on part chercher la compresse pour nettoyer ; nous nous substituons en infirmier. Non ! Ce n'est pas notre travail, on nous demande trop. » (Chantal)</i></p> <p><i>« De manière périodique, ils font des consultations, mais chaque année, il y a quand même consultation. Après consultation, on offre les kits aux enfants (lunettes, prothèses...). » (Carole)</i></p> <p><i>« Cette ONG envoyait certains médecins ici pour faire des examens afin de déterminer le degré de mal des enfants ». (Pierrette)</i></p> <p><i>« À notre niveau, ce sont les partenaires qui assurent la prise en charge des enfants déficients. Chaque année, ils subissent des examens médicaux. » (Paul)</i></p> <p><i>« L'ONG américaine Sightsavers apporte des appuis matériels ici à l'école : tablettes braille, poinçons, papier braille... Elle a équipé l'école d'une moto, des outils covid, du matériel d'hygiène pour les jeunes filles. Elle a également électrifié les salles de classe même comme les voleurs ont tout arraché. Elle nous a aussi aidés à rendre les toilettes inclusives. On a également reçu un appui d'une autre ONG par rapport à ces toilettes. » (Paul)</i></p> <p><i>« Cette ONG apporte des appuis matériels et après les séminaires de formation il nous paie les caches croûtes et le taxi. Le PAREC nous a donné les documents comme les livres de lecture, d'anglais, de mathématiques et ça va du niveau 1 au niveau 2. » (Adéline)</i></p> <p><i>« Déjà la maire, c'est l'Etat et il y a les ONG qui apportent de l'aide à nos déficients. Par exemple, les déficients visuels qui ne sont pas profonds qui ont besoin de l'aide, l'ONG Sightsavers avec le service social après consultation médical, leur offre les lunettes. » (Géraldine)</i></p> <p><i>« Il y a un appui parfois matériel, parfois financier.</i></p>
--	---

	<p><i>Ils apportent aussi des appuis au niveau des formations. Et les appuis financiers là, ce n'est pas pour donner l'argent aux enseignants ou aux élèves hein, c'est pour leur acheter le matériel, parfois pour leur organiser les petites cérémonies pour leur donner le sourire. » (Jules)</i></p> <p><i>« Nous sommes appuyés par des structures qui sont partenaires à l'école comme Promhandicap, le PAREC, le ministère de l'éducation de base. » (Elise)</i></p>
--	---

**Source :** Enquête de terrain, (Mai, 2023)

Il ressort des données liées aux renforcements comportementaux que la motivation est peu boostée chez les enseignants des écoles primaires publiques inclusives.

En effet, les discours des participants sur l'existence des subventions allouées à l'encadrement des élèves déficients montrent que les enseignants des EPPI n'ont pas de prime de sujétion liée à l'inclusion des enfants en situation de handicap. Cela se lit dans le discours de Paul : *« Nous n'avons pas de primes pour l'encadrement des élèves en situation de handicap. C'est ça la difficulté parce que moi je suis acculé par les enseignants ; j'ai de la peine allait contenir. C'est difficile ! Le volume du travail est extrêmement fort. Il y a certains qui viennent ici et disent : directeur, je vais partir, moi je dis non. Vous ne pouvez pas partir, vous ne pouvez pas commencer quelque chose et vous arrêter en si bon chemin, que c'est quoi ? Je pense que l'état est en train d'étudier le dossier. Il faut savoir que nous manipulons les enfants difficiles, très difficiles et il y a également le fait que c'est une école pilote »*. Et plus loin dans celui de Carole : *« Aucune Subvention ! On a même déjà fait des plaidoyers en faveur de ça et rien n'a prospéré. Quand on dit école d'application, il y a la prime de sujétion et maintenant on dit école inclusive, il n'y a rien. Est-ce que c'est normal ? » (Paul)*

Allant dans le même sens, ces enseignants pensent qu'il s'agit d'un travail supplémentaire qui s'est ajouté au travail habituel qu'ils avaient déjà et ils émettent le vœu de le voir rémunéré. *« Il faut que ce travail supplémentaire soit rémunéré pour encourager l'enseignant à faire plus qu'il n'en faut parce que l'enseignant peut même faire plus que ça, mais quand les moyens n'accompagnent pas tu vas le faire mais de manière un peu désintéressée. A côté de ça, la motivation est importante parce que l'enseignant de l'école inclusive accorde beaucoup plus de temps à son métier. L'heure supplémentaire qu'il accorde aux enfants en situation de handicap, s'il n'y a pas de motivation pour pouvoir résoudre un*

*certain nombre de problèmes qu'il devait le faire par lui-même, il ne pourra avoir ce temps et c'est important. » (Géraldine)*

Par ailleurs, les données liées aux séminaires de formation ou de recyclage indiquent que ces séminaires sont organisés de manière irrégulière dans les écoles primaires publiques inclusives. Cela se lit dans les propos de Chantal. *« Promhandicap et le ministère organisent souvent les séminaires de formation mais ce n'est pas régulier ; c'est souvent pendant les vacances et à ce moment, on forme juste les enseignants champions. Après ces différents séminaires, quand on arrive à l'école, on s'entretient avec les autres enseignants. Bon depuis le début de cette année, on n'a même pas organisé la formation ».* (Jean)

Allant dans la même lancée, ces enseignants déplorent le fait que les formations qu'ils reçoivent ne soient pas souvent sanctionnées par des parchemins. Les propos traduisant cela sont les suivants : *« De toutes les formations que nous avons reçues dans le cadre de l'inclusion, aucune n'a été sanctionnée d'une attestation de fin de formation. Aujourd'hui nous tous, nous sommes formés mais qu'est-ce qui atteste que nous avons suivi des formations ? Nous vous disons verbalement mais si on nous demande de prouver ce que nous disons là, nous serons incapables de le faire pourtant nous sommes suffisamment outillés. Nous sommes suffisamment prêts mais qu'est-ce qui prouve ? Donc l'enseignant de l'inclusion scolaire n'a aucun statut, il n'y a aucune différence entre nous et les autres. Nous avons reçu des formations durant des années mais rien ne prouve, aucun papier certificatif. Non seulement les finances ne suivent pas mais le bout de papier qui le prouve, il n'y en a pas. »* (Jules)

Le discours des participants montre que les écoles primaires inclusives reçoivent des appuis matériels et parfois financiers du gouvernement et des différents ONG, partenaires de l'éducation. Cela est perceptible à travers les propos suivants : *« La mairie, les ONG et les partenaires apportent des appuis matériels et parfois financiers à l'école. Ils apportent de l'aide à nos déficients ; ils font des consultations chaque année. Après ces consultations, ils offrent par exemple des lunettes médicales aux déficients visuels qui ne sont pas profonds. Ils apportent aussi l'appui financier pour leur acheter le matériel parfois pour organiser de petites cérémonies pour leur donner du sourire. »* (Alvine) *« Nous sommes appuyés par des structures qui sont partenaires à l'école comme Promhandicap association (promotion des handicapés), le PAREC, le ministère de l'éducation de base. »* (Elise)

Les propos de ces participants laissent entendre que parmi les appuis apportés par ces partenaires, figurent en lieu et place la consultation et la prise en charge des enfants vivant avec un handicap.

Parlant cette prise en charge et consultation, les données indiquent que les consultations des enfants porteurs de handicap sont faites de manière irrégulière. Cela se lit à travers les propos ci-dessous : « *Promhandicap a tout le personnel requis pour consulter les enfants ; sauf que pour le moment, le contrat est arrivé à son terme et il attend de le renouveler. Donc cette année, ils n'ont pas été consultés* » (Adéline). Carole dira plus loin : « *De manière périodique, ils font des consultations, mais chaque année, il y a quand même consultation. Après consultation, on offre les kits aux enfants (lunettes, prothèses...).* »

## 5.6 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES À L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS FACE AU HANDICAP

**Tableau 13 : Arbre thématique de l'attitude des enseignants face au handicap**

Thème	Sous thèmes	Verbatims
Attitude des enseignants vis-à-vis du handicap	Attention accordée aux élèves à besoins éducatifs spécifiques	« <i>Ces enfants passent plus de temps avec nous que leurs propres parents, donc nous sommes d'abord comme leurs parents. Nous devons être à leur écoute de telle manière que dès que l'un a une situation, qu'il se rapproche de toi car lorsqu'un déficient a un problème, il ne faut pas le repousser, il faut plutôt l'accueillir. À un moment donné il faut même les choyer, les caresser. Il faut les écouter parce que si tu ne leur prêtes pas une oreille attentive, la relation ne sera pas bonne. Il faut les aimer. La relation entre ces élèves et nous est en bonne terme.</i> » (Jean)
	Nature des relations entre enseignant et élèves	« <i>Les relations entre les élèves à besoins éducatifs spéciaux et ceux dits normaux se passent bien. Ils s'entraident entre eux ; ils jouent ensemble et font tout ensemble</i> » (Marie) « <i>Si on vous dit qu'on reste ici jusqu'à 18h, c'est déjà tout dit. Quand nous arrivons, ces enfants en situation de handicap viennent nous embrasser. En fait on est obligé de créer cette ambiance avec ces enfants pour qu'ils se sentent en sécurité. Parfois ce n'est même pas une obligation, la façon dont l'enfant voit comment tu te comportes avers lui, c'est de cette manière-là qu'il te prend.</i> » (Chantal) « <i>Il y a ceux qui arrivent ici, ils sont isolés, ils ne participent pas, au bout d'un an tu vois ils collaborent avec les autres ; ils font les mouvements ensemble, ils jouent ensemble pourtant au départ ils se mettaient en retrait. Déjà chaque déficient a son tuteur qui s'occupe de lui soit</i>

	<p>Perception de l'inclusion scolaire</p>	<p><i>en classe, soit pendant la récréation. Il peut lui apporter de l'aide si nécessaire. » (Géraldine)</i></p> <p><i>« La relation qui nous unit, est une relation enseignant-élève avec tout l'amour que cela comporte. Pour faire passer le message, il faut qu'il y ait un peu d'amour ; si l'enfant ne se sent pas en sécurité, il sera plutôt refermé sur lui. » (Jules)</i></p> <p><i>« L'inclusion scolaire est une bonne chose dans la mesure où certains enfants ne seront plus marginalisés par rapport à l'éducation. Ça peut les aider à être plus tard utiles à la société. Il y a un double bénéfice parce que l'école sert à socialiser ; pour ceux qui sont normaux, ils savent dorénavant que loin des préjugés, de la sorcellerie et tout, que ce sont des humains, ils peuvent vivre ensemble. Plus tard ils ne pourront plus abandonner déjà un membre de la famille peut-être parce qu'il a un handicap. En agrandissant avec les enfants en situation de handicap, ils ne vont plus marginaliser ceux qui ont un handicap dans la société. C'est déjà quelque chose. » (Chantal)</i></p> <p><i>« L'inclusion scolaire est une bonne chose, seulement que l'Etat a pris le taureau par les cornes en instaurant l'éducation inclusive parce que moi je pense qu'avant de le faire, il fallait d'abord une formation car pour venir enseigner ici, il faut d'abord se former à la base. Dans les formations que nous avons reçues, il y a un style d'accueil réservé aux élèves déficients. Même quand un parent arrive, il y a une façon de l'accueillir et si tu n'es pas formé, tu vas beau apprendre dans le tas, tu ne sauras comment faire. » (Géraldine)</i></p> <p><i>« Selon moi, c'est une bonne idée de rendre l'école inclusive parce que dans la vie il faut éviter de faire des discriminations car aujourd'hui je suis bien portant ; demain on ne sait pas ce que le futur peut nous réserver. Il faut prendre à cœur l'éducation inclusive ; ça nous concerne tous directement ou indirectement parce que ce que vivent les enfants des autres aujourd'hui, peut aussi arriver à nos enfants demain. » (Jean)</i></p> <p><i>« Il ne faut plus qu'on fasse de discrimination, il faut que tout le monde soit formé pour toutes les écoles car toutes les écoles sont appelées à être inclusives car si dans une</i></p>
--	---	---



	<p>Acceptation des élèves en situation de handicap</p>	<p><i>école on se retrouve avec un enfant déficient, on doit pouvoir l'accompagner. » (Pierrette)</i></p> <p><i>« Les enseignants sont obligés d'accepter et d'aimer les élèves vivant avec un handicap parce qu'ils sont appelés à vivre ensemble. Ils passent plus de temps avec nous qu'avec leurs parents. » (Elise)</i></p> <p><i>« Vous savez, tout c'est la sensibilisation ; il faut amener ceux qui sont valides à comprendre que si l'autre est comme ça aujourd'hui, demain ça pourra t'arriver. On passe le temps dans la sensibilisation, notre mot d'ordre c'est la sensibilisation. Après cette sensibilisation, on les voit tous confondus, ils jouent ensemble sans problème. » (Pierrette)</i></p> <p><i>« Au niveau des enseignements, cela a permis que chaque enfant déficient ait au moins un mentor. Le nombre de tuteurs dépend du degré de handicap ; il y a les hypers actifs, en fonction de sa taille, il peut avoir 2 à 3 tuteurs. » (Nadège)</i></p>
--	--	--

**Source :** Enquête de terrain, (Mai, 2023)

Les données liées aux attitudes des enseignants face au handicap montrent que les enseignants adoptent des attitudes positives vis à vis du handicap. En effet, il ressort des discours des différents sujets que les enseignants accordent une attention particulière aux élèves vivant avec un handicap. Cela se traduit par les propos de Carole : *« Au départ, on est très attentionné ; on commence déjà par cerner les enfants qui ont des difficultés. On sait par exemple que celui-ci son problème clé c'est qu'il ne sait pas tenir le crayon ou le stylo, celui-ci ne sait pas articuler les mots par exemple, celui-ci son problème c'est qu'il n'entend pas, chez celui-là c'est qu'il ne voit pas. En fait, quand les enfants arrivent chez nous, on se donne un temps pour les observer et pour déceler leurs difficultés, parce qu'il y a parfois, le parent arrive et ne vous dit pas que l'enfant a des problèmes. C'est vous dans la salle de classe qui détectez pendant les activités que l'enfant a un problème. Maintenant, qu'est-ce qu'il faut faire ? La première chose à faire, c'est de faire venir le parent et lui faire savoir que son enfant a un problème et d'un commun accord, vous vous entendez pour son accompagnement, et pendant cet accompagnement vous devez faire recours au Plan d'éducation individuel. Après avoir décelé les difficultés de l'enfant, vous lui assignez des objectifs pour qu'il puisse évoluer en classe avec les acquis que vous leur donnez. » (Carole)*



Parlant de la nature des relations qui existent entre les enfants à besoins éducatifs spécifiques et les enseignants, il ressort qu'ils entretiennent de bonnes relations. Cela se traduit par ces propos « *La relation qui nous unit, est une relation enseignant-élève avec tout l'amour que cela comporte. Pour faire passer le message, il faut qu'il y ait un peu d'amour ; si l'enfant ne se sent pas en sécurité, il sera plutôt refermé sur lui* » (Jules). Plus loin, le cas de Géraldine met en lumière l'ambiance conviviale qui existe entre ces enseignants et les élèves déficients car elle déclare : « *Quand nous arrivons, ces enfants en situation de handicap viennent nous embrasser. En fait on est obligé de créer cette ambiance avec ces enfants pour qu'ils se sentent en sécurité. Parfois ce n'est même pas une obligation, la façon dont l'enfant voit comment tu te comportes avec lui, c'est de cette manière-là qu'il te prend.* » (Chantal) « *Il y a ceux qui arrivent ici, ils sont isolés, ils ne participent pas, au bout d'un an tu vois ils collaborent avec les autres ; ils font les mouvements ensemble, ils jouent ensemble pourtant au départ, ils se mettaient en retrait. Déjà chaque déficient a son tuteur qui s'occupe de lui soit en classe, soit pendant la récréation. Il peut lui apporter de l'aide si nécessaire.* » (Géraldine)

Par ailleurs, les données liées à la perception des enseignants indiquent que les enseignants ont une perception positive de l'inclusion scolaire « *Si ça dépendait de moi, on rendrait toutes les écoles inclusives, vous savez pourquoi ? Nous avons les problèmes dans notre société aujourd'hui parce qu'elle n'est pas inclusive et pour qu'une société soit inclusive, il faut déjà que l'école soit inclusive.* » (Paul) Le cas de Géraldine perçoit l'inclusion scolaire comme quelque chose de positif mais déplore la non préparation de l'Etat qui aurait dû passer d'abord par la sensibilisation et la formation des enseignants avant sa mise sur pied car l'accompagnement des enfants vivant avec un handicap nécessite un accueil bien particulier de ces derniers. Elle exprime cela en ces termes : « *L'inclusion scolaire est une bonne chose, seulement que l'Etat a pris le taureau par les cornes au moment de son instauration parce que moi je pense qu'avant de le faire, il fallait d'abord une formation car pour venir enseigner ici, il faut d'abord se former à la base. Dans les formations que nous avons reçues, il y a un style d'accueil réservé aux élèves déficients. Même quand un parent arrive, il y a une façon de l'accueillir et si tu n'es pas formé, tu vas beau apprendre dans le tas, tu ne sauras comment faire.* » (Géraldine)

Aussi, les discours des participants montrent que les élèves en situation de handicap sont acceptés par les enseignants des écoles primaires inclusives. Cela se traduit par ces propos : « *Les enseignants sont obligés d'accepter et d'aimer les élèves vivant avec un*

