

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
PAIX-TRAVAIL- PATRIE

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN  
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
EDUCATIVES »

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
PEACE- WORK-FATHERLAND

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING CENTRE (CRFD) IN  
“SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES”

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION  
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

\*\*\*\*\*

## ÉDUCATION INCLUSIVE ET AUTONOMISATION DES HANDICAPES SOCIAUX : CAS DES APPRENANTS DU CENTRE D'ESPOIR DE KOUNDOUL

Mémoire présenté et soutenu publiquement le 22 juillet 2025

en vue de l'obtention du Master en **Sciences de l'éducation**

**Spécialité** : ingénieur conseil en orientation

**Option** : Handicaps sociaux et conseils



Par

**HAMLONA LIVANA LABASSOU**

*(Titulaire d'une LICENCE en Lettres Modernes Françaises)*

Matricule : 20V3059

### Jurys

**President** : MGBWA Vaudelin (Pr)

**Rapporteur** : NJENGOUE NGAMALEU (Pr)

**Membre** : IGOUI Gilbert (CC)

**Mars 2025**

## **NOTE D'AVERTISSEMENT**

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

## SOMMAIRE

NOTE D'AVERTISSEMENT .....	i
DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES .....	viii
RÉSUME.....	ix
ABSTRACT .....	x
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	15
CHAPITRE 1 : L'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	16
CHAPITRE 2 : AUTONOMISATION DES PERSONNES EN SITUATION D'HANDICAP A TRAVERS L'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	40
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE..	62
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	63
CHAPITRE 4: PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION.....	75
CONCLUSION GENERALE .....	107
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	110
ANNEXES .....	113
TABLE DES MATIERES .....	119

## **DEDICACE**

A

Mes parents, Goliath LABASSOU et Albertine ETHA

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, nous remercions mon encadrant, le Pr NJENGOUE NGAMALEU Henri Rodrigue, pour sa supervision et sa rigueur au travail, ses conseils et sa guidance précieuse tout au long de ce projet.

Nous remercions le chef du Département de l'Education Spécialisée

Nous remercions tous les enseignants du département de l'Education Spécialisée

Nous remercions tous les personnels administratifs et enseignants du Centre de l'Espoir de Koundoul ainsi que les apprenants de ce Centre dont la disponibilité a été d'un apport majeur à la collecte des données.

Nos remerciements vont également à l'endroit de ma famille, qui m'a toujours soutenu,

Mon épouse, AMAYA HAMLONA ANGASSOU LABASSOU Angeline, pour son amour et son soutien sans faille ;

Mes frères et sœurs, ABOINA, AGADE, FILINA, ATCHANGBE, ADJENGWAIDI, KADOUKSIA, Esther, BOUSIA, et Jacqueline, pour leur amour et leur soutien fraternel ;

Mes beaux-frères, pour leur amitié et leur soutien ;

Mes oncles maternels de Djarao, en particulier Djarao Borobaye, pour leur sagesse et leur accompagnement multiforme.

Nous adressons aussi mes remerciements aux membres de l'association des élites Hoina à Yaoundé, ainsi que les familles Musey, Gounou et Hoina à Yaoundé, pour leurs soutiens et leurs encouragements.

Nous adressons aussi nos remerciements à mes camarades et mes amis, qui ont partagé avec moi des moments de joie et de travail.

Enfin, Nous adressons tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire, que ce soit par leurs conseils, leur soutien ou leur aide précieuse.

## LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

<b>C.D.P.H.</b>	Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées
<b>C.I.D.E.</b>	Convention Internationale des Droits de l'Enfant
<b>D.dl</b>	Dégré de liberté
<b>E.F.E.</b>	Education- Formation en liaison avec l'Emploi
<b>E.P.T</b>	Education Pour Tous
<b>Ha</b>	Hypothèse alternative
<b>Ho</b>	Hypothèse nulle
<b>M.D.H.-P.P.H.</b>	Modèle du Développement Humain-Processus de Production du Handicap
<b>O.D.D.</b>	Objectif de Développement durable
<b>OMS</b>	Organisation Mondiale de la Santé
<b>ONU</b>	Organisation des Nations Unies
<b>OSEP</b>	Office of Special Education Programs
<b>PAEF</b>	Programme d'Action de l'Education et de la Formation
<b>PAN/EPT</b>	Plan d'Action National de l'Education Pour Tous
<b>PIET</b>	Plan Intérimaire de l'Education au Tchad
<b>PPH</b>	Processus de Production du Handicap
<b>TAD</b>	Théorie de l'AutoDétermination
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
<b>UPIAS</b>	Union of the Physically Impaired Against Segregation
<b>ZPD</b>	Zone de Développement Proximal

## LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 : Opérationnalisation de la variable indépendante.....</i>	65
<i>Tableau 2: Opérationnalisation de la variable dépendante.....</i>	66
<i>Tableau 3: Répartition des membres de l'échantillon en fonction du sexe.....</i>	68
<i>Tableau 4 : Nombre d'enseignants et d'élèves en situation de handicap par niveau.....</i>	69
<i>Tableau 5 : Distribution des membres de l'échantillon en fonction de l'âge.....</i>	81
<i>Tableau 6 : Répartition des enquêtés en fonction du cycle scolaire.....</i>	82
<i>Tableau 7 : Répartition des répondants en fonction du type de handicap.....</i>	82
<i>Tableau 8 : L'enseignant m'enseigne de façon différente par rapport à mes camarades.....</i>	82
<i>Tableau 9 : Lorsque l'enseignant explique les leçons, il le fait d'une façon spécifique pour moi.....</i>	83
<i>Tableau 10 : Dans les situations d'apprentissage, l'enseignant essaie d'évoluer à mon rythme lorsque c'est nécessaire.....</i>	83
<i>Tableau 11 :.....</i>	84
<i>Tableau 12 : Les contenus des leçons sont adaptés à ma situation.....</i>	84
<i>Tableau 13 : Le type de langage utilisé pour m'enseigner est adapté à ma situation.....</i>	85
<i>Tableau 14 : Je bénéficie de méthodes d'enseignement individualisées compte tenu de ma situation.....</i>	85
<i>Tableau 15 : Les supports d'enseignement utilisés par mon enseignant me permettent de bien apprendre.....</i>	86
<i>Tableau 16 : Je travaille en groupe avec mes camarades.....</i>	86
<i>Tableau 17 : J'ai besoin de mes camarades pour bien apprendre.....</i>	87
<i>Tableau 18 : L'enseignant permet l'interaction bénéfique avec mes camarades dans les situations d'apprentissage.....</i>	87
<i>Tableau 19 : L'enseignant associe souvent ses autres collègues pour nous enseigner.....</i>	88
<i>Tableau 20 : Les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour mon autonomisation.....</i>	88
<i>Tableau 21 : Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'être plus autonome.....</i>	89
<i>Tableau 22 : Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'être plus autonome dans ma manière de penser.....</i>	89
<i>Tableau 23 : Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'être plus autonome dans mes interactions sociales.....</i>	90

<b>Tableau 24</b> : Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'espérer à une bonne insertion professionnelle .....	90
<b>Tableau 25</b> : Tableau croisé l'enseignant explique les leçons d'une façon spécifique pour les apprenants en situation de handicap et Les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour mon autonomisation .....	92
<b>Tableau 26</b> : Résultats du test du Khi-deux pour HR1 .....	92
<b>Tableau 27</b> : Tableau croisé Je bénéficie de méthodes d'enseignement individualisées compte tenu de ma situation prise en compte de tout type d'apprenants y compris la jeune fille dans le cadre du PEA et Les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour mon autonomisation. ....	94
<b>Tableau 28</b> : Résultat du test de Khi-deux pour HR2 .....	94
<b>Tableau 29</b> : L'enseignant permet l'interaction bénéfique avec mes camarades dans les situations d'apprentissage et Les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour mon autonomisation. ....	96
<b>Tableau 30</b> : Résultats du Khi-deux pour HR3.....	96

**LISTE DES FIGURES**

<b>Figure 1 :</b> <i>Continuum d'autodétermination</i> .....	54
<b>Figure 2 :</b> <i>Modèle écologique tripartite de l'autodétermination</i> .....	56
<b>Figure 3 :</b> <i>Modèle fonctionnel de l'autodétermination</i> .....	58

## RÉSUMÉ

Ce mémoire pose le problème de l'autonomisation des personnes en situation de handicap social dans l'institution d'accueil. Il met en relief l'éducation inclusive comme un facteur d'autonomisation des personnes en situation de handicap social. Des réglementations sur l'éducation inclusive à divers degrés selon les pays incluent l'importance d'une prise en considération des points de vue des enfants handicapés sociaux dans les faits éducatifs qui les concernent. Ceci pour autant l'expression de leur voix, mais aussi pour favoriser leur autonomisation, et engagement dans divers aspects de la vie sociale. Le Centre d'Espoir de Koundoul nous a donc offert terrain d'étude pertinent pour explorer cette situation, compte tenu de son engagement en faveur de l'éducation inclusive des enfants handicapés. Nous sommes donc partis de la question de recherche suivante : L'éducation inclusive favorise-t-elle l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul ? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons supposé en guise d'hypothèse générale que l'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

L'approche de recherche mixte a été adoptée pour vérifier et conduire cette étude. Un guide d'entretien a permis de mener des entretiens semi-directifs auprès de 18 enseignants du Centre d'Espoir de Koundoul et un questionnaire a été administré à 119 apprenants handicapés de ce même centre. L'analyse de contenu thématique et la statistique descriptive (tri à plat) et inférentielle (test de Khi-deux) ont révélé que l'éducation inclusive joue un rôle significatif dans l'autonomisation des personnes handicapées du Centre d'Espoir de Koundoul. Ces résultats sont précieux pour mettre en évidence l'importance de l'éducation inclusive dans l'autonomisation des personnes handicapées. Ils peuvent également servir de base pour informer les décideurs politiques et les acteurs locaux sur les mesures à prendre pour améliorer l'accès à l'éducation pour les enfants handicapés au Tchad.

**Mots clés : éducation inclusive, autonomisation, handicap, personnes handicapées.**

## ABSTRACT

This dissertation aims to demonstrate that inclusive education is a key factor in the empowerment of people with disabilities. Regulations on inclusive education, varying in degree depending on the country, emphasize the importance of considering the perspectives of children with disabilities in educational matters that affect them. This is not only to give them a voice but also to promote their empowerment and engagement in various aspects of societal life. However, despite growing attention to the inclusion of children in their educational process, the voices and potential of children with disabilities, in particular, are rarely taken into account. They are too often seen as passive beneficiaries of education rather than essential actors of social change, capable of bringing unique perspectives. This is particularly observable in Chad, where less than 10% of children with disabilities have access to education. The Centre d'Espoir de Koundoul thus offered a relevant study ground to explore this situation, given its commitment to inclusive education for children with disabilities. Therefore, we started from the following research question: Does inclusive education promote the empowerment of people with disabilities at the Centre d'Espoir de Koundoul? To answer this question, we assumed as a general hypothesis that inclusive education promotes the empowerment of people with disabilities at the Centre d'Espoir de Koundoul.

A mixed research approach was adopted to conduct this study. A guide for interviews allowed for semi-structured interviews with 18 teachers at the Centre d'Espoir de Koundoul, and a questionnaire was administered to 119 disabled learners at the same centre. Thematic content analysis and descriptive (flat sorting) and inferential (chi-square test) statistics revealed that inclusive education plays a significant role in the empowerment of people with disabilities at the Centre d'Espoir de Koundoul. These findings are valuable in highlighting the importance of inclusive education in the empowerment of people with disabilities. They can also serve as a basis for informing policymakers and local actors on the measures to be taken to improve access to education for children with disabilities in Chad.

**Keywords:** Inclusive education, empowerment, disability, people with disabilities.

# **0. INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Ce mémoire de master porte sur le sujet « éducation inclusive et autonomisation des handicapés sociaux : cas du centre d'espoir de Koundoul ». Il s'intéresse principalement à la problématique de l'autonomisation des personnes en situation de handicap en rapport avec le modèle d'éducation inclusive qui pourrait en être un facteur de production de cette autonomie. Ainsi, dans le cadre de cette section qui tient lieu d'introduction générale, nous essayons de circonscrire la problématique qui sous-tend ce travail de recherche. Les différentes articulations constitutives de cette introduction sont organisées telle que la première présente le contexte et la justification de l'étude. La seconde formule et précise le problème que nous tentons d'adresser dans cette étude. La troisième articulation, la quatrième et la cinquième portent respectivement sur les questions, les hypothèses et objectifs de recherche. L'intérêt du travail et sa délimitation constituent la sixième et la septième section. La dernière articulation de notre introduction est la présentation du plan général du mémoire.

### **0.1 Contexte de l'étude**

Quelle que soit la notion employée (inclusion, éducation inclusive, école inclusive, etc.), le discours contemporain sur l'éducation place la question de l'inclusion au cœur des problématiques éducatives (Akkari & Barry, 2018). En effet, depuis près de trois décennies, de nombreuses politiques internationales ont été mises en œuvre pour soutenir des pratiques inclusives et protéger le droit fondamental d'accès à l'éducation pour tous les enfants (Ramel et al., 2016). La notion d'inclusion a été réaffirmée au plan international lors de la Conférence mondiale sur l'éducation d'Incheon et lors de l'adoption de l'Agenda 2030 par les Nations Unies, en septembre 2015. Il est question actuellement de promouvoir « une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (UNESCO, 2015, p.3). Lanners (2020) relève que le nombre d'apprenants dans des dispositifs séparés à l'école obligatoire a reculé d'environ 40 % ces quinze dernières années. Nous sommes donc en bonne voie pour réaliser les quatre conditions suivantes de l'inclusion à l'école obligatoire (Luder et al., 2014 ; UNESCO, 2005) :

- Présence : un enseignement commun pour tous les apprenants ;
- Acceptante : l'acceptation des aptitudes et conditions d'apprentissage individuelles ;
- Participation : la participation active de tous les apprenants à des activités communes ;
- Achèvement : des objectifs d'apprentissage ambitieux et la progression de tous les apprenants dans le cadre de leurs possibilités individuelles.

Toutefois, l'éducation inclusive ne se limite pas à scolariser tous les types d'apprenants en classe ordinaire et dans les mêmes conditions. Ainsi, le Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU qui s'est consacré au droit à l'éducation inclusive a émis des recommandations valables pour l'ensemble du système éducatif. L'éducation inclusive devant ici être comprise à la fois comme un droit humain fondamental pour tous les apprenants, mais aussi comme un instrument majeur pour la réalisation d'autres droits humains, comme la reconnaissance de la dignité ou le droit au travail et à l'autodétermination (Meier-Popa & Ayer, 2021). L'éducation inclusive est aussi le résultat du processus continu d'élimination des obstacles auxquels les apprenants en situation de handicap peuvent être confrontés (ONU, 2016) dans l'optique de leur autonomisation. Les quatre éléments suivants, interdépendants, caractérisent un système éducatif inclusif :

- *La disponibilité* de différents lieux d'apprentissage pour les personnes en situation de handicap dans les établissements de formation publics et privés ;
- *L'accessibilité* de l'ensemble du système éducatif en ce qui concerne « les bâtiments, les outils d'information et de communication [...], les programmes d'étude, les supports pédagogiques, les méthodes d'enseignement, les évaluations, les services linguistiques et les mesures d'accompagnement » (ONU, 2016, p. 8) (accessibilité physique, numérique et didactique) ;
- *L'acceptabilité* de la forme et des contenus de l'enseignement dispensé pour les personnes concernées ;
- *L'adaptabilité* par la mise à disposition pour certains apprenants d'« aménagements raisonnables » qui leur permettent un accès égalitaire à l'éducation (art. 24, al. 2, let. C, CDPH). (Meier-Popa & Ayer, 2021, pp.13-14).

A la suite de ce qui précède, les réglementations sur l'éducation inclusive à divers degrés selon les pays incluent l'importance de la parole des participants, acteurs de l'éducation à visée inclusive en y incluant celle des professionnels, mais également celle des parents et qui ne plus est celle des enfants ; ceci autant pour une prise en considération de leurs points de vue dans les faits qui les concernent, mais aussi pour favoriser leur autonomisation, expression de leur voix et engagement dans divers aspects de la vie sociétale (Albretch et al., 2001).

Malgré une attention croissante portée à la prise en compte des enfants-élèves dans leur processus éducatif (Alderson, 2008 ; Kellett 2005 ; Malo & Rahm, 2014), la voix et le

potentiel des enfants en situation de handicap restent rarement pris en compte (Broer et al., 2005). Ils sont trop souvent considérés comme des bénéficiaires passifs de l'éducation, plutôt que comme des acteurs essentiels du changement social, capables d'apporter des perspectives uniques (Humphrey & Lewis, 2008). En effet, les enfants en situation de handicap sont souvent marginalisés et exclus des processus de prise de décision concernant leur éducation. Leurs besoins, leurs expériences et leurs perspectives sont souvent négligés, ce qui limite leur participation active dans leur propre éducation et par ricochet dans la vie au sein de leurs communautés.

Reconnaître le droit des enfants en situation de handicap à être entendus et pris en compte dans leur processus éducatif est essentiel. Leur participation active peut améliorer leur expérience éducative et contribuer à une société plus inclusive et équitable. C'est dans cette optique que l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4) préconise une éducation inclusive, comme le prévoient l'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) et l'Observation Générale No. 4. Un système éducatif inclusif implique que tous les apprenants, handicapés ou non, apprennent ensemble dans des classes adaptées à leur âge et dans des écoles de proximité. Tous les élèves reçoivent le soutien dont ils ont besoin, dès l'enseignement préscolaire jusqu'à l'enseignement tertiaire/professionnel, dans des écoles et des établissements scolaires inclusifs et accessibles.

Parallèlement à l'élaboration des Objectifs de Développement Durable, le processus de clarification de l'Article 24 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées/CDPH a marqué un jalon important et a été fondamental pour plaider en faveur de l'éducation inclusive. L'Observation Générale No. 4 de l'Article 24 de la CDPH (OG) a été adoptée par le Comité des droits des personnes handicapées, et donne ainsi une interprétation des provisions et obligations que sont tenus de respecter les Etats parties à la CDPH en ce qui concerne l'éducation. De ce fait, elle précise le sens de l'éducation inclusive et définit l'éducation inclusive et ses principales caractéristiques.

L'Observation Générale No. 4 précise clairement que les personnes handicapées subissent une discrimination persistante, ce qui se traduit par un nombre considérable de jeunes et enfants handicapés qui sont toujours privés de leur droit à l'éducation. De plus, les barrières empêchant la réalisation du droit à l'éducation pour tous, notamment pour les enfants et les jeunes handicapés, sont toujours largement méconnues surtout en contexte tchadien. Le manque de connaissances concernant la nature même de l'éducation inclusive (souvent

confondue avec l'intégration), de son potentiel et de ses implications perdure. En dépit d'efforts significatifs, on manque encore de données adéquates, l'inclusion est loin encore d'être reconnue à sa juste valeur, et l'on manque d'une définition de l'éducation inclusive et des stratégies nécessaires à sa mise en œuvre. L'éducation inclusive nécessite une transformation en profondeur des systèmes éducatifs et l'amélioration de l'éducation pour tous les apprenants - qui et où qu'ils soient.

En réalité, l'éducation inclusive exige le respect de la CDPH. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, elle ne se limite pas seulement à assurer un enseignement aux enfants et jeunes handicapés, mais vise également à favoriser leur autonomie. En permettant aux enfants handicapés d'accéder à une éducation de qualité, adaptée à leurs besoins spécifiques, on leur offre la possibilité de développer leurs compétences et leur indépendance. L'éducation inclusive doit donc être conçue de manière à soutenir les enfants handicapés dans leur parcours d'apprentissage et de développement personnel, en leur offrant les outils nécessaires pour qu'ils puissent s'épanouir et participer pleinement à la société. Pour reprendre la formule très parlante de Barton et d'Armstrong, « le statut de visiteur ou de visiteuse doit être remplacé par celui de participant ou participante ». (Barton & Armstrong, 2007).

Le concept de l'autonomie auquel nous faisons allusion ici renvoie à la possibilité pour une personne, un groupe ou une communauté d'avoir les moyens de contrôler sa destinée. L'autonomie implique donc l'appropriation du pouvoir nécessaire pour réfléchir, décider et agir. Ce contrôle ne peut jamais être total, mais il doit permettre aux individus, aux collectivités et aux peuples de développer leur confiance et leur capacité à faire des choix personnels, sociaux, économiques, culturels et politiques (Lamoureux & Lavoie, 2008). Pour la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées, l'autonomisation des personnes en situation de handicap implique le fait d'être autonome, d'avoir la possibilité de participer activement aux processus décisionnels et de faire l'expérience de l'environnement physique, social, économique et culturel. Pour une personne en situation de handicap, un sentiment d'autonomie l'aidera à prendre confiance en elle et à se sentir plus autonome, plus positive et plus épanouie dans la vie.

Dans le contexte du Tchad, cette perspective d'autonomisation de personnes handicapées au moyen de l'éducation inclusive est essentielle pour garantir que les enfants handicapés puissent non seulement acquérir des connaissances et des compétences, mais aussi développer leur confiance en eux-mêmes et leur capacité à s'engager activement dans la vie sociale,

culturelle et économique. En effet, le Tchad, comme de nombreux autres pays, est confronté à des défis en matière d'accès à l'éducation pour les enfants handicapés. Des obstacles tels que le manque d'infrastructures adaptées, de ressources spécialisées et de sensibilisation au handicap peuvent limiter les opportunités d'apprentissage et de participation sociale pour ces enfants. La pauvreté éducative, c'est-à-dire la proportion d'enfants incapables de lire et de comprendre un texte adapté à leur âge à l'âge de 10 ans, est estimée par la Banque mondiale, l'UNESCO et d'autres organisations à 94 % au Tchad. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO (données de l'ISU), le taux d'achèvement de l'enseignement primaire était de 38 % en 2021 pour les filles et de 49 % pour les garçons. Cependant, les taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire révèlent une chute considérable, avec seulement 14,1 % des filles et 24,2 % des garçons. Les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire révèlent un écart entre les sexes, avec 18 % de filles scolarisées contre 30 % de garçons. Cette situation est encore très grave en ce qui concerne l'éducation des personnes handicapées au Tchad.

En plus de ce qui précède, la littérature universitaire en matière d'éducation inclusive en contexte tchadien est très rare. Elle est encore plus rare voire inexistante lorsqu'on aborde la question de l'autonomisation des handicapées en lien avec l'éducation. Cela reflète un manque de recherches approfondies et de données empiriques disponibles sur ces sujets spécifiques. Or, les recherches sont essentielles pour identifier les obstacles systémiques, comprendre les besoins des enfants handicapés et évaluer l'efficacité des politiques existantes

Au regard de cette notion, il nous a semblé utile d'engager un projet de recherche, pour combler ces lacunes, sur l'éducation inclusive et l'autonomisation des personnes handicapées au Tchad.

## **0.2 Formulation du problème**

Le handicap constitue en soi, un facteur limitant, dans la vie d'un être humain. Cette forme « d'inégalité de chance » naturelle ou non, conduit à faire de l'enfant ou du jeune, un acteur social, aux forces diminuées. (Fonkoua. 2001). Au niveau de la société, le handicap est perçu comme un fardeau, une charge, un investissement et un désinvestissement. Les personnes porteuses de cette défaillance, sont des êtres vulnérables, qui empêchent le développement d'une société, et suscitant ainsi la peur autour d'elles. (Sticker 2007). De plus, ces dernières sont gênantes, insupportables, nuisibles et devraient être éloignées des personnes normales, pour être placées dans des centres adaptés. (Otto Rank, 1994). Ces conceptions favorisaient la

marginalisation de cette catégorie d'individus dans la société, les familles et les milieux scolaires. Au point où, l'on assistait à une déperdition scolaire de certains, à cause des moqueries des camarades valides et de la non assistance pédagogique de certains enseignants qui ne leur permettaient pas de participer au cours. Aussi, les méthodes et pratiques pédagogiques n'étaient pas toujours adaptées aux besoins éducatifs de tous les types de handicap.

A la suite de ces discriminations, et pour promouvoir la scolarisation de cette couche de la population, en 2000, la communauté internationale adopte le concept « d'inclusion scolaire ». Au sens large, la notion d'inclusion affirme que tout individu a sa place dans la vie sociale et que cette place ne doit être ni concédée, ni tolérée ou soumise à conditions (Ebersold, Plaisance & Zander, 2018). L'ambition inclusive voit :

Dans la diversité, non une difficulté pour la société, mais une source de bien-être social, de développement économique et un vecteur de matérialisation des droits de l'homme ; au nom des principes fondateurs du droit, elle affirme que tout individu, indépendamment de sa particularité, dispose du droit de vivre en fonction de ses aspirations et que, pour autant qu'on lui en fournisse la possibilité, il contribue au bien-être collectif. (Ebersold, Plaisance & Zander, 2018, p.10).

Ce concept d'inclusion, qui remplace progressivement les termes d'intégration ou d'insertion dans le discours public, scientifique et politique, est devenu en peu de temps une référence majeure pour les politiques en faveur des droits des enfants et des personnes en situation de handicap. Il constitue l'un des objectifs clés de la déclaration de Salamanque de 1994, ainsi que des règles pour l'égalisation des chances promulguées par l'ONU la même année, et est également un indicateur important retenu par l'Union européenne dans le cadre de l'agenda de Lisbonne pour évaluer les politiques publiques (UNESCO, 1994). La Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées, adoptée par les Nations unies en 2006 et ratifiée par le Tchad en 2012, souligne le droit des personnes handicapées à l'éducation (article 24) et insiste sur la nécessité d'assurer cet exercice de manière non discriminatoire, sur la base de l'égalité des chances. Les États sont donc tenus de garantir que les personnes handicapées ne soient pas exclues du système d'enseignement général en raison de leur handicap (ONU, 2006).

Cependant, malgré l'adoption de programmes d'éducation à l'intention des enfants et jeunes handicapés dans la plupart des régions du monde, et malgré la mise en œuvre de récentes politiques en faveur de l'éducation inclusive, les recherches montrent qu'en ce qui concerne les acquis en matière d'éducation, les écarts entre les enfants handicapés et non handicapés augmentent avec le temps. Bien que les données disponibles soient rares, les recherches menées par l'Institut de statistique de l'Unesco (2015) montrent que beaucoup d'enfants handicapés n'ont jamais été inscrits à l'école, et que le nombre des enfants handicapés qui ne sont pas scolarisés est en hausse, ce qui est probablement dû à l'absence d'environnements accessibles et au manque de systèmes d'accompagnement adéquats.

Selon d'autres estimations l'Unesco (2014), les personnes handicapées sont 30% moins susceptibles de suivre un cycle complet d'enseignement primaire, comparées aux personnes non handicapées, même dans les pays où le niveau d'achèvement de l'enseignement primaire est faible (ce taux est au Bangladesh de 30% pour les personnes handicapées, contre 48% pour les personnes non handicapées; en Zambie, de 43% pour les personnes handicapées contre 57% pour les personnes non handicapées; au Paraguay, de 56% pour les personnes handicapées contre 72% pour les personnes non handicapées). Il convient de noter à cet égard que les taux d'achèvement de l'enseignement secondaire sont également beaucoup plus bas pour les enfants handicapés lorsque l'on les compare à ceux des enfants non handicapés

Le Tchad, comme de nombreux pays en développement en Afrique particulièrement, fait face à des défis importants en matière d'éducation inclusive pour les personnes en situation de handicap. L'accès à l'éducation reste limité, et les obstacles à l'inclusion sont de plus en plus nombreux. Le taux de scolarisation au Tchad est faible, et l'accès à l'éducation pour les enfants handicapés est encore plus limité. Les estimations indiquent que moins de 10% des enfants handicapés ont accès à l'éducation formelle et les écoles manquent souvent de ressources, de personnel qualifié et d'infrastructures adaptées aux besoins spécifiques des enfants handicapés.

Au Tchad, l'éducation inclusive n'est pas réellement considérée dans le système éducatif, hormis de rares initiatives ponctuelles (Humanités et Inclusion, 2018). Aucune loi ou politique ne propose de définir un arrêté de l'éducation inclusive ou de « besoins éducatifs spéciaux ». Le Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET, 2018-2020) parle d'une approche inclusive, participative et multisectorielle à instaurer, pour tous, sans toutefois

définir cette approche. Le Cadre national d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental (2008) privilégie une pédagogie différenciée et stipule que le curriculum doit privilégier la pédagogie de l'intégration. Le cadre soutient que le maître doit s'adapter à l'élève, qu'« il n'y a pas de petites réussites » et que « l'école doit bannir l'exclusion et réaffirmer sa volonté de transmettre à tous les enfants une culture de formation commune ». Le Plan d'action national de l'Éducation pour tous (2002) accorde une attention particulière aux filles et aux enfants des milieux défavorisés (enfants nomades, insulaires) ou ayant des besoins éducatifs spécifiques (déficients auditifs, visuels et autres handicaps).

De façon générale, la loi 16/PR/06 /2006 du 13 mars, portant orientation de système éducatif tchadien stipule en son article 04 que « le droit à l'éducation et à la formation est reconnu à tous sans distinction d'âge, de sexe, d'origine régionale, sociale, ethnique ou confessionnelle ». L'article 40 de la Constitution soutient à cet effet que l'État et les collectivités autonomes créent les conditions et les institutions qui assurent et garantissent l'éducation des enfants, la promotion du genre et des personnes handicapées. Or, le pays n'a pas signé la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement.

On peut quand même admettre que, le PIET (2018-2020) cible particulièrement les enfants « en situation difficile » (les handicapés, les insulaires, les enfants en milieu nomade, enfants victimes des catastrophes naturelles) et « les plus vulnérables » (les filles, les enfants des écoles coraniques). Pour cette période, 0,6 % des activités du PIET portent sur l'éducation inclusive. La loi 007/PR/2007 reconnaît les droits à l'éducation et à la formation aux handicapés et encadre l'appui des collectivités territoriales décentralisées. L'arrêté 337/MEN/DG/95 « exonère les élèves attestés handicapés des frais d'inscription dans tous les établissements publics » et stipule que les écoles privées peuvent bénéficier d'une réduction dont le taux est laissé à la discrétion des responsables desdites écoles.

Cela étant, hormis ces quelques initiatives ponctuelles et divisées, l'éducation inclusive n'est pas formellement encadrée dans le système éducatif tchadien. Toutefois, notre préoccupation de recherche ne se situe pas particulièrement à ce niveau. Même si nous sommes d'avis que les engagements du gouvernement tchadien pour l'effectivité de l'éducation inclusive méritent encore des efforts, nous reconnaissons déjà ce qui est fait pour favoriser l'éducation inclusive des personnes handicapées. Le problème se situe cependant au niveau de l'ambition de l'approche en éducation inclusive. Plusieurs écrits scientifiques et

documents officiels l'ont longtemps enfermé dans la perspective d'accepter les enfants handicapés dans les classes ordinaires en faisant des adaptations pour qu'ils puissent apprendre dans les mêmes conditions que les autres élèves dits « valides ». A notre sens, loin de se résumer à assurer un enseignement aux enfants et jeunes handicapés, elle doit être conçue pour aider les enfants handicapés à apprendre et à grandir, en leur donnant les moyens de réussir et de participer à la vie sociale et par ricochet à favoriser leur autonomie.

Notre étude pose donc le problème de l'inadéquation entre l'éducation inclusive et l'autonomisation des enfants handicapés. Nous nous intéressons principalement aux apprenants en situation de handicap du Centre d'Espoir de Koundoul.

### **0.3 Questions de recherche**

La problématique développée dans la section qui précède nous permet de formuler une question de recherche principale qui va guider notre réflexion tout au long de cette recherche et les questions spécifiques qui permettront de répondre aux ambitions secondaires du travail.

