

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

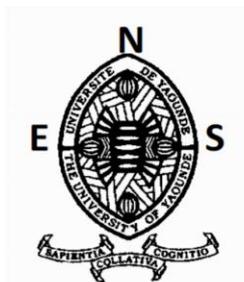
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE  
DE YAOUNDE

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

SECTION : SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace-Work-Fatherland

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

HIGHER TEACHER'S TRAINING  
COLLEGE YAOUNDE

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT OF SCIENCES OF  
EDUCATION

\*\*\*\*\*

SECTION: SCIENCES OF  
EDUCATION

# ATTITUDES DES ENSEIGNANTS ET INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DEFICIENTS VISUELS DANS LES CLASSES ORDINAIRES

*Mémoire rédigé en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement  
Normal de Deuxième Grade (DIPEN II)*

Par

**SATCHOU DIBAMOU Marlyse**

*Titulaire d'une Licence en Sociologie*

Sous la direction du :

**Pr. Innocent FOZING**

*Maître de conférences*

*ENS de Yaoundé*

Année Académique 2017-2018

À

Mon fils **TIENTCHEU YOSSA Bernard** Jamot

# SOMMAIRE

DEDICACE .....	i
SOMMAIRE .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
RESUME .....	vi
ABSTRACT .....	vii
INTRODUCTION GENERALE .....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE .....	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE .....	5
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET .....	17
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE .....	55
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....	73
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES DONNEES ET SUGGESTIONS.....	87
CONCLUSION GENERALE .....	96
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	99
ANNEXE .....	102
TABLE DES MATIERES .....	108

## REMERCIEMENTS

Ce travail est la résultante de la contribution, de la collaboration et du soutien de plusieurs personnes que nous tenons à remercier ici.

- Notre gratitude va à l'endroit de notre encadreur en la personne du professeur Innocent Fozing qui s'est toujours montré disponible pour m'apporter l'éclairage nécessaire à ce travail, ainsi que sa patience et aussi des conseils.
- Nous remercions également toute l'équipe pédagogique du département des sciences de l'éducation de L'ENS de Yaoundé pour leur contribution scientifique à l'édifice de ce travail
- Nous témoignons également notre gratitude à l'endroit du personnel administratif de l'école publique inclusive de Nkolndongo ainsi que ceux du Promhandicam pour leur disponibilité et leur accompagnement en ce qui concerne les enquêtes effectuées dans leurs établissements. es
- De vifs remerciements à nos camarades de la 58 e promotion des sciences de l'éducation dont les initiatives et les échanges ont contribué à enrichir notre travail,
- Notre profonde gratitude à ma mère, madame Dibamou Anne pour ses sacrifices, son soutien et ses encouragements
- Nous tenons à remercier nos frères et sœurs Ndjatang franklin, Tchana Vidal Ngabou Alain, Atchouchoua Cyriaque pour leur encouragement et leur soutien matériel et financier.
- Nos remerciements vont également à l'endroit de Monsieur Yossa Bernard, Siewe Alphonse, Gouana Michel pour leur encouragement et leur soutien moral et financier.
- Enfin, tous ceux dont les noms n'ont pas été mentionnés ici et qui de près ou de loin, nous ont apporté leur soutien de quelque nature qu'il soit, nous disons simplement merci.

## LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

**CAPIEMP** : Certificat d’Aptitude des Instituteurs d’Enseignement Maternelle et Primaire

**CE2** : Cours Élémentaire Deuxième Année

**CM1** : Cours Moyen Première Année

**CM2** : Cours Moyen Deuxième Année

**EPI** : Education Pour Tous

**EPPIA** : Ecole Primaire Publique Inclusive d’Application

**HG** : Hypothèse Générale

**OG** : Objectif Générale

**ONG** : Organisation Non Gouvernementale

**ONU** : Organisation des Nations Unies

**QR** : Question de Recherche

**OSR** : Objectif Spécifique de Recherche

**PROMHANDICAM** : Promotion des Handicapés du Cameroun

**QSR** : Question Spécifique de Recherche

**SIL** : Section d’Initiation au Langage

**UNESCO** : **Organisation** des Nations Unies pour l’Education, la Science et la Culture

**VD** : Variable Dépendante

**VI** : Variable Indépendante

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Présentation de l'échantillon .....	62
Tableau 2 : Grille d'analyse des données et d'observation .....	72
Tableau 3 : Récapitulatif des variables, des modalités et indicateurs.....	56