*handicap parce qu'ils sont appelés à vivre ensemble. Ils passent plus de temps avec nous qu'avec leurs parents » (Elise). Chantal ajoute plus loin que : « Si on vous dit qu'on reste ici jusqu'à 18h, c'est déjà tout dit. Quand nous arrivons, ces enfants en situation de handicap viennent nous embrasser. En fait on est obligé de créer cette ambiance avec ces enfants pour qu'ils se sentent en sécurité. Parfois ce n'est même pas une obligation, la façon dont l'enfant voit comment tu te comportes avers lui, c'est de cette manière-là qu'il te prend. » (Chantal)*

## 5.7 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES À L'ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

**Tableau 14 : Arbre thématique de l'accompagnement des enfants en situation de handicap**

Thème	Sous thèmes	Verbatims
Accompagnement des enfants en situation de handicap	Type de pédagogie utilisée	<p>« Nous utilisons la pédagogie différenciée. On l'adapte en fonction de la déficience. Il n'y a pas une manière particulière, ni une méthode précise mais c'est en fonction du cas qu'on a devant soi. Il y a des méthodes adaptées par rapport à chaque déficience. Si l'enfant est déficient, Il faut des outils appropriés pour lui. Par exemple, pour un déficient auditif, on utilise le langage des signes et il faut le matériel concret pour l'accompagner. Pour les déficients visuels, on pratique le braille. Chaque enseignant conçoit une méthode pour ses apprenants car chaque déficience correspond à une méthode pédagogique bien précise, une pédagogie différenciée et des outils appropriés. » (Paul)</p> <p>« Ici on utilise la pédagogie différenciée. Les enfants que nous avons en face de nous, on les reçoit tous, on les met en confiance donc on cultive le vivre ensemble dans les salles de classe. Ce qui fait que l'enfant qui est lent par exemple, quand on a mis un résumé au tableau s'il ne parvient pas à recopier, celui qui a fini prend son cahier et l'aide à terminer. Celui qui n'entend pas bien il faut lui expliquer plusieurs fois avec les gestes et à haute voix. » (Marie)</p> <p>« Nous utilisons la pédagogie différenciée. C'est celle-</p>

		<p>là qui prend en compte tous les besoins de l'enfant selon son cas. Et même au niveau des évaluations, nous faisons la pédagogie différenciée. De toutes les façons, la pédagogie différenciée se fait durant toute la leçon, du début de la leçon jusqu'à l'évaluation parce que si un enfant n'écrit pas mais il parle, vous pouvez l'interroger oralement ; c'est une évaluation différenciée. Vous n'allez pas l'évaluer comme les autres. Maintenant un enfant peut voir mais pas bien, vous allez agrandir la taille de la police des épreuves chez lui c'est toujours la pédagogie différenciée parce que son épreuve sera différente de celle des autres. Quand un enfant est lent, vous devez lui accorder le tiers temps, vous allez lui accorder même sept minutes de plus que les autres ; ça c'est toujours la différenciation. Chez le non-voyant, on doit transcrire sa copie en braille. » (Chantal)</p> <p>Types de soutien apporté aux élèves déficients</p> <p>« Nous leur apportons tout type de soutien ; un soutien pédagogique, un soutien affectif car ils sont même déjà comme nos propres enfants. Nous apportons aussi un soutien psychologique non seulement à ces enfants, mais aussi à leurs parents. » (Géraldine)</p> <p>Stratégies et méthodes d'enseignement</p> <p>« Le soutien que l'enseignant peut apporter ici c'est le soutien affectif. Il faut avoir de l'affection pour travailler avec eux. Si vous n'avez pas d'affection pour un élève déficient, vous allez le négliger. En dehors du soutien affectif, il y a aussi le soutien pédagogique, le soutien sentimental ; il faut avoir l'amour. À un moment donné, il faudrait les approcher pour qu'ils ne se sentent pas abandonnés à eux-mêmes. » (Fati)</p> <p>« Ici, on a plusieurs types de déficients et on travaille avec eux en fonction de leurs besoins. Lorsqu'on a à faire à un déficient auditif, on utilise le langage des signes. Quand on a à faire aux déficients visuels, on utilise la parole. On peut l'évaluer oralement. On parle à haute voix pour qu'ils écoutent. Pour ceux qui savent déjà utiliser la tablette braille, ils</p>
--	--	---

	Techniques et formes d'évaluation des élèves handicapés	<p><i>l'utilisent même quand il faut composer. » (Marie)</i></p> <p><i>« Sur le plan pédagogique, on procède à beaucoup de répétitions ; il faut répéter plusieurs fois pour que l'enfant assimile. Ensuite, il faut les accompagner dans le travail qu'ils font, les assister aussi. Pour les enseignements, on utilise des méthodes adaptées à leurs besoins ; ce n'est pas facile, ce n'est pas du tout facile avec eux ! » (Jean)</i></p> <p><i>« Au départ, on commence déjà par cerner les enfants qui ont des difficultés. On sait par exemple que celui-ci son problème clé c'est qu'il ne sait pas tenir le crayon ou le stylo, celui-ci ne sait pas articuler les mots par exemple, celui-ci son problème c'est qu'il n'entend pas, chez celui-là c'est qu'il ne voit pas. Donc déjà, les trois premiers mois de la rentrée, on est déjà calé sur ça. On prend trois mois pour identifier leurs problèmes. » (Carole)</i></p> <p><i>« Au niveau des enseignements, chaque enfant déficient a au moins un mentor. Le nombre de tuteurs dépend du degré de handicap ; il y a les hypers actifs, en fonction de sa taille, il peut avoir 2 à 3 tuteurs. Si vous voyez un enfant sortir, vous allez voir un autre l'accompagner. Que ce soit en classe ou pendant la récréation. » (Alvine)</i></p> <p><i>« Chacun a son plan d'éducation individuel. Celui qui bave par exemple, si tu peux l'amener à ne plus baver, ton objectif est atteint au cours de l'année. Si déjà l'enfant qui est déficient intellectuel qui ne sait pas se comporter et qu'on amène à bien se comporter, c'est déjà quelque chose à gagner. S'il sortait sans demander la permission et réussit à demander la permission avant de sortir, tu as gagné quelque chose. On les apprend à se socialiser et être aussi utiles pour les autres. Il y a un plan d'inclusion pour chaque enfant ; pour un handicapé intellectuel par exemple on ne va pas s'attendre qu'il ait le certificat d'études primaires ; s'il a les problèmes d'inattention dans son plan individuel, l'objectif c'est peut-être d'être attentionné en classe ; s'il a des troubles dans son plan individuel, c'est d'essayer de déceler le trouble. Si tu réussis à le faire, il faut</i></p>
--	---	--

		<p><i>passer à un autre objectif. Ce qui est loin d'avoir le diplôme à la fin. » (Alvine)</i></p> <p><i>« Quand on veut les évaluer, on les évalue ensemble. On peut même le faire oralement. Les handicapés visuels sont généralement assis devant. » (Marie)</i></p>
--	--	--

Source : Enquête de terrain, (Mai, 2023)

Les résultats liés à l’accompagnement pédagogique indiquent que les enseignants des EPPI font des efforts pour mieux inclure les élèves porteurs de déficience. Il ressort des différents discours que les enseignants utilisent une pédagogie qui prend en compte les besoins et la diversité des apprenants qu’ils ont à leur charge. C’est le cas de Chantal qui utilise la pédagogie différenciée à tous les niveaux, du début jusqu’à la fin des leçons et même pendant l’évaluation. Elle trouve des stratégies pour encadrer chaque élève en fonction de ses difficultés. Nous notons cela dans ses propos : *« Nous utilisons la pédagogie différenciée. C'est celle-là qui prend en compte tous les besoins de l'enfant selon son cas. Et même au niveau des évaluations, nous faisons la pédagogie différenciée. De toutes les façons, elle se fait durant toute la leçon, du début de la leçon jusqu'à l'évaluation parce que si un enfant n'écrit pas mais il parle, vous pouvez l'interroger oralement ; c'est une évaluation différenciée. Maintenant un enfant peut voir mais pas bien, vous allez agrandir la taille de la police des épreuves chez lui c'est toujours la pédagogie différenciée parce que son épreuve sera différente de celle des autres. Quand un enfant est lent, vous devez lui accorder le tiers temps, vous allez lui accorder même sept minutes de plus que les autres ; ça c'est toujours la différenciation. Chez le non-voyant, on doit transcrire sa copie en braille. »* (Chantal)

Par ailleurs, Jean procède autrement ; il met l’accent plutôt sur la répétition qui pour lui, est la meilleure approche car dit-il : *« Sur le plan pédagogique, on procède à beaucoup de répétitions ; il faut répéter plusieurs fois pour que l'enfant assimile. Ensuite, il faut les accompagner dans le travail qu'ils font, les assister aussi. Nous avons plusieurs stratégies pour ces enfants mais la plus utilisée est la répétition. Pour les enseignements, on utilise des méthodes adaptées à leurs besoins ; ce n'est pas facile, ce n'est pas du tout facile avec eux ! »* (Jean)

Parlant des types de soutien apportés aux élèves en situation de handicap, les enseignants apportent des soutiens affectif, pédagogique et même psychologique. Cela est perceptible dans les propos de Fati qui déclare : *« Le soutien que l'enseignant peut apporter ici c'est le soutien affectif. Il faut avoir de l'affection pour travailler avec eux. Si vous n'avez*

*pas d'affection pour un élève déficient, vous allez le négliger. En dehors du soutien affectif, il y a aussi le soutien pédagogique, le soutien sentimental ; il faut avoir l'amour. À un moment donné, il faudrait les approcher pour qu'ils ne se sentent pas abandonnés à eux-mêmes. »* (Fati)

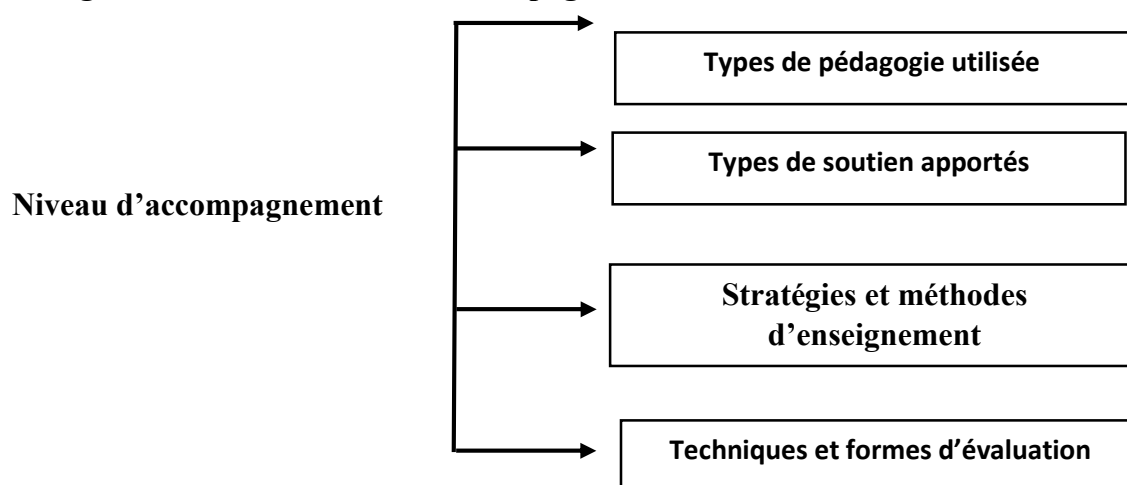
Les données relatives aux stratégies et méthodes d'enseignement montrent que les enseignants essaient de mettre sur pied des stratégies et méthodes qui prennent en compte les besoins de chaque apprenant. Cela est perceptible dans les propos ci-dessous : *« Ici, on a plusieurs types de déficients et on travaille avec eux en fonction de leurs besoins. Lorsqu'on a à faire à un déficient auditif, on utilise le langage des signes. Quand on a à faire aux déficients visuels, on utilise la parole. On peut l'évaluer oralement. On parle à haute voix pour qu'ils écoutent. Pour ceux qui savent déjà utiliser la tablette braille, ils l'utilisent même quand il faut composer »* (Marie). En effet, Carole essaie d'abord de détecter les difficultés de chaque apprenant afin de mieux adapter ses méthodes d'enseignement car dit-elle : *« Au départ, on commence déjà par cerner les enfants qui ont des difficultés. On sait par exemple que celui-ci son problème clé c'est qu'il ne sait pas tenir le crayon ou le stylo, celui-ci ne sait pas articuler les mots par exemple, celui-ci son problème c'est qu'il n'entend pas, chez celui-là c'est qu'il ne voit pas. Donc déjà, les trois premiers mois de la rentrée, on est déjà calé sur ça. On prend trois mois pour identifier leurs problèmes. »* (Carole)

Concernant les techniques et formes d'évaluation, il ressort du discours des participants que la technique et la forme d'évaluation sont fonction du type de déficience que l'enseignant a en face de lui car affirme un participant : *« C'est toutes les pédagogies du domaine qu'on utilise mais sauf qu'on essaie de l'adapter à chaque difficulté. Si l'enfant qui ne voit pas on va peut-être le rapprocher du tableau, si c'est un enfant qui n'entend pas, on va utiliser les méthodes qu'on nous apprend en langage des signes pour faire passer le message. Si c'est un déficient intellectuel, on va travailler avec lui en fonction de son plan individuel. Il ne va pas suivre le même programme que les autres. Si toi tu t'es fixé un objectif, c'est cet objectif que tu vas évaluer. La forme d'évaluation est fonction du type de handicap. Par exemple, un enfant qui ne sais pas écrire ou un enfant malvoyant, tu peux l'évaluer oralement en attendant l'enseignement vienne le faire en braille. »* (Jules)

Pour Marie, l'évaluation n'est pas basée sur tous les contenus de leçon enseignés. Elle pense que si l'enfant en situation de handicap a pu acquérir quelques notions, l'évaluation doit porter sur ces notions là; selon elle, c'est au fil des années que ces élèves parviennent à asseoir certaines notions. Elle l'affirme en ces termes : *« Avec ces handicapés, on n'a pas*

*pour objectif la couverture des programmes. Si on a par exemple 15 leçons et que sur les 15 ils parviennent à acquérir 3, c'est déjà bon. Le peu qu'ils ont reçu c'est ce peu là qu'on peut évaluer et ils comprennent. Ça ne sert à rien de couvrir le programme avec eux puisque ces enfants ne seront jamais comme les autres ; ils ont toujours des petits retards dans leur parcours scolaire. S'ils acquièrent un peu, au fil des années ils vont s'améliorer. On retarde toujours le processus scolaire de ses enfants parce qu'il faut qu'ils comprennent. Donc ils ne sont pas comme les autres que cette année, ils sont à la SIL, l'année prochaine au CP. Elle va étayer ces propos par l'exemple concret suivant : « J'ai un élève ici à la SIL, la première année, il ne parvenait même pas à écrire « a » mais aujourd'hui après 3 ans, il écrit déjà les chiffres donc il y a amélioration. L'objectif à atteindre à la SIL par exemple si l'enfant a les problèmes de langage s'il peut bien écrire, c'est déjà bon. S'il peut lire, c'est déjà bon. Avec eux, on ne court pas derrière les programmes. » (Marie)*

**Figure 2 : Schéma relatif à l'accompagnement des enfants en situation de handicap**



Source : présente étude, (Mai, 2023)

### 5.8 INTERPRETATION DES RÉSULTATS

Dans cette section du travail, il est question de préciser les implications de la littérature autour du sujet. Cette interprétation sera fondée sur les travaux des auteurs qui ont conduit ce travail. Il s'agit de confronter les données empiriques à la lumière des théories. La démarche de l'interprétation se fera selon l'ordre des questions de recherche et des objectifs.



### 5.8.1 Interprétation des résultats liés à la disponibilité du matériel didactique

Les témoignages des participants à cette recherche ont permis de comprendre que le matériel didactique est peu disponible dans les EPPI et cette faible disponibilité, ne facilite pas la réussite de l'inclusion scolaire. En effet, l'inaccessibilité du matériel didactique constitue un frein pour l'acquisition des connaissances chez les apprenants. On se rend compte que l'inclusion à l'école primaire semble restée encore théorique car la responsabilité du matériel didactique incombe en grande partie aux enseignants et aux parents d'élèves. En fait, il ressort du discours de ces acteurs que le matériel didactique n'est pas vraiment présent et la difficulté liée à ce matériel se trouve au niveau non seulement de sa quantité mais aussi de son adaptation ; car en fonction des types de handicap que les enseignants ont à leur charge, ils n'ont toujours pas de matériel adapté et approprié pour leur meilleur encadrement. « *Ici nous n'avons pas véritablement de matériel* » (Nadège). Le peu de matériel qu'ils ont à leur disposition ne permet pas de satisfaire tous les enfants vivant avec un handicap. Les propos traduisant cela sont les suivants : « *Nous même nous fabriquons le matériel didactique en classe. Le matériel concret ou semi-concret non ?* » (Jules) ; « *Les handicapés visuels travaillent avec leur propre matériel. L'État a transformé l'école en école inclusive mais sur le plan matériel, tout est resté comme avant c'est-à-dire comme les écoles ordinaires. On se dit que les manuels pour handicapés vont venir car l'État va progressivement. Présentement il n'y en a pas encore.* » (Fati). Pourtant selon Thomazet (2008), l'école inclusive est invitée à une véritable rupture avec les pratiques traditionnelles. Il lui faut créer des conditions de réussite par la mise en place de dispositifs susceptibles de faire disparaître les désavantages des enfants étiquetés en difficulté ou handicapés. C'est dans ce sens que St-Arnaud (2003) dans la fonction d'accompagnement, affirme que l'accompagnateur (l'enseignant) aura à combiner une diversité de manières d'agir. L'accompagnateur aura à prendre conscience de ses manières d'agir et d'interagir afin de bien gérer les relations qui s'établissent dans l'activité d'accompagnement. Paul (2016) ajoutera que l'accompagnement a comme caractéristique principale de s'adapter à l'unicité de chaque situation pédagogique.