#### **0.3.1 Question de recherche principale**

La question qui tient lieu de fil conducteur de cette étude est formulée de la manière suivante : L'éducation inclusive favorise-t-elle l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul ?

#### **0.3.2 Questions de recherche spécifiques**

Pour un grand nombre d'auteurs l'inclusion scolaire implique différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés (Falvey & Givner, 2005 ; Mitchell, 2005, 2008 ; Paré & Trépanier, 2010 ; Roach, 2001 ; Vienneau, 2002). Parmi celles-ci, nous retenons trois qui serviront à opérationnaliser notre variable indépendante et ainsi formuler nos questions spécifiques : la « différenciation pédagogique » qui vise à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées favorisant la prise en compte des besoins de chacun (AuCoin & Vienneau, 2010 ; Paré & Trépanier, 2010 ; Rousseau & Prud'homme, 2010), « l'individualisation du processus enseignement/apprentissage » qui peut amener l'enseignant ou l'enseignante à faire usage d'accommodations ou de modifications. L'accommodation qui vise à assurer l'accès aux apprentissages tout en permettant de répondre aux exigences du programme et la modification (Beattie, Jordan & Algozzine, 2006 ; Paré & Trépanier, 2010) et

« l'apprentissage coopératif » pour soutenir l'inclusion scolaire (Bauer, 2001; Falvey & Givner, 2005; Massé, 2010; Mitchell, 2008; Vienneau, 2002).

Au regard de ce qui précède, trois questions spécifiques ont été élaborées :

**QS1** : la différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive favorise-t-elle l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul ?

**QS2** : l'individualisation du processus enseignement/apprentissage » en matière d'éducation inclusive favorise-t-elle l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul ?

**QS3** : L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive favorise-t-il l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul ?

#### **0.4. Hypothèses de recherche**

Selon Mace et Pétry (2017), l'hypothèse de recherche peut être envisagée comme une réponse anticipée à la question de recherche. On peut déduire que l'hypothèse de recherche est un énoncé vérifiable répondant aux questions de recherche, soulevées dans la problématique. La teneur de cet énoncé dépend des relations anticipées par le chercheur 16 entre les différentes variables formant le cadre théorique de la recherche. Dans cette étude nous avons formulé une hypothèse générale (HG) et 03 hypothèses de recherche (HR).

##### **0.4.1. Hypothèse principale**

L'hypothèse principale de cette étude est la suivante : L'éducation inclusive favorise d'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

##### **0.4.2. Hypothèses spécifiques**

Trois hypothèses de recherche tentent de répondre aux questions spécifiques formulées précédemment. Elles sont formulées ainsi qu'il suit :

- **HR1** : La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

- **HR2** : l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.
- **HR3** : L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

### **0.5. Objectifs de l'étude**

Dans cette sous partie, nous traiterons des objectifs de l'étude déclinés en un objectif principal et en des objectifs spécifiques. Par définition, un objectif est dit principal quand il est global et n'entre pas dans les détails ; par contre il est spécifique quand il opérationnalise l'objectif général (Fonkeng, Chaffi & Bomba, 2014).

#### **0.5.1 Objectif principal**

L'objectif principal de cette étude est de montrer que l'éducation inclusive constitue un facteur d'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

#### **0.5.2. Objectifs spécifiques**

Trois objectifs spécifiques sont poursuivis dans le cadre du présent travail de recherche. Ils sont les suivants :

**OS1** : Montrer que la différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

**OS2** : Montrer que l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

**OS3** : Montrer que l'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

### **0.5 Intérêt de l'étude**

L'intérêt de l'étude permet d'approfondir ses connaissances sur un sujet donné, de clarifier ses idées et de les communiquer de façon logique et rigoureuse. Cela intéressera les

acteurs suivants : les enseignants, les parents, les élèves, l'administration scolaire. Ainsi, cette étude revêt des intérêts sur le plan social, pédagogique, scientifique et professionnel.

#### **0.5.1. Intérêt pédagogique**

L'intérêt pédagogique de cette recherche est qu'elle encourage l'exploration de nouvelles approches pédagogiques inclusives, adaptées aux besoins des élèves handicapés. Elle sensibilise les professionnels de l'éducation aux enjeux de l'inclusion et les incite à développer leurs compétences pour répondre aux besoins des élèves handicapés. Aussi, cette étude permettra à ce que les attitudes et les comportements des enseignants s'améliorent, afin que, ces derniers soient plus tolérant à l'égard des enfants en situation de handicap. Aussi, par cette étude, les écoles inclusives peuvent changer les attitudes face à la différence en éduquant tous les enfants ensemble, et constituer ainsi le fondement d'une société juste et non discriminatoire

#### **0.5.2. Intérêt social**

L'étude met en lumière le droit fondamental à l'éducation pour tous, y compris les enfants en situation de handicap, et contribue à la lutte contre la discrimination et l'exclusion. Elle contribue à la promotion de la justice sociale en défendant l'égalité des chances et en s'engageant à réduire les inégalités qui affectent les personnes en situation de handicap. Par ailleurs, en s'intéressant à l'autonomisation, l'étude souligne l'importance d'une société inclusive qui valorise la participation de tous ses membres, quelles que soient leurs capacités.

#### **0.5.3. Intérêt professionnel**

Ce travail peut aider les professionnels du domaine social, éducatif et médical à développer leurs compétences sur les pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion scolaire pour travailler avec les personnes handicapées. En s'intéressant à l'autonomisation, l'étude peut contribuer à améliorer l'employabilité des personnes handicapées.

#### **0.5.4. Intérêt scientifique**

Sur le plan scientifique, l'étude contribue à l'avancement des connaissances sur l'éducation inclusive et l'autonomisation des personnes handicapées. Cette étude est à la fois inscrite dans le champ des sciences de l'éducation et de la pédagogie tout en considérant l'éducation comme un droit fondamental de tous les citoyens, quelles que soient leurs différences. Elle peut mener à l'élaboration de modèles et de stratégies innovantes pour la mise en place d'un système éducatif plus inclusif.

## **0.6. Présentation du travail**

La suite de ce mémoire s'organise en deux grandes parties ayant deux (02) chapitres chacune. La première partie du mémoire est dénommée « cadre conceptuel et théorique de l'étude ». Elle comporte deux chapitres :

- ❖ Chapitre 1 : « Education inclusive ». Dans ce chapitre de notre recherche, nous allons faire une recension des écrits orientés sur le concept d'éducation inclusive, d'une part et d'autre part, nous aborderons la théorie socioconstructiviste en lien avec l'éducation inclusive.
- ❖ Chapitre 2 : « Autonomisation des personnes handicapées à travers l'éducation inclusive ». Ce second chapitre revient dans un premier temps sur le concept de handicap et dans un second temps sur la notion d'autonomisation en lien avec le handicap. Le troisième temps de ce chapitre est consacré à l'approche théorique de l'autodétermination permettant la compréhension de l'autonomisation des personnes en situation de handicap à l'éducation inclusive.

La deuxième partie de notre étude est beaucoup plus pratique. Elle est intitulée « cadre méthodologique et empirique de l'étude ». Elle est également constituée de deux chapitres :

Chapitre 3 : « Méthodologie de l'étude ». Ce chapitre met un accent sur la démarche méthodologique utilisée pour parvenir à notre objectif de recherche.

- ❖ Chapitre 4 : « Présentation et discussion des résultats ». Ce chapitre met l'emphase sur les résultats obtenus à la suite des enquêtes de terrain, tout en montrant leurs implications.

**PREMIERE PARTIE :**  
**CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE**  
**L'ÉTUDE**

## CHAPITRE 1 : L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Ce premier chapitre se propose de revenir sur la délicate question de l'éducation inclusive de façon générale et plus particulièrement la situation tchadienne. Il pose la problématique des caractéristiques aux différents niveaux. En matière de d'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, l'analyse prend en compte plusieurs facteurs. C'est la raison pour laquelle, il faut se demander quels sont les caractères d'une école inclusive ou quels sont les caractères d'une pédagogie inclusive ? Ces interrogations vont inspecter les postulats, les principes de centralité, les principes d'actions et bien d'autres. Nous abordons la théorie socioconstructiviste comme cadre explicatif de l'éducation inclusive pour examiner la situation d'éducation inclusive au Tchad.

### **1. Généralités : définition, caractéristiques, principes et lois de l'éducation inclusive**

#### **1.1. Education inclusive: de quoi parle-t-on?**

En référence au colloque de Salamanque, l'obligation éducative à l'égard des enfants en situation de handicap est aujourd'hui posée comme un principe international. En effet, ce colloque de 1994 coordonné par l'Unesco invitaient collectivement les Etats à passer progressivement de l'éducation traditionnelle « spéciale » à l'éducation « inclusive » (Plaisance, 2010). L'éducation inclusive, telle que définie dans la Déclaration de Salamanque implique la « reconnaissance du besoin de progresser vers des "écoles pour tous", des établissements qui incluent tout le monde, célèbrent les différences, soutiennent l'apprentissage et répondent aux besoins individuels ». L'éducation est donc à la fois un droit en soi et une fin pour atteindre d'autres droits. Elle renvoie communément au droit de tous les jeunes à recevoir un enseignement de qualité, et ce, sans égard aux différences qu'ils peuvent manifester (Armstrong, 2006 ; Moran, 2007).

L'inclusion, dans le contexte de l'éducation se fonde sur l'idée que tous les enfants doivent apprendre ensemble, quels que soient leurs différences ou leurs handicaps. L'éducation inclusive commence par le postulat que tous les apprenants présentent des caractéristiques, des intérêts, des capacités et des besoins d'apprentissage particuliers, de là, que les apprenants qui ont des besoins d'éducation spéciaux doivent avoir, à égalité avec les autres, accès au système éducatif général et bénéficier d'aménagements individuels. Une éducation inclusive est une approche qui considère la diversité comme une composante

essentielle du processus d'enseignement et d'apprentissage, et qui promeut le développement humain. Elle vise à combattre la marginalisation des individus et à promouvoir la différence. Au sens de l'Unesco (2001), l'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres.

Pour mieux saisir le concept d'éducation inclusive, le rapport d'analyse de celle-ci au Cameroun présenté par Tchombe (2017 : 20-22), nous invite à revenir sur le principe de l'inclusion. Les explications qui suivent sont prioritairement issues de ce rapport.

Donc le principe de base pour l'inclusion peut être identifié dans le système de catégorisation tripartite (ABC) de la CITE-97 (UNESCO, 1997) où la catégorie A englobe : les élèves/étudiants dont les déficiences sont des causes d'ordre biologiques claires ; catégorie B inclue : ceux qui ont plus ou moins des difficultés d'apprentissage sans raison particulière et la catégorie C concerne : ceux qui connaissent des difficultés liées aux inconvénients causés par les facteurs socioculturels (Tchombe, 2017). On sait que la philosophie scolaire englobe souvent toutes les catégories A, B et C, dans la plupart des classes. Pourtant, même dans ces catégories et dans certains cas, l'inclusion n'est toujours observée que dans le contexte de l'admission d'enfants ayant des besoins d'éducation spécifiques dans les écoles ordinaires.

La catégorie, celle d'enfants dans des situations défavorisées (enfants ayant des barrières linguistiques, des orphelins, des groupes ethniques différents, des immigrants, des albinos, des pygmées, des personnes déplacées, des groupes religieux, des enfants de la rue, le sexe d'un enfant, etc.) engendrées par un contexte socioculturel semble être la plus négligée. Par exemple, dans le cas du genre, dans les processus de classe, les enseignants marginalisent les élèves-filles (Tchombe, 2017). En effet, les enseignants ont souvent tendance à ne traiter que des questions cognitives de faible ordre pour les étudiants et ne renforcent pas leurs efforts comme ils le font habituellement pour les élèves-garçons (Tchombe, 2014a).

L'inclusion scolaire s'appuie, entre autres arguments, sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'un accès universel à l'institution qui « joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus : l'École » (Ducharme, 2008 : 5). De plus, dans un esprit d'équité socio-pédagogique (Lafortune, 2006), un certain consensus semble aujourd'hui émerger autour de la légitimité de la diversité en éducation (Prud'homme et ali, 2011), et ce, quelle que soit

l'étendue des différences susceptibles d'être rencontrées au sein des élèves composant le groupe-classe (Vienneau, 2006). Ainsi, le passage d'un modèle d'école centré sur l'homogénéité à celui d'une école centrée sur l'hétérogénéité s'inscrit dans une perspective de dénormalisation (Aucoin & Vienneau, 2010) menant à l'implantation de pratiques inclusives, voire d'une pédagogie qu'on pourrait même qualifier d'universelle (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011 ; Rousseau, 2010a).

A l'école, l'inclusion s'intéresse à la fourniture de services de soutien aux apprenants avec diverses catégories de besoins éducatifs spécifiques (les apprenants présentant les déficiences, les difficultés d'apprentissage) dans les contextes scolaires ordinaires (CSIE, 2004). Mieux, l'inclusion porte sur des dispositions permettant à tous les enfants d'apprendre et de participer efficacement aux systèmes scolaires traditionnels (CSIE, 2006 ; DCDD, 2006). L'éducation inclusive n'est pas seulement concernée par les apprenants porteurs des déficiences, mais aussi les obstacles à l'apprentissage et à la participation de tous les apprenants vulnérables à l'exclusion de la pleine participation à l'éducation (UNESCO, 2005). Elle exprime donc l'engagement d'éduquer chaque enfant, dans la mesure du possible, dans l'école et la salle de classe dans lesquelles il ou elle fréquenterait autrement. Cela implique d'apporter les services de soutien à l'enfant (plutôt que de transférer l'enfant aux services) et exige seulement que l'enfant bénéficie d'être dans la classe (plutôt que de devoir suivre les autres élèves). L'inclusion est de ce fait caractérisée par un sentiment d'appartenance, pas seulement une proximité ou une présence physique, mais bien plus un processus par lequel tous les enfants apprennent. Les partisans de l'inclusion favorisent généralement les nouvelles formes de prestation des services d'éducation. L'éducation inclusive constitue donc l'adaptation du programme scolaire pour le rendre accessible aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers (Tchombe, 2017).

L'approche complète de l'inclusion vise à répondre aux besoins des enfants à besoins éducatifs particuliers et porteurs des déficiences, présentant des difficultés d'apprentissage et des inconvénients dans leur contexte (OCDE, 2000, 2003). Les enseignants, les élèves, les parents et l'ensemble de la communauté sont sensibilisés pour participer activement au processus d'inclusion. Les parties prenantes sont obligées de collaborer et de coopérer dans le processus et d'apprendre à apprécier l'initiative de scolarisation inclusive qui cible de multiples avantages pour la diversité des apprenants ; c'est-à-dire les sous-acteurs et les contre-voyants (UNESCO, 2005). L'inclusion complète signifie que tous les apprenants, quelle que soit leur condition invalidante ou leur gravité, sont dans une classe/programme

régulier à plein temps. Du coup, tous les services doivent être transférés à l'enfant dans ce cadre.

L'UNESCO (2003) considère l'éducation inclusive comme :

Une approche qui vise à transformer les systèmes éducatifs afin de répondre à la diversité des apprenants. Elle vise à permettre aux enseignants et aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et de le considérer comme un défi et un enrichissement dans l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème (p.7).

Il s'agit d'un processus visant à répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants grâce à une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et à réduire l'exclusion à l'intérieur et à l'extérieur de l'éducation. Cela implique des changements et des modifications dans le contenu, les approches, les structures et les stratégies, avec une vision commune qui couvre tous les enfants de la tranche d'âge appropriée et la conviction qu'il incombe au système régulier d'éduquer tous les enfants.

Au sens large, plusieurs chercheurs et chercheuses conçoivent en effet l'inclusion scolaire comme un phénomène étroitement lié à l'adoption de valeurs sociales et éducatives de justice et d'équité (Moran, 2007). Plus spécifiquement, nombreux sont les acteurs, les actrices et les chercheurs et chercheuses du champ éducatif qui choisissent d'inscrire le développement d'écoles inclusives dans une vision transformative de la société (Hick, Kershner & Farrel, 2009). L'éducation inclusive assure la transformation de l'ensemble du système scolaire pour répondre à une diversité de besoins. Cette vision transformatrice (Booth, Nes & Strømstad, 2003) se présente comme une caractéristique importante des initiatives visant à lutter contre l'exclusion.

Par conséquent, l'inclusion consiste à offrir aux apprenants la possibilité d'intégration réussie. La fourniture de systèmes de scolarité différents tels que les écoles ordinaires et spécialisées pour enfants du même contexte socioculturel crée deux mondes sociaux (Cole, 1998). Elle se conçoit plus spécifiquement comme un processus de développement d'une culture, de politiques et de pratiques visant à soutenir l'apprentissage et la participation sociale de tous les élèves. De surcroît, elle se caractérise par la responsabilité partagée de chercher de nouvelles façons de construire les curriculums et de concevoir l'apprentissage afin que tous les élèves participent, s'acceptent et collaborent (Ainscow, 2009; Booth, Nes & Strømstad, 2003). Il s'agit donc d'une approche collective et dynamique de résolution de

problèmes visant à répondre positivement à la diversité des élèves (UNESCO, 2006) et à exploiter ces différences comme une ressource susceptible de contribuer à l'apprentissage.

Même le maintien de certains élèves dans les classes de soutien semble encore discriminatoire et ne peut être justifié sur la base de l'équité. C'est une marginalisation qui encourage le mépris dans le système éducatif. Inconsciemment, cette action pourrait également avoir un impact sur l'accès aux possibilités d'emploi et créer des groupes de personnes dont certaines sont fortement qualifiées et d'autres pas du tout. Le problème social créé peut conduire finalement à une lutte de pouvoir basée sur un argument de justice sociale. Puisque cela persiste, il y a lieu de savoir que tout enfant peut présenter des difficultés d'apprentissage. Stubbs (2002) souligne que les enfants porteurs d'une déficience intellectuelle, par exemple, apprennent souvent très bien dans certaines régions. La question est de concevoir un programme qui accorde une grande attention pour aborder les formes d'intelligences et les styles d'apprentissage dans les programmes de sorte que chaque enfant (particulièrement les enfants en situation de handicap) puisse avoir l'opportunité de développer ses compétences spécifiques. C'est notre souhait pour l'Afrique subsaharienne et le Tchad en général et le Centre de l'espoir de Kondoul.

## **1.2. Des caractéristiques d'une école inclusive**

La perspective inclusive en contexte éducatif jouit d'une reconnaissance internationale et nationale croissante. Ce qui fait qu'au cours des dernières années, un grand nombre de productions scientifiques se sont intéressées à la problématique de l'inclusion scolaire avec pour dessein d'identifier les caractéristiques permettant de décrire cette forme d'éducation (Harvey, 1995 ; Ainscow, 1996 ; McLeskey & Waldron, 1996 ; Armstrong, 2001 ; Vienneau, 2002 ; Rousseau & Bélanger, 2004 ; Rousseau & Prud'homme, 2010) et d'établir ses principales conditions de mise en œuvre.

Sans être consensuelles, ces études convergent sur des principes directeurs et des caractéristiques que nous exposons dans les prochaines lignes. Il faut cependant, concevoir que la présentation de ces caractéristiques ne vise pas à imposer un modèle unique d'inclusion scolaire, mais bien à préciser certains repères guidant les pratiques inclusives. Ainsi, en se basant sur les travaux des auteurs énumérés ci-dessus, Rousseau, Bergeron et Vienneau (2013), classifient les caractéristiques de l'école inclusive sous quatre ordres : organisationnel, pédagogique, social et attitudinal.

### ❖ **Caractéristiques organisationnelles**

Du point de vue de Rousseau, Bergeron et Vienneau (2013), la perspective organisationnelle de l'inclusion scolaire implique trois caractéristiques : l'accès universel de l'école publique, condition sine qua non d'une école dite inclusive ; le nécessaire leadership pédagogique exercé par la direction de l'école ; et l'accessibilité aux ressources matérielles et humaines nécessaires à l'opérationnalisation du projet d'établissement (Booth & Ainscow, 2005).

L'école inclusive est considérée comme entité scolaire qui accueille, indépendamment de leurs particularités, tous les apprenants dans le groupe-classe de leur âge (Mitchell, 2008 ; Vienneau, 2002). En effet, l'école inclusive a une politique d'acceptation qui fait qu'aucun élève n'est refusé pour la nature ou l'étendue de ses besoins particuliers. Cette école doit donc accueillir tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun, tout en apportant ses réponses d'une façon qui soit la plus adaptée possible. Aussi, l'école inclusive est ce cadre scolaire qui se rend accessible sur le plan physique en mettant en place des dispositions d'accessibilité aux différents environnements physiques (Armstrong, 2006 ; Mitchell, 2008).

La littérature universitaire met également l'accent sur l'importance du leadership dans une école qui souhaite embrasser une culture inclusive (Ainscow & Sandill, 2010 ; Bélanger, 2010 ; McMaster, 2015 ; Rousseau, 2010 ; Ryan, 2006 ; UNESCO, 2008 ; Beattie, Jordan & Algozzine, 2006 ; Mitchell, 2008 ; Rouse & Florian, 1996 ; Rousseau & Prud'homme, 2010 ; Shepherd & Brody Hasazi, 2007). C'est la direction de l'école qui donne le « ton » à la mise en œuvre d'un tel projet ; il lui incombe ensuite, en partie, de soutenir un climat propice à sa pérennité (Bélanger, 2010). La solidité de son leadership est donc un des aspects clés qui permet de mettre en place les conditions nécessaires au fonctionnement d'une école inclusive en contexte de diversité et de les maintenir (Evans, 2007a). L'engagement de la direction est essentiel en raison de la place que cet acteur occupe dans l'école. Les enseignants qui souhaitent adopter des manières informelles et différentes d'enseigner, ont généralement besoin de se sentir soutenus (Ainscow & Sandill, 2010). D'après Gouverneur (2016),

L'école inclusive ne peut exister que si ses enseignants et acteurs bénéficient eux-mêmes d'un cadre inclusif qui valorise leur travail, leurs partenariats et leur participation. L'exemple doit venir des autorités. Il est important que les structures de

l'école adoptent cette démarche et fassent savoir qu'elles fonctionnent de manière inclusive. (p.21)

Les auteurs comme Rouse et Florian (1996) pensent que les écoles inclusives efficaces comprennent des activités de formation continue, du temps pour planifier et évaluer les efforts, une flexibilité organisationnelle, un soutien à la motivation et des attentes élevées envers les personnels et les élèves (Rousseau, Bergeron & Vienneau, 2013).

Au-delà des caractéristiques déjà évoquées, il y a le rappel des valeurs de justice sociale, l'encouragement à l'utilisation de stratégies d'enseignement ayant fait l'objet de recherches, et l'animation de discussions pédagogiques qui mettent à profit les compétences et les savoirs des enseignants et des enseignantes (Shepherd & Brody Hasazi, 2007). Par ailleurs, l'accessibilité à des ressources humaines et matérielles est une caractéristique indispensable des écoles inclusives (Mitchell, 2008). Qu'elles profitent aux élèves ou à l'enseignant/l'enseignante, ces ressources sont le plus souvent déployées dans la classe. Certains élèves éprouvant des difficultés importantes peuvent recevoir des services spécialisés en dehors de la classe lorsque cette forme de soutien est jugée nécessaire (Loreman, Deppeler & Harvey, 2005). La coopération entre les élèves représente également une ressource importante à considérer (Rouse & Florian, 1996 ; Rousseau & Prud'homme, 2010). Au sens de Rousseau et Prud'homme (2010), les composantes telles que le Soutien, le support et la formation continue sont toutes aussi des éléments essentiels de l'école inclusive notamment dans la visée d'aider les acteurs scolaires à favoriser l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire.

#### ❖ **Caractéristiques pédagogiques**

L'école inclusive est un processus qui amène l'établissement scolaire à trouver des solutions aux problèmes de la formation des enfants de la manière la plus ordinaire possible. Ainsi, la qualité de l'enseignement s'avère primordiale au sein d'une école inclusive efficace (Rouse & Florian, 1996). En effet, les besoins particuliers des élèves doivent être effectivement pris en compte. Chaque enseignant de classe inclusive doit pouvoir adapter sa technique d'enseignement aux particularités de ses apprenants.

Donc l'inclusion scolaire implique différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés (Falvey & Givner, 2005; Mitchell, 2005, 2008; Paré &

Trépanier, 2010; Roach, 2001; Vienneau, 2002). À ce titre, la différenciation pédagogique est considérée comme une composante importante de l'inclusion scolaire (AuCoin & Vienneau, 2010 ; Paré & Trépanier, 2010 ; Rousseau & Prud'homme, 2010). Globalement, elle vise à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/apprentissage flexibles et variées favorisant la prise en compte des besoins de chacun. Leur mise en œuvre implique la création d'une communauté d'apprenants et d'apprenantes qui cherche à reconnaître, valoriser et exploiter la diversité.

Lorsque la différenciation pédagogique ne semble plus suffisante pour soutenir l'apprentissage de l'élève, l'individualisation du processus enseignement/apprentissage peut amener l'enseignant ou l'enseignante à faire usage d'accommodations ou de modifications (Beattie, Jordan & Algozzine, 2006 ; Paré & Trépanier, 2010). Cette forme d'aménagement pédagogique ne date pas d'hier. En effet, dès 1978, Mary Warnock proposait dans son rapport, ce type d'interventions pour faciliter le déploiement de certaines mesures d'enseignement spécialisé à l'intérieur des écoles publiques anglaises (*special education in ordinary schools*). Les travaux de Paré et Trépanier (2010) situent pour leur part l'accommodation et la modification comme des pratiques d'individualisation des apprentissages les plus souvent destinées aux élèves handicapés ou encore à ceux présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage importantes. L'accommodation, qui ne modifie pas le niveau de complexité d'une tâche ou du programme, vise à assurer l'accès aux apprentissages tout en permettant de répondre aux exigences du programme. L'utilisation d'une technologie d'aide à la lecture par l'élève qui éprouve des difficultés de lecture constitue, par exemple, une forme d'accommodation. La modification, quant à elle, est utilisée de manière exceptionnelle, lorsque la différenciation pédagogique et l'accommodation ne parviennent pas à assurer la progression de l'élève. Réduire la quantité de mots à écrire pour une production écrite constitue une forme de modification. Elle se présente donc comme une modification du programme ou des contenus d'apprentissage. Toujours sur le plan pédagogique, nombreux sont les écrits scientifiques qui soulignent le potentiel de l'apprentissage coopératif pour soutenir l'inclusion scolaire (Bauer, 2001; Falvey & Givner, 2005; Massé, 2010; Mitchell, 2008; Vienneau, 2002). Enfin, le recours aux grands principes de la pédagogie universelle (*universal design for learning*) est également associé aux pratiques inclusives (Bauer & Matuszek, 2001; Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011; Rousseau, 2010a).

### ❖ **Caractéristiques sociales**

L'école inclusive a une mission qui vise l'insertion sociale de ses produits. En effet, on y préconise la participation de chaque élève à la vie sociale de la classe et de l'école ainsi qu'une participation optimale à toutes les activités d'apprentissage de son groupe-classe (Ainscow, 2009; Mitchell, 2005; Vienneau, 2002). Cette participation authentique s'appuie sur une reconnaissance et une valorisation de l'unicité de chaque apprenant et apprenante (Armstrong, 2006; Vienneau, 2004), ainsi que sur la création d'un climat de respect et d'acceptation de la différence (Hick, Kershner & Farrel, 2009;; Massé, 2010; Mitchell, 2008; Roach, 2001).

### ❖ **Caractéristiques attitudeles**

Dans un autre ordre d'idées, l'école inclusive se caractérise par les efforts déployés autour du développement d'attitudes positives envers l'inclusion et envers les élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage chez tous les membres du personnel scolaire. Les attitudes positives apparaissent comme une condition essentielle à l'amorce d'un projet d'inclusion (BlackHawkins, Florian & Rouse, 2007; Rousseau, 2006) et au succès de l'inclusion (Loreman, Deppeler & Harvey, 2005; Rousseau & Prud'homme, 2010). Qui plus est, compte tenu du rôle que jouent les attitudes sur la mise en œuvre de pratiques inclusives, certains chercheurs et certaines chercheuses vont au-delà des attitudes des éducateurs et des éducatrices et misent plutôt sur le développement d'attitudes positives chez les décideurs, les décideuses et les gestionnaires de l'éducation (Peters, 2007).

### **1.3. Quelques postulats sur l'éducation inclusive**

Bien que l'inclusion scolaire puisse se déployer de manière variable selon les contextes, certains postulats et certaines caractéristiques semblent néanmoins faire un consensus au sein de la communauté scientifique. Précisons d'entrée de jeu que l'école inclusive n'est pas tant préoccupée par ce qui distingue ou catégorise les apprenants et les apprenantes entre eux, mais plutôt par ce qui les rassemble. Ainsi, l'accent n'est pas posé sur les différences de rendement entre les élèves forts et les élèves moins forts ou encore entre les élèves handicapés et les élèves sans handicap, mais plutôt sur le potentiel, les forces cachées ainsi que la capacité de communiquer et d'apprendre de l'un et de l'autre (Hick, Kershner & Farrell, 2009).

« L'éducation inclusive marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : il ne s'agit plus seulement d'un objectif d'égalité d'accès ou de traitement, mais de résultats, d'acquis et de succès éducatifs » (Potvin, 2014, p.189). Dans leur article intitulé, « La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion », Prudhomme et al. (2011), expliquent qu'une perspective inclusive se fonde sur une triple posture :

- La posture éthique, qui nécessite de reconnaître la diversité comme légitime, constitutive et constructive et de croire à l'unicité de l'expérience de chaque individu, de même qu'à l'éducabilité ou à la perfectibilité de tous ;
- La posture épistémologique, s'appuie sur le socioconstructivisme. Elle situe les dynamiques contextuelles et le rôle de l'environnement et des interactions dans la construction des savoirs, permettant ainsi à la diversité de prendre sens dans l'expérience d'apprentissage ;
- La posture politique, renvoyant à l'adoption d'un projet éducatif complet, fondé sur la justice, l'équité et la réussite dans toutes les dimensions de la vie scolaire ((Potvin, 2014, pp. 189-190).

Par ailleurs, Potvin et Benny (2013) identifient sept piliers autour desquels s'articulent l'approche inclusive : équité, besoins, droits et capacités, démarche systémique, coresponsabilité, imputabilité et performance. Ces sept principes peuvent être modélisés sous quatre grands « principes d'action », imbriqués les uns aux autres (Potvin & Benny, 2013 cités par Potvin, 2014).

#### ❖ **Premier principe d'action : centralité des besoins, des capacités et des droits des élèves dans la mise en œuvre de l'équité**

Ce premier principe fait référence à l'identification, à la reconnaissance et à la prise en compte effective de la diversité des besoins transitoires ou permanents des enfants par l'école, découlant de leurs expériences et réalités et constituant de fréquents motifs d'exclusion : réalités familiales, problèmes psychosociaux, types de parcours migratoires, traumatismes et deuils, facteurs linguistiques, religieux, ethnoculturels ou socio-économiques, handicaps, styles ou difficultés d'apprentissage ou encore situations de discrimination, harcèlement ou intimidation (Potvin, 2014).

L'approche inclusive invite alors à s'employer activement afin de repérer « les obstacles qui empêchent de nombreux apprenants d'accéder aux possibilités d'éducation et [...]

recenser les ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles » (Unesco 2009, p.8) et élargir les capacités des individus (Nussbaum, 2012). Les capacités dont nous parlons ici sont définies par Sen (2000, p.76) comme « des fonctionnements » (états et actions) constitutifs de la personne, de son bien-être et de sa liberté de choisir ses modes de vie possibles. Les libertés fondamentales (de conscience, d'expression, d'action politique...) en font partie et sont au cœur d'une description de la justice sociale minimale et de la dignité humaine.