## RESUME

Le sujet de l'inclusion scolaire n'a jamais été aussi vif qu'aujourd'hui. De nombreux pays souhaitent faire évoluer le système scolaire vers une éducation plus inclusive. C'est pour cette raison que nous portons un intérêt particulier à la problématique de l'inclusion scolaire. C'est à la fois un sujet d'actualité qui nous touche directement en tant que future enseignante, mais aussi un sujet qui fait débat. L'inclusion scolaire nécessite, en effet, beaucoup de changements et d'adaptations de l'école, mais aussi de la société. Néanmoins, nous avons constaté lors de nos pratiques que l'inclusion scolaire reste très peu pratiquée, voire pas du tout prise en compte. En effet, beaucoup d'écoles dites « inclusives » ne sont pas toujours disposées à la mettre en œuvre et les enseignants à modifier leurs manières d'enseigner, bien qu'ils aient un ressenti plutôt positif envers ce concept. Cette recherche répond à la question suivante : *certaines attitudes des enseignants ont-elles une influence significative sur l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire ?*

Notre système scolaire inclusif dans lequel les enseignants forment les enfants en vue de leur épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de leur insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux ne considère pas toujours cette catégorie d'enfants comme étant des enfants en difficultés. Malgré cela, le niveau d'inclusion scolaire des élèves déficients visuels reste élevé bien que leur constance se révèle fragile.

L'objectif de cette étude est de vérifier certaines attitudes susceptibles de favoriser l'inclusion scolaire chez les élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire. Pour mener à bien cette étude, la recherche s'est adressée aux enseignants de deux écoles inclusives et le groupe expérimental des élèves déficients visuels. L'échantillon de cette étude est constitué de sept (07) enseignants à qui nous avons choisie de façon raisonnée à savoir des entretiens individuels semi-structurés. Suite à la transcription des verbatim, des analyses thématiques ont été menées. De ces analyses, il ressort que le sentiment de compétence chez les enseignants, le sentiment d'accéder aux ressources et le sentiment d'avoir un soutien social combinés favorise un niveau d'inclusion scolaire très élevé de l'élève déficient visuel. L'analyse de contenu nous permet de dire que le sentiment de compétence chez les enseignants, le sentiment d'accéder aux ressources mais le sentiment d'avoir un soutien social nous ayant fourni peu d'éléments dans les discours des enseignants révèle que cette démarche est la boucle de l'inclusion scolaire des élèves handicapés. La collaboration des familles avec l'école, le soutien des états, les motivations des enseignants peuvent améliorer et maintenir l'effort chez les enseignantes pour se créer de nouveaux repères dans la nouvelle école, au sein de la société camerounaise, sont des pistes d'intervention favorables.

**Mots-clés** : attitudes des enseignants – enfants déficients visuels – inclusion scolaire.

## ABSTRACT

The subject of inclusive education has never been so keen as today. Many countries want change the school system towards a more inclusive education. This is why we are particularly interested in the issue of inclusive education. It is both a vibrant topic which affects us directly as future teacher, and also a topic that is largely debated. Inclusive education requires, in fact, many changes and adaptations of school, but also of the society. Nevertheless, we have found in our practices that inclusive education is not largely practiced or not at all taken into account. Indeed, many so-called inclusive schools are not always ready to implement it and teachers are not ready to change their ways of teaching, although they feel rather positive toward this concept. This research answers the question: *do teachers' attitudes favour the inclusion of visually deficient students in ordinary classroom situation?*

Our inclusive school system in which teachers form children for their intellectual, physical, civic and moral development and their harmonious integration into society, taking into account economic, socio-cultural, political and moral factors, does not always consider this category of children as children in difficulties. Despite this, the level of school inclusion for visually deficient students remains high, although their consistency is fragile.