C'est dans ce sens que Mgbwa (2018) affirme que les défaillances du handicap expliquent les difficultés de l'adaptation scolaire. Ces difficultés se confirment par les indicateurs tels que : matériels didactiques et pédagogiques différenciées, qui ici vont de pair, car le manque de livre en braille entraîne l'exclusion de certains enseignements dans leur programme, à l'instar des leçons scientifiques. Il en est de même pour l'indicateur : présence



des spécialistes adaptés à la déficience. La difficulté est donc au niveau de l'informatique et du matériel adéquat qui sont encore absents.

### 5.8.2 Interprétation des résultats liés au dispositif infrastructurel de l'école

Le dispositif infrastructurel de l'école est l'un des éléments importants qui pourrait être susceptible de déterminer la réussite du processus d'inclusion scolaire de l'élève vivant avec un handicap. Les résultats montrent que le cadre dans lequel se déroule l'éducation inclusive des écoles primaires n'est pas approprié. La configuration de ces écoles le témoigne suffisamment, les infrastructures inclusives y sont encore inexistantes. Cela se lit dans les propos suivants : « *Ici il n'y a pas de fauteuils roulants* » (Marie) ; « *Actuellement, nos points d'eau ne fonctionnent pas* » (Paul) ; « *Nous n'avons pas les installations sanitaires ici à l'école.* » (Géraldine). Cette faible implémentation des infrastructures ne permet pas un meilleur encadrement des enfants déficients. On comprend dès lors que peu d'effort jusqu'à présent ont été consentis sur le plan infrastructurel. Les véritables indicateurs de l'inclusion scolaire ne sont pas encore visibles de tous; on semble encore se limiter à la simple mise en commun des élèves en situation de handicap et ceux dits normaux. Pourtant, on sait que dans le domaine d'éducation, le cadre d'enseignement-apprentissage joue un rôle prépondérant dans l'acquisition des savoirs à travers des éléments qu'il contient. Les infrastructures scolaires doivent être propices, adéquates, stimulantes et agréables ; or pour ce qui est de la présente étude, ce n'est pas le cas. Certes, le MINEDUB essaie de prendre des mesures palliatives dans certaines écoles en attribuant par exemple les salles de classe de ré-de-chaussée à l'école inclusive mais ces mesures semblent n'être que des mesures de saupoudrage.

Pour Thomazet (2008), l'inclusion est « *une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire qui suppose non seulement l'intégration physique et sociale, mais aussi pédagogiques afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe correspondant à leur âge, ceci quel que soit leur niveau scolaire* ». Cet auteur considère que dans la logique de l'inclusion scolaire, l'école doit s'adapter pour apporter une réponse scolaire au plus près des besoins de chaque élève ; il est question de partir des besoins des élèves et de les prendre en compte dans un cadre ordinaire.

Aussi en 1990 déjà, la conférence mondiale sur l'EPT de Jomtien en Thaïlande avait tenu en compte les difficultés relatives aux infrastructures scolaires, et des recommandations ont été faites afin de parvenir à une éducation pour tous. Mais la majorité des pays africains, précisément le Cameroun, enclins aux difficultés politiques et économiques, sont toujours à la traîne.

### 5.8.3 Interprétation des résultats liés aux renforcements comportementaux des acteurs

Les dispositifs psychopédagogiques liés aux renforcements comportementaux constituent l'un des éléments clés qui pourraient contribuer à une meilleure implication professionnelle des enseignants car ils constituent un stimulus renforçateur du comportement. En ce sens Skinner (1954) pense que si l'occurrence d'un opérant est suivi par la présentation d'un stimulus renforçant, alors la force et la fréquence de cet opérant seront augmentées. Il ajoute que le meilleur moyen de contrôler les comportements est de renforcer positivement ceux qui sont jugés désirables plutôt que de punir ceux jugés mauvais parce que le renforcement positif n'occasionne aucune réaction néfaste. En plus, le conditionnement opérant est en mesure de rendre compte des comportements nouveaux, créatifs.

Pourtant, les discours des participants soulignent l'absence de ces renforcements. Cela se traduit par les propos de Géraldine : *« Il faut que ce travail supplémentaire soit rémunéré pour encourager l'enseignant à faire plus qu'il n'en faut parce que l'enseignant peut même faire plus que ça, mais quand les moyens n'accompagnent pas tu vas le faire mais de manière un peu désintéressée. A côté de ça, la motivation est importante parce que l'enseignant de l'école inclusive accorde beaucoup plus de temps à son métier. L'heure supplémentaire qu'il accorde aux enfants en situation de handicap, s'il n'y a pas de motivation pour pouvoir résoudre un certain nombre de problèmes qu'il devait le faire par lui-même, il ne pourra avoir ce temps et c'est important. »* (Géraldine)

La faible prise en compte des renforcements comportementaux constitue une barrière à l'accompagnement des élèves déficients. Les discours des participants laissent comprendre que le volume du travail en contexte d'inclusion est considérable, la tâche est non seulement difficile mais aussi délicate. Car il s'agit d'un travail supplémentaire qui s'est ajouté au travail habituel que les enseignants avaient déjà et mérite d'être rémunéré.

On se rend à l'évidence qu'après avoir transformé ces écoles, les mesures d'accompagnement n'ont pas suivi car les éléments motivationnels ne sont pas vraiment perceptibles chez les différents acteurs. Ils n'ont aucune subvention pour l'encadrement des

enfants en situation de handicap : « *Nous n'avons pas de primes pour l'encadrement des élèves en situation de handicap. C'est ça la difficulté parce que moi je suis acculé par les enseignants* » (Paul) ; « *les séminaires de formation ou de recyclage des enseignants sont organisés une fois par an* » (Paul).

Par ailleurs, ces participants à travers le discours, mettent à jour la problématique du statut de l'enseignant de l'école inclusive car ils ne sont pas différents de leurs collègues des autres écoles en ce sens que les formations qu'ils reçoivent ne sont pas sanctionnées par des parchemins. « *De toutes les formations que nous avons reçues dans le cadre de l'inclusion, aucune n'a été sanctionnée d'une attestation de fin de formation* » (Jules). Or Vroom (1964) pense que valoriser la motivation des individus ainsi que leur épanouissement au travail passe par 3 critères de motivation indissociables les uns des autres :

- \* le gain doit avoir une valeur intéressante pour le salarié (valence) ;
- \* Il doit croire qu'il est possible d'obtenir un gain (instrumentalité) ;
- \* Il doit avoir suffisamment confiance en sa capacité de réussir (expectation).

Cet auteur pense que les employés sont plus motivés lorsque ces trois facteurs sont présents sur le lieu de travail. Autrement dit, l'enseignant de l'éducation inclusive serait plus performant si ces facteurs sont présents à l'école.

#### **5.8.4 Interprétation des résultats liés aux attitudes des enseignants au handicap**

L'attitude de l'enseignant occupe une place importante dans le processus de l'inclusion scolaire des élèves déficients. En effet, les témoignages des différents sujets permettent de constater que malgré les difficultés rencontrées sur le terrain, les enseignants adoptent des attitudes positives vis à vis du handicap et ceci favorise la réussite de l'inclusion scolaire. « *Ces enfants passent plus de temps avec nous que leurs propres parents, donc nous sommes d'abord comme leurs parents. Nous devons être à leur écoute de telle manière que dès que l'un a une situation, qu'il se rapproche de toi car lorsqu'un déficient a un problème, il ne faut pas le repousser, il faut plutôt l'accueillir. À un moment donné il faut même les choyer, les caresser. Il faut les écouter parce que si tu ne leur prêtes pas une oreille attentive, la relation ne sera pas bonne. Il faut les aimer. La relation entre ces élèves et nous est en bonne terme* » (Jean). Ceci traduit la relation chaleureuse que les enseignants entretiennent avec les enfants en situation de handicap ; et cela favorise leur meilleur accompagnement car on sait que les attitudes guident les comportements et les pratiques de l'enseignant influençant de ce fait les résultats scolaires. Le processus enseignement- apprentissage ne peut être réussi

sans la prise en compte des émotions et de l'affectivité dans la relation qui unit les personnes engagées dans ce processus que sont les enseignants et les élèves. Aussi, la manière dont les enseignants perçoivent le handicap est cruciale parce qu'elle peut être associée à des pratiques discriminatoires.

Par ailleurs, l'inclusion scolaire est perçue par ces enseignants comme quelque chose de positif, comme une initiative qui pourrait être bénéfique pour toute la société. Cela se traduit par ces propos : « *L'inclusion scolaire est une bonne chose dans la mesure où certains enfants ne seront plus marginalisés par rapport à l'éducation. Ça peut les aider à être plus tard utiles à la société. Il y a un double bénéfice parce que l'école sert à socialiser* » (Chantal). Selon Ajzen (1991), en plus d'agir comme déterminant de l'intention, le contrôle comportemental perçu est présumé avoir une influence directe sur le comportement lorsque le contrôle volontaire sur le comportement est réduit. Il pense que le comportement individuel est directement lié à l'intention de réaliser ou non ce comportement.

C'est dans ce sens que Eklinth (2006) démontre l'importance de l'inclusion scolaire, et met l'accent sur ses bienfaits, en ce sens qu'elle permet d'améliorer l'enseignement en général et de permettre un enseignement de qualité à tous les enfants ; de prendre en compte les besoins éducatifs des enfants handicapés dans les systèmes éducatifs ordinaires de tous les pays. Comme le dit Ajzen (1991), un individu est plus susceptible de réaliser un comportement donné si son intention comportementale de même que ses déterminants sont plus forts et positifs.

### **5.8.5 Accompagnement des enfants en situation de handicap**

Dans cette rubrique, il s'agit de l'interprétation du type de pédagogie utilisée, des méthodes et techniques d'enseignement, des techniques d'évaluation et des types de soutien apporté à l'école. C'est dans ce sens que Prud'homme & al (2016) promeuvent la pédagogie de l'inclusion impliquant l'adoption de pratiques pédagogiques différenciées et universelles s'adressant à tous les élèves, de même que l'adoption de stratégies d'adaptation et d'individualisation empruntées à l'éducation spécialisée et visant les besoins particuliers de certains élèves.

Les résultats indiquent que les participants essaient d'utiliser une pédagogie et des méthodes qui prennent en compte la diversité des apprenants. C'est le cas de Chantal qui utilise la pédagogie différenciée du début jusqu'à la fin de la leçon et même pendant l'évaluation car dit-elle : « *Nous utilisons la pédagogie différenciée. C'est celle-là qui prend*

*en compte tous les besoins de l'enfant selon son cas. Et même au niveau des évaluations, nous faisons la pédagogie différenciée. De toutes les façons, elle se fait durant toute la leçon, du début de la leçon jusqu'à l'évaluation parce que si un enfant n'écrit pas mais il parle, vous pouvez l'interroger oralement ; c'est une évaluation différenciée. Maintenant un enfant peut voir mais pas bien, vous allez agrandir la taille de la police des épreuves chez lui c'est toujours la pédagogie différenciée parce que son épreuve sera différente de celle des autres. Quand un enfant est lent, vous devez lui accorder le tiers temps, ça c'est toujours la différenciation. Chez le non-voyant, on doit transcrire sa copie en braille » (Chantal). Il ressort de ce discours que les enseignants adaptent leurs enseignements et leur évaluation aux besoins des apprenants qu'ils ont à leur charge, chacun ayant sa spécificité. De même, cette évaluation se fait en fonction du plan d'éducation individuel de chaque enfant défini au préalable et prend plusieurs formes : orale, écrite et pratique.*

Les résultats montrent également que les enseignants essaient de prôner le vivre-ensemble dans les salles de classe en apportant aux apprenants divers types de soutiens. C'est le cas de Fati qui déclare : *« Le soutien que l'enseignant peut apporter ici c'est le soutien affectif. Il faut avoir de l'affection pour travailler avec eux. Si vous n'avez pas d'affection pour un élève déficient, vous allez le négliger. En dehors du soutien affectif, il y a aussi le soutien pédagogique, le soutien sentimental ; il faut avoir l'amour. À un moment donné, il faudrait les approcher pour qu'ils ne se sentent pas abandonnés à eux-mêmes »*. L'on note de ces propos que l'enseignant joue auprès de ces élèves, le rôle même de parent car il doit considérer ces enfants comme étant ses propres enfants pour mieux les accompagner. Et comme a pensé Zay (2012), l'éducation inclusive est un enjeu démocratique car il s'agit de vivre ensemble. Les enseignants devraient ainsi mettre sur pied une pédagogie qui favorise ce vivre-ensemble.



## CHAPITRE 6 : DISCUSSION

Après avoir présenté et analysé les données des entretiens, il revient dans ce chapitre de discuter ces résultats. Cette discussion vise à confirmer, infirmer ou nuancer les résultats en les comparant à d'autres recherches. Le présent chapitre est articulé en quatre principaux axes : les modalités d'étude, les perspectives, les limites d'étude et les propositions.

### 6.1 MATÉRIEL DIDACTIQUE ET FACILITATION DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Les résultats issus des discours des participants ont montré que la disponibilité du matériel didactique constitue encore l'un des obstacles majeurs à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Le problème de matériel didactique se pose avec acuité dans les écoles inclusives. Cela se lit dans le discours de Marie : « *Nous n'avons pas assez de matériel didactique* (Marie). En effet, les enseignants essaient à leur niveau de se battre comme ils peuvent pour trouver le matériel afin de dispenser des leçons car un participant affirme : « *Nos matériels didactiques, nous les fabriquons nous-même* » (Chantal). En fait, l'inclusion scolaire des enfants handicapés relève des efforts personnels de chaque enseignant. Pourtant la disponibilité dudit matériel en contexte d'inclusion pourrait motiver l'enseignant à s'impliquer davantage dans la tâche qui lui est assigné. Wormaes (2005) pense que les pratiques pédagogiques satisfaisantes offrent une large place à la différenciation et à l'individualisation. Ces pratiques satisfaisantes ne se limitent pas seulement aux stratégies et méthodes d'enseignement mais aussi au matériel didactique adéquat et adapté aux besoins des élèves car l'usage d'un bon matériel didactique facilite l'acquisition des connaissances chez ces derniers. Dans la même optique, le décret N° 90/1516 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de la loi N°83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées, en son article 3 stipule que : « *les écoles ordinaires dans lesquelles sont inscrits les enfants handicapés sont dotées [...] d'un personnel spécialisé et de matériel didactique adapté aux exigences de leur encadrement pédagogique* ».

En opposition avec la présente étude, l'indisponibilité du matériel didactique ne facilite pas l'accompagnement des enfants déficients.

## 6.2 DISPOSITIFS INFRASTRUCTURELS ET ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS DÉFICIENTS

Il a également été démontré que la qualité des dispositifs infrastructurels présente un frein à l'accompagnement des enfants déficients de ces écoles car les infrastructures qui y sont, ne sont pas propices et adaptées. Ces résultats trouvent grand écho dans les conclusions de l'étude qualitative de Tchokoté (2019) dont l'hypothèse de départ était : La qualité de l'environnement scolaire inclusif influence le vécu de l'adolescent en situation de handicap moteur et occasionne un retentissement psychologique s'exprimant aisément par une souffrance psychique chez ce dernier. Cette chercheuse a effectivement apporté des preuves empiriques que le bien-être à l'école des adolescents en situation de handicap moteur est significativement corrélé et conditionné par la qualité de l'environnement (physique) scolaire. Selon ses résultats, « la situation décrite par (un des 04 participants) démontre à suffisance que la qualité du dispositif infrastructurel rappelle sans cesse l'incapacité du sujet à s'adapter à son environnement scolaire du fait de sa déficience » (Tchokoté, 2019, p.12). Cette étude qualitative a clairement mis en lumière le vécu par ces adolescents, d'une certaine souffrance psychologique...marquée d'une part par l'offre de l'environnement scolaire inclusif dépourvu d'infrastructures adéquates à leur situation (accès aux bâtiments, salles de classe, toilette, infirmerie, cantine scolaire, etc) ». Le chercheur conclut d'ailleurs, tous « ont laissé transparaître un mal-être lors des entretiens et selon leurs verbalisations » (Tchokoté, 2019, p.11).

Ce sont à peu près les mêmes informations qui ressortent de l'évaluation des infrastructures dans les deux écoles primaires inclusives investiguées car ces écoles ne disposent pas d'infrastructures inclusives. L'inclusion des enfants vivant avec un handicap émane de leurs propres efforts. Cela est perceptible dans les propos des participants : « *Actuellement, nos points d'eau ne fonctionnent pas* » (Paul), « *Les salles de classe ne sont pas adaptées* » (Alvine), « *Pour le moment, on n'a pas de rampe d'accès* » (Jean), « *Il n'y a pas une bibliothèque pour les élèves en situation de handicap. Ils ont tous les mêmes livres.* » (Adéline). Pourtant Both et Ainscow (2002), précisent que l'inclusion implique un changement, pour eux, développer l'inclusion implique aussi de réduire les pressions d'exclusion ; A ce sujet, l'éducation inclusive a pour point de départ la reconnaissance des différences qui existent entre les élèves. Or, les élèves continuent d'être exclus d'une éducation générale pour cause d'un déficit ou à cause de leurs difficultés d'apprentissage.