Si les besoins, d'ordres physique, cognitif, affectif ou psychosocial, sont transitoires ou permanents (par exemple : difficultés d'apprentissage ou handicaps) et sont toujours particuliers (liés aux situations de vie propres à chacun), ils renvoient, souvent, à des besoins universels, au fondement des capacités des individus et de leurs droits (Sen 2000, Nussbaum 2012), que l'on peut résumer en quatre grands besoins (Potvin, 2013) :

- *Le besoin de sécurité, de confiance et de relations de confiance* : estime de soi, ouverture à l'autre, encouragements, attentes élevées, adultes significatifs ;
- *Le besoin de reconnaissance comme être unique* dans ses expériences, ses origines, son milieu culturel, ses identités, ses projets, sa créativité, sa langue, son style et rythme d'apprentissage, ses forces et difficultés ;
- *Le besoin d'appartenance à un groupe* : avoir des amis, partager une intimité, se sentir utile dans la classe ou à l'école, être coresponsable, participer aux discussions, aux décisions et aux activités, avoir des statuts égaux, des buts communs, des apprentissages coopératifs ;
- *Le besoin de comprendre, d'entreprendre, de choisir et de se projeter dans l'avenir* : comprendre les codes culturels, les contenus disciplinaires, les règles de vie scolaire, les consignes, les buts des apprentissages (apprentissage signifiants) par la maîtrise de la langue d'enseignement, qui ouvre des possibilités et des choix pour l'avenir (Potvin, 2014, p. 191).

Ces besoins différenciés concernent autant la vision d'avenir d'un jeune que les relations avec le personnel scolaire, la famille ou entre élèves, le climat, le curriculum ou la pédagogie et pas uniquement les résultats scolaires, même s'ils agissent comme des indicateurs des besoins socioscolaires et affectifs des enfants. Plus largement, la prise en compte des besoins renvoie à la pleine effectivité du droit à l'éducation et des droits humains,

dont font partie ceux de l'enfant, inscrits dans la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE).

❖ **Deuxième principe d'action : faire de l'équité et de la justice sociale un projet institutionnel continu (UNESCO, 2009).**

Ce second principe d'action réfère à la centralité d'une conception holistique et d'une démarche systémique d'équité. En effet, la vision systémique de l'équité implique que les responsables des établissements (et du secteur de l'éducation à l'échelon national) identifient non seulement les inégalités, mais aussi les processus et les pratiques qui les génèrent, leurs effets sur la réussite des jeunes et les moyens pour les combattre. C'est « une nouvelle manière de gérer l'exclusion dans le cadre du système éducatif » (UNESCO, 2009, p.4). L'équité met donc en cause la capacité d'un système à se doter de ressources, à mettre en œuvre des moyens adaptés aux besoins, à rendre accessibles ses services et ressources sans discrimination et à adapter ses pratiques et son curriculum pour les rendre significatifs et pertinents dans le contexte social plus large, afin de suivre, retenir, soutenir et accompagner les apprenants dans leur parcours vers la réussite. Il est question de mettre en œuvre les quatre conditions (dotation en ressources, accessibilité des services, acceptabilité sociale des contenus de l'éducation et adaptabilité des contenus et des pratiques de tous ordres) d'effectivité du droit à l'éducation, élaborés par l'UNESCO (Tomaševski, 2002) qui permettent d'évaluer le degré d'implantation d'un projet inclusif dans un milieu scolaire ou un système éducatif national (Potvin & Benny, 2013).

Ces critères et leurs indicateurs ont été développés pour guider les pays dans l'application du Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels (1976) dont le droit à l'éducation fait partie. Ils peuvent aussi servir de grille pour aider les établissements éducatifs à développer leurs propres indicateurs, adaptés aux situations et problématiques locales, et à les opérationnaliser dans leurs pratiques. Une vision systémique touche l'ensemble des dimensions éducatives des établissements : gouvernance (leadership, prise de décisions, politiques, plans de réussite, projets éducatifs, codes de vie et programmes, démocratie participative, ressources humaines), services et pratiques (éducatifs, soutien par des professionnels, accueil, etc.), curriculum, activités parascolaires, relations école-famille-communauté, climat de l'école, interventions psychosociale, méthodes pédagogiques, formations initiale et continue. Par ailleurs, les réalités socioculturelles des élèves, les débats de société et enjeux sociopolitiques du monde doivent faire partie de ce qui s'apprend et se vit

à l'école, à travers les savoirs et compétences à maîtriser. Un tel projet éducatif repose sur des approches permettant le développement des capacités, du pouvoir de choisir, de la capacité d'agir (empowerment), de l'autonomie, d'une conscience et d'une pensée éducative critiques, à visée émancipatrice et démocratique (Freire, 2006, Nussbaum, 2012), de même qu'un climat scolaire fondé sur la culture d'échanges, la participation aux décisions et l'engagement pour le respect du pluralisme et des droits.

❖ **Troisième principe d'action : coresponsabilité et imputabilité de tous les acteurs**

Tous les acteurs, y compris les jeunes, sont coresponsables et imputables de la réussite éducative et de la concrétisation du potentiel de tous les apprenants. Le projet inclusif implique des orientations, des pratiques d'équité, mais aussi une capacité des acteurs scolaires et du personnel spécialisé à tenir compte de la diversité des besoins des enfants, quelle que soit l'intervention. Les acteurs sont imputables de la mise en œuvre d'une démarche systémique ; processus de diagnostic, de suivi et de résultats (Potvin & Benny, 2013 ; Potvin, 2014).

❖ **Quatrième principe d'action : performance des élèves et des écoles**

L'école doit faire en sorte que « chaque élève est épaulé et motivé dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé » (Ministère de l'Ontario, 2009, p.10). L'interdépendance entre inclusion et qualité s'appuie généralement sur deux composantes,

Qui ressortent habituellement des cadres conceptuels : le développement cognitif de l'apprenant d'une part et le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs et d'attitudes propices à une citoyenneté responsable et/ou au développement créatif et affectif d'autre part (UNESCO, 2009 p.10).

Dans une perspective inclusive, les indicateurs de performance des écoles et des élèves ne peuvent se limiter aux résultats scolaires dans l'acquisition des compétences de base ou la diplomation des élèves, mais doivent cibler l'ensemble des capacités et des progrès cognitifs, physiques et affectifs acquis (UNESCO 2009). Puisqu'une forte corrélation existe entre les résultats scolaires et la qualité de l'enseignement et des soutiens aux élèves, les indicateurs doivent donc considérer toutes les dimensions de l'expérience scolaire et du fonctionnement de l'école. Le bien-être à l'école, les obstacles, facteurs de réussite ou opportunités offertes au cours des trajectoires scolaires, la valorisation et les soutiens reçus,

l'engagement dans les activités, la capacité de choisir et d'agir des élèves, le sentiment d'appartenance et d'acceptabilité sociale, le vivre ensemble, la coopération, la participation démocratique aux décisions ou la gestion des conflits sont des objectifs généraux d'une approche inclusive qui constituent des indicateurs qualitatifs ou quantitatifs.

#### **1.4. Situation de l'éducation inclusive au Tchad**

Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps. Pays Sahélo-Saharien, le Tchad a inscrit la valorisation des ressources humaines au premier rang des priorités. Le Gouvernement, par sa participation à toutes les rencontres internationales sur l'éducation et la formation, manifeste ainsi sa volonté de satisfaire ce droit légitime à l'éducation.

Entre 1990 et 2014, les effectifs d'élèves du primaire ont connu une impressionnante augmentation au Tchad, passant de 0.5 millions d'élèves à 2.4 millions (PREAT-MENPC, 2018). Face à cette croissance, amplifiée par un rapide croît démographique, de nouvelles écoles ont vu le jour, et de nombreux enseignants, en particulier communautaires, ont été recrutés pour absorber les nouveaux élèves.

Malheureusement, les effectifs du primaire ont commencé à régresser en 2016 en passant de 2.4 à 2.2 millions d'élèves (UNHCR, 2020). En effet, la crise économique que subi le pays depuis 2016 a eu un impact important sur les scolarisations en raison de la fermeture des écoles due à la suspension des paiements des subventions des maitres communautaires. La récession économique est en outre exacerbée par la situation sécuritaire des pays voisins ainsi que la présence de Boko Haram dans le bassin du Lac Tchad. Plus récemment, la crise de la COVID-19 a entraîné la fermeture de tous les établissements d'enseignement du pays de mars à juin 2020 impactant alors la scolarisation de millions d'enfants et de jeunes.

Avec un Indice de Développement humain classé 187ème sur 189 pays (PNUD, 2019), le Tchad fait partie des pays les plus pauvres du monde. En 2016, une étude sur la situation des enfants hors du système scolaire, réalisée par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique et l'UNICEF, a montré qu'environ 1 enfant sur 2 en âge d'aller à l'école primaire n'était pas scolarisé, soit environ 1.2 million d'enfants de 6 à 11 ans. Le pays présente de fortes disparités régionales et de genre en matière de scolarisation (Ratio moyen filles/garçons des inscriptions de 0.7 au primaire et de 0.45 au secondaire en 2016 selon l'UNESCO). Les principales raisons évoquées pour la non-scolarisation sont entre autres le

manque de moyens pour couvrir les frais de scolarisation, le manque de confiance envers le système éducatif et le manque d'infrastructure. Le taux d'achèvement du primaire est particulièrement faible et se situait en 2016 à 45,5%, principalement en raison des redoublements (1/4 des élèves sont redoublants) et des abandons (PREAT-MENPC, 2018).

Par ailleurs, la qualité de l'éducation représente un grand défi pour le Tchad. Situé au neuvième rang sur 10 pays d'Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Congo, Niger, Tchad et Togo) francophone participant à l'évaluation internationale PASEC 2014 (Performances des Systèmes Educatifs En Afrique Subsaharienne Francophone), le Tchad présente de très faibles résultats d'évaluation des apprentissages. Ainsi, en fin de scolarité primaire (CM2) 84,3% des élèves sont situés sous le seuil minimal de compétences en lecture et 80,9% en mathématiques. On peut donc faire le constat que la majorité des élèves qui parviennent à atteindre la fin du cycle scolaire primaire n'est pas équipée pour réussir au moyen et cette proportion est d'autant plus importante pour les filles (PASEC, 2014). L'évaluation a également révélé le faible niveau d'équipement des salles de classe au Tchad où moins de 5% des élèves du primaire possèdent leur propre manuel scolaire en lecture et mathématiques. Le niveau des enseignants est également problématique puisqu'environ 75% des élèves sont encadrés par des enseignants dont le diplôme le plus élevé ne dépasse pas le niveau secondaire (UNHCR, 2020).

En résumé à ce qui précède, cinq (05) défis majeurs apparaissent comme essentiels au regard de l'analyse sectorielle du système éducatif tchadien : Accroître l'offre d'éducation dans tous les ordres d'enseignement ; Améliorer la qualité des apprentissages et des acquis scolaires pour les apprenants ; Mettre en adéquation le niveau de financement du secteur avec les ambitions de développement retenues ; Rendre l'éducation dans tous les ordres d'enseignement plus équitable, en veillant à la réduction des disparités ; Rendre plus performants et plus efficaces la gestion et la gouvernance du système éducatif (PIET 2018-2020).

Considérant que l'inclusion totale des personnes handicapées à l'éducation est à la fois une fin en soi et un moyen de pour accéder au bien-être personnel et une passerelle vers la pleine participation à la société, il est important voire indispensable de s'y investir. Le Tchad semble en avoir conscience. Pourtant, globalement le secteur de l'éducation au Tchad, comme le démontre les développements précédents, paraît assez en retard et partant l'inclusion scolaire des personnes en situation considérée handicapante.

Ainsi, même la documentation scientifique sur l'inclusion scolaire est quasi-inexistante au Tchad étant donné la très récente prise en compte de cette forme d'éducation dans ce pays et des retards relevés précédemment. En 2002, le plan d'action national de l'éducation pour tous (PAN/EPT) informait que « l'éducation spécialisée reste une activité des initiatives privées (religieuses ou ONG) intervenant au Tchad. Cependant, le nombre de jeunes handicapés et défavorisés, déficients visuels et sourds tend à prendre de l'importance » (p.28). Or, le Gouvernement du Tchad ayant souscrit pour une éducation de base pour tous, doit œuvrer pour la promotion de ce type d'enseignement. Pour ce faire, un énorme effort de création d'écoles, de recrutement et de formation d'enseignants est à consentir pour permettre aux enfants de jouir de leurs droits.

Cela étant, l'éducation inclusive n'est pas formellement encadrée dans le système éducatif, hormis quelques initiatives et dispositions ponctuelles et divisées. Parallèlement, aucune loi ou politique ne propose de définition arrêtée de l'éducation inclusive ou de « besoins éducatifs spéciaux ». De façon générale, la loi tchadienne n° 16/PR/2006 énonce que « le droit à l'éducation et à la formation est reconnu à tous sans distinction d'âge, de sexe, d'origine régionale, sociale, ethnique ou confessionnelle ». L'article 40 de la Constitution tchadienne soutient à cet effet que l'État et les collectivités autonomes créent les conditions et les institutions qui assurent et garantissent l'éducation des enfants, la promotion du genre et des personnes handicapées.

La loi 007/PR/2007 reconnaît les droits à l'éducation et à la formation aux handicapés et encadre l'appui des collectivités territoriales décentralisées. L'arrêté 337/MEN/DG/95 « exonère les élèves attestés handicapés des frais d'inscription dans tous les établissements publics » et stipule que les écoles privées peuvent bénéficier d'une réduction dont le taux est laissé à la discrétion des responsables desdites écoles.

Le Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET, 2018-2020) affirme que l'école doit être « inclusive et accessible à tous » et soutient la création des « structures spécialisées d'encadrement des enfants ayant dépassé l'âge légal de scolarisation (EBNF) » qui permettra d'assurer l'éducation des enfants exclus du système et d'améliorer progressivement le pourcentage des enfants ayant l'âge requis (6 ans) pour entrer au CP1. Le PIET (2018-2020) parle d'une approche inclusive, participative et multisectorielle à instaurer, pour tous, sans toutefois donner une définition formelle à cette approche.

Le Cadre national d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental (2008) privilégie une pédagogie différenciée et stipule que le curriculum doit privilégier la pédagogie de l'intégration. Le cadre soutient que le maître doit s'adapter à l'élève, qu'« il n'y a pas de petites réussites » et que « l'école doit bannir l'exclusion et réaffirmer sa volonté de transmettre à tous les enfants une culture de formation commune ».

Par ailleurs, le cadre de référence de l'éducation inclusive en contexte tchadien est sans doute mieux défini dans le plan d'action national de l'éducation pour tous (PAN/EPT). De ce fait, le PAN/EPT (2002) accorde une attention particulière aux filles et aux enfants des milieux défavorisés (enfants nomades, insulaires) ou ayant des besoins éducatifs spécifiques (déficients auditifs, visuels et autres handicaps). Le PAN/EPT du Tchad s'appuie sur la stratégie EFE (Education- Formation en liaison avec l'Emploi) mise en œuvre depuis 1993. Les objectifs de cette stratégie ont été améliorés, consolidés et renforcés lors de la réunion sectorielle sur l'éducation et la formation tenue à N'Djamena en janvier 2000 dans le cadre du suivi de la réunion sectorielle de Genève IV, par l'adoption d'un Programme d'Action de l'Education et de la Formation (PAEF) couvrant la période 2002-2004.

Or ce document cadre de l'éducation pour tous au Tchad n'insiste pas vraiment sur l'inclusion scolaire des personnes handicapées. Il survole la question et parle du renforcement de l'accès et de l'équité en matière éducative. Pour être précis cela implique les actions suivantes :

- **Rationalisation de l'offre d'éducation** : Il s'agit de mettre en place un cadre institutionnel qui régit la carte scolaire aux niveaux central et déconcentré. Ces mesures concerneront d'une part, la configuration du réseau scolaire existant et, d'autre part, l'ajustement du dispositif scolaire en fonction des besoins d'éducation, des normes et critères d'implantation, d'extension et de fermeture des structures d'éducation et de formation.
- **Promotion de la scolarisation des filles** : au Tchad l'éducation de la jeune connaît des difficultés qu'il est important de surmonter, si l'on veut construire une société inclusive, harmonieuse et durable.
- **Réduction des disparités** : Il s'agit de donner davantage d'accès à l'éducation aux enfants des deux sexes issus de toutes les régions et de différents milieux. L'accent sera mis sur la scolarisation des filles, l'alphabetisation fonctionnelle destinée aux femmes, aux jeunes déscolarisés et non scolarisés. Pour corriger les disparités tant

décriées, l'Etat doit créer des écoles dans les zones à faibles taux de scolarisation, d'une part et, appuyer le développement des écoles communautaires, d'autre part.

- **Développement des écoles communautaires** Pour le développement des écoles communautaires, l'Etat s'engagera : i) à participer à la prise en charge des salaires des maîtres communautaires sous forme de subvention à accorder aux populations à travers les Associations des parents d'élèves constituées en fédération, ii) à mettre en place un mécanisme de paiement régulier de cette subvention et iii) à définir un cadre contractuel pour le recrutement, l'utilisation et la rémunération des enseignants.

A notre sens, il convient de mentionner que répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous (sans distinction aucune) tel que défini dans le Cadre d'Action de Dakar et d'autres cadres d'action pour l'éducation (internationaux et nationaux) ne saurait se réduire à réinvestir dans l'éducation fondamentale. Une vision plus large s'impose afin d'atteindre les objectifs d'une éducation inclusive au service des enfants à besoins éducatifs spéciaux. Certaines structures étatiques ou privées spécialisées peuvent contribuer à l'atteinte de ce dessein

### **1.5. Le Socioconstructivisme et les pratiques éducatives inclusives**

Pour favoriser leur plein épanouissement, l'inclusion scolaire est alors un concept à mobiliser (Potvin, 2013). S'appuyant sur le socioconstructivisme, elle amène le personnel à reconnaître l'hétérogénéité des profils des élèves et à mettre en œuvre des pratiques équitables et adaptées à leurs besoins. C'est pour cette raison que cette approche théorique a été convoquée dans cette étude. Cela dit, elle n'est pas une théorie didactique ni un modèle d'enseignement (Brossard, 2004; Legendre, 2012; Vienneau, 2017; Yvon et Zinchenko, 2011). En fait, Vygotsky ne préconisait pas de pratiques pédagogiques en particulier; il proposait plutôt des concepts relatifs à la construction des savoirs, tels que l'apprentissage et le développement, et étudiait l'influence des interactions entre l'enfant et son environnement socio-historico-culturel (Legendre, 2012). D'ailleurs, les conceptions du socioconstructivisme varient selon les personnes et les domaines qui se les sont appropriées, ce qui contribue énormément à sa complexité (Vienneau, 2017). Nous présentons ainsi uniquement les éléments qui nous aideront à analyser les résultats de ce mémoire.

#### **1.5.1. Généralités sur le socioconstructivisme**

Le socioconstructivisme, un modèle théorique interactionniste, postule que le développement de l'enfant est profondément influencé par son environnement social et

culturel. Les interactions sociales constituent un moteur essentiel de son développement, lui fournissant les outils nécessaires à son évolution.

Le concept de zone de développement proximal, proposé par Vygotsky, a eu un impact significatif sur les programmes éducatifs dans plusieurs pays. Valsiner (2000) souligne que ce concept a été largement adopté par les éducateurs, notamment aux États-Unis dans les années 1980, car il offre une perspective positive pour la résolution des problèmes en éducation. Litowitz (1993) note que la conception vygotkienne du développement a révolutionné la façon dont les éducateurs perçoivent l'apprentissage de l'enfant. L'idée de "construction sociale de l'individu" a été mise en avant par Vygotsky, qui affirmait que le développement est un processus social, impliquant l'interaction entre l'enfant et son environnement. L'enfant est « guidé » par l'adulte dans son apprentissage.

Bruner (1983) reconnaît l'importance de la théorie socio-constructiviste de Vygotsky, soulignant que le développement humain est un processus collaboratif entre l'enfant et l'adulte. L'adulte agit comme un médiateur de la culture, transmettant ses connaissances et ses valeurs à l'enfant. Vygotsky, pour sa part, a apporté des éclaircissements précieux sur le développement intellectuel de l'enfant. Il souligne que la culture et l'environnement jouent un rôle crucial dans la formation de sa pensée. Selon lui, les modes de pensée sont façonnés par les institutions et les pratiques culturelles qui entourent l'enfant. Le développement intellectuel est alors un processus d'intériorisation des interactions de l'enfant avec son environnement.

Cette perspective accorde une importance capitale à l'environnement humain de l'enfant et met en lumière le rôle de l'éducateur. En situation d'inclusion scolaire, l'action éducative de l'enseignant est influencée par les valeurs de la société et les pratiques culturelles en lien avec l'éducation des enfants. Ainsi, l'éducateur intervenant auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers devra tenir compte du contexte socioculturel dans lequel ils évoluent, pour adapter ses pratiques et ses attentes. Berk et Winsler (1995) soutiennent que la théorie de Vygotsky repose sur le principe fondamental que les individus sont façonnés par leur environnement social et culturel. Pour comprendre les enfants, il est crucial de comprendre le contexte social, culturel et sociétal dans lequel ils se développent.

### **1.5.2. La médiation selon le socioconstructivisme**

Vygotsky souligne l'importance du langage dans le développement intellectuel de l'enfant. Il affirme que les modes de pensée avancés sont transmis à travers le langage, qui devient un

outil essentiel dans ce processus. La qualité du langage auquel l'enfant est exposé influence considérablement son niveau de pensée. Un environnement linguistique pauvre limite sa capacité à penser, tandis qu'un environnement riche en langage et en concepts complexes favorise une pensée complexe et variée, à condition que ses capacités biologiques ne soient pas affectées.

Vygotsky identifie plusieurs stades dans le développement du langage :

- Stade primitif (0-2 ans) : L'enfant apprend les mots par association avec des objets, comme lorsqu'il dit « lait » pour obtenir son biberon.
- Psychologie naïve (environ 2 ans) : L'enfant commence à identifier les objets et les actions par lui-même, son langage est encore naïf car il ne maîtrise pas les règles grammaticales. Exemple : « veux encore » pour « je veux encore du lait ».
- Langage égocentrique (âge préscolaire) : L'enfant utilise un monologue interrompu pour accompagner ses actions, notamment lors de jeux. Ce langage est particulièrement présent face aux « problèmes » rencontrés dans ses jeux. Exemple : « Hum, il est bon mon gâteau ! »
- Langage intérieur (stade de croissance intérieure): L'enfant apprend à utiliser le langage mentalement, par exemple pour effectuer un calcul mental.

L'environnement offert à l'enfant à besoins éducatifs particuliers est crucial, car il lui permet de vivre des expériences spontanées et de développer ses capacités. L'enseignant doit voir dans le jeu solitaire ou parallèle de l'enfant plus que son niveau de développement social, il révèle aussi son développement intellectuel, langagier, moteur, etc. Vygotsky met en avant le concept d' « outils de la pensée » (*tools of the mind*) ou signes, qui permettent de médiatiser les relations entre les personnes. Cette médiation, notamment par le langage, conduit au développement de processus mentaux supérieurs. Cependant, il souligne que ces signes sont générés socialement et ne sont pas le produit de la biologie ou d'une construction individuelle. (Berk & Winsler, 1995).

Sa vision du développement de l'enfant accorde une importance particulière à la médiation. Ainsi,

Il voit les enfants comme des agents actifs dans le développement qui contribuent à la création de processus mentaux internes en collaborant avec les autres dans des activités culturelles significatives. La combinaison de la

conduite de l'enfant et de celle du partenaire plus expérimenté conduit à générer des signes entre eux. Ensuite, les enfants prennent ces signes de façon active et constructive. Comme ils sont intériorisés, les signes se changent ensuite en structures et fonctions. (Berk & Winsler, 1995, p.23).

Ainsi, l'éducateur mène son action comme un médiateur de la culture de sa société. Il partage avec l'enfant des valeurs et des pratiques de son milieu environnant. Lorsqu'il dialogue avec l'enfant, il lui transmet des connaissances que celui-ci intériorisera et dont il pourra éventuellement s'accommoder. La participation de l'enseignant aux jeux imaginaires de l'enfant est un exemple de transmission des pratiques et des valeurs. Par exemple, l'éducateur jouant le rôle d'un client au restaurant pourra commander son repas en reflétant des valeurs de son milieu dans l'ordre et le choix du menu, dans ses formulations de politesse pour sa commande, etc. L'enfant aura alors entendu les propos de l'enseignant, les intériorisera et pourra éventuellement les réinvestir, à sa façon, lors d'un jeu ultérieur où il jouera le client. En effet, l'enfant assimile les mots de l'adulte selon la forme élaborée mais les comprendra selon le stade de développement auquel il est rendu. Vygotsky (1997) soutient que :

Le langage de l'entourage avec ses significations stables, constantes prédétermine les voies que suit le développement des généralisations chez l'enfant, la canalisant dans un sens déterminé, rigoureusement défini. Mais, tout en suivant cette voie déterminée, préétablie, l'enfant pense selon son mode propre à son stade de développement intellectuel. » (Vygostky, 1997 ; p 227)

Shayer (1977) cité par Smith, Dockrell et Tomlinson (1997) a exprimé que la médiation est un facteur de développement cognitif chez l'enfant. Il a relaté une étude de Clarke et Clarke (1976) chez des enfants avec des retards ayant abouti aux résultats suivants :

- plus l'enfant reçoit d'expériences de médiation, plus il est capable de « lutter » par lui-même avec des stimuli.
- Moins il vit d'expériences de médiation, moins grande sera sa croyance dans sa propre capacité, jusqu'aux cas plus extrêmes des enfants institutionnalisés décrits dans la recherche de Clarke et Clarke.

Ces occasions d'échanges avec un partenaire plus expérimenté permettent à l'enfant de découvrir le monde qui l'entoure et de s'approprier des connaissances qui lui seront utiles ultérieurement. L'enseignant, en agissant comme médiateur, donne l'occasion à l'enfant de développer différentes stratégies pour résoudre des problèmes avec plus de confiance. Ainsi, on comprend que l'adulte puisse avoir une contribution très importante. Il peut mettre en place du matériel ou des situations qui amènent l'enfant à se questionner, à expérimenter et ainsi agir en guide-facilitateur mais aussi agir à titre de guide-médiateur dans son intervention auprès de l'enfant. Cet adulte doit aussi être chaleureux et significatif pour l'enfant afin de davantage le rejoindre et répondre à ses besoins. L'enfant sera alors plus ouvert aux apprentissages. Berk et Winsler (1995, p.29) affirment que « l'enfant est plus engagé dans une tâche et prêt à relever des défis quand l'adulte qui collabore avec lui est plaisant, chaleureux et attentif ». Ses besoins de base au niveau de la sécurité affective seront comblés et il sera plus apte à découvrir le monde qui l'entoure. L'enfant en situation de handicap est d'abord psychologiquement diminué. De ce fait, il a besoin d'être couvert d'amour et d'affection afin d'avoir une intégration facile dans son groupe social. L'adulte qui l'accompagne et collabore avec lui est donc la personne indiquée pour jouer ce rôle.

L'éducateur démontre sa sensibilité devant les difficultés de l'enfant. Il s'investit avec lui dans la résolution de son problème. Valsiner (1988) soutient que, bien que l'interaction avec l'adulte soit la cause ultime, ou la source de développement, le produit de l'internalisation n'est pas une copie directe de l'échange social, mais une assimilation active par l'enfant de ses éléments. L'auteur utilise donc la théorie de l'assimilation pour expliquer le processus de l'internalisation qui suit l'échange interpersonnel entre l'adulte et l'enfant.

### **1.5.3. Zone de développement proximal**

Dans la théorie de Vygotsky, l'aspect « résolution de problèmes » apparaît comme un élément important dans le développement de l'enfant. Cet auteur a donc élaboré le concept de la « zone de développement proximal » qu'il définit comme suit :

C'est la distance entre le niveau développemental actuel tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'il est déterminé au cours de résolutions de problèmes, sous le contrôle d'adultes ou en collaboration avec des pairs plus avancés. (Vygostky, 1978, p.86)

Vygotsky propose d'imaginer l'exemple de deux enfants soumis à un examen et dont leur âge mental a été fixé à sept ans. Cela signifie que ces deux enfants pourraient résoudre des tâches accessibles à des enfants de cet âge. Cependant, si nous essayons de leur faire résoudre d'autres tests, une différence peut apparaître entre les deux enfants. À l'aide de questions posées, d'exemples, etc., l'un pourrait par exemple, résoudre des tests adaptés aux sujets de deux ans plus âgés alors que l'autre résoudra seulement le test qui dépasse de six mois cet âge (Bronkard & Schneuwly, 1985). Ainsi, cette méthode permet de comprendre que l'on peut situer le développement actuel de l'enfant et celui en devenir qui est appelée la zone de développement proximal.

Ainsi, il est admis que de nouvelles capacités de l'enfant se développent pendant la collaboration avec des adultes ou des pairs plus compétents. Le jeune enfant construit activement de nouvelles habiletés cognitives à travers sa collaboration et ses interactions avec les parents, les éducateurs et les autres enfants. Selon Wertsch (1984) cité par Parent (1994), pour qu'il y ait apprentissage dans la zone de développement proximal, l'expert et le novice doivent négocier une définition conjointe de la situation. Ainsi, les conditions définies par Vygotsky pour que les interactions adulte-enfant facilitent le développement cognitif se rapprochent de la notion piagétienne de la coopération. Les adultes ne peuvent transmettre directement leurs idées aux enfants (Parent, 1994). Vygotsky (1997), apporte des précisions sur la notion de collaboration. Il avance qu'en collaboration avec quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus que lorsqu'il est tout seul. Mais il convient de mentionner : pas infiniment plus, mais seulement dans certaines limites, étroitement définies par l'état de son développement et ses possibilités intellectuelles. La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle.

Il est important lorsque l'on observe l'enfant, de le situer à travers son contexte. L'observation devient plus significative. Pour complexifier les connaissances d'un enfant dans une situation donnée, il faut pouvoir faire une lecture de son développement actuel et de celui en devenir. Une intervention appropriée au potentiel de l'enfant aurait un impact positif sur sa compréhension d'une situation et pourrait faire évoluer sa pensée. Ainsi, Vygotsky (1978) cité par Thomas et Michel (1994) fait un lien entre la maturation et la zone de développement proximal. Il avance que la zone de développement proximal définit ces fonctions qui ne sont pas encore mûres mais en voie de maturation, fonctions qui mûriront à l'avenir, mais qui sont

présentement à un stade embryonnaire. Ces fonctions pourraient être appelées « les boutons » ou les « fleurs » plutôt que les « fruits » du développement.

Il est à noter avec le concept de la zone de développement proximal de Vygotsky, que l'impact de la relation de l'apprenant ayant des besoins éducatifs particuliers avec l'environnement humain est déterminant. L'interaction de l'éducateur avec l'enfant est donc très importante. Son intervention peut consister à poser des questions qui permettent à l'enfant de participer et de trouver la solution à son problème. Il n'apparaîtra cependant que lorsque l'enfant sera vraiment « embêté ». Il est important pour l'enfant d'avoir un but et de travailler avec un adulte ou un ami alors que tous les deux sont engagés dans la résolution du problème. On comprend alors toute l'importance d'offrir des défis à l'enfant tout en lui apportant un support chaleureux. La relation affective est à la base de l'intervention. Pour un enfant en situation de handicap social à l'instar des déplacés internes de la zone anglophone, le sentiment de sécurité et le lien affectif sont deux éléments essentiels de la relation pédagogique. Il est primordial pour cette catégorie d'apprenant de se sentir en sécurité et d'être entouré des personnes qui l'apprécient avant de pouvoir matérialiser une motivation d'apprentissage

Nous pouvons donc voir que le rôle de l'éducateur en situation d'inclusion scolaire, dans une perspective socio-constructiviste, a une place de choix dans l'épanouissement intellectuel de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Le lien qu'il développe avec l'enfant ainsi que le niveau de collaboration qu'il établit avec lui dans diverses situations de résolution de problèmes sont des éléments catalyseurs de son développement.