The purpose of this study is to identify attitudes that may favour inclusive education for visually deficient students in the ordinary classroom setting. To carry out this study, the research addressed teachers from two inclusive schools and the experimental group of visually deficient students. The sample of this study is made up of six (07) teachers to whom we applied a non-probability sampling technique, namely semi-structured individual interviews. Following the transcription of the verbatim, thematic analyses were conducted.

From these analyses, it appears that teachers' sense of competence, sense of access to resources and the feeling of having combined social support contribute to a very high level of school inclusion for the visually deficient student. The content analysis allows us to say that teachers' sense of access to resources, the feeling of having social support that provide us with little evidence in the teachers' speeches reveal that this approach is the loop of inclusive education of students with disabilities. The collaboration of families with the school, the support of the State, the motivations of the teachers can improve and maintain the effort to the teachers to create new benchmarks in the new school, within the Cameroonian society, are tracks of favourable intervention.

**Keywords:** teachers' attitude, visually deficient children, inclusive education

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Dans le monde en général, gérer la diversité individuelle est l'un des grands défis des établissements scolaires et des classes ordinaires. Inscrit dans cette logique, l'école inclusive ou l'éducation inclusive de par sa philosophie et son historique, est une éducation qui vise une école qui accepte les différences. Elle vise une éducation de qualité pour tous en respectant la diversité, les différents besoins, les capacités, les caractéristiques individuelles. Les différentes attentes des élèves et des communautés en matière d'apprentissage, et en éliminant toutes formes de discrimination. De même, le droit à l'éducation est un droit universellement reconnu qui vaut pour tous les individus y compris ceux présentant des besoins éducatifs particuliers. La déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 établit le droit à toute personne à l'éducation. Il convient donc l'accès de ces personnes à l'éducation quel que soit leur état physique, mental ou sensoriel et vise à long ou à court terme l'autonomie et le développement des compétences chez les apprenants.

Au Cameroun, l'inclusion scolaire se traduit par une volonté politique d'accueil et d'éducation des enfants déficients visuels non pas dans des institutions spécialisées, mais dans des établissements ordinaires. C'est la raison pour laquelle on assiste de plus en plus à l'inscription des enfants déficients visuels dans les classes ordinaires.

En dépit de cette volonté gouvernementale, nous nous rendons compte que dans la météorite de nos établissements scolaires, ou sont inscrits les enfants déficients visuels, ces derniers éprouvent encore des difficultés à s'inclure. Ils font encore l'objet de questionnement, de discrimination, de catégorisation par les élèves et surtout par les enseignants qui n'ont pas été assez préparés et n'ont pas assimilé la formation adéquate pour les accueillir. Ainsi, ces attitudes négatives des enseignants vis-à-vis de ces enfants engendrent chez eux de la frustration et les replis sur soi dans le processus enseignement apprentissage et tout ceci ne favorise pas leur inclusion en milieu ordinaire. Pourtant nous savons que, ce sont les enseignants qui doivent gérer la diversité des besoins chez les élèves au sein de leur établissement et de leur salle de classe et doivent nécessairement s'adapter aux besoins de tous les élèves y compris les déficients visuels.

Pour mieux cerner cette situation, nous nous avons entrepris de mener notre étude sur le thème intitulé : « **Attitudes des enseignants et inclusion scolaire des déficients visuels dans les classes ordinaires** ». A travers ce thème, nous voulons contribuer à l'amélioration des conditions des élèves déficients visuels dans les établissements primaires ordinaires. De ce fait, nous nous sommes posé la question suivante qui sera le fil conducteur de notre recherche : *Certaines attitudes des enseignants ont-elles une influence significative sur l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire ?*

Pour approfondir cette étude, nous articulerons notre analyse autour de trois axes :

- ✓ Le cadre théorique qui a deux chapitres dans lesquels seront exposés la

Problématique, l'insertion théorique du sujet.

- ✓ Le cadre méthodologique qui ne comporte qu'un seul chapitre qui nous permettra d'avoir des informations sur la population, l'échantillon, les instruments de collecte des données, l'outil stratégique d'analyse des données.
- ✓ Le cadre opératoire dans lequel les résultats seront présentés, des hypothèses vérifient des résultats interprétés et discutés, les difficultés et les suggestions pour les recherches futures.