### 6.3 RENFORCEMENTS COMPORTEMENTAUX DES ACTEURS ET ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS HANDICAPÉS

Les données liées aux discours des participants montrent aussi que la nature des renforcements comportementaux chez les différents acteurs constitue une grande barrière à l'accompagnement des élèves handicapés. Les éléments renforçateurs de comportement ne sont pas suffisamment perceptibles dans ces écoles pour booster la motivation chez les enseignants. Cela se lit dans les propos des sujets ci-dessous : « *Nous n'avons pas de subvention* » (Chantal), « *Nous n'avons aucune prime* » (Marie), « *Les séminaires de formation ou de recyclage des enseignants sont organisés une fois par an ; c'est généralement au mois de juin.* » (Paul), « *On ne les consulte pas régulièrement* » (Chantal), « *De manière périodique, ils font des consultations* » (Carole). Pourtant Vroom (1964) pense qu'un individu est motivé à performer lorsqu'il s'attend à tirer des résultats positifs de ses ressources supplémentaires. Si des résultats positifs ne sont pas anticipés, il y a moins de chances que l'individu performe au niveau maximum.

A fortiori, on a vu au terme du travail de recherche de Pacaud (2016) auprès de 19 apprenants vivant avec un handicap dans les établissements de formation professionnelle au Canada que, pour la majorité des participants, les mesures d'appui étaient hautement utiles. Le chercheur n'a pas manqué d'appuyer ses conclusions avec des recherches scientifiques précédentes (Mimouni, L'anglais, Granger, Courtemanche et Delage). Celles-ci ont démontré qu'un grand nombre d'élèves souffrant d'handicap n'ayant reçu ni aide, ni soutien finissent par accuser du retard, et échouer dans les rangs des personnes analphabètes, des délinquants ou des adultes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle (Pacaud, 2016, p.18).

En rapport avec notre travail de recherche, la mise sur pied des mesures d'accompagnement, favorise la réussite de l'inclusion scolaire.

Par ailleurs, La Grenade et Trépanier (2017) pensent que le nœud de l'inclusion éducative réside dans la formation et les pratiques professionnelles quotidiennes des enseignants. Pour eux, l'inclusion « ne prend effet en milieu scolaire que si le professeur est prêt à respecter le droit à la différence jusque dans la pratique » (La Grenade et Trépanier, 2017, p.06).

Dans ce sens, Mazereau (2009) pense que l'école inclusive est un échec programmé si dans la mise en œuvre, elle n'emprunte pas le principe de formation adaptée des enseignants sur lequel reposaient les écoles spécialistes. L'auteur a insisté sur le fait qu'il ne s'agit pas

uniquement d'insertion de modules sur la pédagogie inclusive dans les programmes de formation initiale des enseignants. Il faudrait que cette préoccupation transparaisse également dans « l'accompagnement de début de carrière » et se poursuivre « par le biais d'un perfectionnement professionnel continu » (Mazereau, 2009, p.22). Car rappelle-t-il, l'expérience a montré que le principal aménagement à apporter dans les « différents dispositifs nationaux, qu'ils soient réguliers ou temporaires » afin que l'école ordinaire puisse accueillir efficacement à la fois les élèves vulnérables de par le handicap et ceux dits « non handicapés » est : « le soutien apporté par des enseignants spécialisés au niveau des pratiques de classe » (Mazereau, 2009, p.23).

#### 6.4 ATTITUDES DES ENSEIGNANTS FACE AU HANDICAP

Les résultats issus des discours des différents participants ont montré que les attitudes positives des enseignants vis-à-vis du handicap, favorisent un meilleur accompagnement des enfants vivant avec un handicap. En fait, les enseignants des écoles primaires inclusives prêtent une attention particulière aux élèves à besoins éducatifs spécifiques, ils les acceptent, les aiment et entretiennent avec eux de bonnes relations. Les propos traduisant cela sont les suivants : « *Les relations entre les élèves à besoins éducatifs spéciaux et ceux dits normaux se passent bien.* » (Marie), « *Si on vous dit qu'on reste ici jusqu'à 18h, c'est déjà tout dit.* » (Chantal) Et c'est dans ce sens que l'a pensé Zay (2012), l'éducation inclusive est un enjeu démocratique car il s'agit de vivre ensemble. Les enseignants devraient ainsi mettre sur pied une pédagogie qui favorise ce vivre-ensemble.

Comme le soulignent Corps, Céralli et Boisseau (2012, p.10), l'inclusion scolaire est « *un processus qui vise à accroître la participation et à réduire l'exclusion en répondant efficacement aux différents besoins de tous les apprenants. Elle prend en compte les besoins individuels en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants et jeunes gens en situation de marginalisation et de vulnérabilité* ».

On se souvient que Khochen et Radford (2012) se sont intéressés aux attitudes des enseignants à l'égard du handicap. Si leurs résultats indiquent que la majorité des enseignants (76%) pensent que les personnes en situation de handicap sont comme tout le monde, ils montrent également que les enseignants ont des attitudes plus négatives vis-à-vis d'autres aspects : la plupart des enseignants (92%) pensent qu'il est plus difficile de s'entendre avec des personnes ayant un handicap sévère qu'avec un handicap mineur, la moitié considère qu'il est impossible pour les personnes en situation de handicap de mener une vie normale et 62%

estiment que ces personnes ont tendance à être isolées (Khochen et Radford, 2012). Ce serait notamment en raison de ce type d'attitudes négatives que les personnes en situation de handicap seraient souvent perçues en fonction de leurs différences plutôt qu'en fonction de leurs besoins qui sont, pourtant, similaires à ceux des personnes sans handicap (Bronwlee & Carrington, 2000).

Par contre, Benoit (2016) a rédigé une thèse de doctorat sur « les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire » car selon lui, les attitudes à l'égard des personnes en situation de handicap s'avèrent exercer une influence majeure sur leur intégration ou leur exclusion dans tous les aspects de la société. Cette thèse s'est appliquée à l'aide d'un plan de recherche mixte, séquentiel et explicatif. La première étude s'est attelée à récolter des données quantitatives par le biais d'un questionnaire autoadministré, afin de déterminer les facteurs qui influencent les attitudes d'enseignants francophones et germanophones à l'égard de l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans les classes primaires de trois cantons suisses. Les résultats ont indiqué, que les attitudes des enseignants, quel que soit l'échantillon, varient de manière significative en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers des élèves (Benoit, 2016, p.153). Elles sont notamment significativement plus positives à l'égard de l'intégration d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des difficultés sociales et de communication que vis-à-vis d'élèves manifestant des difficultés de comportement.

La seconde étude, de nature qualitative, a permis d'illustrer et de mieux comprendre certains résultats quantitatifs et, globalement, le phénomène étudié. Les données ont été recueillies lors d'entretiens individuels avec des enseignants francophones ayant participé à la première étude et selon les résultats de cette étude, il s'avère que l'intégration scolaire d'élèves manifestant des difficultés ou des troubles du comportement demeure le défi actuel majeur de la mise en œuvre de politiques scolaires à visée inclusive. En conclusion, les systèmes de formation des enseignants et d'attribution des mesures d'aide seraient à interroger non seulement afin de favoriser des attitudes plus positives, mais également dans le but d'éviter la marginalisation et l'exclusion de certains enfants (Benoit, *ibid*).

Ce sont presque ces mêmes résultats que nous avons obtenu de l'évaluation des attitudes des enseignants face au handicap dans les écoles primaires où les investigations ont été menées.

## 6.5 PERSPECTIVES

Au regard des analyses et des résultats obtenus, nous proposons en termes de modèles trois formes de perspectives : les perspectives théoriques, les perspectives professionnelles et les perspectives pédagogiques.

### 6.5.1 Perspectives théoriques

Au terme de cette discussion, l'évidence est de constater que la transformation des écoles primaires publiques en écoles inclusives n'a réellement pas été accompagnée des changements nécessaires visant à assurer l'accessibilité pédagogique ainsi que l'inclusion sociale des élèves handicapés. Cela est sûrement dû à l'absence d'un plan d'inclusion clair pour tous les acteurs de l'éducation car l'inclusion scolaire dont témoignent les participants, émane de leurs propres efforts, à travers la recherche des ressources pédagogiques. En termes de perspectives théoriques, toutes nos quatre modalités de la variable « dispositifs psychopédagogiques », ont été associées à la modalité de l'accompagnement, pour s'assurer qu'il y'a effectivement, interaction entre ces variables. Au regard de l'analyse du discours des participants, les résultats montrent que les dispositifs psychopédagogiques sont corrélés par l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

Les trois premières modalités que sont : la disponibilité du matériel didactique, la qualité des infrastructures et la nature des renforcements comportementaux ne favorisent pas la réussite de l'inclusion scolaire des enfants porteurs de déficience dans les EPPI. Par contre, la quatrième modalité qui est l'attitude des enseignants face au handicap favorise l'accompagnement de ces élèves car l'analyse de discours des participants montre que les enseignants adoptent des attitudes positives envers l'inclusion scolaire. Et comme le disent Nel et Malinen (2011), il y a une corrélation positive entre les attitudes des enseignants en contexte d'inclusion et leur expérience vécue.

Ces perspectives nous amènent à énoncer les hypothèses suivantes :

**Hypothèse 1 :** La disponibilité du matériel didactique dans les EPPI du Mfoundi concourt au niveau d'accompagnement des élèves en situation de handicap ;

**Hypothèse 2 :** La qualité des infrastructures des EPPI du Mfoundi rend compte du niveau d'accompagnement des enfants déficients ;

**Hypothèse 3 :** La nature des renforcements comportementaux chez les différents acteurs rend compte du niveau d'accompagnement des enfants vivant avec un handicap des EPPI du Mfoundi ;

**Hypothèse 4 :** L'attitude des enseignants face au handicap influence positivement le niveau d'accompagnement des enfants handicapés des EPPI du Mfoundi ;

**Hypothèse 5 :** Les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire rendent compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap des écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi.

### 6.5.2 Perspectives professionnelles

Sur le plan professionnel, la politique éducative de l'inclusion scolaire interpelle davantage l'Etat et l'enseignant à plus de responsabilité dans leurs pratiques pédagogiques. Tout doit partir de l'identification des besoins de chaque apprenant. Pour cela, il faut déjà améliorer le contexte de formation initiale des éducateurs. Or ce n'est pas le cas pour les participants de cette étude qui n'ont vraiment pas été formés aux pratiques inclusives. D'après Lewis et Sunit (2003), pour que l'enseignant puisse développer des compétences, l'expérience et la confiance pour inclure les enfants, les enseignants ont besoin d'étudier et de pratiquer l'éducation inclusive pendant la formation initiale et la formation continue ; et ils ont besoin qu'on leur donne des possibilités de formation professionnelle continue. Tous les enseignants ont besoin d'acquérir des connaissances sur l'éducation inclusive dès les premiers jours de leur formation.

Même s'il a été noté chez les participants de cette étude un effort pour accompagner les enfants vivant avec un handicap, les pratiques qu'ils utilisent au quotidien ne sont pas toujours les bonnes, les dispositifs qui garantissent la réussite de l'inclusion sont encore absents. En effet, ils rencontrent des difficultés et éprouvent des craintes vis-à-vis de l'inclusion scolaire et de la gestion de la diversité dans leur salle de classe. Ceci constitue un frein au changement des pratiques (car ces enseignants n'ont pas tellement changé leurs pratiques) et affecte aussi bien les apprentissages, l'hétérogénéité de la classe. Pour se donner toutes les chances de réussir dans le domaine de l'inclusion scolaire, le postulat selon lequel tout être humain peut atteindre les plus hauts niveaux de l'activité intellectuelle si l'enseignant trouve les moyens efficaces d'enseignement, est le postulat à poser. De même, pour qu'il y ait inclusion véritable chez tous les enfants déficients, il faut qu'il y ait un plan d'inclusion spécifique claire pour tout le monde.

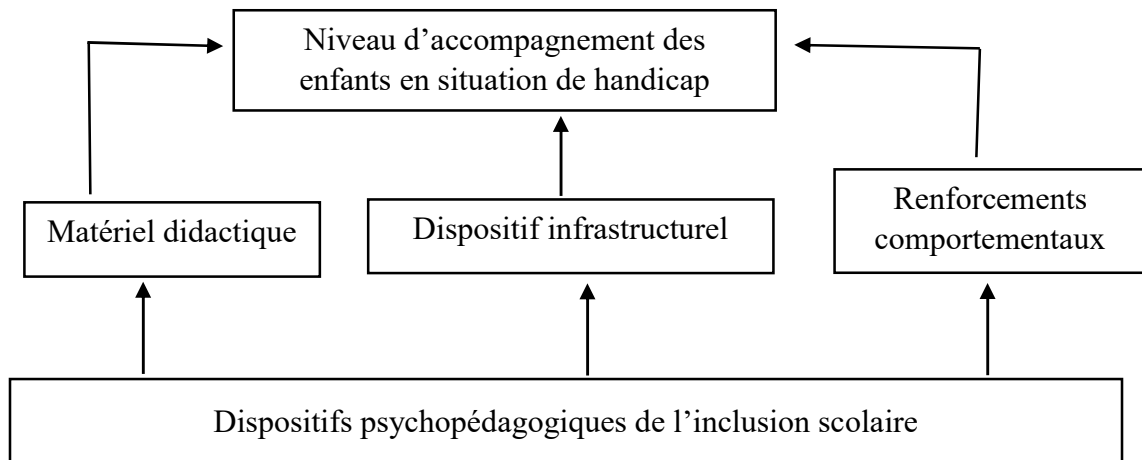
### 6.5.3 Perspectives pédagogiques

La scolarisation inclusive est une nouvelle conception qui suppose l'émergence de l'école inclusive. Ne se limitant pas à la seule intégration physique où l'élève déficient se confond à la masse des apprenants, elle concerne aussi son intégration sociale et surtout celle pédagogique. Comme l'indique Thomazet, l'inclusion scolaire permet à chaque élève d'apprendre dans sa classe et de bénéficier des dispositifs correspondants à ses besoins particuliers. Il est nécessaire d'associer les professionnels spécialisés dans le domaine de cette déficience pour apporter un soutien individualisé à chacun de ces apprenants. L'inclusion vise le partage d'une même culture scolaire, l'égalité des chances et le développement de la personnalité de l'élève vivant avec un handicap aux côtés de ses pairs. Elle envisage le déplacement des ressources des structures spécialisées pour vaincre et éliminer toutes formes de discrimination, préjugés, marginalisation et exclusion en milieu scolaire. Enfin, l'inclusion suppose la substitution de la pédagogie traditionnelle (pédagogie de l'échec sur la scolarisation des enfants handicapés) par la pratique d'une pédagogie différenciée ou de maîtrise.

La réussite de la scolarisation inclusive demande de s'accorder sur la nécessité de prévoir des adaptations relatives à la déficience, afin de mobiliser des supports pédagogiques et techniques spécifiques appropriées dans les environnements d'apprentissages. Dans les EPPI, l'inclusion conduit à repenser les ressources pédagogiques afin d'être directement utilisables par l'apprenant. L'éducation inclusive suscite l'intérêt d'une adaptation de ces ressources focalisée sur l'approfondissement des compétences sur le plan pédagogique et social.

### 6.5.4 Modèle résolutif

Au regard de l'analyse théorique qui précède, il convient de mentionner que quatre facteurs ont été nommés et décrits par les participants à l'étude, permettant de comprendre les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire : la disponibilité du matériel didactique, le dispositif infrastructurel, les renforcements comportementaux et l'attitude des enseignants face au handicap. De ces quatre facteurs, trois ont plus de poids car les attitudes des enseignants influencent positivement l'accompagnement des élèves porteurs de déficience. Le modèle résolutif de ce travail s'articule donc autour de ces trois facteurs.

**Figure 3 : Modèle résolutif**

Source : présente étude, (Mai, 2023)

## 6.6 LIMITES DE L'ÉTUDE

Les limites ici présentent les insuffisances de l'étude et les difficultés rencontrées pendant la recherche. En effet, les résultats de cet essai dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation sont empreints de limites du fait de l'absence des statistiques ressenties des élèves vivant avec un handicap auprès des services centraux compétents du MINEDUB ; aussi du recours aux participants pour la collecte des données ;

Cette étude aurait pu être menée pas seulement auprès des enseignants mais aussi auprès des élèves déficients pour la rendre plus complète car ces enfants pris en complément à la population d'étude, donneraient aussi mieux des informations sur leur niveau réel d'accompagnement. Mais le choix porté uniquement sur les enseignants se justifie par le fait que ces derniers étant l'un des maillons essentiels des dispositifs psychopédagogiques, nous voulions attirer leur attention sur la nécessité de les améliorer.

Au cours de cette étude, les difficultés rencontrées étaient d'ordre financier et temporel car le champ spatial de cette étude aurait pu être élargi dans toute la région du Centre voire même l'étendue du territoire. Mais faute de moyens financiers et du temps imparti pour notre formation, nous ne l'avons pas fait.

## 6.7 PROPOSITIONS

L'inclusion scolaire est une réalité dans notre système éducatif. Elle n'a pas encore atteint sa perfection, car sa prise en charge reste timide. De ce fait, les propositions sont faites à l'endroit de l'Etat (car l'éducation au Cameroun malgré la décentralisation, relève encore du domaine de l'Etat) et de la communauté éducative.