Ce chapitre a permis d'aborder les aspects conceptuels et théoriques relatifs à l'éducation inclusive qui constitue la variable indépendante de cette étude. Il conviendra alors dans le cadre du prochain chapitre de s'intéresser à la notion d'autonomisation des personnes handicapées.

## CHAPITRE 2 : AUTONOMISATION DES PERSONNES EN SITUATION D'HANDICAP A TRAVERS L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Ce second chapitre revient dans un premier temps sur le concept de handicap et dans un second temps sur la notion d'autonomisation en lien avec le handicap. Le troisième temps de ce chapitre est consacré à l'approche théorique de l'autodétermination permettant la compréhension de l'autonomisation des personnes en situation de handicap à l'éducation inclusive.

### 2.1. Point sur le handicap

La réflexion proposée ici porte sur l'approche conceptuelle du handicap.

#### 2.1.1. Approche conceptuelle : handicap et situation de handicap

De manière générale, le terme handicap a pour définition l'incapacité d'une personne à vivre et à agir dans son environnement en raison de déficiences physiques, mentales, ou sensorielles. Il se traduit la plupart du temps par des difficultés de déplacement, d'expression ou de compréhension chez la personne concernée.

Sur le plan étymologique, le concept de handicap a une provenance anglo-saxonne. Il viendrait de *hand in cap* ; une expression anglaise qui désigne la main dans le chapeau et en usage dans le milieu des parieurs (Fall, 2012). Le *hand in cap* était alors « un jeu de hasard pratiqué en Irlande au XIV<sup>e</sup> siècle » (Gardou et al. 2010 p. 409). Cet anglicisme a ensuite engendré le substantif « handicapé ». Sticker (1996) relève que le terme « handicap » apparaît dans les années 1930, où il est surtout synonyme de désavantage ou de défaut physique. Ce concept caractérisait les personnes présentant des déficiences et des incapacités de natures diverses, responsables d'une « inadaptation » et à l'origine de « l'enfance inadaptée » (Rossignol, 2010).

Plus tard le concept sera utilisé dans le milieu médical pour désigner la personne qui, à cause d'un dysfonctionnement organique, n'arrive pas à accomplir convenablement certaines activités de la vie quotidienne. C'est en fonction de ce modèle médical qu'on a commencé à considérer la personne handicapée comme un malade qu'il convient de soigner pour le normaliser.

En congruence avec cette approche médicale, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) considère comme handicapé celui dont « l'intégrité physique ou mentale est progressivement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou occuper un emploi, s'en trouve compromise ». Le handicap désigne donc la limitation des possibilités d'interaction d'un individu avec son environnement, causée par une déficience provoquant une incapacité, permanente ou non, impliquant du stress et des difficultés morales, intellectuelles, sociales et/ou physiques.

Par ailleurs le terme de handicap est souvent « limité à la désignation de la résultante sociale de la maladie, blessure, malformation, et donc au désavantage qu'entraînent celles-ci pour une personne déficiente placée dans une situation donnée. » (Wood, 2009, p.453) Autrement dit, comme « la résultante fonctionnelle (incapacité) et sociale (désavantage) d'une déficience, elle-même causée par un problème de santé ou un accident ». (Chavaroche, 2017, p. 101) Le handicap est vu comme une conséquence résultant d'une maladie ou d'un traumatisme.

Pour lutter contre les effets stigmatisants de l'utilisation de la notion de handicap, le modèle social propose de prendre en compte la dimension socio systémique et environnementale de la construction du handicap, on parle alors de plus en plus du concept de personnes en situation de handicap (Fougeyrollas, 1998). Selon les tenants de cette approche, l'incapacité de la personne vivant une déficience serait produite également par son environnement lorsque celui-ci n'est pas adapté pour faciliter son intégration et son adaptation. C'est ainsi que cet auteur affirme avec force que le handicap est situationnel car résultant d'un désavantage social lié à l'incapacité induite par la déficience organique. La personne vivant avec une déficience organique se trouve alors dans une situation d'inaptitude et parfois d'inadaptation socio-professionnelle lorsque son environnement est inadapté à sa situation.

Une situation de handicap correspond à la réalisation partielle ou à la non réalisation des habitudes de vie (activités de la vie quotidienne, communication, déplacements...) ou des rôles sociaux valorisés par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (âge, sexe, identité, etc.). 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 pour monter dans un véhicule. 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.

### **2.1.2. Modèles du handicap**

Bien que tous les auteurs ne soient pas parfaitement d'accord sur les approches spécifiques du handicap à l'intérieur des modèles qu'ils décrivent, deux modèles principaux ressortent clairement de la littérature sur la recherche et la théorisation sur le phénomène du handicap : le modèle individuel et le modèle social (Imrie, 2004 ; Oliver, 1983 ; Priestley, 1998; Rioux, 1997).

#### **2.1.2.1. Modèle individuel ou modèle médical**

Le concept de modèle individuel du handicap fut introduit par Oliver en 1983 alors qu'il travaillait avec des étudiants en services sociaux en Angleterre. Oliver (1990a) mentionne qu'il s'est inspiré de la distinction faite entre déficience et incapacité par l'UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation). Le modèle individuel/médical est linéaire en ce qu'il crée un lien direct entre la déficience et les désavantages/incapacités rencontrés par l'individu (Ravaud, 1999; Rioux, 1997; Terzi, 2004).

En 1980, l'Organisation Mondiale de la Santé mandate Philip Wood pour qu'il crée un système de classification du handicap. Il y définit le handicap comme un désavantage pour un individu donné, résultant d'un trouble ou d'une incapacité, qui limite ou empêche l'épanouissement d'un rôle normal pour cet individu (Wood, 1980). Cette vision traditionnelle du handicap met en évidence le diagnostic clinique des personnes avec des incapacités. « Le modèle individuel/médical du handicap classe l'information selon un système à deux pôles: maladie-santé » (Michailakis, 2003, p. 222). Il s'attarde à ce qui est fautif chez ces personnes et crée une correspondance directe entre déficience et incapacité (Ravaud, 1999; Rioux, 1997; Terzi, 2004). La caractéristique centrale de ce modèle est qu'il exclut toute cause sociale dans la genèse du handicap et s'en tient à des causes dites naturelles (Abberley, 1987). Dû à son état physique, sensoriel ou mental, l'individu en situation de handicap est vu comme incapable d'accomplir certaines tâches. L'incapacité est donc interprétée comme un problème individuel rattaché à des faits médicaux (Michailakis, 2003). L'individu est étiqueté *handicapé* peu importe l'environnement et le contexte qui l'entourent. Sa condition clinique est déterminée à travers des tests et des évaluations médicales et cette même condition clinique détermine ses incapacités (Oliver, 1996; Rioux, 1997).

Puisque c'est l'individu qui a un problème, il est responsable du fait qu'il ne peut pas atteindre une certaine autonomie dans différents aspects de sa vie. En concevant l'incapacité comme un thème lié à la santé de l'individu, on se représente les gens en situation de handicap comme anormaux, comme des patients ou comme étant totalement dépendants du système de santé et de ses spécialistes (Albert, 2004; Ravaud, 1999; Rioux, 1997). Puisque le problème est considéré comme médical, la solution tend à se situer dans les idées tournant autour de la guérison, la prévention ou la réhabilitation (Albert, 2004; Michailakis, 2003). Le modèle se distingue par le fait qu'il veut régler le problème des situations de handicap en utilisant des moyens techniques compensatoires, des appareils, des thérapies et en motivant l'individu à s'adapter à la norme (Stiker, 1982). Michailakis (2003) mentionne que la perspective individuelle du modèle provient du fait que c'est l'individu qui est le point central de l'éradication du handicap; la perspective médicale se rattache à l'examen des déficiences physiques, sensorielles et/ou mentales et au diagnostic qu'on y associe. Le modèle est aussi connu sous le nom de biomédical.

### **2.1.2.2. Modèle social du handicap**

Plusieurs auteurs dans le domaine de la recherche en sciences sociales ont contribué au développement des idées véhiculées par ce modèle (Barnes, 1991; Barton, 1996; Finkelstein, 1980; Hales, 1996; Oliver, 1990b, 1996). Ce modèle considère que le handicap n'est jamais la conséquence d'une déficience. Il voit le handicap comme une forme de discrimination aux origines sociales (Fine & Asch, 2000; Michailakis, 2003; Oliver, 1990b; Priestley, 1998). Les désavantages proviennent des domaines économique, culturel, social et politique (Fine et Asch, 2000; Michailakis, 2003; Priestley, 1998). Selon Barnes (1996b), le modèle social est, avant toute chose, axé sur les obstacles environnementaux et sociaux qui excluent les personnes avec des déficiences d'une participation égale dans la société. Les incapacités physiques, sensorielles et mentales deviennent synonymes d'oppression à travers les structures sociales et institutionnelles faisant obstacles à la pleine citoyenneté des personnes avec des différences fonctionnelles (Barton, 1993; Oliver, 1990b et 1996).

Ce modèle adopte donc une approche structurelle plutôt que personnelle (à l'opposé du modèle individuel/médical) (Michailakis, 1997; Rioux, 1997). Les représentations médicales deviennent vaines puisque tout tourne autour de l'environnement, ainsi qu'autour de la structure de la société capitaliste et de ses rapports de pouvoir. Vu sous cet angle, les institutions, les politiques gouvernementales et l'économie sont les domaines principaux de structures qui oppriment quotidiennement les personnes avec des différences fonctionnelles

(Michailakis, 2003; Terzi, 2004). Des différences apparaissent lorsque l'on compare les gens entre eux (Goffman, 1975). Le modèle social/environnemental affirme que certaines de ces différences deviennent incapacitantes dû aux structures sociales en place (Bickenbach et al., 1999; Jones & Bassar Marks, 1999; Terzi, 2004). Donc, ce modèle exclut les cas de situations de handicap dû aux déficiences (physiques, sensorielles ou mentales) ou à leurs interactions avec les demandes de la société. Il situe plutôt leur genèse dans une société qui ostracise et opprime (Barnes, 1996a; Fine & Asch, 2000; Oliver, 1990b cités par Lamontagne-Müller, 2007).

Le noyau de ce modèle est l'institutionnalisation de l'oppression. Pour certains auteurs, les solutions pointent vers l'élimination des conditions qui créent les situations de handicap (les barrières physiques, la pauvreté, la malnutrition, les emplois dangereux, la guerre, etc.), donc mettre à bas les structures qui favorisent l'institutionnalisation de ces conditions (Abberley, 1987; Stiker, 1982). Le modèle social/environnemental ne nie pas la réalité des déficiences et des différences individuelles physiques, sensorielles et mentales, mais il affirme que le handicap n'existe qu'en relation directe avec une réalité faite pour les gens sans déficience, donc il s'attarde plutôt aux aspects de la réalité qui peuvent être changés (Barnes, 1996b; Finkelstein, 2001; Northern Officer Group, 1996 dans Priestley, 1998; Swain & al., 1993). D'ailleurs un passage dans la présentation de l'UPIAS (1976), indique clairement que les situations de handicap sont quelque chose qui s'ajoute à la déficience. Comme nous allons le voir dans les dimensions du modèle, ces structures influencent l'aménagement des services et certains facteurs environnementaux, ainsi que l'organisation sociale et les relations de l'individu à la société (Rioux, 1997 cité par Lamontagne-Müller, 2007).

### **2.1.3. Typologie de handicap**

Selon la nature de l'organe atteint ou du degré de dysfonctionnement, on peut distinguer plusieurs types de handicaps. Ainsi, Camberlein (2011) explique qu'il est possible de proposer une typologie en huit catégories :

- Déficiences motrices : les conséquences seront variées, à savoir difficultés (ou incapacité) pour se déplacer, conserver ou changer de position, prendre ou manipuler des objets, effectuer certains gestes, etc.
- Déficiences sensorielles (visuelle et auditive) : non-voyant, malvoyant/sourd, malentendant. Les personnes non-voyantes utilisent un langage tactile comme le

braille. Les sourds profonds utilisent par exemple la langue des signes française (LSF) avec la lecture labiale et/ou bénéficient d'un implant cochléaire.

- Déficiences mentales : personnes souffrant d'une limitation des performances des fonctions mentales sur le plan de l'abstraction et plus généralement sur la capacité à élaborer des réponses adaptées aux circonstances de la vie quotidienne. Les principales déficiences mentales sont : le syndrome de Down, l'autisme, etc.
- Déficiences cognitives : personnes présentant une déficience des fonctions cognitives comme l'attention, la mémoire, les fonctions exécutives et le langage.
- Déficiences psychiques : correspondent aux troubles psychiatriques ayant des conséquences importantes sur la socialisation et les capacités relationnelles des sujets.
- Polyhandicaps : personnes atteintes d'un handicap rare à expression multiple associant une déficience mentale sévère et une déficience motrice.
- Handicaps rares : correspond à une association de déficiences ayant un taux de prévalence inférieure à un cas pour dix mille habitants.
- Troubles de la santé invalidant : l'ensemble des maladies respiratoires, cardiovasculaires, digestives, infectieuses, etc. entraînant des restrictions d'activités (ex : diabète, cancer, sida, etc.).

## **2.2. De l'autonomisation des personnes handicapées**

### **2.2.1. Signification de l'autonomisation**

Dans son acception la plus large, l'autonomisation est l'expansion de la liberté de choix et d'action. Elle signifie fortifier l'autorité de quelqu'un afin qu'il puisse maîtriser les ressources et les décisions qui influencent sa propre vie. Selon Kasuku Kahuyege et Masemo Zaina (s.d.), pour aborder le sujet de l'autonomisation, deux dimensions essentielles semblent être privilégiées car elles se complètent. Il s'agit d'une part du contexte social dans lequel évolue la personne, et d'autre part de la capacité de la personne à interagir avec ce contexte social en participant aux activités qui s'y déroulent. Pour cela, l'acquisition d'un certain « pouvoir d'agir » (Yann Le Bossé, 2003) est une condition à remplir, en collaboration avec les autres tout en respectant un cadre normatif qui garantit un équilibre dans l'exercice de ses propres droits. Il s'agit d'accroître les capacités de la personne pour qu'elle dépende moins de son environnement.

Certains auteurs, notamment, Deepa Naraya et Pesme (2004) expliquent que le terme « autonomisation » vise à « accroître les avoirs et les capacités des personnes défavorisées afin de leur permettre de participer, négocier, influencer, maîtriser et responsabiliser les institutions qui ont un impact sur leur vie » (Deepa Naraya & Pesme, 2004 cités par Kasuku Kahuyege & Masemo Zaina, s.d., p.128). D'autres auteurs parlent de « l'acquisition de plus de pouvoir pour gérer sa vie » (Chauffaut, et al., 2003) ou de « prise en charge de soi-même » (Yann Le Bossé, 2003). Ce dernier explique qu'il s'agit de « la capacité des individus et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent », qu'il assimile à la notion de « pouvoir d'agir ».

Si l'autonomie est définie comme le fait de se donner ses propres règles à suivre, elle concerne l'affirmation de soi et la revendication d'une citoyenneté pleine et entière dans la société. Dans ce contexte, sa portée est limitée au résultat visé par la personne sans référence au processus qui l'a amenée à ce résultat. S'autonomiser implique donc que « les personnes en situation de handicap doivent constamment lutter contre les préjugés défavorables » (Gardou, 2021). Dans cette étude, le concept « autonomisation » est préféré à celui « d'autonomie ». Il apparaît plus complet car il exprime à la fois le processus d'acquisition de pouvoir et les capacités de la personne dans sa quête d'épanouissement.

### **2.2.2. Différentes formes d'autonomie**

Dans la littérature, nous avons identifié trois formes principales d'autonomie qui peuvent être fonctionnelle, sociale ou cognitive.

#### **❖ Aspect fonctionnel**

À l'origine, l'autonomie fonctionnelle a pris une forte résonance psychobiologique, car les habitudes sur lesquelles elle se fonde continuent d'opérer bien que leurs motifs initiaux aient disparu. Ainsi, les agissements que ces motifs ont induits font dorénavant partie du répertoire de l'individu. Claparède (1926) abonde dans ce sens avec sa loi sur l'autonomie fonctionnelle qui postule que l'enfant n'est pas considéré en soi comme un être imparfait, mais qu'il s'adapte aux circonstances à l'aide de son activité mentale qui, étant appropriée à ses besoins, lui donne son unité. Cette unité biologique se réalise dans la symbiose de l'organisme avec le milieu qui répond aux besoins de l'individu. Au départ, ces besoins sont indépendants les uns des autres mais, graduellement, le milieu amène l'être à les organiser pour former l'unité définissant l'être autonome. Les besoins et leur organisation sont nécessaires pour la majorité des auteurs qui ont traité du statut fonctionnel de l'autonomie.

Tenant compte de ces idées, certaines recherches visent à évaluer le comportement des enfants afin de les situer dans le développement de leur autonomie fonctionnelle. Ainsi en est-il de plusieurs guides utilisés surtout avec des enfants du milieu préscolaire et avec des personnes handicapées. L'accent y est mis sur le développement de la motricité, de la socialisation et du langage. Ce modèle, largement adopté, s'applique non seulement aux enfants handicapés pris individuellement mais aussi aux enfants en garderie ou dans les classes du préscolaire. Il est agrémenté d'une grille où figurent les comportements selon une gradation croissante des difficultés. L'autonomie y est décrite dans son sens le plus primitif, c'est-à-dire très près des besoins de l'organisme tels que se nourrir, s'habiller, prendre son bain, etc. Elle prend alors la forme d'une aptitude centrée sur l'activité qui consiste à « prendre soin de soi » qui est particulièrement reliée à l'image de soi comme être unique et indépendant de la famille.

Pour caractériser l'autonomie fonctionnelle, l'être en tant que sujet observable acquiert un rôle primordial, car ses comportements, comme nous venons de le remarquer, en reflètent le développement. Wallon (1942) brosse un tableau représentatif de la démarche à travers les différentes étapes évolutives de l'enfant. Pour commencer, l'enfant se situe au niveau de l'émotivité pure qui est dominée principalement par les réflexes et les réactions purement physiologiques et où l'organisme prend une importance capitale. Les premiers mouvements n'ont pas d'objectif dans le monde extérieur. Ils consistent en contractions globales et en spasmes organiques colorés par l'affectivité. Arrive ensuite le stade émotionnel chargé de symbiose affective et alimenté par les contacts corporels qui mettent de l'avant le stade sensorimoteur et projectif dans lequel l'exploration active se réalise : exploration de l'espace proche puis élargi avec l'acquisition de la marche.

#### ❖ Aspect cognitif

L'adulte a le pouvoir de favoriser l'enfant dans ses agissements de manière à lui donner la possibilité de se construire une réalité et donc de développer son autonomie. On retrouve ici le rôle primordial des relations coopératives dans lesquelles les fonctions cognitives prédominent. En effet, pour se développer en tant qu'être autonome, l'individu a besoin d'interagir avec autrui et avec son environnement. De plus, pour échafauder une sphère autonome, il doit utiliser ses outils cognitifs afin de construire sa réalité. Ainsi, nous pouvons relever deux éléments dans l'analyse de l'autonomie. D'un côté, elle fait partie intégrale du domaine cognitif et, de l'autre, elle a des caractéristiques proprement cognitives. Sur le

premier plan, la cognition, vue comme une construction du savoir et une représentation de la réalité, amène une distanciation accentuée de l'individu par rapport au milieu ambiant ; on ne peut donc plus parler d'évolution cognitive sans impliquer l'autonomie. Sur le deuxième plan, les actions de la personne, entreprises conformément à ses décisions prises délibérément, constituent la sphère autonome avec toutes les exigences cognitives qui lui sont propres.

Pour l'enfant, l'interaction avec les pairs est un instrument à la fois d'ordre cognitif et social. Cette leçon nous est donnée par Piaget qui met en jeu non seulement l'échange, mais aussi l'affrontement qui favorise la décentration essentielle au développement de l'enfant. Attardons-nous sur ce point trop souvent négligé. Le développement se réalise graduellement lorsque l'enfant assimile, dans un premier temps, les objets en agissant sur eux ; puis, il s'accommode à ce qui lui est présenté. En agissant sur les objets, l'enfant construit leurs propriétés car c'est lui, par son action répétée, qui observe les aspects constants pour les concevoir en tant que propriétés. Mais pour ne pas trop se complaire dans la permanence, il se produit des variations qui souvent contrarient ses attentes.

#### ❖ Aspect social

À travers sa « théorie des émotions », Wallon analyse la fusion inéluctable du biologique et du social au sein de laquelle se déploie l'activité de l'enfant. Initialement, l'organisme vit en symbiose physiologique dans un état d'impulsivité pure. Ensuite lui succède une période de symbiose affective accentuée par des contacts corporels avec son entourage qui sous-tendent une période d'exploration active de soi-même et de l'environnement qui conduit l'enfant à agir sur les objets (autonomie fonctionnelle). Puis, l'enfant maîtrise des gestes complexes dont il a fait l'expérience lors de l'apprentissage de la marche, du langage et de l'écriture. Cette prise de possession des mouvements devenus sa gestuelle amène l'enfant à organiser son image personnelle avec ce que cela implique de « crise de personnalité » marquée par l'opposition, la recherche d'affirmation et d'autosatisfaction. En se tournant vers le monde extérieur, l'enfant peut vérifier la pertinence de ses actions sur les objets et les personnes et, de surcroît, prendre conscience de ses répercussions sur sa personnalité. Bien entendu, cette conscience est rendue possible grâce à l'opposition du monde face aux représentations préalables qu'il s'en est faites.

Le modèle d'Erikson dans lequel, encore une fois, on entrevoit un processus d'autonomisation plutôt que la description d'un état autonome met l'accent sur l'identité et l'intégrité personnelle de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte. Il s'inspire ici de la théorie

freudienne pour amorcer son périple vers l'épanouissement de la personne. Cette intégrité, bien qu'acquise au fil de l'action, témoigne des motivations, des choix et des valeurs de la personne. Elle est intimement liée au sens unique donné à sa vie tout en acceptant d'emblée celui que les autres se donnent et en sachant très bien pourquoi ces sens se distinguent. De toute évidence, Erikson considère l'autonomie comme une étape dans la progression vers l'intégrité. Elle ne constitue pas une quête en soi puisqu'elle correspond principalement à l'indépendance qui permet à l'enfant de faire les choses seuls. Le modèle d'Erikson maintient donc que l'autonomie renferme l'idée d'agir par soi-même à travers une certaine liberté qui prend une connotation à la fois dynamique et égocentrique. Dynamique parce que l'autonomie se conquiert par l'action et égocentrique parce que l'enfant doit faire les choses seul et sans aide dans le but de mieux se sentir : il s'agit pour lui de connaître son Moi à travers son agir. Cette évolution de l'agir permet à plusieurs auteurs d'élaborer sur la compétence sociale.

### **2.2.3. Autonomie et handicap**

Pour parler de l'autonomie de personnes en situation de handicap, il est opportun de faire référence au processus de production du handicap (PPH). Dans l'accompagnement des personnes en situation de handicap, la notion d'autonomie est un enjeu majeur. Cependant, cette conception est parfois confondue avec l'idée d'indépendance qui induit la capacité à accomplir seul les gestes de la vie quotidienne. L'indépendance sous-tend l'absence de relation de cause à effet, le refus de toutes formes de sujétion, de pression ou de contrainte. Il est évidemment primordial d'aider les personnes en situation de handicap, à acquérir une certaine indépendance dans les actes de la vie de tous les jours, mais pas à n'importe quel prix.

Certes, la prise en compte des compétences et des limitations de chaque individu doit être au centre des préoccupations, mais cela ne doit être l'unique enjeu de l'accompagnement. Une personne peut être dépendante et autonome à la fois. Chaque individu humain aspire à être autonome. Dès la naissance, le développement humain se détermine par la conquête progressive, périlleuse et parfois inachevée de l'autonomie. Cependant, l'autonomie de la personne adulte qui paraît évidente, est en fait le produit d'un long cheminement.

Une personne en situation de handicap conserve une part d'immatunité qui peut engendrer une certaine dépendance d'autrui. La tentation est donc particulièrement grande de garder la personne en situation de handicap dans le monde de la petite enfance. Il est difficile pour certains parents, d'imaginer leur enfant évoluer vers l'adolescence puis devenir adulte.

Cela entraîne donc, parfois, leur surprotection ce qui entrave souvent leur enfant d'accéder à l'autonomie.

Lorsque la personne en situation de handicap témoigne l'envie de faire seule, les proches craignent toutes sortes de dangers, et redoutent un accident. Certes, ces craintes peuvent-être justifiées, mais il faut essayer de les dépasser pour permettre à la personne d'évoluer vers l'autonomie.

« Le maintien de l'enfant handicapé dans un statut d'enfant le rend inoffensif. Il ne peut pas grandir, ce serait au risque de perdre son impunité. L'individu handicapé voit sa croissance arrêtée à l'enfance. Le prix à payer de ce statut d'enfant est son absence d'émancipation. » (Minet, 2017, p. 195) « Il devient un enfant à vie. Son état adulte, avec les caractéristiques qui l'accompagnent habituellement n'est pas reconnu. La réification est présentifiée dans les relations intersubjectives. Elle s'actualise dans les relations avec les parents et (...) avec les professionnels (médecins, éducateurs, etc.) qui partagent les représentations de la personne handicapée comme un enfant éternel » (Minet, 2017, p.197).

#### **2.2.4. Éducation inclusive et autonomisation**

Une école centrée sur l'égalité de « résultats » vise, par ses contenus curriculaires et ses apprentissages, le développement réel des capacités/capabilités et « compétences » des élèves, car il importe pour Sen et pour Nussbaum de mesurer ce que « peuvent réellement obtenir ou faire les individus à partir des moyens et ressources » mis à leur disposition (Sen, 1990, p. 115). Puisque, face à un même ensemble de ressources, des individus différents n'atteindront pas la même « capacité », l'école doit penser les opportunités dont dispose chacun pour convertir un ensemble de ressources en capacités à travers des « facteurs de conversion » individuels (le genre, l'âge, les caractéristiques physiques, les rythmes d'apprentissage...), sociaux (définition sociale des rôles et des statuts, stéréotypes sociaux associés à certaines catégories, habitus, etc.) et externes ou environnementaux (opportunités géographiques, institutionnelles, politiques ou culturelles, etc.) (Verhoeven, Dupriez & Oriane, 2007).

Dans l'éducation, ces « facteurs de conversion » s'entrecroisent, car en raison du caractère socialement construit des aptitudes individuelles ou des talents, le rapport individuel aux savoirs et aux apprentissages est « en réalité toujours un rapport social aux savoirs (...) indissociablement identitaire, épistémique (cognitif) et social » (Ibid., p. 54). Les facteurs sociaux de conversion, « contribuent à habiliter de façon inégale les différents groupes

sociaux à s'approprier des ressources éducatives pour les convertir en apprentissages et/ou en cours de vie » (Ibid.). L'école, doit donc se doter de leviers, dans une perspective systémique et institutionnelle, pour agir sur les facteurs de conversion et permettre aux acteurs d'accompagner chaque élève dans le développement de sa capacité à utiliser et à actualiser les ressources et les apprentissages face aux situations de la vie réelle.

En résumé, une école inclusive et « capacitante » développe la capacité des élèves, leur possibilité réelle d'accomplir certains fonctionnements en prenant en compte (et en agissant sur) les facteurs de conversion, qu'ils soient individuels, sociaux ou environnementaux, permettant à un individu de convertir des ressources/droits formels en apprentissages effectifs, dans leur scolarité et au cours de leur vie. Elle est axée sur les ressources octroyées, mais aussi sur les opportunités et les fonctionnements atteints, les réalisations effectuées, donc sur l'égalité substantive, ou de « résultats », en prenant comme point de départ l'individu - l'élève - imbriqué dans un espace social et institutionnel de relations et en lui permettant de développer sa liberté de choix. Pour actualiser les capacités centrales, toute personne « devrait avoir accès à une formation qui l'aide à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre à profit les possibilités qui s'offrent à [elle] et participer pleinement à la vie de la société » (Nations Unies, 2016, par. 25). L'éducation qui donne accès à la compréhension de l'histoire, à la poésie, aux sciences, aux droits, à la participation citoyenne, vise ainsi la capacité d'exercer tous les droits et libertés dans les situations de vie (droit au travail, à la propriété, à la participation politique, aux libertés d'association, d'expression, de conscience, etc.). L'école doit donc offrir aux élèves des opportunités et des apprentissages formels, informels et non-formels au sein de l'école pour développer leur agentivité, leurs capacités et leurs compétences à agir et choisir, par des « éducations à » vivre-ensemble, la santé, l'éthique, la citoyenneté, la participation démocratique, la sexualité, l'environnement, la diversité, les médias, etc.

Ce qui est visé est le développement des capacités individuelles des élèves à mobiliser des savoirs et des ressources scolaires dans diverses situations de vie (Verhoeven et al., 2007). Au-delà même du curriculum formel, pour passer d'un simple citoyen, au sens légal, à un citoyen actif et engagé envers la justice, qui connaît, jouit et a intégré activement ses droits et obligations dans ses choix de vie, il faut instaurer une « culture » inclusive et des droits à l'école (Krappmann, 2006). Elle doit s'ancrer dans les réalités et expériences vécues des enfants, prendre un sens dans leur vie et leur environnement concrets, où les droits de l'enfant doivent s'actualiser au quotidien.

### **2.3. Approche théorique de l'autodétermination pour la compréhension de l'autonomisation des personnes handicapées.**

L'autodétermination est un concept qui possède une histoire riche, notamment en philosophie, en assistance sociale, en psychologie et en éducation. Son origine conceptuelle remonte aux positions philosophiques découlant des discussions sur le libre arbitre et l'action volontaire jusqu'à son arrivée dans le champ de la psychologie de la motivation et de la personnalité (Wehmeyer et al., 2005). Outre ce texte lié au respect au droit des personnes handicapées à vivre une vie autodéterminée, le seul autre ouvrage consacré à leur autodétermination dans ce domaine a été réalisé par Deci et Chandler (1986) qui discutent l'application de leur théorie de l'autodétermination (TAD) pour soutenir les enseignants à motiver leurs étudiants présentant des difficultés d'apprentissage par des tâches stimulantes, des défis non répétitifs et favorisant l'autonomie. Puis vint le début des années 1990 où la promotion de l'autodétermination des adolescents présentant des déficiences ou des incapacités fit l'objet d'une attention significative dans le domaine de l'éducation spécialisée.

L'autodétermination était alors perçue comme un moyen de permettre aux jeunes, présentant ou non des déficiences ou des incapacités, d'obtenir des résultats plus positifs dans le cadre de leur transition de l'école à l'âge adulte, tels que l'emploi, la vie indépendante et l'intégration dans la communauté (Shogren et al., 2017). Jusqu'à ce moment, ces personnes étaient considérées comme peu autodéterminées si bien que l'accent a souvent été mis sur la protection, la remédiation et le contrôle. Des changements sont dès lors apparus nécessaires, ce qui a engendré des travaux qui ont mené au développement de divers modèles de handicap qualifiés de modèles d'ajustement social-écologique ou interactionnistes « personne-environnement » (Schalock et al., 2010 ; World Health Organization, 2001). Ceci eut pour effet de provoquer un important changement de perception où le handicap ne sera plus perçu comme un déficit résidant dans une personne, mais plutôt comme une résultante de l'interaction entre ses capacités personnelles et les exigences environnementales ou contextuelles comme le propose le Modèle du développement humain et du processus de production du handicap (MDH-PPH) (Fougeyrollas, 2010) ou encore le modèle de soutien (Thompson et al., 2009) par exemple. Ces modèles ont pavé la voie à un changement d'orientation de l'éducation spécialisée et des domaines connexes, qui est passée d'interventions axées sur la réparation ou la guérison de la personne à des interventions visant à mettre l'accent sur le rôle de l'amélioration des compétences personnelles, de la modification de l'environnement ou du contexte, et de l'offre de soutien permettant aux

personnes de fonctionner avec succès dans des environnements atypiques (Shogren et al., 2017).