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

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre s'attarde sur la problématique centrale au cœur de l'étude. Pour y parvenir, nous traitons d'un ensemble de préoccupations susceptibles d'apporter un éclairage sur la problématique générale de l'inclusion scolaire des enfants à besoins particuliers. Dans cette optique, une fresque du contexte de l'étude permet d'avoir un aperçu des réalités dans l'univers de ce phénomène au Cameroun. La position du problème dans cet élan vient édifier sur les aspects qui constituent la problématisation mise en œuvre, notamment les questions et objectifs de l'étude. Comme prolongement, à ces deux premiers points, le chapitre précise l'intérêt et la délimitation empirique et théorique du domaine de l'étude.

### 1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

L'éducation de tous les enfants a été consacrée depuis plus d'une décennie à travers une kyrielle de textes donc l'un des précurseurs est incontestablement la Déclaration Universelle des droits de l'Homme du 10 décembre 1948 qui déclare en son article 26 que : *« toute personne a droit à l'éducation. Elle est gratuite et obligatoire, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental »*. L'éducation s'inscrit donc comme un droit inaliénable chez chaque être humain quel que soit ses différences. Ce texte fondateur va certainement inspirer les initiatives éducatives dès la Conférence de Jomtien sur l'« éducation pour tous » en 1990. La déclaration qui en sortira précisera une fois de plus le caractère fondamental du droit à l'éducation. En son article 3 il est reprécisé que l'universalité de l'accès à l'éducation et la promotion de l'équité. L'alinéa 1 renchérit affirme que :

*« Tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale. A cette fin, il convient de développer les services éducatifs de qualité et de prendre des mesures systématiques pour réduire des disparités »*.

Dans ce même sillage du mouvement international en faveur de l'éducation à visée inclusive (Ainscow & César, 2006 ; Vislie, 2003) et, notamment, après avoir ratifié en 1994 la Déclaration de Salamanque invitant les Etats concordataires à privilégier la scolarisation des enfants avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire (UNESCO, 1994), il a adopté à Salamanque les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et les

besoins éducatifs spéciaux. Elle a formulé des orientations pour passer de l'éducation traditionnelle dite « spéciale » destinée aux élèves déficients à une éducation intégratrice pour des enfants ayant « des besoins éducatifs particuliers ». Le point focal de ce document est le droit à l'éducation de préférence dans le système scolaire ordinaire octroyé à tout enfant quel que soit son état affectif, intellectuel, social voire linguistique. Ce traité déclare en son article 2 clairement que : *« les écoles ordinaires ayant une orientation intégratrice constitue le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en intégrant l'objectif de l'éducation pour tous »* ; Et son article 3 ajoute que : *« l'école devrait accueillir tous les enfants quelque soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants de la rue et ceux qui travaillent, les enfants démunis, ceux des minorités linguistiques, éthiques ou culturelles ainsi d'autres enfants des groupes défavorisés ou marginalisés »*. La Déclaration Mondiale sur« l'éducation pour tous» tenue à Dakar en 2000 définit l'éducation inclusive comme l'une des stratégies permettant d'affronter les défis de la marginalisation et l'exclusion des enfants en milieu scolaire. Elle répond aux principes fondamentaux de l'éducation pour tous, celui de donner de tous à tous : enfants jeunes et adultes, l'accès à l'éducation à l'apprentissage. Par ailleurs, il a aussi été déclaré dans le même forum, la prise en compte des besoins de l'éducation des pauvres et des personnes les plus défavorisées à savoir les enfants handicapé ayant des besoins éducatifs particuliers. Est ainsi que le premier objectif est de développer, améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance et surtout les enfants les plus vulnérables.