➤ **Au niveau des hautes instances décisionnelles de l'État**

Les propositions faites aux décideurs du MINEDUB pour assurer une éducation de qualité dans les écoles primaires inclusives comme le recommandent les ODD en son quatrième objectif sont les suivantes :

- Les pouvoirs publics (législateurs) doivent doter le système éducatif d'une loi et réglementation spécifiques sur l'inclusion scolaire des élèves handicapés ; cette loi mettra à profit plusieurs facteurs à savoir l'accessibilité et l'éducabilité des élèves déficients ;

- Le gouvernement doit mettre sur pied des mesures d'accompagnement de l'inclusion scolaire pour booster la motivation chez les enseignants. Il s'agit de l'introduction d'une prime de sujétion allouée à l'encadrement des élèves en situation de handicap par exemple ; l'organisation régulière des séminaires de formation et de recyclage au cours desquels les thèmes des ateliers auront pour objectifs de leur faire acquérir de nouvelles connaissances en matière d'éducation inclusive ;

- Pour également motiver les enseignants des écoles primaires inclusives, une équipe de superviseurs pédagogiques venant de l'université (Filière : sciences de l'éducation) devrait être mise sur pied pour le suivi de ces enseignants. Ceci, pour avoir une idée des lacunes pédagogiques et psychologiques de chaque enseignant car, au cours de nos entretiens, nous avons constaté que les séminaires de formation sont organisés beaucoup plus pour les enseignants champions et certains enseignants, ont encore des idées mitigées du concept « inclusion scolaire » ;

- Associer les professionnels spécialisés dans le domaine de chaque déficience pour apporter un soutien individualisé à chaque apprenant ;

- Organiser les séminaires de formation des superviseurs pédagogiques car ces derniers à la base n'ont pas été formés à l'inclusion et peuvent encore ignorer les stratégies et techniques d'encadrement des enfants handicapés. Ceci favoriserait aussi une bonne supervision des acteurs qui sont sur le terrain ;

- Créer au MINEDUB une sous- direction de l'inclusion scolaire, charger d'examiner les questions de l'éducation inclusive dans les écoles primaires ;



- Élaborer un plan d'inclusion claire pour tous les différents acteurs de l'inclusion scolaire ;

- Doter les écoles inclusives du matériel didactique et des infrastructures adéquats afin de faciliter non seulement l'accessibilité de tous mais aussi les bonnes pratiques ;

➤ **Aux directeurs d'école**

- Les chefs d'établissement et le personnel enseignant en accord avec les membres de l'APEE, devront eux-mêmes doter l'école du matériel didactique et des infrastructures appropriés à chaque type de handicap ;

- Organiser des campagnes de sensibilisation auprès des parents d'élèves afin de changer le regard qu'ils ont de leurs enfants porteurs de déficience. Ceci permettrait un meilleur suivi de ces derniers ;

- Organiser des séances de causeries éducatives non seulement avec les enseignants, mais aussi avec les enfants vivant avec un handicap dans le but de s'enquérir des difficultés qu'ils rencontrent au cours de leur parcours scolaire afin d'y remédier.

➤ **Aux enseignants des écoles inclusives**

- Assister aux différents séminaires de formation organisés afin de renforcer leurs compétences nécessaires à l'encadrement des enfants en situation de handicap ;

- Mettre sur pied des stratégies, méthodes et techniques d'enseignement qui prennent en compte la diversité de tous apprenants, afin de prendre en considération leurs différents besoins ;

- Dans une classe inclusive avec une pléthore de type de handicap, les enseignants doivent eux-mêmes cultiver du zèle. Savoir se comporter comme des parents. Un parent étant celui-là, qui répond spontanément au besoin de l'enfant.

➤ **Aux parents d'élèves**

- Pour le bien et l'épanouissement de leurs enfants, les parents d'élèves doivent contribuer aussi à l'achat du matériel didactique adapté et approprié pour leurs enfants ;

- Prendre conscience de l'importance de faire instruire leurs enfants porteurs de déficience et de comprendre que le bonheur de ces enfants dépend d'eux.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

En somme, l'objectif poursuivi tout au long de ce travail a été de déterminer comment les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire peuvent améliorer le niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap dans les EPPI du Mfoundi.

En effet, l'étude part du constat selon lequel l'inclusion scolaire entraînait beaucoup de doute chez les enseignants qui éprouvent un certain nombre de difficultés à composer avec les élèves à besoins éducatifs spéciaux. C'est dans ce climat de scepticisme qu'il a été créé au Cameroun en 2015, des écoles primaires inclusives au sein desquelles les enseignants devaient pallier à l'absence de formation reçue, aux lacunes de celle-ci en matière d'éducation inclusive. Pour autant lors d'une visite faite dans certaines de ces écoles l'année dernière, il a été noté que les salles de classe n'étaient pas adaptées, il n'y avait pas d'infirmerie à l'école, les points d'eau étaient défectueux et les enseignants n'avaient aucune de prime liée à l'encadrement des élèves déficients. Or qu'il s'agisse des publications des organisations internationales, des décideurs politiques étatiques ou des chercheurs, la tendance générale veut qu'un certain nombre de conditions soient réunies pour permettre l'encadrement des enfants vulnérables du fait du handicap. Parmi les plus mises en avant, on peut avoir le matériel didactique et les infrastructures appropriés, les renforcements comportementaux chez les acteurs. D'où la question de recherche suivante : Les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire rendent-ils compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap du cycle primaire ? La réponse à cette question de recherche s'est appuyée sur les modèles théoriques d'accompagnement de St- Arnaud (2003), des attentes de Vroom (1964) et du comportement planifié de Ajzen (1991).

Pour explorer cette question, nous avons adopté un devis d'étude qualitatif, s'adressant à un échantillon de treize personnes que nous avons obtenues par choix raisonné. Pour ce faire, les entretiens individuels et collectifs de type semi-directif ont permis de recueillir des informations. Les données collectées auprès desdits sujets et traitées par l'analyse de contenu se situant dans le cadre d'une recherche fondamentale, ont laissé apparaître que le matériel didactique, les infrastructures et les renforcements comportementaux représentent un obstacle à l'inclusion des élèves en situation de handicap. Les témoignages des participants ont révélé que dans les écoles primaires inclusives, le matériel didactique n'est pas suffisamment disponible, le cadre d'enseignement- apprentissage n'est pas approprié et les renforcements

comportementaux sont encore absents chez les enseignants. « *Nous n'avons pas assez de matériel didactique* (Marie), « *Actuellement, nos points d'eau ne fonctionnent pas.* » (Paul), « *Les salles de classe ne sont pas adaptées.* » (Alvine), « *Nous n'avons pas de subvention allouée à l'encadrement des enfants vivant avec un handicap.* » (Chantal). Par opposition, l'analyse du discours de ces participants montre que les enseignants adoptent des attitudes positives vis-à-vis de l'inclusion scolaire car ces derniers prêtent attention aux élèves en situation de handicap lors des activités, ils les acceptent, les aiment et entretiennent avec eux de bonnes relations. Les propos traduisant cela sont les suivants : « *Les relations entre les élèves à besoins éducatifs spéciaux et ceux dits normaux se passent bien.* » (Marie), « *Si on vous dit qu'on reste ici jusqu'à 18h, c'est déjà tout dit.* » (Chantal)

À l'issue de ces résultats, nous avons envisagé des perspectives théoriques, professionnelles et pédagogiques ; ensuite des propositions ont été formulées à l'endroit de l'Etat, des maires, des directeurs d'école, des enseignants et des parents d'élèves. Ce travail a ainsi mis en lumière les facteurs qui influencent les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion dans les EPPI et EPPIA du Mfoundi. D'après ces résultats nous nous sommes proposés de formuler l'hypothèse selon laquelle : « *Les dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire rendent compte du niveau d'accompagnement des enfants en situation de handicap du cycle primaire.* »

Sur le plan pédagogique, cette étude a noté la complexité inhérente à l'inclusion scolaire car elle impose aux intervenants scolaires, une rupture avec les méthodes traditionnelles d'enseignement et la prise en compte de la diversité que présentent les salles de classe inclusives dans la planification de son intervention pédagogique. Et au-delà de ce que les enseignants font au quotidien en contexte d'inclusion scolaire, ceux-ci sont conscients des limites que ceci présente encore et souhaitent changer la manière dont l'inclusion est implémentée à travers un plan d'inclusion clair pour chaque acteur et la création au MINEDUB d'une sous-direction de l'éducation inclusive chargée d'examiner les questions d'inclusion dans les écoles.

En somme, il nous revient de conclure que l'inclusion est encore faiblement implantée dans les écoles primaires inclusives et les enfants à besoins éducatifs spéciaux demeurent encore dans la logique de l'intégration scolaire telle que décrite par Fonkoua (2018) et non celle de l'inclusion car il n'existe pas encore un plan d'inclusion. L'inclusion dont témoignent les enseignants, émane de leurs propres efforts à travers la recherche des ressources psychologiques et pédagogiques et des stratégies d'encadrement desdits enfants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ainscow, M., & César, M. (2006). *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda*. Doi : 10.1007/BF03173412
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. Dans I. Kuhl & I. Beckman (Éds), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2e éd.). Maidenhead, England New York: Open University Press.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). *Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research*. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Aktouf, O. (2014). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Albarracín, D., Wang, W., Li, H., & Noguchi, K. (2008). Structure of attitudes: Judgments, memory, and implications for change. In W. D. Crano, & R. Prislin (Eds), *Attitudes and attitude change* (pp. 19-40). New York : Psychology Press.
- Antonak, R. F., & Livneh, H. (2000). *Measurement of attitudes towards persons with disabilities*. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224.
- Bandura, A. (1991). Social-cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.

- Barrière, A. (2013). *Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs »*, Carrefours de l'éducation N° 36, pages 9 à 13.
- Bénoit, H. (2005). *Inégalité sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire : histoire ou actualité ?* Nouvelle revue de l'AIS : Cnefei,
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* ; Thèse de Doctorat présentée devant la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg en Suisse.
- Beuscart, J., Peerbaye, A. (2006/2). *Histoires de dispositifs*. Terrains & travaux (n° 11°) pages 3 à 15.
- Blaya, C. et Beaumont, C. (2007). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école : un tour d'horizon international*. Conférence présentée lors de la Journée-conférence sur la violence à l'école, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Développer les apprentissages et la participation dans l'école*. Guide de l'éducation inclusive.
- Bricker, D. (1995). *The challenge of inclusion*. *Journal of Early Intervention*, 19, 179-194. doi : 10.1177/105381519501900301
- Caron, P.A. (2007). *Contextualisation des dispositifs pédagogiques sur des applications web : Projet Bricoles*. Université des sciences et technologiques de Lille.
- Carrière, V. (2012). *Apprentissage médié par les TICE : le cas des déficients visuels*. (Thèse de doctorat). Université Paul Valéry Montpellier. Récupéré dans le site : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00718602>
- Chadhouli, B. (2019). *L'impact de l'infrastructure pédagogique-didactique et du capital humain sur l'échec scolaire aux Comores*. Thèse de doctorat de l'Université de Tuléar en Sciences de l'Éducation.
- Convention de relative des droits des personnes handicapées signée en 2006, ratifiée en 2008 par le Cameroun.

- Côté, R.L. (1987). *Psychologie de l'apprentissage et enseignement*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Décret d'application N°90/1516 du 26 Novembre 1990 fixant les modalités d'application de la loi N°83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées.
- Décret N°2018/6233/PM fixant les modalités d'application de la loi n°2010/002 portant protection et promotion des personnes handicapées. (26 juillet 2018).
- Delcey, M. (2002). Notion de situation de handicap (moteur). *Les classifications Internationales des handicaps*. APF. P 1-17.
- Depelteau, F. (1998). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*, Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, Guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Djeumeni, T, M. (2010). *Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques ; compétences des enseignants et compétences des apprenants ; pratiques publiques et pratiques privées*. Education. Université Rene Descartes- Paris V.
- Dodier, N., Barbot, J. (2016/2). *La force des dispositifs*. Annales. Histoire, Sciences Sociales (71<sup>e</sup> année) pages 421 à 450.
- Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation au Cameroun. (2013).
- Ebersold, S (2009). *Autour du mot. « Inclusion »*. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n°61(PP.71-83, p.73 ;
- Eklinth, K.M. (2006). « Les défis de l'inclusion scolaire », dans UNESCO (dir.) *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous* (p. 11-12).
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. et Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé-Cameroun : ACCOSUP.

- Fonkoua, P. (2008). L'intégration scolaire des enfants à besoins spéciaux : une valeur centrale pour le futur des systèmes éducatifs. Dans Fonkoua, P. (dir.), *Processus d'intégration des enfants à difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaires* (p.11-21). Yaoundé, Cameroun : Les cahiers de terroirs.
- Fonkoua, P (2018). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique*. Paris l'Harmattan 2008).
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de la recherche*. Montréal : Chenelière.
- Gardou, C. (2009). Penser et vivre le handicap : ce que nous dit Charles Gardou. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. Hors-série (5).
- Gaudreau, N. (2011). *La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces*. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122–144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Glazzard, J. (2011). *Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants*. *Support for Learning*, 26, 56-63. doi : 10.1111/j.14679604.2011.01478.x
- Grütter, J., & Meyer, B. (2014). *Intergroup friendship and children's intentions for social exclusion in integrative classrooms: the moderating role of teachers' diversity beliefs*. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 481-494. doi : 10.1111/jasp.12240
- Khochen, M., & Radford, J. (2012). *Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon*. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 139-153. doi : 10.1080/13603111003671665
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Mongeau, P. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450 Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2
- La Grenade, CB., Trépanier, N. (2017). *Le rôle de professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial*. *Pédagogie collégiale* Vol. 30, N°2. Hiver

- La lettre circulaire conjointe N°34/06/LCMINESEC/MINAS du 2 août 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire.
- La lettre circulaire conjointe N°283/07/LC/MINESEC/MINAS du 14 août 2007 relative à l'identification des enfants handicapés et ceux des parents handicapés.
- La loi cadre N°83/013 du 21 juillet 1981, relative à la protection des personnes handicapées.
- La loi N° 2010/ 002 du 13 avril 2010, portant promotion et protection des personnes handicapées et son Décret d'application N° 2018/6233 du 26 Juillet 2018.
- La loi N° 98/04 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Lalvani, P. (2013). *Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education*. *Disability & Society*, 28, 14-27. doi : 10.1080/09687599.2012.692028
- Lansade, G. (2016). *La vision des inclus Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire À destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux*. *Anthropologie sociale et ethnologie*. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) ; Centre NorbertElias UMR 8562.
- Larousse (2009). *Le petit Larousse*. Paris : Larousse.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente*, 4(153), 13-19.
- Le Brazidec, C. (2014). *Inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au sein d'une classe élémentaire dans une école ordinaire*. Education. <dumas-01097480>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, QC : Guérin.
- L'Hostie, M. et Boucher, L-P. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation : Nouvelles pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M. et Boucher, L-P. (2004). *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.



- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Les éditions Hachette Livre.
- Maslow, A.H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review, vol 50. pp 370- 396.
- Mazereau, P. (2009). *La formation des enseignants et scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements*. Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle. Vol. 42 ; p 13-32.
- Mbono, S. (2013). *L'auto-efficacité et la pratique de l'école inclusive chez les enseignants*. Mémoire de recherche, ENS, Yaoundé.
- Melha, A.E (2012) : *Éducation inclusive en Afrique subsaharienne*. L'harmatan 5-7, rue de l'école polytechnique, 7005 paris
- Melha, N.E. (2017). *Politique éducative de l'inclusion des élèves en situation de handicap en France et au Cameroun*. 6<sup>e</sup> Conférence annuelle d'ALTER, Société européenne recherche sur le handicap. Halshs-01589963.
- Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique. (2019). *L'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap : Guide pour les directeurs des établissements scolaires*. Direction des curricula
- Nevid, J. (2013). *We write, We Learn. Incorporating Writing to Learn Assignments, in Introductory Psychology*, ERIC.
- OAFD, (2020). *Outils pédagogiques et didactiques pour la formation des élèves professeurs des écoles* ; Agence française de développement. AUF
- Owono, G. (2016). *Ressources pédagogiques liées à l'accès à l'information et inclusion scolaire de l'élève non-voyant en classe ordinaire*. Mémoire de recherche, ENS, Yaoundé, 166p.
- Pacaud, M.C. (2016). *Populations émergentes : expérience collégiale, mesures adaptées et satisfaction*. Campus Notre-Dame-de-Foy. Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin
- Paul, M. (2007). L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. Dans Boutinet, J-P., Denoyel, N. Pineau, G. & Robin, J-Y. *Penser l'accompagnement adulte*. Ruptures, transitions rebonds. Édition Presses universitaires de France.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Édition L'Harmattan.
- Paul, M. (2011). Le coaching comme « art de la conversation » : L'enjeu de sa posture. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 17(42), 123-147. doi: 10.3917/rips.042.0123
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Poupart et al. (1997). La recherche qualitative. *Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville (Québec) : Gaétan Morin
- Prislín, R., & Crano, W. D. (2008). *Attitudes and attitude change*. The fourth peak. In W. D. Crano, & R. Prislín (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 3-15). Psychology Press.
- Prud'homme, L et al, (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses auteurs et ses pratiques* ; préface de Soo Hyang Choi (UNESCO), deboeck supérieur.
- Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011) : *La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion*. Education et Francophonie.
- Rousseau, N. (2009). *L'intégration et l'inclusion scolaire au Québec et d'autres provinces canadiennes, une question de perception et de volonté !* Présentée à la Journée de formation continue de l'ECES, Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP), Lausanne, Université du Québec Trois-Rivières.
- Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). *C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive*. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 1-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Royer, É. (2010). *L'amélioration de la formation des enseignants est déterminante*. Le Monde, 3 avril.