### **2.3.1. Modèles conceptuels et théoriques**

Bien qu'il existe plusieurs modèles liés à l'autodétermination ou à ses composantes, quatre se distinguent, notamment par leur perspective et leur complémentarité à étudier, décrire, comprendre et promouvoir ce construit multidimensionnel à savoir :

- La théorie de l'autodétermination (TAD),
- Le modèle écologique tripartite de l'autodétermination,
- Le modèle fonctionnel de l'autodétermination et
- La théorie de l'agentivité causale.

La théorie de l'autodétermination (Deci, 1980 ; Deci & Ryan, 1980, 1985) Deci et Ryan ont initialement développé cette théorie à partir d'une base de recherche inhérente aux effets des récompenses intrinsèques et extrinsèques sur la motivation humaine (Deci & Ryan, 1985). Selon cette théorie, il faut d'abord partir du principe que tous les êtres humains, peu importe leurs caractéristiques (âge, origine ethnique, présentant ou non des incapacités, statut socioéconomique), possèdent trois besoins psychologiques fondamentaux et innés.

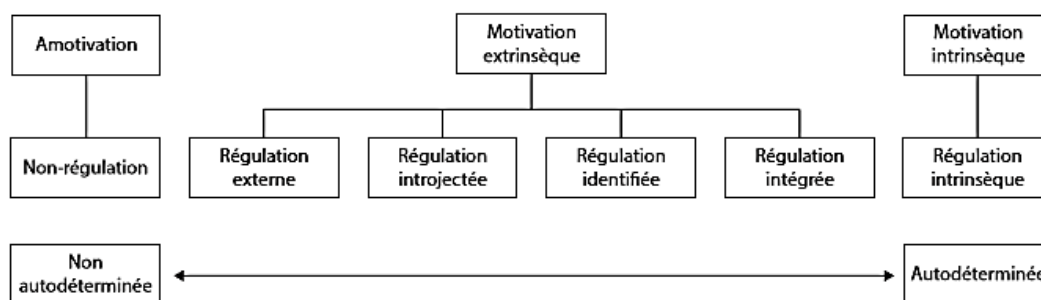
Le premier est celui d' « autonomie » et consiste à agir à partir de ses intérêts, préférences et valeurs propres. Ce besoin est satisfait lorsqu'un individu fait l'expérience du choix et de la volonté dans son action, et se perçoit comme étant à l'origine de ses actions. S'ajoute le besoin d « affiliation (appartenance) sociale » qui correspond au besoin de se sentir aimé, accepté et de faire partie d'un groupe. Ceci se traduit par une relation qui engendre une satisfaction dérivée d'un sentiment de connexion avec les autres ; prendre soin et être pris en charge par les autres (Deci et al. 2013 ; Ryan & Deci, 2000).

Le troisième besoin est celui de « sentiment de compétence » qui se traduit par la perception de se sentir capable, efficace. Ce besoin reflète le désir des humains de maîtriser efficacement leur environnement et d'y éprouver un sentiment de compétence. De ce fait, les environnements sociaux qui soutiennent la satisfaction de ces besoins favorisent une croissance optimale et un développement positif, tandis que les environnements sociaux qui entravent la satisfaction de l'un de ces besoins fondamentaux engendrent habituellement une plus grande passivité, aliénation et mal-être. Ainsi, la satisfaction des trois besoins

psychologiques fondamentaux est donc un élément fondamental de la TAD et est considérée essentielle à une bonne santé psychologique ainsi qu'« au maintien de la motivation intrinsèque et à l'autorégulation des motivations extrinsèques » (Deci & Ryan, 2000).

La satisfaction de ces besoins représente des forces sous-jacentes au comportement motivé. En fonction du postulat de la satisfaction nécessaire des trois besoins fondamentaux, Deci et Ryan (1985) développent une théorie de l'autodétermination expliquant la manière et les raisons qui poussent une personne à exercer du contrôle sur sa vie et illustrent ce processus selon un continuum de comportements non autodéterminés à autodéterminés qui distinguent la motivation (absence de motivation) ainsi que deux types de motivations, extrinsèque et intrinsèque, influençant la conduite humaine

**Figure 1 :** *Continuum d'autodétermination*



**Source :** (Traduction libre et adaptation de Deci et Ryan, 2000)

La motivation extrinsèque s'exprime selon 4 types de motivations (externe, introjectée, identifiée et intégrée ; lire Deci et Ryan, 1980 et 1985 pour approfondir ces notions) et réfère à des actions pratiquées non pas pour le plaisir qu'elles apportent, mais pour des raisons totalement ou majoritairement externes pour éviter une punition ou obtenir une récompense, ou encore en fonction d'une pression sociale ou pour obtenir l'approbation d'une tierce personne. C'est le cas par exemple de centaines de milliers d'enseignants et de salariés qui ont dû apprendre très rapidement à utiliser divers outils technologiques pour être en mesure de faire face aux conséquences de la pandémie mondiale et exercer leur travail en mode à distance. En revanche, la motivation intrinsèque réfère à de la régulation où les actions sont réalisées uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu y trouve, sans attente de récompense externe en retour. Par exemple, Yves aime pratiquer le karaté. De ce fait, il l'a pratiqué pendant des années et a même participé à de nombreuses compétitions. En fonction du plaisir qu'il éprouve à pratiquer cet art martial et de ses progrès, il décide d'explorer

d'autres types d'arts martiaux. Depuis lors, la théorie formelle et les applications de la TAD se sont considérablement développées (Deci & Ryan, 2000, 2011). De fait, elle est maintenant conceptualisée selon les six mini-théories que sont la théorie cognitive évaluative (CET), la théorie de l'intégration organisationnelle (OIT), la théorie de l'orientation de la causalité (COT), la théorie des besoins psychologiques fondamentaux (BPNT), la théorie du contenu des objectifs (GCT) et la théorie de la motivation des relations (RMT).

Dans la perspective de cette théorie multidimensionnelle, l'autodétermination est considérée comme un besoin inné chez l'humain d'exercer un contrôle sur sa vie et constitue ainsi un déterminant capital dans sa motivation (Ryan et Deci, 2000 ; O'Connor et Vallerand, 1994). Il s'agit donc de « la capacité de choisir et d'avoir des choix, plutôt que des contingences de renforcement, motivations, ou toutes autres forces ou pressions, afin d'être le déterminant de ses actions » (Deci et Ryan, 1985, p. 38).

### **2.3.2. Le modèle écologique tripartite d'Abery et Stancliffe (2003)**

Le modèle tripartite écologique de l'autodétermination se distingue de la plupart des autres qui sont surtout centrés sur la notion de contrôle personnel et considèrent que les personnes qui exercent un plus grand pouvoir sur leur vie et prennent plus de décisions sont plus autodéterminées. Selon Abery et Stancliffe (2003), l'enjeu avec cette manière de considérer l'autodétermination réside dans le fait que la plupart des individus, qu'ils présentent ou non des incapacités ou qu'ils se retrouvent en situation de handicap, ne souhaitent ni n'ont la capacité d'exercer un contrôle indépendant sur tous les domaines de leur vie. Comme le suggère Elkin (2000, cité dans Wehmeyer et al., 2003), l'autodétermination consiste en partie à avoir la possibilité de décider des domaines de la vie sur lesquels on souhaite « exercer » un contrôle et du « degré de contrôle » exercé sur ces domaines.

Conceptualisée ainsi, l'autodétermination est beaucoup plus complexe que le contrôle personnel en soi puisqu'il implique de considérer le fait que des personnes peuvent volontairement renoncer à contrôler les aspects de leur vie qu'ils ne considèrent pas comme importants, pour lesquels elles estiment ne pas avoir l'expertise nécessaire pour exercer un contrôle sans aide, ou sur lesquels elles souhaitent exercer un contrôle seulement en collaboration avec d'autres personnes. Pour ces raisons, Abery et Stancliffe (2003) proposent un modèle tripartite écologique de l'autodétermination qui intègre ces différents facteurs et définissent l'autodétermination comme étant un « processus complexe dont le but ultime est

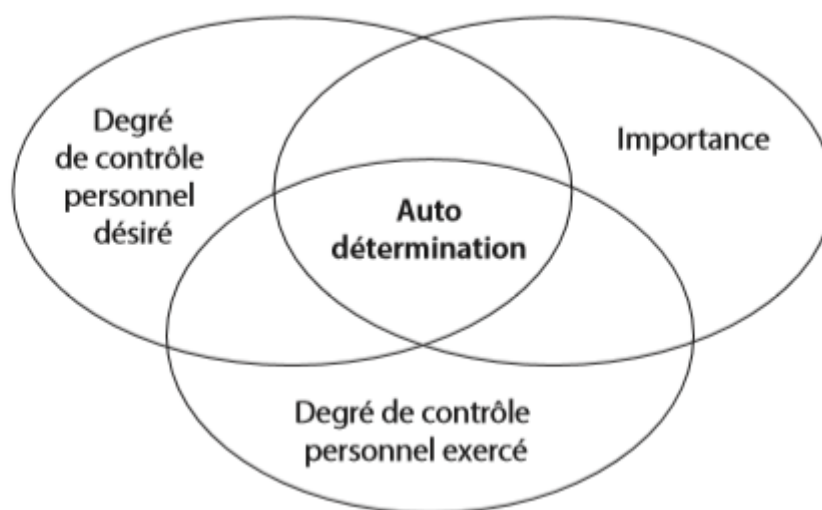
d'atteindre le niveau de contrôle personnel sur la vie qu'un individu désire dans les domaines qu'il perçoit comme importants ».

La figure ci-dessous illustre le processus d'autodétermination qui implique simultanément :

- Le degré de contrôle que les individus exercent sur les différents domaines de leur vie,
- Le niveau de contrôle qu'ils souhaitent exercer dans chaque domaine, et
- Le degré d'importance qu'ils accordent à ces domaines.

L'autodétermination peut dès lors être considérée comme le point de rencontre de ces trois éléments.

**Figure 2 :** *Modèle écologique tripartite de l'autodétermination*



**Source :** (Tiré et traduit de Abery et Stancliffe, 2003)

### 2.3.3. Le modèle fonctionnel d'autodétermination (Wehmeyer, 1992, 1999)

Le modèle fonctionnel de l'autodétermination provient du milieu de l'éducation spécialisée dans lequel les enseignants et intervenants devenaient de plus en plus conscients et préoccupés par les mauvais résultats de leurs étudiants présentant des déficiences ou des incapacités au niveau de leur transition (par exemple faibles taux d'emploi, engagement limité dans la collectivité après l'école secondaire) (Blackorby et Wagner, 1996 cités dans Shogren et al., 2017). En parallèle, les personnes présentant des déficiences ou des incapacités s'unissent de plus en plus et défendent leur droit à faire des choix et prendre des décisions dans leur vie (Wehmeyer et al., 2000). Dans ce contexte, l'Office of Special Education Programs (OSEP) du ministère de l'Éducation des États-Unis a financé 26 projets voués à

développer et/ou démontrer des modèles, des méthodes, du matériel et des stratégies promouvant l'autodétermination des élèves dans le cadre de leur transition de l'école à des environnements postsecondaires (Sands et Wehmeyer, 1996 ; Ward, 1996 cité dans Wehmeyer et al., 2017). De ces projets résulteront de nombreux programmes visant à promouvoir l'autodétermination des élèves présentant des déficiences ou des incapacités, notamment par l'établissement d'objectifs, la résolution de problèmes et le soutien à la prise de décision. C'est dans ce contexte que Wehmeyer (1992, 1999) a proposé un modèle « fonctionnel » de comportement autodéterminé pour guider les efforts visant à promouvoir l'autodétermination des jeunes présentant des déficiences ou des incapacités. Il définit alors le comportement autodéterminé comme étant « les attitudes et les capacités requises pour agir en tant qu'agent causal principal dans sa vie et pour faire des choix concernant ses actions sans influence ou interférence externe indue ».

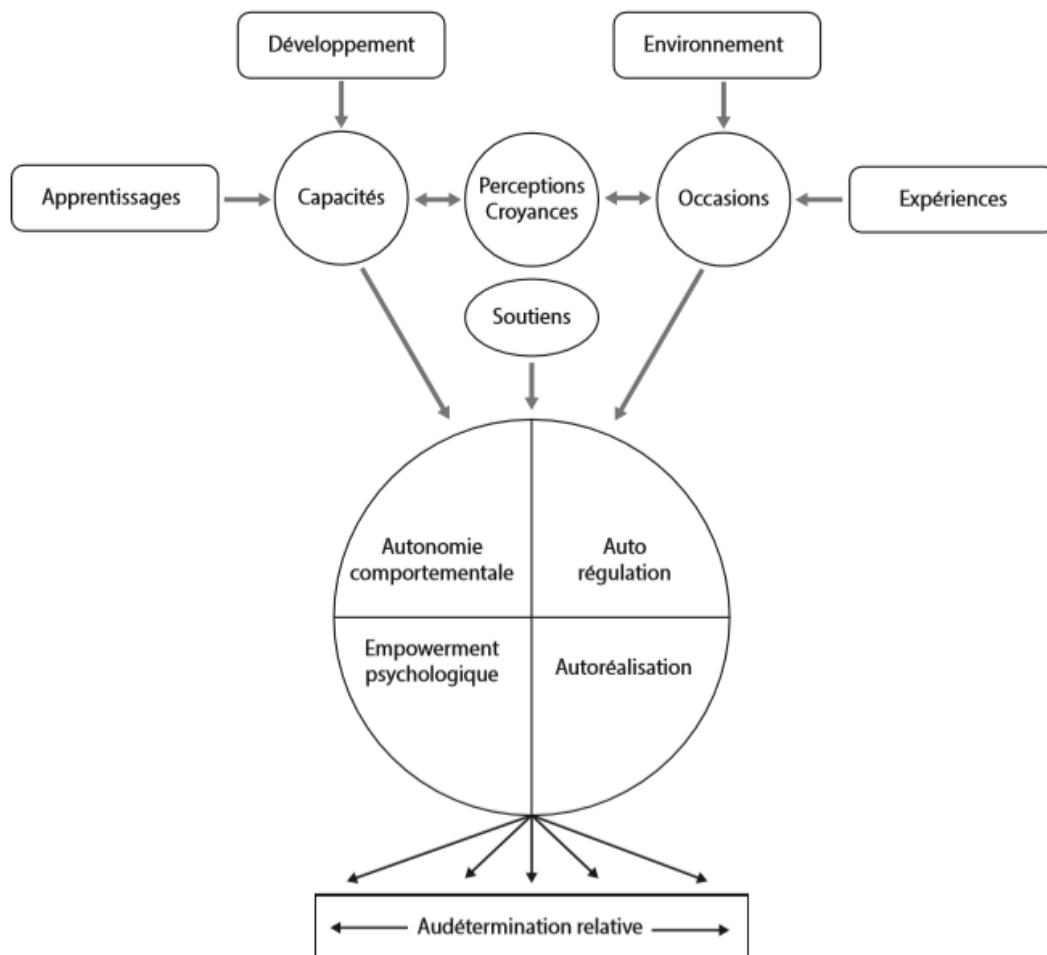
Il approfondit ensuite sa pensée en suggérant que l'autodétermination implique quatre caractéristiques essentielles à savoir « l'autonomie (agir selon ses propres priorités ou principes), l'accomplissement de soi (le plein développement de ses talents et potentiels uniques) qui se traduit par de l'autoréalisation, l'empowerment psychologique et l'autorégulation (médiation cognitive ou autocontrôlée de son comportement) ». Wehmeyer et al. (1999) propose alors un modèle qui illustre l'influence qu'exercent des facteurs personnels et environnementaux sur les caractéristiques essentielles à l'autodétermination, ce qui se traduit, au final, par l'expression de comportements relativement autodéterminés. Par exemple, l'âge, la présence ou l'absence d'occasions (de choisir ou d'agir), les capacités et les événements sont autant de facteurs qui peuvent influencer le degré auquel chacune des caractéristiques essentielles est présente.

La figure ci-dessous illustre que l'autodétermination relative exprimée par un individu (bas de la figure) résulte de l'interaction de trois facteurs déterminants (haut de la figure), à savoir :

- (1) ses capacités individuelles qui sont liées aux situations d'apprentissage et au développement personnel,
- (2) les occasions fournies par l'environnement et ses expériences de vie et
- (3) les types de soutiens qui lui sont offerts. Fait très important à noter, ces facteurs sont constamment influencés par les perceptions et croyances de tous les acteurs impliqués.

Ces interactions dynamiques entre ces éléments favorisent ou non, le développement de 4 caractéristiques essentielles à une action autodéterminée (centre de la figure) à savoir l'autonomie comportementale, l'autorégulation, l'empowerment psychologique et l'autoréalisation.

**Figure 3 :** *Modèle fonctionnel de l'autodétermination*



**Source :** (Tiré et traduit de Wehmeyer (1999))

L'autonomie comportementale (fonctionnelle) représente les « habiletés d'une personne à indiquer ses préférences, à faire des choix et à amorcer une action en conséquence ». Un comportement reflète de l'autonomie comportementale dans la mesure où une personne agit en accord avec ses intérêts, préférences et aptitudes, de manière indépendante, sans influence externe exagérée. Il importe de préciser ici que l'autonomie comportementale réfère essentiellement à la conduite, au comportement émis. Il faut donc comprendre et distinguer qu'il s'agit d'un comportement que manifeste seule une personne, en fonction de ses règles et qu'il est possible d'observer. Ceci renvoie à l'étymologie du mot autonomie qui distingue les

termes grecs autos : soi-même et nomos : loi, règle. Le terme autonomos réfère, entre autres, au droit que les Romains avaient laissé à certaines villes grecques de se gouverner par leurs propres lois. Par conséquent, l'autonomie comportementale représente l'une des quatre caractéristiques essentielles à l'autodétermination et ne peut être considérée comme interchangeable. Cette importante précision et sa compréhension sont de mise pour réduire et autant que faire se peut, éviter la fréquente confusion entre autonomie et autodétermination. De ce fait, certaines définitions de l'autonomie sont suffisamment larges pour que l'on n'arrive plus à distinguer l'un de l'autre. Il s'agit donc, ici d'« autonomie comportementale ».

Par ailleurs, Whitman (1990) définit l'autorégulation comme étant en « un système complexe de réponses permettant à un individu d'analyser ses milieux et ses répertoires de réponses lui permettant de faire face aux environnements, afin de prendre des décisions quant à ce qu'il doit faire, le faire, évaluer les conséquences propres à ses actions et réviser ses positions, s'il y a lieu » (Lachapelle & Wehmeyer, 2003). En d'autres termes, il s'agit du processus qui permet à une personne de traiter des informations, d'anticiper des actions possibles et les conséquences à chacune afin de prendre une décision et d'agir conséquemment. L'empowerment psychologique provient de la psychologie communautaire et fait référence aux multiples dimensions de la perception de contrôle exercé par une personne. Elle implique notamment le sentiment d'efficacité personnelle, le lieu de contrôle et la motivation. C'est par le processus d'apprentissage et d'utilisation d'habiletés de résolution de problèmes, ainsi que de développement de perception de contrôle sur leur vie que les individus développent une perception d'empowerment psychologique. En retour, celle-ci leur permet d'atteindre des buts fixés tels que l'inclusion et la participation sociale dans la communauté (Zimmerman & Rappaport, 1988 ; Zimmerman, 1990, cités dans Lachapelle & Wehmeyer, 2003).

Enfin, l'autoréalisation est la tendance d'une personne à façonner ou à influencer le cours de sa vie dans une perspective globale (Angyal, 1941, p. 355). Essentiellement, les personnes autodéterminées connaissent leurs forces et agissent en conséquence. Elles démontrent un niveau de connaissance de soi (de leurs forces et limites) réaliste et suffisamment précis pour agir de façon à mettre à profit cette connaissance. La conscience et la connaissance de soi s'acquièrent par les expériences vécues, en fonction de l'interprétation de son environnement, des jugements portés par les personnes significatives et la valorisation et les attributions de son propre comportement. Conséquemment, les actions d'un individu doivent refléter, à un certain degré, chacune de ces quatre caractéristiques fonctionnelles pour

que l'on puisse affirmer qu'elles sont relativement autodéterminées. Découlant des travaux (Wehmeyer et al., 1996) qui mèneront à la validation empirique du modèle fonctionnel, Wehmeyer (1996) raffine sa définition de l'autodétermination en précisant qu'il s'agit d'« habiletés et attitudes requises chez une personne lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus » (Sands et Wehmeyer, 1996 ; p. 24 ; traduction libre de Lachapelle et Wehmeyer, 2003). En 2005, Wehmeyer a proposé d'autres améliorations au modèle fonctionnel afin d'aborder les questions en cours qui avaient un impact sur la compréhension (ou l'incompréhension) du concept d'autodétermination, particulièrement en ce qui concerne les personnes présentant une déficience intellectuelle plus sévère (Shogren et al., 2017).

Force est de constater que de nombreuses personnes interprétaient alors le concept comme signifiant avoir le contrôle de sa vie, ce qui rendait implicite que les personnes ayant de grands besoins de soutien n'étaient pas capables d'être autodéterminées. En réponse à ceci, Wehmeyer (2005) affirme qu'un élément essentiel de la compréhension du concept d'autodétermination n'est pas le contrôle, mais le fait qu'une personne agisse volontairement, la volition faisant référence à l'acte de faire un choix conscient. Il a donc à nouveau affiné la définition de l'autodétermination en suggérant que le comportement autodéterminé réfère à « des actions volontaires permettant à une personne d'être le principal agent causal dans sa vie tout en maintenant ou améliorant sa qualité de vie ». Une fois encore, ce raffinement met l'accent sur le rôle de l'action volontaire et, dans cette itération, sur le fait que l'on agit volontairement en tant qu'agent causal dans un environnement soutenant.

En conclusion, l'autodétermination est un construit multidimensionnel complexe résultant de l'interaction de plusieurs éléments fondamentaux. Chacun de ces modèles insiste sur des éléments spécifiques (motivation intrinsèque et extrinsèque ; contrôle désiré, exercé et importance ; autonomie comportementale, empowerment psychologique, autorégulation et autoréalisation ; actions contrôlées, volontaires et argentiques) de sorte qu'il importe de garder en tête l'ensemble de ces éléments lorsque l'on souhaite dresser un état de l'autodétermination d'une personne ou d'un groupe de personne.

Dans le contexte de l'école inclusive, la théorie de l'autodétermination peut être utilisée pour expliquer l'autonomisation du handicap comme suit :

- **La compétence** : les élèves handicapés qui se sentent compétents dans leurs capacités sont plus susceptibles de croire en eux –mêmes et de prendre des risques. Cela peut

conduire à une participation accrue aux activités de classe et de l'école, ainsi qu'à une meilleure réussite scolaire.

- **L'autonomie** : les élèves handicapés qui se sentent autonomes sont plus susceptibles de prendre leurs propres décisions et de contrôler leur vie. Cela peut conduire à une grande indépendance, à une meilleure estime de soi et à une meilleure qualité de vie.
- **Les liens sociaux** : les élèves handicapés qui se sentent liés aux autres sont plus susceptibles de se sentir soutenus et appartenir à une communauté scolaire. Cela peut conduire à une meilleure participation sociale, à des relations plus solides et à un sentiment général de bien-être.

Les écoles inclusives peuvent soutenir l'autonomisation du handicap en fournissant des soutiens personnalisés, en promouvant la participation, en créant un environnement inclusif, en encourageant l'autoreprésentation et en enseignant le plaidoyer.

Dans ce chapitre nous nous sommes intéressés, dans un premier temps, au concept de handicap et dans un second temps à la notion d'autonomisation en lien avec le handicap. Le troisième temps de ce chapitre nous a permis de revenir sur l'approche théorique de l'autodétermination permettant la compréhension de l'autonomisation des personnes en situation de handicap à l'éducation inclusive. Par ailleurs, la fin de ce chapitre marque la fin de la première partie de l'étude.

**DEUXIEME PARTIE :**  
**CADRE METHODOLOGIQUE ET**  
**EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE**

## CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir identifié l'objet de recherche, nous allons décrire l'organisation de notre étude telle qu'elle a été menée sur le terrain. C'est la fonction que remplit ce chapitre, fonction qui consiste à monter un dispositif expérimental. Ce dispositif expérimental s'articule donc autour des axes suivants : le type de recherche, la description du site d'étude, la population de l'étude, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, la description des instruments de collecte et de mesure de données.

### 3.1. Type de recherche

Nous avons adopté un modèle de recherche parallèle convergent qui est un type d'approche de recherche à méthode mixte. En effet, l'objectif des méthodes mixtes convergentes et parallèles est de fournir une analyse complète du problème de recherche en faisant converger ou en fusionnant les données quantitatives et qualitatives. Dans cette conception, les chercheurs recueillent généralement les deux formes de données en même temps, accordent la même priorité aux deux méthodes, maintiennent l'analyse des données indépendantes, mélangent les résultats au cours de l'interprétation globale et tentent de rechercher la convergence, la divergence, les contradictions ou les relations entre les deux sources de données. L'idée est qu'en collectant les deux, les nuances de chacune seront renforcées par les forces de l'autre. Ici, les données qualitatives et les données quantitatives peuvent être utilisées pour se vérifier mutuellement.

### 3.2. Rappel de l'objet d'étude

La recherche s'intéresse à l'autonomisation des personnes en situation de handicap en contexte d'inclusion scolaire. Elle cherche à montrer que l'éducation inclusive est un facteur important de l'autonomisation des personnes handicapées du centre d'espoir de Koundoul. En effet, l'éducation inclusive ne se limite pas seulement à assurer un enseignement aux enfants et jeunes handicapés, mais vise également à favoriser leur autonomie. En permettant aux enfants handicapés d'accéder à une éducation de qualité, adaptée à leurs besoins spécifiques, on leur offre la possibilité de développer leurs compétences et leur indépendance. L'éducation inclusive doit donc être conçue de manière à soutenir les enfants handicapés dans leur parcours d'apprentissage et de développement personnel, en leur offrant les outils nécessaires pour qu'ils puissent s'épanouir et participer pleinement à la société

### 3.3. Rappel des hypothèses de l'étude

Selon Grawitz (1993, p.66), l'hypothèse est « une proposition de réponse à une question posée. Elle tend à formuler une relation entre les faits significatifs qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie ». Ainsi, ce travail est bâti sur une hypothèse générale qui a été opérationnalisée en trois hypothèses de recherche.

#### 3.3.1. Hypothèse principale

L'hypothèse s'élabore entre autres à partir d'un problème posé et notre hypothèse principale découle de la question principale formulée de la manière suivante : « *L'éducation inclusive favorise-t-elle l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul ?* »

La réponse provisoire à cette question en guise d'hypothèse générale est formulée de la manière suivante : « *L'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul* ».

#### 3.3.2. Hypothèses de recherche

Encore appelées hypothèses opérationnelles ou spécifiques, les hypothèses de recherche indiquent comment l'hypothèse principale peut être concrétisée dans une expérience particulière. L'opérationnalisation de notre hypothèse générale a donné lieu aux trois hypothèses de recherche suivantes :

- **HR1** : La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive pourrait favoriser l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.
- **HR2** : l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive donnerait lieu à l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.
- **HR3** : L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive permettrait l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

### 3.4. Les variables de l'étude

Mimché (2015) définit une variable comme un regroupement d'attributs ou de caractéristiques qui décrivent un phénomène observable empiriquement. C'est également une spécification des concepts. Elle est le plus souvent un repère permettant de clarifier et de

disséquer les données d'une hypothèse dans l'expérimentation. Dans le cadre de cette étude, nous avons deux types de variables :

- **La variable indépendante** : éducation inclusive
- **La variable dépendante** : autonomisation des personnes en situation de handicap du Centre d'espoir de Koundoul.

### 3.4.1. Variable indépendante

La variable indépendante est cette variable manipulée par le chercheur et qui devrait expliquer les variables dépendantes ou être la cause d'un changement de celles-ci. Elle est aussi appelée « variable expérimentale » parce qu'elle est considérée comme la cause de l'effet produit sur la variable dépendante (Fortin & Gagnon, 2016).

Dans cette étude, et comme nous l'avons précisé précédemment, la variable indépendante de notre travail (Programme d'éducation accélérée) a été organisée en trois sous-variables : La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive, l'individualisation du processus enseignement/apprentissage selon chacune des sous-variables est disséquée en indicateurs comme le présente le tableau suivant :

**Tableau 1** : *Opérationnalisation de la variable indépendante*

<b>Variable indépendante</b>	<b>Modalités</b>	<b>Indicateurs</b>
Education inclusive	La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive	Flexibilité pédagogique Adaptation pédagogique Modification pédagogique
	L'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive	Individualisation des contenus Individualisation des processus Individualisation des supports/produits
	L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive	L'interdépendance positive la promotion des interactions Processus de groupe

### 3.4.2. La variable dépendante

Selon Fortin et Gagnon (2016, p.40), « la variable dépendante est celle qui est censée dépendre d'une autre variable (la variable indépendante) ou être causée par celle-ci ». C'est la variable à expliquer. La variable dépendante est l'effet attendu. Elle est souvent appelée « variable critère » ou « variable effet » ; elle constitue le résultat prédit par le chercheur (Fortin & Gagnon, 2016).

Dans la présente étude, la variable dépendante est : « autonomisation des personnes handicapées du Centre d'espoir de Koundoul ». Elle a été opérationnalisée dans le tableau suivant :

**Tableau 2:** *Opérationnalisation de la variable dépendante*

<b>Variable dépendante</b>	<b>Modalités</b>
Autonomisation des handicapés	Autonomie mentale
	Autonomie sociale
	Autonomie professionnelle

### 3.5. Site de l'étude

Créé par l'arrêté N°3289/MASPF du 22 décembre 1961, sous l'appellation de centre de récupération des enfants délinquants de Koundoul, le centre espoir de Koundoul pour l'enfance a été rebaptisé centre d'accueil, de rééducation et de réinsertion des enfants en octobre 2020 par Amina Priscille Longoh, Ministre de la femme et de la protection de la petite enfance. Ce centre a pour principales missions : la protection, la surveillance, la rééducation d'enfants en difficultés.

Au départ, dans les années 1960 notamment, on y mène presque exclusivement des activités nécessaires à l'insertion socioprofessionnelle telles que : le petit élevage, l'artisanat, la menuiserie, la maçonnerie, les petites cultures maraîchères, etc. (Yo, 1998). Les éducateurs ont la charge d'amener les jeunes délinquants y affectés à réorienter leurs attitudes et comportements de sorte à devenir des citoyens conscients et responsables. Toutefois, la guerre fratricide qu'a traversé le Tchad en 1979 a détruit une importante partie de ce centre ; ce qui a ralenti les activités de réinsertion y menées (Yo, 1998).

### **3.6. Population, échantillonnage et échantillon**

Dans cette section, il s'agit de présenter la population auprès de laquelle les données seront recueillies. Toutefois, étant difficile voire impossible d'interroger toutes les personnes constituant une population de l'étude, on fait recours à l'échantillon pour sélectionner une portion représentative de la population. Le processus conduisant à cette sélection s'appelle l'échantillonnage. Il sera également présenté sous cette section.

#### **3.6.1. Population de l'étude**

La première étape du processus d'échantillonnage consiste à préciser la population à l'étude. La population désigne le groupe formé par tous les éléments à propos desquels on souhaite obtenir de l'information (Fortin & Gagnon, 2016). Ce que l'on vise à obtenir c'est une population dont tous les éléments présentent autant que possible des caractéristiques communes. Les personnes constituant la population d'une recherche doivent donc être celles qui peuvent objectivement et pertinemment répondre aux questions du chercheur, lui permettant de vérifier ce qu'il prétend rechercher. Notre étude étant quali-quantitative, nous aurons deux populations cibles.