Selon le Fond des Nations Unies pour l'enfance, (2013) portant sur « la situation des enfants dans le monde », ce rapport examine les obstacles dus au manque de dispositifs, d'accès au bâtiments, aux attitudes méprisantes et la non prise en compte dans les statistiques officielles, à la discrimination qui privent les enfants handicapés de leur droits et les empêchent et de participer pleinement à la société. La convention des nations unies relative aux droits des personnes handicapées (2006) ratifié par le Cameroun en 2008 en son article 24 stipule que *« les Etats parties veillent à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues sur le fond de leur handicap du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus sur le fond de leur handicap de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire de l'enseignement secondaire »*.

La charte africaine des droits de l'homme et des peuples adoptés le 25 juin 1981 à Nairobi au Kenya est le premier instrument juridique au niveau continental visant à traiter de l'ensemble des droits de l'Homme reconnus aux populations africaines. Elle énonce un ensemble de droits dont doivent bénéficier les citoyens de chacun des Etats-membres.

L'alinéa 1 de son article 17 stipule que : toute personne a droit à l'éducation.

Sur le plan national, la loi no 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun en son article 2 fait de « *l'éducation une priorité nationale* » et déclare en son article 4 que l'éducation forme l'enfant pour permettre son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans son milieu social, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. Cette loi prévoit en son article 5 : « *l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour et à la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et la promotion de l'intégration régionale et sous régionale.* » Les articles 6 et 7 respectivement soulignent que « *L'Etat assure le droit à l'éducation et garantit à tous l'égalité de chances à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.* ». Le Cameroun a adapté sa législation en faveur des personnes en situation de handicap. La scolarisation des élèves en situation de handicap a commencé à se frayer un chemin dans le système scolaire camerounais.

Par ailleurs, la loi cadre N° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées et suivi du décret d'application N° 90/1516 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de celle-ci et dont les deux premiers chapitre deux premiers chapitres ont été réservés au domaine éducatif, stipule en son article 1<sup>er</sup> que : les enfants handicapés auditifs, visuels et mentaux doivent bénéficier d'une éducation spéciale leur permettant d'acquérir l'autonomie nécessaire à leur inscription dans les écoles ordinaires .Ce décret vise à l'inclusion scolaire des enfants handicapés .

La Loi N°2010/002 du 13 Avril 2010 a suscité la signature de deux lettres circulaires portant protection et promotion des personnes handicapées affirme en son article 29 alinéa 1 et 2 que : « *l'Etat contribue à la prise en charge des dépenses d'enseignement et de la formation professionnelle des élèves et étudiants indigents. Cette prise en charge consiste en l'exemption totale ou partielle des frais scolaires et universitaires et octroie des bourses* »

L'article 30 ajoute que : « *les enfants et adolescents frappés d'un handicap de quelque nature que ce soit bénéficient de conditions d'éducation et d'apprentissage adapté à leur état* ».

La première lettre circulaire N°34/06/LLCMINESSEC/MINAS du 2Aout 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés dans les établissements publics d'enseignement secondaires, dans l'optique de favoriser l'accès à l'éducation des enfants vivants avec un handicap dans les écoles ordinaires et limiter les discriminations. Elle exempte véritablement ces enfants du paiement des frais de scolarité dans les établissements publics de l'enseignement secondaire en vue de leur permettre de participer aux examens officiels.

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

## **1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME**

### **1.2.1. Constat de l'étude**

Cette abondante législation ne résout pourtant pas le problème concret de l'inclusion scolaire qui reste une sinécure pour notre système éducatif, comme le démontre Rocha Da Silva et Tijana (2016), des obstacles concrets sont liés aux dispositifs mis en place concrètement dans les établissements pour soutenir les enseignants face au phénomène d'inclusion scolaire. Il y a obstacle lorsque ces moyens ne sont pas appropriés, voire absents dans les écoles. Nous pouvons relever les difficultés suivantes : une politique d'établissement qui ne prend pas en compte la problématique de l'inclusion scolaire ; une organisation scolaire qui n'est pas en harmonie avec une visée inclusive ou intégrative par un manque de personnes-ressources ; un manque de moyens scolaires

(Manuels adaptés, matériel divers...) et de ressources (documents de recherche sur le sujet, manuels pour enseignant-e-s...) ; les pratiques pédagogiques ne prenant pas en compte la diversité des élèves.