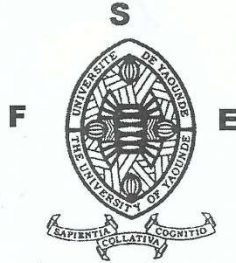
- Schürch, S.V et Doudin, P.A. (2014). *L'inclusion des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux : une réflexion sur les pratiques efficaces*. Inclusion scolaire : de la théorie à la pratique.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle, Efficacité et coopération*, 2e Édition revue et augmentée. Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Germain, M (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Recherche subventionnée par la Direction générale de l'enseignement au collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Gatineau : Cégep de l'Outaouais. Document téléaccessible l'adresse <[http://www.cdc.qc.ca/parea/787036\\_st\\_germain\\_paradigme\\_apprentissage\\_cegep\\_outaouais\\_PAREA\\_2008.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/787036_st_germain_paradigme_apprentissage_cegep_outaouais_PAREA_2008.pdf)>.
- Tchokoté, E.C. (2019). Expression de la souffrance psychique chez l'adolescent scolarisé en situation de handicap moteur : une analyse de l'impact de la qualité de l'environnement scolaire en contexte camerounais. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), pp.5-19.
- Thomazet, S. (2008). L'inclusion a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. doi : 10.7202/018993ar
- Tounes, A. (2003). *Une modélisation théorique de l'intention entrepreneuriale*. Actes des VIIèmes journées scientifiques du réseau thématique de recherche en entrepreneuriat de l'AUF.
- UNESCO (1990). "*Déclaration Mondiale sur l'Éducation Pour Tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*", présentée à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Jomtien, Thaïlande.
- UNESCO. (1994). "*Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'Education et les Besoins Spéciaux*" présentée à la Conférence Mondiale sur l'Education Et les Besoins Éducatifs Spéciaux : Accès et Qualité. Salamanque, Espagne.
- UNESCO (2000). *Forum Mondial sur l'Education*. Cadre d'action, Dakar, Sénégal.
- UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. Paris : UNESCO

- UNESCO (2006). *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous*. Paris.
- UNESCO (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. Conférence internationale pour l'éducation, huitième session. Genève.
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France.
- Vial, M, Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Édition De Boeck.
- Vienneau, R. (2002). *Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives*. *Education et Francophonie*. Université de Moncton (NouveauBrunswick)
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Wiley. 331p
- Walferdange, (2020). *Guide pour la conception et la réalisation de matériel didactique à l'attention des élèves à besoins spécifiques*. secretariat@script.lu [www.script.lu](http://www.script.lu)
- Weisser, M. (2010). « *Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !* », Questions vives [En ligne], Vol.4n°13 : <http://questions.vives.revues.org>.
- Wormæs, S. (2005). *Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap* (Crouzier, M.-F., trad.). Université d'Oslo : ERES, 2(16), 75-83. doi : 10.3917/reli.016.0075
- Zay, D (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire*, Paris, L'Harmattan, 280p

**ANNEXES**

Annexe 1

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 \*\*\*\*\*  
 UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
 \*\*\*\*\*  
 FACULTÉ DES SCIENCES DE  
 L'ÉDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 DÉPARTEMENT DE CURRICULA  
 ET EVALUATION  
 \*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
 \*\*\*\*\*  
 UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
 \*\*\*\*\*  
 FACULTY OF EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTMENT OF CURRICULUM  
 AND EVALUATION  
 \*\*\*\*\*

Le Doyen  
 The Dean

N° *608.613*/23/UYI/DSSE/

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **KEMDJIO TIOTSOP Dorice**, Matricule **21V3428** est régulièrement inscrite en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de **Curricula et Evaluation**, Filière **Curricula et Evaluation** option **Développeur et Evalueur des Curricula**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction de Dr **CHAFFI Cyrille Yvan**, Son sujet est intitulé « **Dispositifs psychopédagogiques et inclusion scolaire des enfants en situation de handicap des écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi** ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir pour le stage et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui sera délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Fait à Yaoundé, le **11 01 23**

Pour le Doyen et par ordre

*[Handwritten signature]*  
 Dr. **Mohi Adolf Fanyi**



Annexe 2

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 \*\*\*\*\*  
 UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
 \*\*\*\*\*  
 FACULTÉ DES SCIENCES DE  
 L'ÉDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 DÉPARTEMENT DE CURRICULA  
 ET EVALUATION  
 \*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
 \*\*\*\*\*  
 UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
 \*\*\*\*\*  
 FACULTY OF EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTMENT OF CURRICULUM  
 AND EVALUATION  
 \*\*\*\*\*

Le Doyen  
 The Dean

N°...608.../23/UYI/DSSE/

AUTORISATION DE STAGE

Je soussigné, **Pr BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **KEMDJIO TIOTSOP Dorice**, Matricule **21V3428** est régulièrement inscrite en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de **Curricula et Evaluation** Filière **Curricula et Evaluation** option **Développeur et Evalueur des Curricula**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction de **Dr CHAFFI Cyrille Yvan**, Son sujet est intitulé « **Dispositifs psychopédagogiques et inclusion scolaire des enfants en situation de handicap des écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi** ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir pour le stage et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

En foi de quoi, cette autorisation de stage lui sera délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Fait à Yaoundé, le **11 01 23**

Pour le Doyen et par ordre

*Dr. Mbek Andy Tsanyi*

Annexe 3

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie  
-----  
MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE  
-----  
DELEGATION REGIONALE DU CENTRE  
-----  
DELEGATION DEPARTEMENTALE  
DU MFOUNDI  
-----



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland  
-----  
MINISTRY OF BASIC EDUCATION  
-----  
CENTRE REGIONAL DELEGATION  
-----  
DIVISIONAL DELEGATION OF MFOUNDI  
-----

Yaoundé, le 13 JAN 2023

AUTORISATION DE RECHERCHE

N° ... 0023 / AR/MINEDUB/DREB-C/DDEB-MFDI

Une autorisation de recherche est accordée à KEMAJIO  
TIOTSOP DORICE  
étudiant(e) à l'université de Yaoundé I Faculté  
DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
Département de CURRICULA ET EVALUATION,  
afin de collecter des informations dans le cadre des activités  
DE DEVELOPPEUR ET EVALUATEUR DES CUR-  
RICULA du second semestre de l'année en cours.  
Cas DISPOSITIFS PSYCHOPEDAGOGIQUES ET INCLUSION SCOLAIRE

L'intéressé(e) prendra attache avec le directeur de l'école.

Compte tenu de la pandémie à corona virus, ces activités devront être menées dans le strict respect des mesures barrières. En aucun cas l'ordre normal du déroulement des enseignements ne sera perturbé.



LE DELEGUE DEPARTEMENTAL,

*Mme Adjoga Marie Gertrude*  
*épie Ottou Tsala*  
Professeur d'Ecoles Normales d'Instituteurs  
Hors Echelle



## Annexe 4

KEMDJIO TIOTSOP Dorice

Tél : 679637057/ 691999510



**Objet :** Demande d'autorisation de stage

Yaoundé, le 12/01/2023

A Monsieur le Directeur de  
L'Ecole Publique Pilote  
Inclusive d'Application de  
NKOLNDONGO (EPPIA)  
Groupe 1A

Monsieur le Directeur,

Je viens respectueusement auprès de votre bienveillance solliciter un stage académique dans l'établissement scolaire dont vous avez la charge.

En effet, je suis étudiante à la faculté des sciences de l'éducation, filière curricula et évaluation, option développeur et évaluateur des curricula.

Je dois effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de mon diplôme de Master. Mon thème est intitulé « Dispositifs psychopédagogiques et inclusion scolaire des enfants en situation de handicap des écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi », sous la direction de Dr CHAFFI Cyrille Ivan.

Pour mener à bien ces travaux, des descentes sur le terrain s'imposent. Elles nous permettront de rencontrer le personnel enseignant, ainsi que les élèves en situation de handicap et ce sont eux qui constituent notre population d'étude.

Sont jointes à ma demande les pièces suivantes :

- la photocopie de mon autorisation de stage ;
- la photocopie de mon autorisation de recherche ;
- la photocopie de ma liste de sélection en Master II.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer Monsieur le Directeur, l'expression de mon profond respect.

KEMDJIO

**Annexe 5**

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 -----  
 MINISTÈRE DE  
 L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
 -----  
 UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
 -----  
 FACULTÉ DES SCIENCES DE  
 L'ÉDUCATION  
 -----  
 UNITÉ DE RECHERCHE ET  
 FORMATION DOCTORALE EN  
 CURRICULA ET ÉVALUATION  
 -----  
 DÉPARTEMENT DE CURRICULA  
 ET ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON  
 -----  
 MINISTRY OF HIGHER  
 EDUCATION  
 -----  
 UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I  
 -----  
 FACULTY OF EDUCATION  
 -----  
 UNIT FOR DOCTORATE  
 TRAINING IN CURRICULA AND  
 EVALUATION  
 -----  
 DEPARTMENT OF CURRICULA  
 AND EVALUATION

**Formulaire de consentement éclairé à participer à l'étude**

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet du master II de la faculté des sciences de l'éducation, département des curricula et évaluation de l'Université de Yaoundé I. Elle a pour objectif de déterminer l'influence des dispositifs psychopédagogiques de l'inclusion scolaire sur l'accompagnement des élèves vivant avec un handicap dans les écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi.

**Déroulement de l'entretien**

L'entretien semi-directif, se déroulera dans votre établissement. Elle aura une durée de 30minutes et sera enregistrée par audio avec votre consentement. L'entretien porte sur les thèmes suivants : le matériel didactique, le dispositif infrastructurel, les renforcements comportementaux et l'attitude des enseignants face au handicap.

**Confidentialité et gestion des données**

Au cours de ce travail de recherche vous pourrez être identifié(e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce en quoi vous consentirez spécifiquement. Vous êtes libres de participer à ce projet, de répondre ou de refuser de répondre à certaines questions. Vous pouvez à tout moment nous indiquer soit d'arrêter ou de continuer, et si vous souhaitez qu'une information reste confidentielle, elle ne sera pas diffusée.

.....OUI, j'accepte de participer à l'étude.

.....NON, je n'accepte pas de participer à l'étude.

Nom du participant.....

Date et Signature.....

**Annexe 6**

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 -----  
 MINISTÈRE DE  
 L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
 -----  
 UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
 -----  
 FACULTÉ DES SCIENCES DE  
 L'ÉDUCATION  
 -----  
 UNITÉ DE RECHERCHE ET  
 FORMATION DOCTORALE EN  
 CURRICULA ET ÉVALUATION  
 -----  
 DÉPARTEMENT DE CURRICULA  
 ET ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON  
 -----  
 MINISTRY OF HIGHER  
 EDUCATION  
 -----  
 UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I  
 -----  
 FACULTY OF EDUCATION  
 -----  
 UNIT FOR DOCTORATE  
 TRAINING IN CURRICULA AND  
 EVALUATION  
 -----  
 DEPARTMENT OF CURRICULA  
 AND EVALUATION

**Guide d’entretien semi-directif**

Dans le cadre de la réalisation de notre travail de recherche qui porte *sur les dispositifs psychopédagogiques de l’inclusion scolaire et accompagnement des élèves vivant avec un handicap des écoles primaires publiques inclusives du Mfoundi*, nous, étudiant en master II des sciences de l’éducation, filière curricula et évaluation, sollicitons votre participation à la réalisation de cette étude en passant cet entretien.

Nous vous assurons que ces résultats seront utilisés exclusivement à des fins académiques et nous vous garantissons la confidentialité de vos réponses ainsi que l’anonymat.

**Identification du participant**

Genre :

Grade :

Statut matrimonial :

Année d’expérience :

Diplôme académique le plus élevé :

Date :

Lieu :

Durée de l’entretien :

Code :

**Thème 1** : Dispositifs psychopédagogiques de l’inclusion scolaire

**Sous-thème 1** matériel didactique chez les élèves vivant avec un handicap

**Item 1** : matériel lié à la vision (quantité des tablettes brailles, les poinçons et cuba rythme, existence de transcripteur...)

**Item 2 :** matériel lié à l'audition (existence des livres enregistrés, des didacticiels, des dictaphones, des logiciels spécifiques)

**Item 3 :** matériel lié à la motricité (fauteuil roulant, béquilles)

**Item 4 :** disponibilité des manuels scolaires et aides pédagogiques (ordinateur, rétroprojecteur)

**Sous-thème 2 :** dispositif infrastructurel de l'école

**Item 1 :** existence et qualité des rampes et halls d'entrée

**Item 2 :** qualité et présence des installations sanitaires, points d'eau, toilettes et cantine

**Item 3 :** présence d'une bibliothèque pour élèves déficients

**Item 4 :** existence des salles de classe adaptées (luminosité, norme spatiale)

**Sous-thème 3 :** renforcements comportementaux des acteurs

**Item 1 :** existence des primes allouées à l'encadrement des élèves déficients

**Item 2 :** organisation des séminaires de formation et de recyclage des enseignants

**Item 3 :** qualité d'appui apporté à l'école

**Item 4 :** consultation et prise en charge des enfants déficients

**Sous-thème 4 :** attitudes des enseignants vis-à-vis du handicap

**Item 1 :** attention accordée aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

**Item 2 :** nature des relations entre enseignant et élève

**Item 3 :** acceptation des élèves en situation de handicap

**Item 4 :** perception personnelle de l'inclusion chez l'enseignant

**Thème 2 :** accompagnement des élèves en situation de handicap

**Sous-thème 5 :** accompagnement des élèves

**Item 1 :** type de pédagogie utilisée

**Item 2 :** types de soutien apporté aux élèves déficients

**Item 3 :** Stratégies et méthodes d'enseignement

**Item 4 :** techniques et formes d'évaluation

## Annexe 7

### Contenu de l'entretien avec le directeur de l'EPPIA Nkolndongo

#### *1-Pouvez-vous nous donner votre grade, votre statut matrimonial, le nombre d'années d'expérience dans l'inclusion scolaire ?*

Je suis marié, instituteur de l'enseignement maternel et primaire (IEMP) et j'ai quatre années d'expérience à l'école inclusive.

#### *2-Pouvez-vous nous parler du matériel didactique pour les élèves en situation de handicap dans cette école ?*

L'Etat évolue avec la communauté éducative et les collectivités. En principe, si l'Etat pouvait produire le matériel didactique adéquat, adapté, ce serait très bien. Les tables bancs ne sont pas adaptées. Nous avons besoin d'un appareil qui peut transcrire les épreuves directement en braille. Nous avons également besoin des calculatrices vocales, vous voyez celle-ci elle est seule et nous avons plus de quinze enfants déficients auditifs. C'est un matériel qui est très important pour les déficients visuels ; ça coûte cher mais c'est très essentiel. Les livres ne sont pas transcrits en braille bref le matériel didactique est un peu inexistant. Il n'y a pas le matériel. Même pour les élèves dits normaux, il n'y en a pas suffisamment. J'ai ici le Cuba rythme, les tablettes braille... C'est insuffisant mais c'est là. Au niveau de l'école, nous n'avons pas de livres enregistrés, des audios mais ce sont des documents qui existent. J'ai ici pour les déficients visuels, une seule calculatrice vocale. Le matériel existe, mais au niveau de l'école, nous n'en avons pas assez. Concrètement, c'est l'enseignant qui le fabrique.

#### *3-Parlez-nous des infrastructures dans cette école, bref de ce qui a changé sur le plan infrastructurel depuis que l'école est devenue inclusive.*

Le changement a trouvé que les bâtiments étaient déjà construits mais le ministre a demandé à ce que toutes les salles de classe de l'école inclusive soient au rez-de-chaussée et on a construit devant chaque salle de classe des rampes d'accès. Ça c'est pour nos élèves un mobilité réduite. C'est le changement qu'il y a eu. On a quelques fauteuils roulants mais l'école est vandalisée. Les gens ont eu en tête que l'école inclusive génère beaucoup de

moyens et c'est comme ça qu'ils la cassent chaque jour. Au niveau du portail à l'entrée, il y a un gardien mais le complexe est vaste. Les béquilles par exemple, je les garde au bureau mais les fauteuils roulants comme c'est encombrant, je mets dans les salles de classe. Donc ici pour le moment, on a un seul fauteuil roulant à la SIL. Ils n'ont pas pu porter ça pendant des congés.

***4-Y a-t-il une bibliothèque pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques ?***

Il n'y a pas une bibliothèque à part pour les élèves dits normaux et une autre pour ceux en situation de handicap. Les livres sont les mêmes, le contenu est le même, on l'adapte seulement au type de déficience.

***5-Selon vous, les salles de classe sont-elles adaptées au type de handicap que vous avez ?***

Le changement a trouvé que les salles de classe étaient déjà construites. On a érigé l'école en école inclusive, les salles de classe ne peuvent pas être adaptés; en principe, les tableaux devaient être adaptés, même les tables-bancs devaient être adaptées. Lorsqu'il faut faire asseoir un enfant à mobilité réduite dans une salle de classe qui n'est pas adaptée, on trouve juste des astuces.

***6-Pouvez-vous nous parler de l'existence des points d'eau dans cette école ?***

Actuellement, nos points d'eau ne fonctionnent pas. Les voleurs ont enlevé les robinets, ils ont tout vandalisé même les reglettes dans les salles de classe. C'est chaque deux semaines que nous réaménageons et ça ne fait pas deux jours, ils cassent. Ça c'est un quartier difficile.