Dans le volet quantitatif, qui est le paradigme dominant de notre recherche, nous nous intéresserons principalement aux apprenants en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

Par ailleurs, le volet qualitatif de l'étude s'intéressera aux enseignants du Centre d'espoir de Koundoul qui accueillent dans leurs classes des apprenants handicapés.

#### **3.6.2. Echantillonnage**

L'échantillonnage c'est la procédure qui permet de constituer un échantillon de recherche. L'on dispose deux méthodes d'échantillonnage : les techniques probabilistes et les techniques non probabilistes. La sélection des répondants au sein de la population de référence ne se fera pas selon une approche probabiliste. La méthode probabiliste consiste à sélectionner un échantillon représentatif de la population de référence à des fins d'inférence statistique et de validité externe. Cette approche est la plus robuste car elle permet de généraliser les résultats de l'échantillon à la population de référence dans son ensemble (Thiétard et al., 2007). Cependant, cette méthode d'échantillonnage est très difficile à mettre en œuvre et nécessite souvent de faire appel à un service de marketing spécialisé dispendieux qui s'occupe de cibler les répondants pour s'assurer que la segmentation de l'échantillon soit conforme à celle de la

population de référence (Raineri, 2015). Il y a également la méthode par convenance qui a l'avantage de faciliter le recueil de données et n'est pas dispendieuse. Son inconvénient est qu'elle réduit la validité externe des résultats. La dernière alternative est de sélectionner de manière aléatoire un nombre assez grand de répondants pour que la répartition des cas au sein de l'échantillon soit relativement fidèle à la population d'origine. C'est cette méthode que nous mettrons à contribution pour sélectionner notre échantillon d'étude.

### 3.6.3. Echantillon

Selon Fortin et Gagnon (2016), Un échantillon est un sous-groupe d'une population choisi pour participer à une étude. Il doit être, autant que possible, représentatif de cette population, c'est-à-dire que certaines caractéristiques connues de la population doivent être présentes dans l'échantillon. Ainsi, sur l'aspect quantitatif de la recherche nous avons pu constituer un échantillon de 119 apprenants en situation de handicap inscrits au centre d'espoir de Koundou.

**Tableau 3:** Répartition des membres de l'échantillon en fonction du sexe

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
FEM	43	36,1	36,1	36,1
Valide MASC	76	63,9	63,9	100,0
Total	119	100,0	100,0	

*Source : Enquête de terrain*

La lecture du tableau ci-dessus laisse transparaître une forte représentativité des élèves en situation de handicap de sexe masculin soit une fréquence 63,9%. Les élèves de sexe féminin sont minoritaires représentant 36,1% de l'échantillon.

Sur le plan de la recherche qualitative nous nous sommes intéressés aux enseignants du centre d'espoir de Koundoul.

Le tableau suivant présente le nombre d'enseignants interrogés par niveau ainsi que le total des élèves en situation de handicap dans chaque niveau.

**Tableau 4** : *Nombre d'enseignants et d'élèves en situation de handicap par niveau*

<b>Niveau</b>	<b>Nombre d'enseignant</b>	<b>Nombre d'élèves en situation de handicap</b>
SIL	3	13
CP	2	9
CE1 a & b	3	25
CE2 a & b	2	23
CM1 a & b	4	23
CM2 a & b	4	26
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>119</b>

Le tableau ci-haut présente le nombre d'enseignants par niveau ainsi que le nombre d'élèves en situation de handicap par niveau. Au niveau SIL, il y a 3 enseignants pour un total de 13 élèves en situation de handicap. Au niveau CP, nous comptons 2 enseignants et 9 élèves en situation de handicap. Les niveaux CE1 a & b, CE2 a & b, CM1 a & b et CM2 a & b ont respectivement 3, 2, 4 et 4 enseignants avec 25, 23, 23 et 26 élèves en situation de handicap. On constate donc pour cette enquête que pour un total de 18 enseignants il y a 119 élèves en situation de handicap au total. En effet, un seul enseignant est parfois amené à accueillir plusieurs élèves en situation de handicap.

### **3.7. La recherche de l'information**

Le processus de recueil d'informations nécessaires à la réalisation de ce travail de recherche a impliqué deux niveaux d'investigation : la recherche documentaire et la recherche de terrain.

#### **3.7.1. La recherche documentaire**

La recherche documentaire constitue une étape cruciale du cycle de recherche scientifique, précédant toute étude empirique. Elle permet de s'appuyer sur des connaissances préexistantes et de consolider les bases d'une recherche inédite. Dans le cadre de notre étude, la recherche documentaire a consisté en une exploration systématique des sources écrites disponibles. Un premier temps a été dédié à l'identification et à la localisation de sources pertinentes, en parcourant des centres de documentation et des bases de données numériques. Nous avons ainsi effectué une recension des travaux existants sur l'éducation inclusive et l'autonomisation des personnes handicapées. Cette phase d'inventaire a permis de structurer

notre travail, de formuler notre problématique et d'acquérir une vue d'ensemble du domaine de recherche. Ensuite, une revue de la littérature approfondie a été menée, enrichissant notre base de données et nous permettant de mieux cerner les enjeux spécifiques à notre étude.

### **3.7.2. La recherche de terrain**

La recherche de terrain constitue une phase essentielle du processus de recherche, permettant au chercheur de s'immerger dans le milieu étudié et de collecter des données contextualisées. C'est en observant et en interagissant directement avec les acteurs et l'environnement du sujet d'étude que le chercheur peut obtenir une compréhension profonde et nuancée. Dans le cadre de notre étude, cette phase s'est traduite par un séjour au Centre d'Espoir de Koundoul, nous permettant d'observer la problématique étudiée dans son contexte réel. Comme le souligne Ndjalla (2012, p.7), la recherche de terrain implique une immersion complète dans la culture et la vie quotidienne du milieu étudié. Il s'agit de se fondre dans le décor, de gagner la confiance des acteurs locaux et de partager leur quotidien pour accéder à des informations authentiques et riches. Notre démarche de terrain s'est donc articulée autour de deux phases distinctes. Nous avons d'abord cherché à établir des relations de confiance avec les personnes concernées par notre recherche, en s'intégrant progressivement à leur environnement et en respectant leurs codes culturels. Une fois ce lien de confiance établi et le consentement obtenu, nous avons procédé à la collecte de données de terrain, en utilisant des méthodes appropriées et en veillant à la confidentialité des informations recueillies.

### **3.8. Instruments de collecte des données**

Notre étude descriptive et corrélationnelle adopte les paradigmes quantitative et qualitative. Ainsi, pour chaque paradigme nous avons opté pour un instrument de collecte particulier. Nous les présentons dans les paragraphes qui suivent.

#### **3.8.1. Instrument de collecte du volet quantitatif de recherche**

La recherche quantitative repose sur l'analyse de données mesurables et quantifiables. Historiquement, les méthodes quantitatives ont dominé la recherche en éducation (Baron, 2007), s'appuyant sur des mesures objectives, des variables et des tests statistiques pour valider des hypothèses. Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé le questionnaire pour collecter des données quantitatives auprès des apprenants handicapés du Centre d'Espoir de Koundoul.

Le questionnaire offre plusieurs avantages. Les répondants peuvent exprimer leurs opinions et leurs expériences sans aucune pression ni influence extérieure. Aussi, le questionnaire assure une uniformisation des questions et des conditions de passation, minimisant ainsi les biais subjectifs et les variations individuelles dans les réponses. Ces caractéristiques font du questionnaire un outil privilégié dans les sciences de l'éducation (Abric, 2003). Sa standardisation permet d'obtenir des données comparables et d'analyse statistique, et sa facilité d'utilisation en fait un instrument pratique et efficace pour collecter des informations auprès d'un grand nombre de participants. Le questionnaire s'est donc avéré être l'outil idéal pour notre recherche quantitative, nous permettant de recueillir des données objectives et comparables sur les expériences des apprenants handicapés au Centre d'Espoir de Koundoul.

### **3.8.2. Instrument de collecte des données qualitatives**

La recherche qualitative se distingue de la recherche quantitative par son approche centrée sur l'analyse de données non-numériques, telles que des mots, des textes et des récits. Ces données riches et nuancées permettent d'explorer en profondeur les expériences, les perceptions et les significations attribuées aux phénomènes étudiés. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'utiliser des entretiens semi-directifs pour collecter des données qualitatives auprès des enseignants du Centre d'Espoir de Koundoul travaillant avec des élèves en situation de handicap.

Contrairement au questionnaire qui se contente de questions pré-établies, l'entretien semi-directif offre une plus grande flexibilité et permet d'approfondir les réponses des participants. Il permet de s'adapter au fil de la conversation et de sonder les nuances et les détails de leur expérience. L'utilisation des entretiens semi-directifs s'avère particulièrement pertinente pour notre recherche car elle permet de mieux comprendre la problématique de l'autonomisation des personnes handicapées dans le contexte de l'éducation inclusive. Les réponses des enseignants, enrichies par leur expertise et leur expérience directe, apportent un éclairage précieux sur les défis, les obstacles et les opportunités rencontrés par les apprenants handicapés

### **3.9. Validité des instruments de collecte de données**

La validité est la capacité des outils de recherche à mesurer ce qui doit être mesuré. Il s'agit de la mesure dans laquelle une mesure représente de manière adéquate le concept sous-jacent qu'elle est censée mesurer (Drost, 2011). Pour établir la validité d'un instrument,

Cresswell (2012) recommande de faire appel à des experts professionnels dans le domaine de la recherche qui examinent la validité du contenu des instruments de recherche de l'étude. Cette étude a cherché à établir la validité des instruments en demandant l'avis de collègues, de superviseurs, de chefs d'établissement et d'experts en discutant avec eux pendant qu'ils vérifiaient et examinaient les instruments. Les experts ont formulé des recommandations et des suggestions pour améliorer les instruments afin de les rendre plus faciles à lire et à comprendre et d'éliminer les questions ambiguës. Certaines questions ont également été ajoutées pour que les instruments soient plus complets et couvrent les aspects que le chercheur avait l'intention de couvrir dans l'étude.

La validité apparente fait référence à la probabilité qu'une question soit mal comprise ou mal interprétée, ce qui permet de lever les ambiguïtés. Pour garantir la validité des instruments de recherche, les copies des questionnaires et du guide d'entretien ont fait l'objet d'un essai pilote au centre d'espoir de Koundoul. Cela a permis d'évaluer la clarté de la langue, l'acceptabilité en termes de longueur et la prise en compte de l'éthique. Les éléments ambigus trouvés dans les instruments ont été corrigés, ce qui a permis d'accroître la validité apparente.

La validité de contenu d'un instrument se réfère à la question de savoir si un instrument couvre de manière adéquate le sujet. Le chercheur a garanti la validité de contenu de l'instrument en s'assurant que les questions des instruments étaient réellement conformes au cadre conceptuel de l'étude. Les instruments portaient donc sur l'ensemble des variables, à savoir la variable indépendante (éducation inclusive) et la variable dépendante (autonomisation du handicap). La validité du contenu a également été améliorée par le jugement d'experts

### **3.10. Traitement des données**

Après la collecte des données, l'étape suivante consiste à choisir la technique d'analyse appropriée. Le traitement des données qualitatives n'obéit pas aux mêmes contraintes que celles des données quantitativement.

#### **3.10.1. Traitement des données du volet qualitatif**

Pour la phase qualitative de recherche, les entretiens ont fait l'objet d'une prise de notes complétée par l'enregistrement après une autorisation préalable de l'interviewé. Pour mieux conduire notre analyse, tous les entretiens ont été retranscrits. L'analyse de contenu thématique a été appliquée.

Le déroulement d'une analyse thématique de contenu est assez simple. Il faut synthétiser toutes les informations recueillies lors des entretiens dans un tableau unique dans lequel figure en colonne les entretiens et en ligne les catégories. Chaque case comporte des éléments issus des entretiens et associés à un thème particulier. Les informations obtenues devant nous permettre d'interpréter les résultats quantitatifs.

### 3.10.2. Traitement des données du volet quantitatif

Pour la phase quantitative, les questionnaires distribués ont été récupérés et dépouillés. Pour leur analyse, nous avons fait recours à l'analyse descriptive et à l'analyse inférentielle. L'analyse descriptive nous permet d'avoir des fréquences. L'intérêt du calcul d'une fréquence est de permettre des comparaisons entre des séries d'observations portant sur des échantillons inégalement grands. Des fréquences sont ressorties pour chaque item du questionnaire.

L'analyse inférentielle quant à elle est mise à contribution pour tester les hypothèses émises dans cette recherche. L'outil statistique retenu a été le Khi-deux de Bravais-Pearson. Ce test permet de vérifier si la variable dépendante (autonomisation des personnes handicapées au centre d'espoir de Koundoul) est le résultat de la variable indépendante (éducation inclusive).

Le test du Khi-deux comporte un ensemble d'étapes qui se succèdent. Ces étapes sont :

#### - Le tableau de contingence

C'est un tableau à double entrée qui comporte autant de colonnes que la première variable a des modalités et autant de lignes que la deuxième variable qui a de modalités. Lesdites colonnes et lignes forment des cases dans lesquelles on inscrit des effectifs des sujets vérifiant simultanément les modalités des deux variables. Ainsi, pour chaque tableau de contingence observé, on note les fréquences observées ( $f_o$ ) qui s'obtiennent en croisant les deux variables et les fréquences théoriques espérées ( $f_e$ ) qui s'obtiennent grâce à la formule ci-dessous:

$$f_e = \frac{f_r \times f_c}{N}$$

Où  $f_r$  = total des fréquences qui se situent sur les rangées,  $f_c$  = total des fréquences des colonnes et N = échantillon.

#### - Le calcul du Khi-Carré.

Il est calculé à partir des fréquences obtenues et des fréquences théoriques espérées que l'on va substituer à la formule suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Où  $f_o$  = fréquence observée et  $f_e$  fréquence théorique observée

Si une seule des fréquences théoriques espérées présente une valeur inférieure à 5, on procède à la correction de Yates dont la formule est la suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{[(f_o - f_e) - 0.5]^2}{f_e}$$

- **Le degré de liberté (ddl).**

Après avoir calculé  $\chi^2$ , on calcule le degré de liberté qui s'obtient comme suit :  $ddl = (nl-1)(nc-1)$  Où 1 est le nombre de lignes et c le nombre de colonnes.

- **Prise de décision.**

Après le calcul du  $\chi^2$ , il est question de tester l'hypothèse par la prise de décision. Il s'agit d'accepter ou de rejeter l'hypothèse nulle d'interdépendance entre les variables. Il est nécessaire de fixer la probabilité  $\alpha$  de commettre une erreur dite de première espèce. En général  $\alpha$  est égal à 5% en sciences sociales.

La prise de décision est la suivante :

Si  $\chi^2_{cal} \leq \chi^2_{lu}$ , on accepte l'hypothèse nulle, ce qui veut dire l'hypothèse de recherche est à rejeter. On conclura donc qu'il n'existe pas de lien entre les deux variables.

Si  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  on rejette l'hypothèse nulle et on accepte l'hypothèse de recherche. On conclura donc que les deux variables sont significativement liées.

Il était question dans ce chapitre d'aborder les méthodes et techniques d'approche de notre étude. Dans cette logique, nous avons présenté d'une manière générale la démarche que nous avons utilisée pour aboutir à nos résultats. Nous avons parlé de ce fait, tour à tour des aspects suivants : le type de recherche, la population de l'étude, la technique d'échantillonnage, les instruments de collecte des données, la procédure de collecte des données et les méthodes d'analyse des données.

## CHAPITRE 4: PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous allons présenter et analyser les résultats de notre étude dans un premier temps. Dans un second temps, nous ferons la discussion de ces résultats à la lumière de notre cadre conceptuel et théorique.

### 4.1. Présentation et analyse des données de la phase qualitative

La présente section fait le décryptage des informations verbales recueillies auprès du personnel enseignant du Centre Espoir de Koundoul.

#### 4.1.1. Généralités sur l'éducation inclusive du point de vue des enseignants

L'éducation inclusive vise à garantir à tous les élèves, indépendamment de leurs spécificités, de leurs besoins ou de leurs capacités, un accès à une éducation de qualité au sein du système éducatif ordinaire. Du point de vue des enseignants, l'éducation inclusive implique une série de défis et d'opportunités. Les enseignants jouent un rôle central dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Cela étant, il est important de noter que les 18 enseignants rencontrés au Centre de l'Espoir de Koundoul ont plus ou moins une idée calée de ce qu'est l'éducation inclusive et sa pertinence. On peut observer dans leurs discours qu'ils reconnaissent l'importance de l'éducation inclusive pour tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap. Ils sont conscients des défis auxquels ils sont confrontés dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive, mais ils expriment également leur engagement à relever ces défis. C'est dans ce sens que l'un d'eux affirme : « [...] cette éducation qui fait que tous les types d'élèves soient associés pour apprendre, est un idéal pour le Tchad avec beaucoup d'enfants en difficulté que nous avons [...] » (E1CEK).

Par ailleurs, dans la pratique, certains enseignants ont souligné la nécessité d'une formation supplémentaire pour mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves. L'un d'eux déclare : « [...] nous faisons de notre mieux parce que la formation n'est pas toujours assurée » (E12CEK). C'est notamment pour cette raison qu'un bon nombre d'enseignants ayant participé à notre étude ont mis en avant l'importance de la collaboration avec d'autres professionnels de l'éducation, tels que les enseignants spécialisés et les professionnels de soutien. Le répondant E7CEK, par exemple indique que : « on parle d'éducation inclusive mais il est bon qu'on travaille ensemble avec certains spécialistes de la chose [...] ».

Il est encourageant de constater que ces enseignants reconnaissent l'éducation inclusive comme une opportunité d'enrichir leur pratique professionnelle et d'améliorer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves. Leur volonté de s'engager dans ce processus est un signe positif pour la promotion de l'éducation inclusive au sein du Centre de l'Espoir de Koundoul.

#### **4.1.2. La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive**

La différenciation pédagogique est un aspect essentiel de l'éducation inclusive. Elle consiste à adapter l'enseignement, les méthodes d'apprentissage et les évaluations pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, y compris ceux en situation de handicap. En matière d'éducation inclusive, la différenciation pédagogique peut prendre différentes formes, telles que la modification des supports pédagogiques, l'adaptation des activités d'apprentissage, la fourniture de ressources supplémentaires ou l'ajustement des méthodes d'évaluation. Dans notre cas, nous l'avons évalué à partir des variables telles que la flexibilité, l'adaptation et la modification.

Globalement, les avis recueillis auprès des répondants montrent que ces derniers fournissent des efforts pour que les pratiques pédagogiques utilisées puissent permettre l'atteinte des objectifs de l'apprentissage. Pour ce qui est de la flexibilité, les enseignants rencontrés au centre espoir de Koundoul qui accueillent dans leurs classes des élèves en situation de handicap ont souligné dans leur totalité le bienfondé de faire preuve de : « [...] flexibilité dans un contexte d'inclusion [...] » (E15CEK). La flexibilité pédagogique favorise ainsi une éducation inclusive, où tous les élèves ont la possibilité de participer pleinement à l'apprentissage et de développer leur plein potentiel, quelles que soient leurs différences individuelles. Toutefois, si cette approche s'avère « [...] pertinente et nécessaire [...] » (E18CEK) certains enseignants ont exprimé beaucoup de difficultés liées à la mise en œuvre de la flexibilité pédagogique pour répondre aux besoins divers des élèves handicapés.

Concernant l'adaptation pédagogique dont l'objectif est également de permettre à chaque élève de progresser et de réussir dans son apprentissage, en prenant en compte ses particularités individuelles, les avis des enseignants sont interprétables à un double niveau. D'abord, la plupart des enseignants ne semblent pas dissocier l'approche de l'adaptation pédagogique de la flexibilité. Des répondants à l'exemple de E9CEK répond en disant : « j'ai déjà parlé de la flexibilité qui n'est rien d'autre que l'adaptation de mon enseignement [...] ».

Cela peut vouloir signifier que les enseignants n'ont pas une connaissance assez claire de l'une et/ou de l'autre approche.

L'autre aspect de leurs discours, sur l'approche de l'adaptation pédagogique, est que les enseignants bien qu'étant conscients de la pertinence de cette approche se retrouvent limités quant à son application. A ce propos, E12CEK affirme : « les adaptations des enseignements je suis obligé de les faire même si je n'ai pas sûrement les aptitudes [...] ». La carence, voire l'absence des modules de l'éducation inclusive dans la formation des enseignants en constitue la cause à notre sens.

Les résultats axés sur l'approche de la modification pédagogique (ajustement des pratiques d'enseignement de manière plus ponctuelle et spécifique pour répondre aux besoins immédiats des élèves) vont dans le même sens. Les enseignants disent le faire, mais reconnaissent n'être pas « [...] suffisamment qualifié pour que ça se passe bien » (E16CEK). Donc, que ce soit la flexibilité, l'adaptation ou la modification des pratiques, il faut retenir ici que les enseignants du Centre de notre corpus ont des lacunes pour mettre en exergue la différenciation pédagogique dans leurs pratiques d'enseignement en situation inclusive.

#### **4.1.3. L'individualisation du processus enseignement/apprentissage**

L'individualisation du processus enseignement/apprentissage consiste à adapter l'enseignement et l'apprentissage en fonction des besoins, des intérêts et du niveau de chaque élève. Cela peut se faire à travers l'individualisation des contenus, des processus et des supports/produits. Et c'est justement ces trois orientations qui nous ont intéressées lors de nos entretiens avec les enseignants.

##### **❖ Individualisation des contenus**

Cette approche implique de personnaliser les contenus d'apprentissage en fonction des besoins et des capacités de chaque élève. Cela peut inclure la modification du niveau de difficulté des tâches, l'ajout de ressources supplémentaires pour soutenir les élèves en difficulté ou la proposition de tâches plus complexes pour les élèves plus avancés. Il faut dire que nos répondants dans leur large majorité estiment que l'individualisation des contenus serait idéale ; mais c'est aux politiques en charge de l'élaboration des curricula de penser à cela en amont. Les enseignants pensent que « [...] si eux les décideurs ne prévoient pas ça dans les curricula, nous ne pouvons rien faire sur le terrain [...] » (E10CEK). Nous pouvons

donc aisément comprendre le faible niveau de qualification des enseignants du centre Espoir de Koundoul en ce qui concerne les pratiques inclusives en éducation.

#### ❖ **Individualisation des processus**

L'individualisation des processus d'apprentissage vise à adapter les méthodes pédagogiques et les stratégies d'enseignement en fonction des préférences d'apprentissage, du rythme et des styles d'apprentissage de chaque élève. Cela peut se traduire par l'utilisation de différentes approches pédagogiques (visuelles, auditives, kinesthésiques), la différenciation des activités en fonction des besoins spécifiques des élèves ou la mise en place d'ateliers ou de projets différenciés. Or, il est difficile pour des enseignants peu qualifiés en éducation inclusive de mettre en pratique ce que nécessite l'individualisation des processus. On le constate d'ailleurs dans cet extrait du discours du répondant E2CEK : « [...] je ne peux donc faire que ce que j'ai appris dans ma formation. Je ne suis pas très spécialiste de ces pratiques-là ».

#### ❖ **Individualisation des supports/produits**

Cette approche implique de fournir des supports pédagogiques adaptés aux besoins individuels des élèves, tels que des ressources supplémentaires, des outils d'assistance technologique, des modèles ou des exemples supplémentaires, ou encore la possibilité pour les élèves de présenter leurs connaissances et compétences à travers différents types de produits (par exemple, un exposé oral, un projet écrit, une présentation multimédia). Cependant, le manque des ressources matérielles (et humaines) compte tenu du retard des pays de l'Afrique subsaharienne et particulièrement du Tchad en matière d'éducation en général et d'éducation inclusive en particulier constitue une barrière. A ce sujet, un enseignant avance : « nous avons quels matériels d'abord ? parfois tu veux enseigner une situation pratique qui concerne les TIC, mais tu n'as pas de machine ni de connexion [...] on essaie seulement avec le peu qui est là » (E5CEK).

#### **4.1.4. L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive**

Dans les pratiques admises en éducation inclusive, l'apprentissage coopératif est une approche pédagogique qui vise à favoriser la réussite de tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins spécifiques, en mettant l'accent sur la collaboration, l'entraide et le soutien mutuel au sein du groupe. Dans nos entretiens, nous avons mis l'accent sur trois aspects, notamment : l'interdépendance positive, promotion des interactions et processus de groupe.

### ❖ **L'interdépendance positive**

L'interdépendance positive est un principe fondamental de l'apprentissage coopératif. Il s'agit de créer des situations où les élèves sont mutuellement responsables de leur propre apprentissage et de celui de leurs pairs. Dans le contexte de l'éducation inclusive, cela signifie que les élèves sont encouragés à collaborer et à s'entraider, en reconnaissant que la réussite de chacun contribue à la réussite de tous. L'analyse de nos entretiens montre que les enseignants interrogés à l'unanimité sont en faveur de cette interdépendance positive. Les enseignants estiment d'ailleurs que cela « [...] renforce l'inclusion entre les élèves handicapés et les autres et ça permet d'apprendre bien dans les conditions de groupe » (E4CEK).

### ❖ **La promotion des interactions**

L'apprentissage coopératif favorise les interactions entre les élèves, en encourageant la communication, la discussion et le partage d'idées. Dans le cadre de l'éducation inclusive, cela peut aider à créer un environnement où les élèves peuvent se soutenir mutuellement, partager leurs expériences et leurs connaissances, et développer un sentiment d'appartenance au groupe. Tout comme pour le résultat qui précède, ici encore les enseignants interrogés à l'unanimité sont en faveur de la promotion des interactions. Ces interactions facilitent « [...] le partage d'expériences [...] » (E3CEK) tout en créant les comportements « [...] de soutien et de collaboration lors des situations d'apprentissage » (E18CEK).

### ❖ **Processus de groupe**

L'apprentissage coopératif met l'accent sur les processus de groupe, tels que la résolution de problèmes en équipe, la prise de décisions collective et la répartition équitable des tâches. Dans le contexte de l'éducation inclusive, cela peut permettre aux élèves de travailler ensemble de manière équitable et collaborative, en prenant en compte les forces et les besoins de chacun. La large majorité de nos répondants sont de cet avis. Illustration dans ces mots de E17CEK : « il est très bien de proposer les travaux en groupe pour que nos apprenants apprennent le travail d'équipe où chacun vient avec sa particularité, bref ses forces et ses faibles ». Il est donc admis qu'en favorisant le processus de groupe en contexte d'éducation inclusive, les enseignants peuvent créer un environnement propice à l'apprentissage pour tous les élèves, en favorisant la coopération, la solidarité et le respect mutuel.

#### **4.1.5. Autonomisation des handicapés par l'éducation inclusive**

L'éducation inclusive peut-elle jouer un rôle crucial dans l'autonomisation des personnes handicapées ? Cette question a meublé nos entretiens sous cette rubrique. Plusieurs avis ont été recueillis. Les participants ont reconnu à l'unanimité que l'éducation inclusive est un outil puissant pour autonomiser les personnes handicapées en leur offrant des opportunités éducatives équitables, en renforçant leurs compétences et en favorisant leur inclusion sociale, ce qui leur permet de réaliser leur plein potentiel et de contribuer de manière significative à la société.

Rappelons que les aspects de l'autonomisation qui nous intéressent dans cette étude sont les suivants : mental, social et professionnel. Ainsi, comme mentionné précédemment, les enseignants pensent effectivement que l'éducation inclusive est un moyen important d'autonomiser les élèves handicapés sur les plans mental, social et professionnel.

##### **❖ Autonomisation mentale par l'éducation inclusive**

Selon plusieurs enseignants interrogés, elle implique de fournir aux élèves handicapés les outils nécessaires pour renforcer la confiance en soi, développer leur pensée critique et apprendre à résoudre des problèmes de manière autonome. Pour que cela soit effectif chez les apprenants du Centre Espoir de Koundoul, les enseignants parlent de stratégies qu'ils s'efforcent à mettre en jeu. Ils pensent notamment que l'autonomisation mentale de l'apprenant en situation de handicap peut se faire en encourageant la prise de « décisions indépendantes face à certaines situations d'apprentissage [...] » (E14CEK) en « [...] favorisant la résolution de problèmes par son propre raisonnement » (E14CEK) ou encore en mettant l'accent sur « le développement des compétences de gestion du mental [...] ».

##### **❖ Autonomisation sociale par l'éducation inclusive**

Sur le plan social, l'éducation inclusive cherche à promouvoir l'intégration des élèves handicapés au sein de la communauté scolaire et à favoriser des relations interpersonnelles positives dans la vie en société. Les enseignants soutiennent que cette ambition est faisable à travers l'éducation inclusive. Ils évoquent justement les approches de l'apprentissage coopératif. E16CEK va dans ce sens en affirmant qu'il essaie de promouvoir l'autonomie sociale chez les apprenants en situation de handicap en permettant « la collaboration et les interactions entre les élèves handicapés et le reste de la classe ». pour E1CEK, cela passe par la sensibilisation « à l'acceptation des particularités des autres et à l'inclusion [...] ».

## ❖ Autonomisation professionnelle

En ce qui concerne l'autonomisation professionnelle, l'éducation inclusive vise à préparer les élèves handicapés à s'engager dans des activités professionnelles, à développer des compétences liées à l'emploi et à envisager des objectifs professionnels réalisables. Pour les enseignants interrogés, cela est effectivement possible. Selon eux, les enseignants ont besoin d'accompagnement dans ce sens. Ils estiment que « [...] les programmes d'orientation professionnelle [...] » (E7CEK), « [...] des stages [...] » (E13CEK), « [...]des formations professionnelles[...] » (E10CEK) peuvent aider à assurer un avenir professionnel aux apprenants en situation de handicap du Centre Espoir de Koundoul.

Nous achevons ici la présentation et l'analyse des résultats de la phase qualitative de la recherche. La deuxième partie du chapitre s'intéresse au volet quantitatif de nos résultats.

### 4.2. Présentation et analyse des données quantitatives

Précisons que la phase quantitative de notre recherche s'est intéressée exclusivement aux élèves handicapés du Centre Espoir de Koundoul. Dès lors, les résultats qui seront présentés sont issus de l'analyse descriptive des réponses qu'ils ont données face à notre questionnaire d'enquête. Notre présentation suivra donc l'ordre croissant de différentes rubriques et de différents items du questionnaire.

#### 4.2.1. Caractéristiques sociodémographiques des participants

**Tableau 5 :** *Distribution des membres de l'échantillon en fonction de l'âge*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	[6- 9ans[	45	37,9
	[9-12 ans[	71	59,6
	[12-15 ans[	3	2,5
	Total	119	100,0

*Source : Enquête de terrain*

L'analyse du tableau 3 laisse voir qu'une large majorité des membres de l'échantillon a un âge compris entre 9 et 12 ans représentant une fréquence de 59,6%. Cette fréquence est suivie par celle des participants dont l'âge oscille entre 6 et 9 ans (37,9%). En dernière position, se retrouve la frange des répondants beaucoup plus âgés (âge compris entre 12 et 15 ans) dont la fréquence est égale à 2,5%.

**Tableau 6 : Répartition des enquêtés en fonction du cycle scolaire**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	SIL	13	10,9
	CP	9	7,6
	CE1	25	21,1
	CE2	23	19,3
	CM1	23	19,3
	CM2	26	21,8
	Total	119	100,0

Source : Enquête de terrain

Il en ressort à l'analyse du tableau 6 que les membres de notre échantillon appartenaient à trois niveaux de l'enseignement primaire à savoir, les niveaux 1, 2 et 3. La lecture des données permet de voir que les niveaux 2 et 3 sont les plus représentés avec des fréquences respectives de 40,4% et 41,1% contre 18,5% pour le niveau 1.