En effet, le droit à la scolarisation constitue pour tous les enfants une obligation pour l'institution scolaire ; celle-ci se devant favoriser à son sein l'intégration de tous les enfants qui lui sont confiés y compris celles des enfants à besoin spéciaux, Fonkoua (2008). Il s'agit

notamment des enfants déficients auditifs, déficients visuels, déficients moteurs et ceux présentant des troubles importants de fonction cognitives ou de comportement.

L'école inclusive ou l'éducation inclusive de par sa philosophie et son historique, est une éducation qui vise une école qui accepte les différences, cherche à fournir des réponses positives à la diversité et à éliminer ce qui peut contribuer à marginaliser certains élèves en raison de leur nature, de leur âge ou de leur handicap, Vienneau (2002). De même, l'éducation pour l'inclusion est un processus qui vise à offrir une éducation de qualité pour tous, en respectant la diversité et les différents besoins et capacités, les caractéristiques et les atteintes des élèves et des communautés en matière d'apprentissage et en éliminant toutes les formes de discrimination ; UNESCO (2008). Ainsi, lorsque les enfants à besoin spéciaux en général et les enfants non-voyants en particulier fréquentent les établissements scolaires ordinaires, ils devraient y être encadrés comme tous les autres enfants dits valides .Cet encadrement constitue un élément essentiel dans l'opération de leur inclusion scolaire et plus tard dans leur inclusion socioprofessionnelle. De même , à travers les différents textes et lois , nous comprenons que , la communauté internationale en général et le Cameroun en particulier a ainsi opté pour la pratique de l'éducation inclusive non seulement de briser cette barrière qui existe entre les personnes en situation de handicap et les personnes valides , mais aussi de laisser la possibilité à ces personnes dits invalides de pouvoir s'intégrer dans le monde socioprofessionnelle au même titre que les autres .Cependant , nous avons constaté sur le terrain que ,les enfants à besoin spécifique en général et les déficients visuels en particulier rencontrent encore des sérieux problèmes d'inclusion scolaire. Ils sont peu à être scolarisés et le peu d'élèves qui ont la chance à être scolarisé dans les écoles ordinaires ont des difficultés pouvoir s'intégrer car certaines pratiques ou outils pédagogiques ne sont pas toujours adaptés à leur apprentissage et par conséquent, ils sont éduqués selon les critères appliqués aux personnes ordinaire, ce qui n'apporte pas souvent des résultats positifs.

En effet, la plupart des problèmes que rencontrent les enfants déficients visuels en particulier les non-voyants sont liés aux difficultés de prise d'informations visuelles d'une part et de la transmission par l'écrit d'autres parts (difficultés pour apprendre à lire, avoir accès aux textes graphiques). Dès leur arrivée à l'école surtout au primaire qui est un environnement nouveau pour eux ont du mal à se retrouver .Ils ont des difficultés dans la prise des notes, font face aux incompréhensions de la part des enseignants qui non seulement n'ont pas été préparés à leur accueillir et par conséquent adoptent une attitude ou un comportement négative envers ces derniers. De même ,ils n'ont pas de manuels scolaires

transcrits en braille ce qui les empêche non seulement d'approfondir leur cours, mais aussi ces derniers peuvent présenter la tendance à l'isolement et à se désinvestir. De plus, il est prévu que lors des évaluations, les déficients visuels doivent bénéficier d'un tiers temps légal mais nous observons que les enseignants ne leur accorde pas ce temps et ne peuvent donc pas terminer les épreuves. Toutes ces difficultés font en sorte qu'ils sont frustrés à l'école et se sentent inférieurs par rapport à leurs camarades, ce qui affectent aussi leur performances scolaires car il est difficile pour ces derniers de réaliser de façon ordinaire les tâches scolaires. Ainsi, face à tous ces problèmes, le système scolaire doit trouver des voies et moyens pour satisfaire les besoins des enfants vivant avec un handicap en général et en particulier celui des déficients visuels.