***7-En dehors de votre salaire, y a-t-il des primes ou subventions allouées à l'encadrement des élèves en situation de handicap ?***

Nous n'avons pas de primes pour l'encadrement des élèves en situation de handicap. C'est ça la difficulté parce que moi je suis acculé par les enseignants ; j'ai de la peine à aller contenir. C'est difficile ! Le volume du travail est extrêmement fort. Il y a certains qui viennent ici et disent : directeur, je vais partir, moi je dis non. Vous ne pouvez pas partir, vous ne pouvez pas commencer quelque chose et vous arrêter en si bon chemin, que c'est quoi ? Je pense que l'état est en train d'étudier le dossier. Au niveau des subventions, si l'Etat peut nous donner une prime spéciale, ça ne gênerait personne hein. Il faut savoir que nous manipulons les enfants difficiles, très difficiles et il y a également le fait que c'est une école pilote ; L'inclusion devait s'étendre dans d'autres écoles. Comment en principe ça doit se passer ? Je

pense au niveau étatique, qu'il faudrait qu'on mette au niveau de la formation de base un module de formation en entreprise pour qu'au sortir de l'ENIEG, que chaque enseignant soit à mesure de pratiquer l'inclusion.

***8-Pouvez-vous nous parler des types d'appui que l'école reçoit ?***

L'ONG américaine Sightsavers apporte des appuis matériels ici à l'école : tablettes braille, poinçons, papier braille... Elle a équipé l'école d'une moto, des outils covid, du matériel d'hygiène pour les jeunes filles. Elle a également électrifié les salles de classe même comme les voleurs ont tout arraché. Elle nous a aussi aidés à rendre les toilettes inclusives. On a également reçu un appui d'une autre ONG par rapport à ces toilettes.

***9-Les séminaires de formation ou de recyclage des enseignants sont-ils régulièrement organisés?***

La formation est organisée une fois par an; généralement, c'est au mois de juin. Ces séances de formation durent une semaine et portent sur une thématique précise. Par exemple comment accompagner un enfant déficient auditif ou comment accompagner un enfant autiste.

***10-Les élèves déficients sont-ils régulièrement consultés ou pris en charge ?***

A notre niveau, ce sont les partenaires qui assurent la prise en charge des enfants déficients. Chaque année, ils subissent des examens médicaux. Ils sont appareillés en fonction de ces examens au niveau de l'EPPIA Nkolndongo.

***11-Quelle est votre perception de l'inclusion scolaire ?***

Si ça dépendait de moi, on rendrait toutes les écoles inclusives, vous savez pourquoi ? Nous avons les problèmes dans notre société aujourd'hui parce qu'elles ne sont pas inclusives et pour qu'une société soit inclusive, il faut déjà que l'école soit inclusive. On doit également former les parents; imaginez-vous nous sommes dans une société africaine, nous sommes des bantous et nous évoluons avec des tabous. Il y a des mariages qui se détruisent parce que le couple a fait un enfant déficient. Il faut leur expliquer que ce n'est pas la sorcellerie, c'est un enfant comme les autres, il a seulement besoin d'être accompagné. C'est une difficulté pour nous. Vous voyez donc qu'il faut former les parents, il faut former la société, nous faisons des descentes sur le terrain pour sensibiliser les parents et leur demander d'envoyer les enfants déficients à l'école.

***12-Comment se passe la relation non seulement entre les élèves handicapés et ceux dits normaux mais aussi entre ces élèves et vous ?***

Ici, nous n'avons pas de problème. Ils sont suffisamment sensibilisés. On a ici deux points focaux, un point focal approche-genre et un point focal protection de l'enfant. Ce sont ces deux enseignants champions en éducation inclusive qui forment les autres non déficients par rapport à leurs camarades. Ils sont acceptés. Pour qu'un enfant déficient moteur ait un tuteur, il y a des méthodes ; c'est chaque élève qui voudrait être son ami dans cette classe. Ils les aiment. Mais comme nous sommes dans un complexe scolaire de 10 écoles, ça devient compliqué. Quand ils sont dehors, c'est à ce moment que nous menons auprès de nos collègues les séminaires de sensibilisation par rapport au complexe et eux aussi, sensibilisent leurs élèves. Entre les enseignants et ces élèves, c'est la même chose.

***13-Quel type de pédagogie et techniques d'évaluation utilisez-vous avec ces enfants ?***

Nous utilisons la pédagogie différenciée. On l'adapte en fonction de la déficience. Il n'y a pas une manière particulière, ni une méthode précise mais c'est en fonction du cas qu'on a devant soi. Il y a des méthodes adaptées par rapport à chaque déficience. Si l'enfant est déficient, Il faut des outils appropriés pour lui. Par exemple, pour un déficient auditif, on utilise le langage des signes et il faut le matériel concret pour l'accompagner. Pour les déficients visuels, on pratique le braille. Chaque enseignant conçoit une méthode pour ses apprenants car chaque déficience correspond à une méthode pédagogique bien précise, des techniques d'évaluation différenciées et des outils appropriés.



## Annexe 8

### Contenu de l'entretien de groupe avec les enseignants de l'EPPIA Nkolndongo

#### *1-Pouvez-vous nous parler du matériel didactique pour les élèves en situation de handicap dans cette école ?*

Ici chez nous, nous avons les tablettes braille et nos déficients visuels les utilisent. Ces tablettes ont été offertes par la mairie. Nos matériels didactiques, on fabrique nous-même. Il y a des déficients visuels en même temps les déficients intellectuels et auditifs ; il faut le matériel didactique semi-concret ou concret. C'est chaque enseignant qui fabrique lui-même son matériel didactique. (Géraldine)

Oui ici chez nous, nous avons les tablettes brailles pour les déficients visuels ; la mairie leur a offert les tablettes- brailles. (Chantal)

Le paquet minimum était venu avec des tablettes brailles et on a donc pris ça pour donner aux déficients visuels. (Carole)

Oui, nous même on fabrique le matériel didactique en classe. Le matériel concret non ? En même temps il y a les déficients auditifs, les déficients visuels et intellectuels. Donc il faut du matériel concret et semi-concret. Il faut retenir que l'enseignant fabrique lui-même son matériel pour faire passer sa leçon ; personne ne lui donne. Maintenant, on peut avoir les trucs comme le ballon, les puzzles à l'école (Jules)

L'enseignant souffre, voyez-vous, quand je rentre je dois préparer les leçons. Pour préparer une leçon, ça prend combien de temps ? Maintenant il faut chercher un moment supplémentaire pour aller chercher le matériel didactique, ensuite il faut le préfabriquer parce que la préparation est d'abord lointaine. Donc il faut préparer ton matériel à la maison. Donc quand on dit que l'enseignant de l'inclusion doit avoir un supplément sur son salaire, c'est trop profond. Et ce que nous utilisons, c'est le matériau de récupération, qui n'est toujours pas adapté aux besoins de tous les enfants. Et ce matériau, vous ne l'avez pas toujours chez vous hein. Il faut aller le chercher. Du coup, ce n'est pas facile. L'État doit vraiment revoir la situation de l'enseignant en termes de salarial et matériel car c'est trop nous demander. (Chantal)

***2-Parlez-nous de ce qui a changé sur le plan infrastructurel depuis que l'école est inclusive.***

Très bonne question ! Vous voyez la configuration de l'école ? C'est 5 bâtiments et chaque bâtiment abrite 2 groupes. Nous n'étions pas ici, nous étions de l'autre côté. Nous avons fait un plaidoyer à l'Etat disant que nous avons les enfants à mobilité réduite qui ne peuvent pas prendre les escaliers. L'Etat a accepté que nous prenions les salles de classe de rez-de-chaussée. C'est pour cela que toutes les salles de classe de l'EPPIA sont au rez-de-chaussée parce que l'école n'a pas été construite avec des rampes, on n'a pas prévu ça. Ça c'est la première configuration. La deuxième c'est ce que vous voyez au niveau des murs, vous allez voir qu'il y a des dessins au niveau des murs dans toutes les salles de classe. Au niveau I par exemple, vous allez voir qu'il y a au mur les sept jours de la semaine, les chiffres en langage des signes. (Géraldine)

Au niveau des enseignements, cela a permis que chaque enfant déficient ait au moins un mentor. Le nombre de tuteurs dépend du degré de handicap ; il y a les hypers actifs, en fonction de sa taille, il peut avoir 2 à 3 tuteurs. Si vous voyez un enfant sortir, vous allez voir un autre l'accompagner. Que ce soit en classe ou pendant la récréation. (Alvine)

***3-Y a-t-il une bibliothèque pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques ?***

On utilise les mêmes livres puisqu'on doit utiliser le curriculum ; on exploite les contenus du curriculum. Le reste revient à l'enseignant. (Chantal)

On utilise le même type de matériel car on utilise le curriculum, on utilise le contenu du curriculum c'est-à-dire le programme que le ministère nous donne. S'il faut agrandir une image par exemple pour les déficients visuels, l'enseignant dessine. (Nadège)

***4-Pouvez-vous nous parler de la qualité des points d'eau, des salles de classe, toilettes et cantine dans cette école ?***

Ici c'est même passable parce que dans certaines écoles, il n'y a même pas de robinet. Nous avons fait un plaidoyer pour ces points d'eau parce qu'il y a des enfants qui font pipi sur eux ; et quand ils le font, on est obligé de nettoyer. S'il n'y a pas de l'eau, on va faire comment ? En plus on leur a appris à toujours se laver les mains et ce sont les enfants un peu difficiles. Avec eux, il faut passer à l'acte c'est-à-dire à force de faire quelque chose avec eux régulièrement, ils finissent par capter. Même comme eux-mêmes finissent encore par gêner

ces robinets. Donc nous avons fait des plaidoyers dans ce sens car c'est mieux que ces robinets soient là. (Géraldine)

Les salles de classe étaient électrifiées même comme les vandales sont venus enlever. Nous n'avons pas de cantine scolaire. Les toilettes ne sont pas appropriées, elles n'ont plus de portes. (Jules)

Les salles de classe ne sont pas adaptées puisqu'il n'y a pas suffisamment d'espace entre les rangées, mais on dispose les enfants en tenant compte de leur handicap. Celui qui est malvoyant est assis devant par exemple, le non voyant s'assoit au bout du banc. (Alvine)

***5-En dehors de votre salaire, y a-t-il des primes ou subventions allouées à l'encadrement des élèves en situation de handicap ?***

Aucune Subvention ! On a même déjà fait des plaidoyers en faveur de ça et rien n'a prospéré. Quand on dit « école d'application », il y a la prime de sujétion et maintenant on dit « école inclusive », il n'y a rien. Est-ce que c'est normal ? (Carole)

La prime de sujétion que nous avons, ne cadre pas avec ce travail supplémentaire que nous faisons. Quand on avait la prime de sujétion, il n'y avait pas l'inclusion. Ce n'est pas sérieux.

Nous avons même déjà fait des plaidoyers dans ce sens au gouvernement pour dire que le travail que nous faisons, nous ne l'avons pas appris à l'ENIEG et rien n'a encore bougé. Quand nous avons commencé le travail, l'inclusion n'avait jamais été là. Mais maintenant ça c'est un travail en plus que nous faisons et cela vient bousculer le travail habituel que nous avons. Voyez-vous, rien n'a changé ni dans les contenus, ni dans la répartition hebdomadaire, ni dans l'emploi de temps. L'emploi de temps est resté le même avec les mêmes heures, cependant le travail est arrivé. Donc il faut qu'on essaie de trouver comment il faut ajouter quelque chose. (Chantal)

Ça c'est un travail en plus que nous faisons, c'est-à-dire l'inclusion vient augmenter le travail habituel que nous avons. Ça c'est un travail supplémentaire que nous avons et cela nécessite une prime car lorsqu'on érige par exemple une école en école d'application, il y a la prime de sujétion qui accompagne cela. Par contre, en transformant notre école en école inclusive, il n'y a pas eu de mesures d'accompagnement dans ce sens et ce n'est pas normal. Pour le moment rien n'est fait alors que c'est un travail de plus que nous faisons par rapport à nos

collègues qui sont dans les écoles non inclusives. Cela nécessite une prime mais rien n'est fait ! (Géraldine)

C'est même plus grave ! De toutes les formations que nous avons reçues dans le cadre de l'inclusion, aucune n'a été sanctionnée d'une attestation de fin de formation. Aujourd'hui nous tous, nous sommes formés mais qu'est-ce qui atteste que nous avons suivi des formations ? Nous vous disons verbalement mais si on nous demande de prouver ce que nous disons là, nous serons incapables de le faire pourtant nous sommes suffisamment outillés. Nous sommes suffisamment prêts mais qu'est-ce qui prouve ? Donc l'enseignant de l'inclusion scolaire n'a aucun statut, il n'y a aucune différence entre nous et les autres. Nous avons reçu des formations durant des années mais rien ne prouve aucun papier certificatif. Non seulement les finances ne suivent pas mais le bout de papier qui le prouve, il n'y en a pas. (Jules)

Il n'y a que l'amour de ce métier et l'amour de ces enfants qui nous motivent, et aussi le fait de mettre en pratique ce que nous avons appris parce qu'avec tout ce que nous avons appris lors des différents séminaires de formation, si nous restons bras croisés, nous allons perdre ces notions et ces enfants aussi vont perdre or ce que nous avons appris là c'est pour eux ; c'est pour mieux les prendre en charge. On voudrait qu'ils soient autonomes demain, ils méritent aussi une vie normale demain. (Nadège)

Il faut que ce travail supplémentaire soit rémunéré pour même encourager l'enseignant à faire plus qu'il n'en faut parce que l'enseignant peut même faire plus que ça, mais quand les moyens n'accompagnent pas tu vas le faire mais de manière un peu désintéressée. Vous savez dans toute chose quand il y a une petite motivation, ça vous motive à faire ; tu te dis que bon, si je fais même plus que ça, j'aurais encore plus de motivation mais quand il n'y en a pas, tu fais ça avec désinvolture. (Géraldine)

À côté de ça, la motivation est importante parce que l'enseignant de l'école inclusive accorde beaucoup plus de temps à son métier. L'heure supplémentaire qu'il accorde aux enfants en situation de handicap, s'il n'y a pas de motivation pour pouvoir résoudre un certain nombre de problèmes qu'il devait le faire par lui-même, il ne pourra avoir ce temps et c'est important. Prenons l'exemple des pauses, la récréation est faite pour que l'enfant se repose, pour qu'il se distraie un peu. Ça permet à l'enseignant même s'il est de service, de se distraire mais ce dernier ne peut même pas souffler parce qu'il s'est rendu compte que tel enfant a un problème. Il se dit que les 15 ou 30 minutes que j'ai là, je peux les prendre à profit pour apporter un

appui supplémentaire à cet enfant. Maintenant quand on sort à 14h30, l'enseignant est parfois obligé de grignoter quelques minutes pour expliquer quelque chose à l'enfant. Et comme ça ne suffit pas, nous avons des parents qui nous rendent encore la vie difficile parce qu'à un moment donné, on se rend compte que l'école est une garderie pour eux. On est obligé de rester ici parfois jusqu'à 18h pour attendre que le parent vienne chercher l'enfant et ça, si vous n'avez pas de l'affection, si vous n'avez pas l'amour du travail, vous ne pouvez pas le faire ; vous allez vous dire « mon heure a déjà sonné, j'ai aussi mes enfants, j'ai aussi mes activités à faire », mais vous êtes obligés de rester là pour attendre que le parent vienne récupérer l'enfant car si l'enfant sort là et il s'égare, ce sont les problèmes. Le travail que nous faisons ici est vraiment énorme. Il ne sert à rien de faire semblant. Il faut vous dire la vérité parce que ce travail est asphyxiant. Ne nous leurrions pas, il y a des réalités sur le terrain que la hiérarchie ne connaît pas, il ne faut pas se leurrer. (Chantal)

***6-Pouvez-vous nous parler des types d'appui que l'école reçoit ?***

La mairie, les ONG et les partenaires apportent des appuis matériels et parfois financiers à l'école. Ils apportent de l'aide à nos déficients ; par exemple les déficients visuels qui ne sont pas profonds, on leur offre les lunettes. Ils apportent l'appui matériel et parfois financiers pour leur acheter le matériel parfois pour organiser de petites cérémonies pour leur donner le sourire par exemple quand on fait le « back to school » ou la remise des prix. (Chantal)

La mairie et les ONG apportent de l'aide à nos déficients. Les déficients visuels qui ne sont pas profonds qui ont besoin de l'aide, l'ONG Sigthsavers avec le service social après consultation médical, leur offre des lunettes. Ils consultent aussi les enfants chaque année. (Géraldine)

Il y a une ONG et certains partenaires qui consultent souvent les enfants et après consultation, ils aident les élèves déficients avec les prothèses par exemple, ils leur donnent des kits, des cadeaux. (Nadège)

Il y a un appui parfois matériel, parfois financier. Ils apportent aussi des appuis au niveau des formations. Ils organisent souvent les séminaires de formation. Et les appuis financiers là, ce n'est pas pour donner l'argent aux enseignants ou aux élèves hein, c'est pour leur acheter le matériel, parfois pour leur organiser les petites cérémonies pour leur donner le sourire. (Jules)

***7-Les séminaires de formation ou de recyclage des enseignants sont-ils régulièrement organisés ?***

Les séminaires de formation sont organisés pour les enseignants. Ces séminaires sont organisés par le gouvernement et l'ONG sigthsavers pour former les enseignants des écoles inclusives chaque année. Ces formations sont gratuites. (Chantal)

Bien sûr, le ministère de l'éducation de base, organise les séminaires de formation avec l'ONG Sigthsavers pour former ses enseignants des écoles inclusives ; et ces formations sont gratuites. À la fin de la formation, on nous paie le taxi. (Alvine)