**Tableau 7 : Répartition des répondants en fonction du type de handicap**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	Handicap Mental	48	40,3
	Handicap moteur	59	49,6
	Polyhandicap	12	10,1
	Total	119	100,0

Source : Enquête de terrain

La lecture des données contenues dans le tableau 7 laisse transparaître trois types de handicap recensés parmi les apprenants du Centre Espoir de Koundoul : handicap mental (40,3%), handicap moteur (49,6%), polyhandicap (10,1%). On peut donc observer qu'un grand nombre de notre échantillon soit 49,6% est en situation de handicap moteur.

#### **4.2.2. Résultats VI.1 : La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive**

**Tableau 8 : L'enseignant m'enseigne de façon différente par rapport à mes camarades**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	Très d'accord	0,0	0,0
	D'accord	31	26,1
	Indécis	56	47,1
	Pas d'accord	19	16,0
	Pas du tout d'accord	13	10,9
	Total	119	100,0

Source : Enquête de terrain

À la question de savoir si l'enseignant procède différemment pour enseigner nos participants, les opinions ont été consignées dans le tableau ci-dessus. Il en ressort que la grande majorité de l'échantillon (47,1%) est « indécise ». Les répondants qui sont en accord avec cette la proposition représentent une proportion nette de 26,1% contre ceux ayant répondu « pas d'accord » et « pas du tout d'accordé » soient les fréquences respectives de 16% et 10,9%.

**Tableau 9 :** *Lorsque l'enseignant explique les leçons, il le fait d'une façon spécifique pour moi*

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	Très d'accord	0,0	0,0	0,0
	D'accord	45	37,8	37,8
	Indécis	44	37,0	74,8
	Pas d'accord	17	14,3	89,1
	Pas du tout d'accord	13	10,9	100,0
	Total	119	100,0	

*Source : Enquête de terrain*

Les informations du tableau 9 matérialisent les avis des répondants sur le fait de savoir si l'enseignant explique les leçons d'une façon spécifique pour les apprenants en situation de handicap. Il en ressort presque une équitabilité concernant les membres de l'échantillon ayant répondu « d'accord » et « indécis » par rapport à cette opinion soient 37,8% et 37%. Concernant les modalités « pas d'accord » et « pas du tout d'accord », elles totalisent respectivement 14,3% et 10,9%.

**Tableau 10 :** *Dans les situations d'apprentissage, l'enseignant essaie d'évoluer à mon rythme lorsque c'est nécessaire*

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très d'accord	0,0	0,0	0,0	0,0
	d'accord	34	28,6	28,6	28,6
	Indécis	57	47,9	47,9	76,5
	Pas d'accord	28	23,5	23,5	100,0
	Pas du tout d'accord	0,0	0,0	0,0	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

*Source : Enquête de terrain*

La répartition des opinions des répondants en rapport avec le fait que dans les situations d'apprentissage, l'enseignant essaie d'évoluer au rythme des apprenants en situation de handicap laisse voir que 28,6% ont déclaré être « d'accord » contre 23,5% ayant déclaré n'être « pas d'accord ». Une large majorité des membres de l'échantillon a répondu « indécis » soit une fréquence de 47,9%. Les modalités « très d'accord » et « pas du tout d'accord » n'ont pas été représentées totalisant ainsi une fréquence nulle.

**Tableau 11 :**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
	Très d'accord	11	9,2
	D'accord	46	38,7
	Indécis	40	33,6
Valide	Pas d'accord	22	18,5
	Pas du tout d'accord	0,0	0,0
	Total	119	100,0

*Source : Enquête de terrain*

Les données du tableau 11 montrent à première vue, une forte représentativité des répondants en accord face à l'opinion selon laquelle, lors des évaluations, l'enseignant fait des aménagements spécifiques pour que les apprenants en situation de handicap composent dans de bonnes conditions, soit 47,9% des membres de l'échantillon. Une proportion non négligeable est restée indécise par rapport à cette opinion (33,6%). Une petite frange de l'échantillon (18,5%) est en désaccord avec cette opinion.

#### 4.2.3. Résultats VI.2 : L'individualisation du processus enseignement/apprentissage

**Tableau 12 :** *Les contenus des leçons sont adaptés à ma situation*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très d'accord	16	13,4	13,4
	D'accord	31	26,1	39,5
	Indécis	40	33,6	73,1
Valide	Pas d'accord	19	16,0	89,1
	Pas du tout d'accord	13	10,9	100,0
	Total	119	100,0	100,0

*Source : Enquête de terrain*

À la question de savoir si les contenus des leçons sont adaptés à la situation des apprenants en situation de handicap, les opinions des répondants ont été consignées dans le tableau ci-

dessus. Il en ressort que 39,5% des répondants sont en accord. Les répondants qui sont en désaccord comptent un pourcentage de 26,9%. Les apprenants en situation de handicap qui sont restés indécis ont un pourcentage de 33,6%.

**Tableau 13 :** *Le type de langage utilisé pour m'enseigner est adapté à ma situation*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très d'accord	0,0	0,0	0,0
	D'accord	45	37,8	37,8
	Indécis	44	37,0	74,8
Valide	Pas d'accord	17	14,3	89,1
	Pas du tout d'accord	13	10,9	100,0
	Total	119	100,0	100,0

**Source :** *Enquête de terrain*

Les informations du tableau 13 matérialisent les avis des répondants sur la question de savoir si *le type de langage utilisé pour enseigner est adapté à la situation des apprenants en situation de handicap*. Il en ressort presque une équitabilité concernant les membres de l'échantillon ayant répondu « d'accord » et « indécis » par rapport à cette opinion soient 37,8% et 37%. Concernant les modalités « pas d'accord » et « pas du tout d'accord », elles totalisent respectivement 14,3% et 10,9%.

**Tableau 14 :** *Je bénéficie de méthodes d'enseignement individualisées compte tenu de ma situation*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Très d'accord	0,0	0,0	0,0
	d'accord	34	28,6	28,6
	Indécis	57	47,9	76,5
Valide	Pas d'accord	28	23,5	100,0
	Pas du tout d'accord	0,0	0,0	100,0
	Total	119	100,0	100,0

**Source :** *Enquête de terrain*

La répartition des opinions des répondants en rapport avec le fait que les apprenants en situation de handicap bénéficient de méthodes d'enseignement individualisées compte tenu de leur situation laisse voir que 28,6% ont déclaré être « d'accord » contre 23,5% ayant déclaré n'être « pas d'accord ». Une large majorité des membres de l'échantillon a répondu

« indécis » soit une fréquence de 47,9%. Les modalités « très d'accord » et « pas du tout d'accord » n'ont pas été représentées totalisant ainsi une fréquence nulle.

**Tableau 15 :** *Les supports d'enseignement utilisés par mon enseignant me permettent de bien apprendre*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très d'accord	14	11,8	11,8
	D'accord	31	26,0	37,8
	Indécis	51	42,9	42,9
	Pas d'accord	23	19,3	100,0
	Pas du tout d'accord	0,0	0,0	0,0
	Total	119	100,0	100,0

**Source :** *Enquête de terrain*

Les données du tableau 16 montrent à première vue, une forte représentativité des répondants « indécis » à l'opinion selon laquelle les supports d'enseignement utilisés par l'enseignant permettent aux apprenants en situation de handicap de bien apprendre, soit 42,9% des membres de l'échantillon. Une proportion non négligeable est d'avis favorable par rapport à cette opinion (37,8%). Une petite frange de l'échantillon (19,3%) est en désaccord avec cette opinion.

#### 4.2.4. Résultats VI.3 : L'apprentissage coopératif

**Tableau 16 :** *Je travaille en groupe avec mes camarades*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très d'accord	0,0	0,0	0,0
	D'accord	47	39,5	39,5
	Indécis	57	47,9	47,9
	Pas d'accord	15	12,6	100,0
	Pas du tout d'accord	0,0	0,0	0,0
	Total	119	100,0	100,0

**Source :** *Enquête de terrain*

À la lecture des données contenues dans le tableau 16, il en ressort que près de la moitié des participants à l'étude (57 sur 119) est resté neutre par rapport au fait que les apprenants en situation de handicap travaillent en groupe avec leurs camarades. Les participants ayant répondu favorablement à cette opinion représentent une proportion de 39,5% contre 12,6% qui affirment ne pas travailler en groupe avec leurs camarades. Les

modalités « très d'accord » et « pas du tout d'accord » n'ont obtenu aucune représentativité totalisant ainsi une fréquence nulle.

**Tableau 17 :** *J'ai besoin de mes camarades pour bien apprendre*

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Valide	Très d'accord	19	16,0	16,0
	D'accord	53	44,5	60,5
	Indécis	23	19,3	79,8
	Pas d'accord	24	20,2	100,0
	Pas du tout d'accord	0,0	0,0	100,0
	<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>	

*Source : Enquête de terrain*

Le tableau ci-dessus présente la distribution de l'échantillon par rapport au fait de savoir si les participants jugent avoir besoin de leurs camarades pour bien apprendre. Les résultats montrent que 60,5% des participants répondent par l'affirmatif contre 20,2% qui estiment ne pas avoir besoin de leurs camarades pour bien apprendre. Cependant, force est de constater que 19,3% de répondants sont restés « indécis ».

**Tableau 18 :** *L'enseignant permet l'interaction bénéfique avec mes camarades dans les situations d'apprentissage*

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très d'accord	23	19,3	19,3	19,3
	D'accord	41	34,4	34,4	53,7
	Indécis	34	28,6	28,6	82,3
	Pas d'accord	11	9,3	9,3	91,6
	Pas du tout d'accord	10	8,4	8,4	100,0
	<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

*Source : Enquête de terrain*

Le tableau ci-dessus met en exergue les informations recueillies auprès des participants sur le fait de savoir si l'enseignant permet l'interaction bénéfique entre camarades dans les situations d'apprentissage. Ainsi, Il en ressort que 53,7% des répondants affirment que l'enseignant permet l'interaction contre 17,7% qui pensent le contraire. Par ailleurs, on remarque également que 34 répondants sur 119 soit 28,6% sont restés « indécis ».

**Tableau 19** : *L'enseignant associe souvent ses autres collègues pour nous enseigner*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très d'accord	8	6,7	6,7
	D'accord	38	32,0	38,7
	Indécis	26	21,8	60,5
	Pas d'accord	43	36,1	96,6
	Pas du tout d'accord	4	3,4	100,0
	Total	119	100,0	100,0

Source : Enquête de terrain

Les données du tableau 20 matérialisant les avis des répondants sur le fait que l'enseignant associe ses autres collègues dans certaines situations d'enseignement/apprentissage. Les résultats sont révélateurs de ce que les avis sont assez partagés entre les avis positifs (38,7%) et les avis négatifs (39,5%). Par ailleurs, 32% des répondants sont « indécis ».

#### 4.2.5. Résultats VD : Autonomisation des enfants handicapés par l'éducation inclusive

**Tableau 20** : *Les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour mon autonomisation.*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	12	10,1	10,1
	D'accord	80	67,2	77,3
	Indécis	19	16	93,3
	Pas d'accord	5	4,2	97,5
	Pas du tout d'accord	3	2,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0

Source : enquêtes de terrain

L'observation du tableau qui précède montre que 77,3% de personnes interrogées (élèves) sont unanimes quant au fait que les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour leur autonomisation. Cette opinion est contrée par un très faible pourcentage d'élèves interrogés soit 6,7% qui a un avis contraire. Le tableau nous renseigne finalement que 16% de nos participants sont restés neutre vis-à-vis de cet item.

**Tableau 21 :** *Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'être plus autonome.*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Tout à fait d'accord	17	14,30	14,30
	D'accord	61	51,3	65,6
	Indécis	22	18,5	84,1
	Pas d'accord	14	11,7	100,0
	Pas du tout d'accord	5	4,2	100,0
	Total	119	100,0	100,0

Source : enquêtes de terrain

A la lumière du tableau 21 nous pouvons lire que sur une taille d'échantillon de 119 participants, la large majorité soit 65,6% s'accorde pour dire qu'Apprendre avec les autres dans la même classe leur permet d'être plus. On peut aussi lire que 18,5% de répondants sont restés indécis ; c'est-à-dire qu'ils n'ont pas d'opinion partisane. En outre, 15,9% de répondants estiment que le fait d'apprendre dans un contexte d'inclusion n'a pas un effet bénéfique pour la recherche de l'autonomie.

**Tableau 22 :** *Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'être plus autonome dans ma manière de penser.*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	0,0	0,0	0,0	0,0
D'accord	51	42,8	42,8	42,8
Indécis	46	38,7	38,7	81,5
Pas d'accord	22	18,5	18,5	100,0
Pas du tout d'accord	0,0	0,0	0,0	100,0
Total	119	100,0	100,0	

Source : enquêtes de terrain

Le tableau qui précède donne les résultats de l'item 19 qui était formulé comme suit : *Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'être plus autonome dans ma manière de penser.* Sur un échantillon de 119 individus, 51 soit 42,8% d'élèves ont coché la case « D'accord ». Par ailleurs, 22,7% de nos répondants souscrivent à l'idée qu'apprendre

avec les autres dans la même classe ne leur permet pas d'être plus autonome dans leur manière de penser. Il faut également noter que 38,7% de répondants sont restés indécis.

**Tableau 23 :** *Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'être plus autonome dans mes interactions sociales.*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	2	1,7	1,7	1,7
D'accord	79	66,4	66,4	68,1
Indécis	23	19,3	19,3	31,1
Pas d'accord	12	10,1	10,1	97,5
Pas du tout d'accord	3	2,5	2,5	100,0
Total	119	100,0	100,0	

Source : enquêtes de terrain

Le tableau ci-dessus permet de voir que la large majorité (68,1 %) des apprenants interrogés admet qu'apprendre avec les autres dans la même classe leur permet d'être plus autonome dans leurs interactions sociales tandis que 12,6% ont un avis contraire. 19,3% des participants sont restés indécis.

**Tableau 24 :** *Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'espérer à une bonne insertion professionnelle*

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très d'accord	20	16,8	16,8
	D'accord	32	26,9	26,9
	Indécis	40	33,6	33,6
	Pas d'accord	19	16,0	16,0
	Pas du tout d'accord	8	6,7	6,7
	Total	119	100,0	100,0

Source : enquêtes de terrain

D'après le tableau, nous observons que 43,7% de nos répondants estiment qu'apprendre avec les autres dans la même classe leur permet d'espérer à une bonne insertion professionnelle contrairement à 22,7% qui ont une opinion contraire. Il importe de mentionner qu'une proportion non négligeable de nos répondants soit 33,6% est restée indécise.

### 4.3. Vérification des hypothèses de recherche

Dans cette étude, nous avons supposé en guise d'hypothèse principale que l'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre de d'espoir de Koundoul.

- ❖ **Hypothèse de recherche 1** : La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre de d'espoir de Koundoul.
- ❖ **Hypothèse de recherche 2** : l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.
- ❖ **Hypothèse de recherche 3** : L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre de d'espoir de Koundoul.

Il sera alors question, dans cette première section de notre cinquième chapitre, d'éprouver ces trois hypothèses opérationnelles à l'aide du test d'indépendance du Khi-deux de Pearson.

#### 4.3.1. Vérification de HR1

- **Formulation des hypothèses alternative ( $H_a$ ) et nulle ( $H_0$ )**

**HR1** : La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap dans le centre étudié.

**$H_0$**  : La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive ne favorise pas l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre de d'espoir de Koundoul.

**$H_a$**  : La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap dans le terrain de notre étude.

Pour vérifier la première hypothèse de notre étude, nous avons croisé l'item 6 et l'item 17 du questionnaire de recherche. Le tableau de contingence est le suivant :

**Tableau 25 :** *Tableau croisé l'enseignant explique les leçons d'une façon spécifique pour les apprenants en situation de handicap et Les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour mon autonomisation*

<i>l'enseignant explique les leçons d'une façon spécifique pour les apprenants en situation de handicap</i>	<i>Les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour mon autonomisation</i>					Total
	Tout à fait d'accord	D'accord	Indéci s	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	
Très d'accord	5	7	0	0	0	12
D'accord	2	25	4	1	1	33
Indécis	5	19	15	4	1	44
Pas d'accord	0	16	0	0	1	17
Pas du tout d'accord	0	13	0	0	0	13
Total	12	80	19	5	3	119

Source : SPSS 20.0

- Détermination du seuil de signification :  $\alpha = 0.05$
- Calcul du degré de liberté  $df$  ou  $ddl$  suivant la formule  $ddl = (r-1) (c-1)$   
 $ddl = (5-1) (5-1) = 16$
- Calcul du Khi-deux corrigé selon la formule  $\chi^2_{\text{cal}} = \sum (|f_o - f_e| - 0,5)^2 \div f_e$  avec  $-0,5 =$  Correction de Yates où  $f_o =$  fréquence observée,  $f_e =$  fréquence théorique
- Le Khi-deux calculé à l'aide du logiciel SPSS a donné les résultats consignés dans le tableau suivant :

**Tableau 26 :** *Résultats du test du Khi-deux pour HRI*

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	45,561 <sup>a</sup>	16	,000
Rapport de vraisemblance	49,531	16	,000
Association linéaire par linéaire	,903	1	,342
Nombre d'observations valides	119		

Source : SPSS 20.0

- a. 18 cellules (72,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,30.

- Détermination de la valeur du Khi-deux lu ou  $\chi^2_{lu}$

La valeur du Khi-deux lu pour un  $ddl=16$  sur la table est de 26,30

- Décision pour HR1

Pour un seuil de signification de 5% avec  $ddl=16$ ,  $\chi^2_{lu}=26,30 < \chi^2_{cal} = 45,561$ , nous devons rejeter l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) et accepter l'hypothèse alternative ( $H_a$ ). Ainsi on conclut que l'hypothèse HR1 est confirmée c'est-à-dire : « La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul ».

#### 4.3.2. Vérification de HR2

- **Formulation des hypothèses alternatives ( $H_a$ ) et nulle ( $H_0$ )**

**HR2 :** l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

**$H_0$  :** l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive ne favorise pas l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

**$H_a$  :** l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

Pour vérifier la deuxième hypothèse de notre étude, nous avons croisé l'item 16 et l'item 17 du questionnaire de recherche. Le tableau de contingence est le suivant :

**Tableau 27 :** *Tableau croisé Je bénéficie de méthodes d'enseignement individualisées compte tenu de ma situation prise en compte de tout type d'apprenants y compris la jeune fille dans le cadre du PEA et Les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour mon autonomisation.*

<i>Je bénéficie de méthodes d'enseignement individualisées compte tenu de ma situation</i>	<i>Les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour mon autonomisation</i>					Total
	Tout à fait d'accord	D'accord	Indécis	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	
Très adapté	1	7	0	0	0	8
Adapté	4	65	18	3	0	90
Indécis	7	3	1	0	3	14
Pas adapté	0	3	0	2	0	5
Pas du tout adapté	0	2	0	0	0	2
Total	12	80	19	5	3	119

**Source :** SPSS 20.0

- Détermination du seuil de signification :  $\alpha = 0.05$
- Calcul du degré de liberté  $df$  ou  $ddl$  suivant la formule  $ddl = (r-1) (c-1)$   
 $ddl = (5-1) (5-1) = 16$
- Calcul du Khi-deux corrigé selon la formule  $\chi^2_{\text{cal}} = \sum \frac{(|f_o - f_e| - 0,5)^2}{f_e}$  avec  $-0,5 =$  Correction de Yates où  $f_o =$  fréquence observée,  $f_e =$  fréquence théorique
- Le Khi-deux calculé à l'aide du logiciel SPSS a donné les résultats consignés dans le tableau suivant :

**Tableau 28 :** *Résultat du test de Khi-deux pour HR2*

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	74,175 <sup>a</sup>	16	,000
Rapport de vraisemblance	50,309	16	,000
Association linéaire par linéaire	1,509	1	,219
Nombre d'observations valides	119		

**Source :** SPSS 20.0

a. 20 cellules (80,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,05.

- Détermination de la valeur du Khi-deux lu ou  $\chi^2_{lu}$

La valeur du Khi-deux lu pour un  $ddl=16$  sur la table est de 26,30

- Décision pour HR2

Pour un seuil de signification de 5% avec  $ddl=16$ ,  $\chi^2_{lu}=26,30 < \chi^2_{cal} = 74,175$ , nous devons rejeter l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) selon laquelle : l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive ne favorise pas l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul. Ce qui implique que l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) est acceptée : l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

Ce qui nous amène à valider l'hypothèse HR2 : « l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul ».

#### 4.3.3. Vérification de HR3

- **Formulation des hypothèses alternative ( $H_a$ ) et nulle ( $H_0$ )**

**HR3** : L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

**$H_0$**  : L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive ne favorise pas l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

**$H_a$**  : L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

Pour vérifier la troisième hypothèse de notre étude, nous avons croisé l'item 15 et l'item 17 du questionnaire de recherche. Le tableau de contingence est le suivant :

**Tableau 29 :** *L'enseignant permet l'interaction bénéfique avec mes camarades dans les situations d'apprentissage et Les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour mon autonomisation.*

<i>L'enseignant permet l'interaction bénéfique avec mes camarades dans les situations d'apprentissage</i>	<i>Les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour mon autonomisation</i>					Total
	Tout à fait d'accord	D'accord	Indécis	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	
Très d'accord	1	1	1	0	0	3
D'accord	4	1	0	0	0	5
Indécis	1	25	13	4	0	43
Pas d'accord	3	53	5	1	3	65
Pas du tout d'accord	3	0	0	0	0	3
Total	12	80	19	5	3	119

Source : SPSS 20.0

- Détermination du seuil de signification :  $\alpha = 0.05$
- Calcul du degré de liberté  $df$  ou  $ddl$  suivant la formule  $ddl = (r-1)(c-1)$   
 $ddl = (5-1)(5-1) = 16$
- Calcul du Khi-deux corrigé selon la formule  $\chi^2_{\text{cal}} = \sum \frac{(|f_o - f_e| - 0,5)^2}{f_e}$  avec  $-0,5 =$  Correction de Yates où  $f_o =$  fréquence observée,  $f_e =$  fréquence théorique
- Le Khi-deux calculé à l'aide du logiciel SPSS a donné les résultats consignés dans le tableau suivant :

**Tableau 30 :** *Résultats du Khi-deux pour HR3.*

	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	77,916 <sup>a</sup>	16	,000
Rapport de vraisemblance	53,217	16	,000
Association linéaire par linéaire	,114	1	,736
Nombre d'observations valides	119		

a. 20 cellules (80,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,08.

- Détermination de la valeur du Khi-deux lu ou  $\chi^2_{lu}$

La valeur du Khi-deux lu pour un  $ddl=16$  sur la table est de 26,30

- Décision pour HR3

Pour un seuil de signification de 5% avec  $ddl=16$ ,  $\chi^2_{lu}=26,30 < \chi^2_{cal} = 77,916$ , nous devons rejeter l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) et accepter l'hypothèse alternative ( $H_a$ ). On conclut donc que l'hypothèse HR3 est confirmée c'est-à-dire : « L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre de d'espoir de Koundoul ».

A la suite de la confirmation de notre HR3, et étant donné que HR1 et HR2 ont également été validées, nous sommes en droit de dire que notre hypothèse générale est confirmée. Nous pouvons alors conclure à l'issue de la vérification des trois sous-hypothèses que l'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre de d'espoir de Koundoul.

#### **4.4. Discussion des résultats**

Nous avons cherché, tout au long de ce mémoire, à montrer que l'éducation inclusive est un facteur de l'autonomisation des personnes en situation de handicap. Au terme de nos investigations de terrain et des analyses des données recueillies, nous sommes parvenus à conclusion qu'effectivement l'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

##### **4.4.1. Discussion des résultats pour HR1**

Notre postulat sous HR1 était que la différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul. La vérification de cette hypothèse a été possible par le test du Khi-deux. A la lumière de ce test statistique, notre hypothèse n°1 est confirmée étant donné que  $\chi^2_{lu}=26,30 < \chi^2_{cal} = 45,561$  au seuil de signification de 5%.

Ce résultat suggère que la différenciation pédagogique, qui consiste à adapter les méthodes d'enseignement aux besoins individuels des élèves, a un impact positif sur l'autonomisation des personnes en situation de handicap. Cela peut être dû à plusieurs facteurs. On peut parler ici de la personnalisation de l'apprentissage. Nous savons que la différenciation pédagogique donne l'occasion aux enseignants de répondre aux besoins d'apprentissage spécifiques de chaque élève, ce qui favorise l'engagement et la motivation.

Un autre facteur est l'accroissement de l'autonomie de l'élève handicapé. En effet, en donnant aux élèves le choix et le contrôle sur leurs modes d'apprentissage, la différenciation pédagogique les aide à développer un sentiment d'autodétermination et de responsabilisation. Un troisième aspect qui mérite d'être considéré dans la lecture de la validation de notre HR1 est que la différenciation pédagogique crée un environnement d'apprentissage inclusif où tous les élèves sont valorisés et ont l'opportunité de réussir.

Il faut noter que la qualité de l'enseignement est cruciale pour l'efficacité d'une école inclusive (Rouse & Florian, 1996). En effet, l'inclusion scolaire nécessite de personnaliser le processus d'enseignement/apprentissage en utilisant diverses stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation adaptées (Falvey & Givner, 2005 ; Mitchell, 2005, 2008 ; Paré & Trépanier, 2010 ; Roach, 2001 ; Vienneau, 2002). Dans cette optique, la différenciation pédagogique est considérée comme un élément essentiel de l'inclusion scolaire (AuCoin & Vienneau, 2010 ; Paré et Trépanier, 2010 ; Rousseau et Prud'homme, 2010). Elle vise à soutenir les progrès de tous les élèves en créant des situations d'enseignement/apprentissage flexibles et variées qui tiennent compte des besoins individuels.

Tout comme le démontrent nos résultats sous HR1, de nombreux auteurs ont souligné l'importance de la différenciation pédagogique pour permettre l'autonomisation des élèves handicapés. Une étude de Tomlinson (1999) a révélé que les élèves en situation de handicap qui ont bénéficié d'une différenciation pédagogique ont obtenu de meilleurs résultats scolaires et étaient plus engagés dans leur apprentissage que ceux qui ont suivi un enseignement traditionnel. L'auteur avance que la différenciation pédagogique est essentielle pour répondre aux besoins individuels des élèves handicapés. Elle permet de leur fournir des activités et des supports adaptés à leur niveau et à leur rythme d'apprentissage. En leur donnant le choix et le contrôle sur leur apprentissage, la différenciation pédagogique favorise leur autonomie et leur motivation. Pour Edyburn (2003), la différenciation pédagogique implique d'évaluer les besoins des élèves, de planifier des activités adaptées et de fournir un soutien individualisé. Elle permet donc de créer un environnement d'apprentissage inclusif où tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap, se sentent valorisés et ont l'opportunité de réussir.

Dans le même sens que les idées qui précèdent et toujours pour corroborer nos résultats, une étude longitudinale de Reid et Valle (2011) a suivi des élèves en situation de handicap pendant plusieurs années et a constaté que ceux qui avaient bénéficié d'une différenciation pédagogique étaient plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études

secondaires et de poursuivre des études supérieures. Les auteurs pensent donc que la différenciation pédagogique permet aux élèves handicapés d'acquérir des compétences et des connaissances qui les aideront à devenir des adultes autonomes et épanouis. Pour Lenz et al. (2015), la différenciation pédagogique améliorerait les compétences sociales et émotionnelles des élèves en situation de handicap, notamment leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance. Un autre groupe d'auteurs (Patton et al., 2016) révèle que la différenciation pédagogique crée des opportunités pour les élèves handicapés de s'engager dans des activités significatives et de collaborer avec leurs pairs. Elle favorise leur sentiment d'appartenance et leur estime de soi, ce qui contribue à leur autonomisation globale.

#### **4.4.2. Discussion des résultats pour HR2**

L'hypothèse de recherche n°2 a supposé que l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul. Après analyse et la mise à contribution du Khi-deux ( $\chi^2_{lu}=26,30 < \chi^2_{cal} = 74,175$ ), elle a été confirmée. Il est donc ainsi admis que pour une autonomisation effective des élèves en situation de handicap du Centre d'Espoir de Koundoul, il faut travailler dans une approche inclusive de l'éducation qui met en avant l'individualisation pédagogique.

Ces résultats sont cohérents avec un ensemble croissant de recherches empiriques sur l'impact positif de l'individualisation de l'enseignement sur l'autonomisation des personnes en situation de handicap dans les contextes d'éducation inclusive. En effet, l'inclusion, dans le contexte de l'éducation se fonde sur l'idée que tous les enfants doivent apprendre ensemble, quels que soient leurs différences ou leur handicap. L'éducation inclusive commence par le postulat que tous les apprenants présentent des caractéristiques, des intérêts, des capacités et des besoins d'apprentissage particuliers et, de là, que les apprenants qui ont des besoins d'éducation spéciaux doivent avoir, à égalité de chance avec les autres, accès au système éducatif général et bénéficier d'aménagements individuels. C'est dans ce sens que reprenant des auteurs (notamment Beattie, Jordan & Algozzine, 2006 ; Loreman et al., 2005 ; Paré & Trépanier, 2010) Rousseau, Bergeron et Vienneau (2013) écrivent que « Lorsque la différenciation pédagogique ne semble plus suffisante pour soutenir l'apprentissage de l'élève [en situation de handicap], l'individualisation du processus enseignement/apprentissage peut amener l'enseignant ou l'enseignante à faire usage d'accommodations ou de modifications » (p.77).

L'individualisation du processus enseignement/apprentissage, selon Paré et Trépanier (2010), est un processus qui consiste à adapter l'enseignement aux caractéristiques, aux besoins et aux intérêts de chaque élève. Dans l'enseignement individualisé, les besoins personnels des élèves sont placés au premier plan des pratiques d'enseignement. Pour convoquer les propos de Mons, l'enseignement individualisé a deux versants : « soit il s'agit de respecter des objectifs pédagogiques communs à toute la cohorte mais avec des méthodes et des parcours pédagogiques différenciés », « soit il s'agit de personnaliser à la fois les parcours et les objectifs » (Mons, 2008). Comme nous l'avons vu dans les résultats des entretiens semi-directifs auprès des enseignants du Centre Espoir de Koundoul, ici, les processus, le contenu, le rythme, les supports d'apprentissage dépendent des capacités de chaque élève d'une classe.

Les défenseurs du socioconstructivisme estiment que pour favoriser leur plein épanouissement, l'inclusion scolaire est un concept à mobiliser (Potvin, 2013). En s'appuyant sur le socioconstructivisme, elle encourage le personnel enseignant à adopter des pratiques pédagogiques qui prennent en compte cette diversité, en offrant des opportunités d'apprentissage adaptées à chaque élève. En mettant en œuvre des pratiques équitables et inclusives, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage où tous les élèves se sentent acceptés, respectés et soutenus dans leur développement. Cela favorise non seulement leur réussite académique, mais aussi leur bien-être social et émotionnel.

En fin de compte, l'inclusion scolaire basée sur le socioconstructivisme vise à créer un environnement éducatif inclusif et stimulant pour tous les apprenants, en favorisant leur développement global et en leur permettant de réaliser leur plein potentiel.

#### **4.4.3. Discussion des résultats pour HR3**

Les résultats du test du Khi-deux, avec un  $\chi^2$  lu de 26,30 inférieur au  $\chi^2$  cal de 77,916 pour un seuil de significations du 5%, permettent de rejeter l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) et d'accepter l'hypothèse alternative ( $H_a$ ). Cela conduit à la conclusion que l'hypothèse HR3 est confirmée, à savoir que l'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap au centre d'espoir de Koundoul.