Rose et Dumont (2011, p.18) dans leur étude ont évoqué plutôt l'obstacle lié à la logistique comme un facteur freinant l'intégration scolaire du déficient visuel. Ils pensent que l'environnement physique inadapté (espaces récréatifs incoercibles) est bien entendu un obstacle à l'intégration. Plus loin, d'autres auteurs tels que Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011) ont pensé à la pédagogie universelle comme moyen de surmonter ce problème d'inclusion scolaire. Selon eux, c'est l'absence des pratiques pédagogiques adaptées qui font que certaines personnes conçoivent l'inclusion scolaire comme une « véritable utopie ». Ils soulignent que, l'inclusion scolaire ne peut se limiter à la simple intégration physique d'un élève ayant des besoins particuliers dans une classe ordinaire et proposent donc la pratique de la pédagogie universelle qu'ils définissent comme étant un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une diversité d'élèves, propre au contexte de l'inclusion scolaire. Elle offre un canevas pour la création des buts, des méthodes d'évaluation et de matériels éducatifs qui fonctionnent pour tous les individus.

Par ailleurs, Fonkoua (2008 : p19), pensait que la création d'un climat de sécurité favorable à l'épanouissement individuel et collectif du jeune en difficulté est nécessaire pour la réussite de l'éducation intégratrice. En effet, l'école doit donner la chance à chacun d'évoluer selon son propre rythme, rendant l'enfant autonome autant dans son comportement que dans ses apprentissages. Les objectifs poursuivis dans cette classe intégratrice doivent être liés à la fois à l'adaptation et à la motivation dans les activités scolaires et sociales, aux attitudes et comportements dans le processus enseignement /apprentissage et liés aux objectifs scolaires. Le climat de l'école doit permettre au jeune en situation difficile d'apprendre à se connaître, à exprimer ses émotions, à s'intégrer au groupe, à gérer ses conflits et à respecter les règles et fonctionnement de la classe. Ceci passe par la valorisation de l'environnement intégrateur de

la classe riche en langage ; un espace soigneusement planifié où les enfants en difficulté peuvent activement apprendre, échanger et coopérer entre eux. L'environnement doit être adapté à chaque spécificité de l'enfant en difficulté. Cet environnement doit pouvoir constituer une plateforme permettant le développement du goût des enfants pour la nature, l'histoire des poèmes, la musique et les danses. On fait appel à la pluralité des situations, des éventualités et des opportunités. On doit préparer, mettre en place des activités de remédiations, d'approfondissement et d'enrichissement pouvant faciliter l'intégration de chaque enfant dans la dynamique classe et de son milieu.

### **1-2-2 Problème de l'étude**

Le problème de cette étude est celui de l'éducation des enfants déficients visuels dans un environnement scolaire ordinaire, due à un manque de formation des enseignants. Le sujet de l'inclusion scolaire n'a jamais été aussi vif qu'aujourd'hui. De nombreux pays souhaitent faire évoluer le système scolaire vers une éducation plus inclusive. C'est pour cette raison que nous portons un intérêt particulier à la problématique de l'inclusion scolaire. C'est à la fois un sujet d'actualité qui nous touche directement en tant que futures enseignantes, mais aussi un sujet qui fait débat.

L'inclusion scolaire nécessite, en effet, beaucoup de changements et d'adaptations de l'école, mais aussi de la société. Nous avons souvent entendu parler de l'inclusion scolaire, que ce soit dans notre formation ou lors de nos stages dans le domaine de l'enseignement. Néanmoins, nous avons constaté lors de nos pratiques que l'inclusion scolaire reste très peu pratiquée, voire pas du tout prise en compte. En effet, les écoles ordinaires ne sont pas toujours disposées à la mettre en œuvre et les enseignants à modifier leurs manières d'enseigner, bien qu'ils aient un ressenti plutôt positif envers le concept.

Beaucoup d'auteurs ou de formateurs et formatrices mettent en évidence les bienfaits de l'inclusion scolaire. Par ailleurs, le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés ne péjorerait pas les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficulté (Peltier, 1997). Sur le plan des apprentissages scolaires, les méta-analyses de Bloom (1984) avaient déjà montré qu'un élève en difficulté progresse mieux s'il fait partie d'un groupe composé d'élèves motivés et aspirant à une carrière scolaire plutôt longue. (p. 135-147).