***8-Les élèves déficients sont-ils régulièrement consultés ou pris en charge ?***

On ne les consulte pas régulièrement, on les consulte une fois par an et c'est l'ONG sigthsavers qui organise ces consultations. Donc c'est son service social qui vient ici avec tous les médecins, tous les spécialistes c'est-à-dire les orthophonistes, les kinésistes, les ophtalmologues consulter les enfants déficients et ils viennent seulement une fois. (Chantal)

En termes de prise en charge, il faut noter que nous ne sommes pas les professionnels de santé. On ne doit pas se substituer en infirmier. L'Etat doit nous donner une infirmerie sur place avec le personnel adéquat car parfois lorsqu'il y a un problème, nous sommes déjà des psychologues, on se met déjà à trancher ; on se met à faire si ou ça. Ce n'est pas sérieux ! Quand il y a un problème, on court déjà chercher l'alcool, on part chercher la compresse pour nettoyer ; nous nous substituons en infirmier. Non ! Ce n'est pas notre travail, on nous demande trop. (Chantal)

De manière périodique, ils font des consultations, mais chaque année, il y a quand même consultation. Après consultation, on offre les kits aux enfants (lunettes, prothèses...). (Carole)

***9-Comment se passe la relation non seulement entre les élèves handicapés et ceux dits normaux mais aussi entre ces élèves et vous ?***

Si on vous dit qu'on reste ici jusqu'à 18h, c'est déjà tout dit. Quand nous arrivons, ces enfants en situation de handicap viennent nous embrasser. En fait on est obligé de créer cette ambiance avec ces enfants pour qu'ils se sentent en sécurité. Parfois ce n'est même pas une obligation, la façon dont l'enfant voit comment tu te comportes envers lui, c'est de cette manière-là qu'il te prend. (Chantal)

Il y a ceux qui arrivent ici, ils sont isolés, ils ne participent pas, au bout d'un an tu vois ils collaborent avec les autres ; ils font les mouvements ensemble, ils jouent ensemble pourtant au départ, ils se mettaient en retrait. Déjà chaque déficient a son tuteur qui s'occupe de lui soit en classe, soit pendant la récréation. Il peut lui apporter de l'aide si nécessaire. (Géraldine)

Voici leur mère ici, c'est elle la maman de l'inclusion. Quand elle arrive, ces enfants courent l'embrasser. Si elle sort là et que ces enfants sont là, vous allez voir. (Nadège)

La relation qui nous unit, est une relation enseignant-élève avec tout l'amour que cela comporte. Pour faire passer le message, il faut qu'il y ait un peu d'amour ; si l'enfant ne se sent pas en sécurité, il sera plutôt refermé sur lui. (Jules)

***10- Quelle attitude adoptez-vous en classe avec les élèves à besoins éducatifs spécifiques lors de la présentation des activités ?***

Au départ, on commence déjà par cerner les enfants qui ont des difficultés. On sait par exemple que celui-ci son problème clé c'est qu'il ne sait pas tenir le crayon ou le stylo, celui-ci ne sait pas articuler les mots par exemple, celui-ci son problème c'est qu'il n'entend pas, chez celui-là c'est qu'il ne voit pas. Donc déjà, on prend les trois premiers mois pour identifier leurs problèmes. (Carole)

En fait, quand les enfants arrivent chez nous, on se donne un temps pour les observer et pour déceler leurs difficultés, parce qu'il y a parfois, le parent arrive et ne vous dit pas que l'enfant a des problèmes. C'est vous dans la salle de classe, avec les formations que vous avez reçues, qui détectez pendant les activités que l'enfant a un problème. Maintenant, qu'est-ce qu'il faut faire ? La première chose à faire, c'est de faire venir le parent et lui faire savoir que son enfant a un problème et d'un commun accord, vous vous entendez pour son accompagnement. Et pendant cet accompagnement vous devez faire recours à son plan d'éducation individuel. Après avoir décelé les difficultés de l'enfant, vous lui assignez des objectifs pour que l'enfant puisse évoluer en classe à travers les acquis que vous leur donnez. (Chantal)

***11- Quelle est votre perception de l'inclusion scolaire ?***

L'inclusion scolaire est une bonne chose dans la mesure où certains enfants ne seront pas marginalisés par rapport à l'éducation. Ça peut les aider à être plus tard utiles à la société. Il y a un double bénéfice parce que l'école sert à socialiser ; pour ceux qui sont normaux, ils

savent dorénavant que loin des préjugés et de la sorcellerie, que ce sont des humains, ils peuvent vivre ensemble. Plus tard ils ne pourront plus abandonner déjà un membre de la famille peut-être parce qu'il a un handicap. En agrandissant avec les enfants en situation de handicap, ils ne vont plus marginaliser ceux qui ont un handicap dans la société. C'est déjà quelque chose. S'il arrive qu'il ait un cas dans la famille ou dans la société, ce cas sera traité de la meilleure manière parce qu'il a déjà eu à vivre ça durant son cursus à l'inclusion. (Chantal)

L'inclusion scolaire est une bonne chose, seulement que l'Etat a pris le taureau par les cornes en instaurant l'éducation inclusive parce que moi je pense qu'avant de le faire, il fallait d'abord une formation car pour venir enseigner ici, il faut d'abord se former à la base. Dans les formations que nous avons reçues, il y a un style d'accueil réservé aux élèves déficients. Même quand un parent arrive, il y a une façon de l'accueillir et si tu n'es pas formé, tu vas beau apprendre dans le tas, tu ne sauras comment faire. (Géraldine)

C'est pour cela que quand on a commencé à implémenter l'inclusion au niveau des enseignements secondaires, on a proposé l'idée selon laquelle quand les élèves-maîtres partent de l'ENIEG pour ici, il y en a qui arrivent et disent qu'ils n'ont jamais entendu parler de l'inclusion. Ça veut dire qu'ils seront comme nous alors qu'il y a déjà une nouvelle donne. Pourquoi ne pas commencer à leur enseigner ça là-bas pour qu'ils soient déjà opérationnels sur le terrain ? Désormais les élèves-maîtres qui sortent des ENIEG sont déjà suffisamment aguerris sur l'éducation inclusive et ça, c'est une bonne chose ». (Alvine)

***12-Pouvez-vous nous parler du type de pédagogie que vous utilisez avec des enfants en situation de handicap ?***

Nous utilisons la pédagogie différenciée. C'est celle-là qui prend en compte tous les besoins de l'enfant selon son cas. Et même au niveau des évaluations, nous faisons la pédagogie différenciée. De toutes les façons, la pédagogie différenciée se fait durant toute la leçon, du début de la leçon jusqu'à l'évaluation parce que si un enfant n'écrit pas mais il parle, vous pouvez l'interroger oralement ; c'est une évaluation différenciée. Vous n'allez pas l'évaluer comme les autres. Maintenant un enfant peut voir mais pas bien, vous allez agrandir la taille de la police des épreuves chez lui ; c'est toujours la pédagogie différenciée parce que son épreuve sera différente de celle des autres. Quand un enfant est lent, vous devez lui accorder le tiers temps, vous allez lui accorder même sept minutes de plus par exemple que



les autres ; ça c'est toujours la différenciation. Chez le non-voyant, on doit transcrire sa copie en braille. (Chantal)

***13-Quels types de soutien apportez-vous aux élèves vivant avec un handicap ?***

Nous leur apportons tout type de soutien ; un soutien pédagogique, un soutien affectif car ils sont même déjà comme nos propres enfants. Nous apportons aussi un soutien psychologique non seulement à ces enfants, mais aussi à leurs parents. (Géraldine)

***14- Pouvez-vous nous parler des techniques et formes d'évaluation des élèves déficients?***

Ils sont là, ils prennent des enseignements non ? Chacun a son plan d'éducation individuel. Celui qui bave par exemple, si tu peux l'amener à ne plus baver, ton objectif est atteint au cours de l'année. Si déjà l'enfant qui est déficient intellectuel qui ne sait pas se comporter et qu'on amène à bien se comporter, c'est déjà quelque chose à gagner. S'il sortait sans demander la permission et réussit à demander la permission avant de sortir, tu as gagné quelque chose. On les apprend à se socialiser et être aussi utiles pour les autres. Il y a un plan d'inclusion pour chaque enfant pour un handicapé intellectuel par exemple on ne va pas s'attendre qu'il ait le certificat d'études primaires ; s'il a les problèmes d'inattention dans son plan individuel, l'objectif c'est peut-être d'être attentionné en classe ; s'il a des troubles dans son plan individuel, c'est d'essayer de déceler le trouble. Si tu réussis à le faire, il faut passer à un autre objectif. Ce qui est loin d'avoir le diplôme à la fin. (Alvine)

***15-Pouvez-vous nous parler des stratégies et méthodes d'enseignement que vous utilisez avec les élèves porteurs de déficience ?***

Ici chez nous, on a plusieurs types d'EBES et on travaille avec eux en fonction de leurs besoins. Quand on a à faire aux déficients auditifs, on utilise le langage des signes pour travailler avec eux. Quand on a à faire aux déficients visuels, on utilise la parole ; on parle à haute voix pour qu'ils nous écoutent. Et pour ceux qui savent déjà utiliser la tablette braille, ils peuvent utiliser leurs tablettes pour copier les résumés. (Géraldine)

**TABLE DES MATIERES**

SOMMAIRE ..... i

REMERCIEMENTS ..... iii

LISTE DES TABLEAUX..... iv

LISTE DES FIGURES..... **Erreur ! Signet non défini.**

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES ..... vi

RESUME..... vii

ABSTRACT ..... viii

INTRODUCTION GÉNÉRALE..... 1

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE ..... 4

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE ..... 5

    1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE ..... 5

    1.2 POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME ..... 13

    1.3 QUESTION DE RECHERCHE ..... 19

        1.3.1 Question de recherche principale ..... 19

        1.3.2 Questions secondaires de recherche ..... 19

            1.3.2.1 Question secondaire de recherche N° 1 ..... 19

            1.3.2.2 Question secondaire de recherche N°2 ..... 19

            1.3.2.3 Question secondaire de recherche N°3 ..... 20

            1.3.2.4 Question secondaire de recherche N°4 ..... 20

    1.4 OBJECTIF DE L'ETUDE..... 20

        1.4.1 Objectif général ..... 20

        1.4.2 Objectifs spécifiques..... 21

    1.5 INTERETS DE L'ETUDE ..... 21

        1.5.1 Sur le plan pédagogique ..... 21

        1.5.2 Intérêt psychologique ..... 22

        1.5.3 Sur le plan Social..... 22

        1.5.4 Intérêt scientifique ..... 23

    1.6 DELIMITATIONS DE L'ETUDE ..... 23

        1.6.1 Délimitation empirique..... 23

        1.6.2 Délimitation thématique ..... 24

    1.7 APPROCHE NOTIONNELLE ..... 25

        1.7.1 Dispositifs psychopédagogiques..... 25

- 1.7.2 Inclusion scolaire ..... 27
- 1.7.3 Education inclusive..... 28
- 1.7.4 Notion de handicap..... 28
- 1.7.5 Enfants en situation de handicap ..... 30
- 1.7.6 Accompagnement des élèves..... 30
- CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ..... 31
- 2.1 MATÉRIEL DIDACTIQUE ET FACILITATION DE L'INCLUSION SCOLAIRE .. 31
- 2.1.1 Types de matériel didactique ..... 32
- 2.1.2 Aides pédagogiques..... 32
- 2.1.3 Choix du matériel ..... 33
- 2.2 DISPOSITIFS INFRASTRUCTURELS ET ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS DÉFICIENTS ..... 33
- 2.3 RENFORCEMENTS COMPORTEMENTAUX DES ACTEURS ET ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS HANDICAPÉS ..... 36
- 2.4 ATTITUDES DES PERSONNELS ENSEIGNANTS FACE AU HANDICAP ..... 42
- 2.4.1 Impact des attitudes des enseignants sur l'inclusion scolaire des élèves vivant avec un handicap..... 43
- 2.5 DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES ENFANTS VIVANT AVEC UN HANDICAP 45
- 2.5.1 Processus d'inclusion scolaire des enfants à besoins particuliers ..... 45
- 2.5.2 Intégration scolaire ..... 46
- 2.5.3 Piliers de l'éducation inclusive au Maroc..... 48
- 2.5.4 Principes d'éducation inclusive ..... 50
- 2.5.5 Types de handicap ..... 51
- 2.5.6 Les fondements de l'inclusion scolaire ..... 52
- 2.5.7 Inclusion des personnes handicapées ..... 54
- 2.5.8 Les défis de l'inclusion scolaire ..... 55
- 2.5.9 Mise en œuvre de l'éducation inclusive ..... 55
- CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE ..... 58
- 3.1 THÉORIE DE L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE ..... 58
- 3.1.1 Définition du concept d'accompagnement..... 58
- 3.1.2 La personne accompagnée..... 59
- 3.1.3 Rôle de l'accompagnateur ..... 60
- 3.1.4 Modèle de pratique réflexive de St-Arnaud (2003)..... 60
- 3.2 THÉORIE DES ATTENTES DE VICTOR H. VROOM ..... 63
- 3.2.1 Définition de la motivation..... 63
- 3.2.2 Application de la théorie des attentes de Vroom..... 64
- 3.3 THÉORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIÉ D'AJZEN ..... 66

3.3.1 L'attitude vis-à-vis du comportement.....	68
3.3.2 La norme sociale perçue .....	68
3.3.3 Le contrôle comportemental perçu .....	68
3.3.4 Utilité de la théorie du comportement planifié.....	69
DEUXIÈME PARTIE: CADRE OPÉRATOIRE DE LA RECHERCHE .....	71
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	72
4.1. TYPE DE RECHERCHE.....	72
4.2. PRESENTATION ET JUSTIFICATION DES SITES D'ÉTUDE.....	73
4.2.1. L'école publique pilote inclusive d'application de Nkolndongo (EPPIA).....	73
4.2.2. École primaire publique inclusive du centre administratif groupe IB.....	74
4.2.3 Justification du choix des sites d'étude .....	74
4.3 POPULATION DE L'ÉTUDE.....	74
4.3.1 Critères de sélection des sujets .....	75
4.4 TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	75
4.4.1 Technique d'échantillonnage.....	75
4.4.2 Echantillon.....	76
4.5 PRESENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES ET JUSTIFICATION .....	77
4.5.1 Technique de collecte des données.....	77
4.5.1.1. Observation participante.....	77
4.5.1.2 Entretien.....	78
4.5.1.3 Focus group .....	79
4.5.1.4 Justification des instruments de collecte des données .....	80
4.5.1.5 Justification du choix du type d'entretien.....	81
4.5.2 Instruments de collecte des données.....	82
4.5.2.1 Guide d'entretien .....	82
4.5.2.2 Téléphone multimédia .....	82
4.5.2.3 Bloc-notes.....	82
4.5.3 Présentation du guide d'entretien .....	83
4.5.4 Cadre des entretiens.....	85
4.5.5 Procédure de collecte des données .....	85
4.5.5.1 Déroulement des entretiens proprement dits (phase systématique).....	86
4.6 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	86
4.6.1 Technique de dépouillement des données .....	89
4.6.1.1 Transcription des données .....	89
4.6.1.2 Codage des données.....	89

4.7 VARIABLES, INDICATEURS ET MODALITES ..... 90

4.7.1 Variables ..... 90

4.7.2 Indicateurs et modalités ..... 90

..... 96

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ..... 96

5.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ANAMNESTIQUES ..... 96

5.1.1 Identification des participants ..... 96

5.2 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES AUX VARIABLES DE L'ÉTUDE ..... 98

5.3 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES À LA DISPONIBILITÉ DU MATÉRIEL DIDACTIQUE ..... 98

5.4 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES AU DISPOSITIF INFRASTRUCTUREL ..... 101

5.5 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES AUX RENFORCEMENTS COMPORTEMENTAUX ..... 104

5.6 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES À L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS FACE AU HANDICAP ..... 109

5.7 PRÉSENTATION DES DONNÉES LIÉES À L'ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP ..... 113

5.8 INTERPRETATION DES RÉSULTATS ..... 118

5.8.1 Interprétation des résultats liés à la disponibilité du matériel didactique ..... 119

5.8.2 Interprétation des résultats liés au dispositif infrastructurel de l'école ..... 120

5.8.3 Interprétation des résultats liés aux renforcements comportementaux des acteurs ... 121

5.8.4 Interprétation des résultats liés aux attitudes des enseignants au handicap ..... 122

5.8.5 Accompagnement des enfants en situation de handicap ..... 123

CHAPITRE 6 : DISCUSSION ..... 126

6.1 MATÉRIEL DIDACTIQUE ET FACILITATION DE L'INCLUSION SCOLAIRE 126

6.2 DISPOSITIFS INFRASTRUCTURELS ET ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS DÉFICIENTS ..... 127

6.3 RENFORCEMENTS COMPORTEMENTAUX DES ACTEURS ET ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS HANDICAPÉS ..... 128

6.4 ATTITUDES DES ENSEIGNANTS FACE AU HANDICAP ..... 129

6.5 PERSPECTIVES ..... 131

6.5.1 Perspectives théoriques ..... 131

6.5.2 Perspectives professionnelles ..... 132

6.5.3 Perspectives pédagogiques ..... 133

6.5.4 Modèle résolutif ..... 133

6.6 LIMITES DE L'ÉTUDE ..... 134

6.7 PROPOSITIONS..... 134  
CONCLUSION GÉNÉRALE ..... 137  
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... 139  
ANNEXES ..... 148  
TABLE DES MATIERES ..... 169