En général, la coopération a pour mérite d'inciter les personnes à s'entraider à l'intérieur d'un groupe, elle peut favoriser le développement de conduites prosociales et de comportements altruistes. Ces aspects sont questionnés dans le contexte de l'école où des formes d'apprentissage coopératif sont mises en œuvre à la faveur de pédagogies de groupes

Ces résultats sont étayés par un corpus croissant de recherches scientifiques qui mettent en avant le potentiel de l'apprentissage coopératif pour soutenir l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Bauer (2001), Falvey et Givner (2005), Massé (2010), Mitchell (2008) et Vienneau (2002) ont tous souligné les bénéfices de l'apprentissage coopératif en termes d'amélioration de l'interaction sociale, du développement des compétences sociales et de la promotion de la collaboration entre les élèves, y compris ceux en situation de handicap. Cette approche pédagogique favorise un environnement inclusif où chaque élève peut contribuer selon ses capacités et bénéficier du soutien de ses pairs pour progresser dans ses apprentissages.

Dans la même veine de ce qui précède, une étude de Staub et Peck (2000) a révélé que les élèves en situation de handicap qui ont participé à des activités d'apprentissage coopératif ont obtenu de meilleurs résultats scolaires et étaient plus engagés dans leur apprentissage que ceux qui ont suivi un enseignement traditionnel. Cela souligne l'importance de mettre en place des méthodes pédagogiques inclusives et collaboratives pour favoriser la réussite des élèves en situation de handicap. Ces résultats suggèrent que l'apprentissage coopératif peut être une approche efficace pour répondre aux besoins divers des élèves et les aider à s'engager davantage dans leurs études. Une autre étude de Fuchs et Fuchs (2001) a montré que l'apprentissage coopératif améliorait les compétences sociales des élèves en situation de handicap, notamment leurs capacités de communication et de collaboration. Ces résultats soulignent l'impact positif de l'apprentissage coopératif sur le développement des compétences sociales des élèves en situation de handicap. En favorisant la communication et la collaboration, cette approche pédagogique peut contribuer à renforcer les interactions sociales des élèves et à favoriser leur intégration au sein de la communauté éducative. Cette étude met en lumière l'importance de promouvoir des environnements d'apprentissage inclusifs qui favorisent le développement global des élèves, en mettant l'accent sur leurs compétences sociales et relationnelles.

Une autre étude corrobore les résultats de HR3. Il s'agit de l'étude longitudinale de Kalyanpur et al. (2013) qui a suivi des élèves en situation de handicap pendant plusieurs années. Son étude a révélé que la participation à des activités d'apprentissage coopératif avait un impact positif sur le parcours scolaire des élèves en situation de handicap. En effet, les résultats ont montré que ces élèves étaient plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires et de poursuivre des études supérieures par rapport à ceux qui n'avaient pas participé à de telles activités. Cette constatation souligne l'importance de l'apprentissage

coopératif dans la promotion de la réussite scolaire et de l'engagement académique des élèves en situation de handicap.

Dans nos entretiens avec les enseignants du Centre Espoir de Koundoul, nous nous sommes attardés sur trois éléments importants de l'apprentissage coopératif notamment : l'interdépendance positive, promotion des interactions et processus de groupe. La quasi-totalité des enseignants sont d'avis que la mise en avant de ces aspects lors du processus d'enseignant/apprentissage est intéressante pour réussir l'inclusion en classe ordinaire et surtout pour permettre aux apprenants en situation de handicap de bien apprendre et d'exploiter leur potentiel. En outre, l'apprentissage coopératif crée un environnement d'apprentissage positif et solidaire où tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap, se sentent valorisés et soutenus. Cela contribue à améliorer leur estime de soi, leur motivation et leur réussite globale. Ces arguments sont soutenus dans la littérature par des auteurs.

En congruence avec le paragraphe qui précède, plusieurs chercheurs ont proposé différentes méthodes d'apprentissage en groupe, tous s'accordant sur le fait que la simple mise en groupe des étudiants ne suffit pas à garantir une coopération efficace, même si leurs définitions des conditions d'efficacité du travail en groupe varient légèrement (Galand et al., 2008). Par exemple, Johnson et Johnson (1996) mettent l'accent sur la fréquence des interactions en face-à-face et sur l'établissement d'un but commun au groupe (interdépendance positive), tandis que les méta-analyses de Slavin (1995) indiquent que cet objectif commun doit être accompagné d'une responsabilisation individuelle pour être réellement efficace. D'autres chercheurs (Abrami et al., 1996 ; Howden & Martin, 1997 ; Howden & Kopiec, 2000) insistent sur l'importance de former les apprenants aux habiletés sociales lors du travail en groupe, et ont développé des stratégies pour soutenir l'équité de la participation aux interactions au sein de groupes hétérogènes. En dépit de ces nuances, la plupart des auteurs s'accordent sur le fait que l'ensemble de ces éléments sont complémentaires et forment les principes centraux de l'apprentissage coopératif.

La théorie socioconstructiviste est également un cadre de compréhension des résultats de l'hypothèse de recherche 3 concernant l'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive favorisant l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul. En effet, Bruner (1983) reconnaît l'importance de la théorie socioconstructiviste de Vygotsky, soulignant que le développement humain est un processus collaboratif entre l'enfant et l'adulte. Selon cette perspective, le développement humain est vu

comme un processus collaboratif dans lequel les enfants apprennent et se développent en interagissant avec les adultes et d'autres enfants. Cette approche met l'accent sur l'importance des interactions sociales et de la construction conjointe de connaissances par le biais de ces interactions. La reconnaissance par Bruner de cette théorie souligne son impact sur la compréhension du développement cognitif et social des enfants.

Lorsque les individus sont engagés dans des activités d'apprentissage coopératif, ils ont l'opportunité de collaborer avec leurs pairs, d'échanger des idées, de construire des connaissances ensemble et de soutenir mutuellement leur apprentissage. Dans le contexte de l'éducation inclusive, l'apprentissage coopératif peut jouer un rôle crucial dans l'autonomisation des personnes en situation de handicap. En travaillant en collaboration avec d'autres apprenants, les personnes en situation de handicap ont la possibilité de contribuer à des projets communs, d'exprimer leurs idées, de développer leurs compétences sociales et de renforcer leur confiance en elles. De plus, en participant activement à des activités d'apprentissage coopératif, ces individus peuvent se sentir davantage intégrés dans la communauté éducative et développer un sentiment d'appartenance. Ainsi, en s'appuyant sur la théorie socioconstructiviste, il est possible de comprendre comment l'apprentissage coopératif peut contribuer à l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul en favorisant leur participation active, leur engagement et leur développement personnel au sein d'un environnement inclusif et collaboratif.

#### **4.5. Perspectives**

L'éducation inclusive vise à garantir à tous les élèves, indépendamment de leurs spécificités, de leurs besoins ou de leurs capacités, un accès à une éducation de qualité au sein du système éducatif ordinaire. Le constat final au sortir de notre travail est qu'aussi bien les enseignants du Centre Espoir de Koundoul que les apprenants en situation de handicap reconnaissent que l'éducation inclusive est un outil puissant pour autonomiser les personnes handicapées en leur offrant des opportunités éducatives équitables, en renforçant leurs compétences et en favorisant leur inclusion sociale, ce qui leur permet de réaliser leur plein potentiel et de contribuer de manière significative à la société. Toutefois, dans la pratique au Tchad en général et au Centre Espoir de Koundoul en particulier, les préalables nécessaires à la réussite d'une telle entreprise ne semblent pas vraiment réunis. Cet état de choses invite à réfléchir concernant les axes qui pourraient servir de levier pour améliorer les pratiques inclusives en vue d'une meilleure autonomisation des personnes handicapées. Nous tenons

donc ici à faire des suggestions à l'endroit des autorités en charge de l'éducation au Tchad, aux enseignants, aux apprenants et à leurs familles.

**❖ Aux autorités en charge des questions éducatives**

- Adopter et mettre en œuvre des politiques éducatives inclusives qui reconnaissent le droit à une éducation de qualité pour tous, indépendamment du handicap. Certes, cet aspect n'est pas totalement inexistant étant donné que le Tchad a ratifié un certain nombre de conventions internationales sur l'éducation pour tous. Toutefois, il faut s'assurer que les politiques éducatives intègrent des mesures concrètes pour garantir l'accès à une éducation inclusive, équitable et adaptée à tous les types de handicap.
- Allouer des ressources financières et matérielles adéquates pour soutenir la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Cet aspect a principalement été décrié par nos répondants (enseignants). Nous encourageons donc l'adaptation des infrastructures scolaires, l'acquisition d'équipements spécialisés et le développement de programmes éducatifs adaptés aux besoins des élèves handicapés.
- Nous invitons les autorités à offrir une formation continue aux enseignants sur les pratiques pédagogiques inclusives et la gestion de la diversité en classe. Renforcer leurs compétences pour répondre aux besoins spécifiques des élèves handicapés et les accompagner de manière efficace dans leur parcours scolaire.
- Sensibiliser les acteurs de l'éducation, y compris les enseignants, les élèves, les parents et la société dans son ensemble, sur les enjeux de l'inclusion scolaire et les droits des personnes handicapées. Cela permettra de lutter activement contre les attitudes discriminatoires et promouvoir une culture de respect, d'acceptation et d'égalité des chances pour tous les élèves.
- Établir des partenariats solides avec les organisations de personnes handicapées, les institutions spécialisées, les ONG, les agences gouvernementales et d'autres acteurs impliqués dans le domaine de l'éducation inclusive. Cette collaboration est utile pour identifier les meilleures pratiques, partager les ressources et promouvoir l'inclusion à tous les niveaux du système éducatif tchadien.

### ❖ Aux enseignants

- Créer un environnement accueillant, respectueux et inclusif où chaque élève se sente valorisé et accepté, quel que soit son handicap. Encourager la diversité et la collaboration entre les élèves.
- Adapter les pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins spécifiques des élèves handicapés. Cela implique d'utiliser des méthodes d'enseignement variées, des supports pédagogiques adaptés et des outils technologiques pour faciliter l'apprentissage.
- Encourager l'autonomie des élèves handicapés en leur donnant des responsabilités, en les encourageant à prendre des initiatives et en les aidant à développer leurs compétences d'organisation et de gestion.
- Proposer un soutien individualisé aux élèves handicapés en fonction de leurs besoins spécifiques. Il est donc important d'établir des objectifs d'apprentissage personnalisés, mettre en place des stratégies d'accompagnement adaptées et assurer un suivi régulier de leur progression.
- Collaborer étroitement avec les autres acteurs impliqués dans l'éducation des élèves handicapés, tels que les professionnels de la santé, les services sociaux et les familles.
- Encourager la participation des élèves handicapés dans la vie scolaire et sociale de l'établissement. Cela invite à l'intégration dans les activités extra-scolaires, les projets collectifs et les événements communautaires pour renforcer leur sentiment d'appartenance et leur autonomie.

### ❖ Aux apprenants

- Faire preuve d'empathie et de respect envers les camarades handicapés et à respecter leurs différences.
- Favoriser l'inclusion en invitant activement les camarades handicapés à participer aux activités scolaires et sociales.
- Proposer de l'aide et du soutien aux camarades handicapés. Etre prêt à collaborer avec eux, à les aider dans leurs tâches et à les soutenir dans leurs projets. Ensemble, il est possible d'apprendre les uns des autres et favoriser un environnement d'apprentissage mutuel.

- Sensibiliser les camarades et l'entourage sur l'importance de l'éducation inclusive et sur l'autonomisation des personnes handicapées. Entre camarades, partager les connaissances, les expériences et les perspectives pour promouvoir une meilleure compréhension et acceptation de la diversité.
- S'engager dans des actions positives pour promouvoir l'autonomisation des personnes handicapées, comme participer à des projets de sensibilisation, organiser des événements inclusifs ou soutenir des initiatives visant à améliorer l'accessibilité et l'inclusion.

#### ❖ **Aux familles des enfants handicapés**

- Encourager leurs enfants handicapés à développer son autonomie en lui donnant des responsabilités adaptées à ses capacités. Favoriser son indépendance dans les tâches quotidiennes et l'encourager à prendre des décisions pour développer ses compétences de vie quotidienne.
- Encourager la participation de leurs enfants handicapés dans des activités scolaires, sociales et communautaires. Favoriser les interactions avec des pairs de tous horizons et soutenir son intégration dans des environnements inclusifs.
- Aider votre enfant handicapé à développer une image positive de lui-même en mettant l'accent sur ses forces et ses réussites. L'encourager à exprimer ses besoins, ses opinions et ses aspirations, et valoriser sa contribution à la famille et à la communauté.
- Établir une communication ouverte et régulière avec les enseignants et le personnel de l'école pour soutenir les besoins éducatifs de votre enfant. Participer activement à la planification et à la mise en œuvre de mesures d'adaptation et d'accommodement pour favoriser son succès académique et social.
- S'engager dans des réseaux de soutien. Il s'agit de rejoindre des groupes de soutien pour les familles de personnes handicapées afin de partager des expériences, des ressources et des conseils. S'impliquer dans des initiatives communautaires visant à promouvoir l'éducation inclusive et l'autonomisation des personnes handicapées.

## CONCLUSION GENERALE

Ce mémoire porte sur le sujet « éducation inclusive et autonomisation des handicapés : cas du centre d'espoir de Koundoul ». Il s'est intéressé principalement à la problématique de l'autonomisation des personnes en situation de handicap en rapport avec le modèle d'éducation inclusive qui pourrait en être un facteur de production de cette autonomie. En effet, les programmes d'éducation pour les enfants handicapés et les politiques en faveur de l'éducation inclusive ainsi que les recherches montrent que les écarts entre les enfants handicapés et non handicapés augmentent. Les enfants handicapés sont souvent marginalisés et exclus des processus décisionnels concernant leur éducation. Leurs besoins, leurs expériences et leurs perspectives sont souvent négligés, ce qui limite leur participation active dans leur propre éducation et par ricochet dans la vie au sein de leurs communautés.

Ces constats sont encore plus accentués au Tchad qui fait face à des défis importants en matière d'éducation inclusive pour les personnes en situation de handicap. Les estimations indiquent que moins de 10% des enfants handicapés ont accès à l'éducation formelle en raison du manque de ressources, de personnel qualifié et d'infrastructures adaptées. Bien que le gouvernement tchadien s'engage pour l'éducation inclusive, l'approche actuelle se limite souvent à accepter les enfants handicapés dans les classes ordinaires en faisant des adaptations pour qu'ils puissent apprendre dans les mêmes conditions que les autres élèves dits « valides ». A notre sens, loin de se résumer à assurer un enseignement aux enfants et jeunes handicapés, elle doit être conçue pour aider les enfants handicapés à apprendre et à grandir, en leur donnant les moyens de réussir et de participer à la vie sociale et par ricochet à favoriser leur autonomie. Ainsi, nous avons formulé la question principale de recherche suivante : « L'éducation inclusive favorise-t-elle l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul ? ». En guise de réponse à cette question, nous avons émis l'hypothèse principale que l'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

Cette hypothèse principale a été opérationnalisée en trois hypothèses de recherche :

**HR1** : La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

**HR2** : l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

**HR3** : L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul.

L'approche de recherche pour laquelle nous avons opté dans le cadre de cette étude associe le paradigme qualitatif au paradigme quantitatif. Ainsi, nous avons eu des entretiens semi-directifs avec 18 enseignants du Centre d'espoir de Koundoul qui reçoivent, dans leurs classes respectives, les enfants en situation de handicap. Les données écrites et orales ont fait l'objet d'une analyse de contenu de type thématique. Pour le volet quantitatif, 119 apprenants handicapés inscrits au Centre d'espoir de Koundoul ont pu répondre à notre questionnaire de recherche. Les données obtenues ont subi une première analyse descriptive qui a permis de ressortir les fréquences attribuées à chaque modalité de différents items. Par la suite, nous avons procédé à la vérification des hypothèses à l'aide du test du Khi-deux. Les résultats obtenus sont les suivants :

- ❖ Pour **HR1**,  $\alpha = 0.05$ ,  $ddl = 16$ ,  $\chi^2_{lu} = 26,30 < \chi^2_{cal} = 45,561$  d'où HR1 est confirmée. (La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul) ;
- ❖ Pour **HR2**,  $\alpha = 0.05$ ,  $ddl = 16$ ,  $\chi^2_{lu} = 26,30 < \chi^2_{cal} = 74,175$  d'où HR2 est confirmée (l'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul) ;
- ❖ Pour **HR3**,  $\alpha = 0.05$ ,  $ddl = 16$ ,  $\chi^2_{lu} = 26,30 < \chi^2_{cal} = 77,916$  d'où HR3 est confirmée. (L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul).

Ces résultats ont donc abouti à la confirmation de l'hypothèse générale selon laquelle l'éducation inclusive favorise l'autonomisation des personnes en situation de handicap du centre d'espoir de Koundoul. On peut dire que cette étude a apporté des preuves solides en faveur de l'éducation inclusive comme moyen d'autonomisation des personnes handicapées.

Ces résultats sont importants non seulement pour le Centre d'Espoir de Koundoul, mais aussi pour les décideurs politiques et les acteurs locaux au Tchad. Ils fournissent des informations précieuses sur l'importance de mettre en place des mesures favorisant l'accès à l'éducation inclusive pour les enfants handicapés. Cela peut contribuer à améliorer leur autonomisation et leur intégration dans la société. Toutefois, aucune étude n'est parfaite et il est important de reconnaître ses limites. Même si cette étude a apporté des preuves solides en faveur de l'éducation inclusive, il est toujours possible qu'il y ait des aspects qui n'ont pas été pris en compte ou des variables qui pourraient influencer les résultats. Il est également important de continuer à mener des recherches supplémentaires pour approfondir notre compréhension de l'éducation inclusive et de son impact sur les personnes handicapées.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? In P. Hick & G. Thomas (Ed.), *Inclusion and diversity in education: Volume 2. Developing inclusive schools and school systems* (pp. 1-13). SAGE.
- AuCoin, A. & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 63-86). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, D. (2011). La pédagogie universelle: au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 87-104.
- Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? Introducing the book. Dans T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Éd.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 1-14). RoutledgeFalmer.
- Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, C. (2018). Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales. ffhalshs-01445378
- Fall, O.T. (2012). *L'école participe-t-elle à l'intégration des personnes en situation de handicap au Sénégal ?* Mémoire de maîtrise à la Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation. Faculté des Sciences et Technologie de l'Éducation et de la Formation, 145 p.
- Fougeyrollas, P., (2002). « L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : Enjeux sociopolitiques et contribution québécoise. » *Réflexions sur la pratique. Pistes*, 4(2). <http://www.pistes.uqam.ca/v4n2/articles/v4n2a12.htm>
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. & St-Michel, G., (1998). *Classification québécoise : Processus de production du handicap*. RIPPH
- Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M. & Bentein, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ? In Y.Rouiller & K.Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 139-163). Peter Lang.

- Hick, P., Kershner, R. & Farrell, P. T. (2009). Introduction. Dans P. Hick, R. Kershner & P.T. Farrell (Éd.), *Psychology for inclusion: New directions in theory and practice* (pp. 1-10). Routledge.
- Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R. & Panet-Raymond, J. (2008). La pratique de l'action communautaire. Presses universitaires du Québec.
- Meier-Popa, O & Ayer, G., (2021), *La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*, Edition SZH/CSPS, 2e édition.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 3 (2), 119-134.
- Paré, C., Fougeyrollas, P, Chartier, F., (2013). Développement affectif et construction des représentations des différences. *Le Journal des Psychologues*, 304, p. 14-18.
- PASEC (2014). *Performances du système éducatif tchadien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, 2016. [http://www.pasec.confemen.org/wpcontent/uploads/2016/10/PASEC2014\\_Tchad.pdf](http://www.pasec.confemen.org/wpcontent/uploads/2016/10/PASEC2014_Tchad.pdf)
- Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (PREAT) – MENPC, 2018. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/chad\\_renforcement\\_education.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/chad_renforcement_education.pdf)
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 6-22.
- Rousseau, N. (2010a). Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage. In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 87-108). Presses de l'Université du Québec
- UNESCO (2005). *Ensuring access to education for all. Guidelines for inclusion: those with Disabilities and Special Educational Needs*. World Bank .
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. UNESCO.
- Unesco. (2014). *Education Systems in ASEAN+6 Countries: A Comparative Analysis of Selected Educational Issues*. Bangkok: Unesco Bangkok Office – Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

- Unesco. (2015). Éducation 2030 - Déclaration d'Incheon. Dans Unesco (Ed.), Forum mondial sur l'éducation 2015. Incheon, République de Corée: Unesco.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éd.), *Transformation des pratiques éducatives* (pp. 7-32). Presses de l'Université du Québec.
- Yo, J. (1998). *La dynamique des structures socioéducatives en République du Tchad : le cas de la ville de Ndjamená*. Monographie, Université Cheikh Anta Diop. 50p.

## ANNEXES

**Annexe A :** Questionnaire adressé aux apprenants handicapés du centre d'espoir de Koundoul

**Annexe B :** Guide d'entretien adressé aux enseignants du Centre d'Espoir de Koundoul

**Annexe A : Questionnaire adressé aux apprenants handicapés du centre d'espoir de Koundoul****QUESTIONNAIRE**

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de master en management des projets de développement, nous menons une recherche intitulée « **EDUCATION INCLUSIVE ET AUTONOMISATION DES HANDICAPES : CAS DES APPRENANTS DU CENTRE D'ESPOIR DE KOUNDOUL** ». Vous voudriez bien contribuer à la réalisation de cette étude en répondant de façon simple, précise et franche à ce questionnaire. Nous vous assurons que ces résultats seront utilisés exclusivement à des fins académiques.

Consigne : vous voudrez bien lire attentivement chaque question ou proposition puis choisissez et cochez les réponses qui correspondent aux questions posées ou complétez les lignes.

**I- Identification**

Q1. Age : /\_\_\_/\_\_\_/

Q.2. Sexe : 1.Masculin  2.Féminin

Q 3. Cycle scolaire : 1. Primaire  2.secondeaire  3.autres

Q4. Nature du handicap : 1. Handicap moteur  2.handicap mental  3.polyhandicap

**II- La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive**

Q5. L'enseignant m'enseigne de façon différente par rapport à mes camarades

1.Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5.pas du tout d'accord

Q.6. Lorsque l'enseignant explique les leçons, il le fait d'une façon spécifique pour moi

1.Très souvent  2. souvent  3. Jamais  4. Rarement  5.Très rarement

Q.7 dans les situations d'apprentissage, l'enseignant essaie d'évoluer à mon rythme lorsque c'est nécessaire

1.Très souvent  2. souvent  3. Jamais  4. Rarement  5.Très rarement

Q.8. Lors des évaluations, l'enseignant fait des aménagements spécifiques pour que je compose dans de bonnes conditions

1.Très souvent  2. souvent  3. Jamais  4. Rarement  5.Très rarement

**III. L'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive**

Q9. Les contenus des leçons sont adaptés à ma situation

1.Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5.pas du tout d'accord

Q10. Le type de langage utilisé pour m'enseigner est adapté à ma situation

1. Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5. pas du tout d'accord

Q11. Je bénéficie de méthodes d'enseignement individualisées compte tenu de ma situation

1. Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5. pas du tout d'accord

Q12. Les supports d'enseignement utilisés par mon enseignant me conviennent

1. Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5. pas du tout d'accord

#### **IV. L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive et autonomisation**

Q13. Je travaille en groupe avec mes camarades

1. Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5. pas du tout d'accord

Q14. J'ai besoin de mes camarades pour bien apprendre

1. Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5. pas du tout d'accord

Q15. L'enseignant permet l'interaction bénéfique avec mes camarades dans les situations d'apprentissage

1. Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5. pas du tout d'accord

Q16. L'enseignant associe souvent ses autres collègues pour nous enseigner

1. Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5. pas du tout d'accord

#### **V. Autonomisation des handicapés**

Q17. Les adaptations pédagogiques et les aménagements en matière d'éducation inclusive sont importants pour mon autonomisation

1. Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5. pas du tout d'accord

Q18. Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'être plus autonome

1. Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5. pas du tout d'accord

Q19. Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'être plus autonome dans ma manière de penser

1. Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5. pas du tout d'accord

Q20. Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'être plus autonome dans mes interactions sociales

1. Très d'accord  2. D'accord  3. indécis  4. Pas d'accord  5. pas du tout d'accord

Q21. Apprendre avec les autres dans la même classe me permet d'espérer à une bonne insertion professionnelle

1. Très souvent  2. souvent  3. Jamais  4. Rarement  5. Très rarement

## **Annexe B : Guide d'entretien adressé aux enseignants du Centre d'Espoir de Koundoul**

### **GUIDE D'ENTRETIEN**

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de master en management des projets de développement, nous menons une recherche intitulée « *EDUCATION INCLUSIVE ET AUTONOMISATION DES HANDICAPES : CAS DES APPRENANTS DU CENTRE D'ESPOIR DE KOUNDOUL* ». Vous voudriez bien contribuer à la réalisation de cette étude en répondant de façon simple, précise et franche à ce questionnaire. Nous vous assurons que ces résultats seront utilisés exclusivement à des fins académiques.

#### **III- Identification**

Q1. Age : /\_\_\_/\_\_\_/

Q2. Sexe (M/F) : /\_\_\_/

Q3. Grade : .....

Q4. Discipline/spécialité : .....

Q5. Ancienneté : .....

Q6. Classes tenues : .....

Q7 Matières enseignées : .....

#### **IV- Thème 1 : Caractéristiques de la classe enseignée et connaissance de l'éducation inclusive**

##### **Sous-thème 1 : caractéristiques de la classe.**

- Effectif
- Type d'apprenants
- Approches pédagogiques utilisées
- Performance des apprenants

##### **Sous-thème 2 : connaissance de l'éducation inclusive**

- Définition
- Objectif
- Spécificité par rapport au système éducatif tchadien

#### **V- Thème 2 : La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive**

Sous thème 1 : Flexibilité pédagogique

Sous thème 2 : Adaptation pédagogique

Sous thème 3 : Modification pédagogique

#### **VI- Thème 3 : L'individualisation du processus enseignement/apprentissage en matière d'éducation inclusive**

Sous thème 1 : Individualisation des contenus

Sous thème 2 : Individualisation des processus

Sous thème 3 : Individualisation des supports/produits

**VII- L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive**

Sous thème 1 : L'interdépendance positive

Sous thème 2 : la promotion des interactions

Sous thème 3 : Processus de groupe

**VIII- Autonomisation des handicapés**

Sous thème 1 : Autonomie mentale

Sous thème 2 : Autonomie physique

Sous thème 3 : Autonomie socioprofessionnelle

**Merci de votre précieuse contribution !**

## TABLE DES MATIERES

NOTE D'AVERTISSEMENT .....	i
SOMMAIRE .....	ii
DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES .....	viii
RÉSUME.....	ix
ABSTRACT .....	x
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1 Contexte de l'étude .....	2
0.2 Formulation du problème .....	6
0.3 Questions de recherche .....	10
0.3.1 Question de recherche principale.....	10
0.3.2 Questions de recherche spécifiques .....	10
0.4. Hypothèses de recherche .....	11
0.4.1. Hypothèse principale .....	11
0.4.2. Hypothèses spécifiques .....	11
0.5. Objectifs de l'étude.....	12
0.5.1 Objectif principal .....	12
0.5.2. Objectifs spécifiques .....	12
0.5 Intérêt de l'étude .....	12
0.5.1. Intérêt pédagogique.....	13
0.5.2. Intérêt social.....	13
0.5.3. Intérêt professionnel.....	13
0.5.4. Intérêt scientifique .....	13
0.6. Présentation du travail .....	14
PREMIERE PARTIE : .....	15
CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....	15
CHAPITRE 1 : L'ÉDUCATION INCLUSIVE .....	16
1. Généralités : définition, caractéristiques, principes et lois de l'éducation inclusive .....	16
1.1. Education inclusive: de quoi parle-t-on? .....	16

1.2. Des caractéristiques d'une école inclusive.....	20
1.3. Quelques postulats sur l'éducation inclusive.....	24
1.4. Situation de l'éducation inclusive au Tchad.....	29
1.5. Le Socioconstructivisme et les pratiques éducatives inclusives.....	33
1.5.1. Généralités sur le socioconstructivisme.....	33
1.5.2. La médiation selon le socioconstructivisme.....	34
1.5.3. Zone de développement proximal.....	37
CHAPITRE 2 : AUTONOMISATION DES PERSONNES EN SITUATION D'HANDICAP A TRAVERS L'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	40
2.1. Point sur le handicap.....	40
2.1.1. Approche conceptuelle : handicap et situation de handicap.....	40
2.1.2. Modèles du handicap.....	42
2.1.2.1. Modèle individuel ou modèle médical.....	42
2.1.2.2. Modèle social du handicap.....	43
2.1.3. Typologie de handicap.....	44
2.2. De l'autonomisation des personnes handicapées.....	45
2.2.1. Signification de l'autonomisation.....	45
2.2.2. Différentes formes d'autonomie.....	46
2.2.3. Autonomie et handicap.....	49
2.2.4. Éducation inclusive et autonomisation.....	50
2.3. Approche théorique de l'autodétermination pour la compréhension de l'autonomisation des personnes handicapées.....	52
2.3.1. Modèles conceptuels et théoriques.....	53
2.3.2. Le modèle écologique tripartite d'Abery et Stancliffe (2003).....	55
2.3.3. Le modèle fonctionnel d'autodétermination (Wehmeyer, 1992, 1999).....	56
DEUXIEME PARTIE :.....	62
CADRE METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE.....	62
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	63
3.1. Type de recherche.....	63
3.2. Rappel de l'objet d'étude.....	63
3.3. Rappel des hypothèses de l'étude.....	64
3.3.1. Hypothèse principale.....	64
3.3.2. Hypothèses de recherche.....	64
3.4. Les variables de l'étude.....	64

3.4.1. Variable indépendante .....	65
3.4.2. La variable dépendante .....	66
3.5. Site de l'étude .....	66
3.6. Population, échantillonnage et échantillon .....	67
3.6.1. Population de l'étude .....	67
3.6.2. Echantillonnage.....	67
3.6.3. Echantillon .....	68
3.7. La recherche de l'information .....	69
3.7.1. La recherche documentaire .....	69
3.7.2. La recherche de terrain.....	70
3.8. Instruments de collecte des données.....	70
3.8.1. Instrument de collecte du volet quantitatif de recherche .....	70
3.8.2. Instrument de collecte des données qualitatives .....	71
3.9. Validité des instruments de collecte de données .....	71
3.10. Traitement des données .....	72
3.10.1. Traitement des données du volet qualitatif .....	72
3.10.2. Traitement des données du volet quantitatif .....	73
<b>CHAPITRE 4: PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION.....</b>	<b>75</b>
4.1. Présentation et analyse des données de la phase qualitative.....	75
4.1.1. Généralités sur l'éducation inclusive du point de vue des enseignants .....	75
4.1.2. La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive .....	76
4.1.3. L'individualisation du processus enseignement/apprentissage .....	77
4.1.4. L'apprentissage coopératif en matière d'éducation inclusive.....	78
4.1.5. Autonomisation des handicapés par l'éducation inclusive .....	80
4.2. Présentation et analyse des données quantitatives.....	81
4.2.1. Caractéristiques sociodémographiques des participants .....	81
4.2.2. Résultats VI.1 : La différenciation pédagogique en matière d'éducation inclusive	82
4.2.3. Résultats VI.2 : L'individualisation du processus enseignement/apprentissage.....	84
4.2.4. Résultats VI.3 : L'apprentissage coopératif.....	86
4.2.5. Résultats VD : Autonomisation des enfants handicapés par l'éducation inclusive	88
4.3. Vérification des hypothèses de recherche.....	91
4.3.1. Vérification de HR1 .....	91
4.3.2. Vérification de HR2 .....	93
4.3.3. Vérification de HR3 .....	95

4.4. Discussion des résultats .....	97
4.4.1. Discussion des résultats pour HR1 .....	97
4.4.2. Discussion des résultats pour HR2 .....	99
4.4.3. Discussion des résultats pour HR3 .....	100
4.5. Perspectives .....	103
CONCLUSION GENERALE .....	107
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	110
ANNEXES .....	113