Toutefois, l'inclusion des enfants à besoins particuliers tient compte que l'étayage des enseignants. Il n'est donc pas étonnant de retrouver ces éléments contradictoires dans les représentations et attitudes des enseignants.

Leurs représentations et leurs attitudes sur la question de l'inclusion diffèrent et c'est pour cette raison que nous chercherons à identifier à quel point ces éléments peuvent faire obstacle à la mise en œuvre des pratiques intégratives à visée inclusive. De même, les enseignants de classe régulière favorable à l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers sont plus à risque d'épuisement et sont moins satisfaits du soutien reçu que les enseignants qui sont favorables à l'exclusion. (p. 11) Nous supposons donc que les enseignants favorables aux pratiques inclusives favorisent l'inclusion des enfants déficients visuels.

Pour résumer notre problématique, nous constatons que d'une part l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels est de plus en plus considérée par les institutions scolaires, mais, d'autre part, ce concept reste peu visible dans la réalité du terrain. À travers notre mémoire, nous souhaitons éclaircir les attitudes des enseignants qui favorisent l'inclusion scolaire des enfants déficients visuels en classe ordinaire.

### **1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE**

Il s'agit de définir clairement l'objet précis d'étude et la question qui s'y rapporte. La question consiste à circonscrire clairement l'objet de notre étude qui sera testée sur le terrain. Le développement de cette question donne lieu à un jeu construit d'hypothèses.

Au regard de l'analyse qui précède nous avons envisagé les questions de recherche suivantes :

#### **1.3.1. Question principale**

*Certaines attitudes des enseignants ont-elles une influence significative sur l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire ?*

#### **1.3.2. Questions de recherche spécifiques**

**QRS1** : Le sentiment de compétence chez les enseignants influence-t-il l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire ?

**QRS2** : Le sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants influence-t-il l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire ?

**QRS3** : Le sentiment d'avoir un soutien social influence-t-il l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire ?

## **1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE**

Il s'agit des contributions que le chercheur espère apporter en étudiant le problème. Les objectifs de l'étude sont donc des intentions décrivant le résultat concret attendu à la suite d'une action. Il s'avère que l'objectif d'une recherche fait référence à ce à quoi voudrait aboutir le chercheur au travers d'une démarche scientifique. On distingue l'objectif général des objectifs spécifiques.

### **1.4.1. Objectif général**

Notre objectif de recherche est d'identifier certaines attitudes des enseignants qui favorisent l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire.

### **1.4.2. Objectifs spécifiques**

- Vérifier si le sentiment de compétence chez les enseignants favorise l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire.
- Evaluer si le sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants favorise l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire.
- Evaluer si le sentiment d'avoir un soutien social favorise l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire.

## **1.5. INTERET DE L'ETUDE**

Dans tout travail scientifique, l'intérêt révèle en grande partie les motivations, la pertinence du travail. Dans le cadre de ce travail, nous avons retenu trois intérêts :

Pédagogique, didactique, social et scientifique

### **1.5.1. Sur le plan pédagogique**

Cette étude a un intérêt pédagogique dans la mesure où elle attire l'attention des acteurs scolaires et plus précisément les enseignants afin qu'ils puissent prendre conscience et doivent savoir que, leurs attitudes peuvent influencer l'inclusion scolaire des déficients visuels qu'ils sont en train d'éduquer. Elle permettra aussi à ceux-ci d'améliorer leurs attitudes et par ricochet leurs comportements envers le déficient visuel pour permettre à ce dernier de se sentir d'avantage membre à part entière de l'école.

### **1.5.2. Sur le plan didactique**

Elle permettra aux éducateurs de se former ou de se renseigner sur la manière dont traiter les déficients visuels en mettant de côté toute formes de discrimination , de marginalisation , de stigmatisation en mettant l'accent sur les techniques et des pratiques pédagogiques adaptées aux apprentissages des déficients visuels en vue de leur intégration en milieu scolaire, voire socio-professionnelle . De même, Elle permet aux élèves non- voyants de prendre conscience du rôle capital qu'ils ont dans leur réussite de l'inclusion scolaire, d'être à mesure d'exprimer les difficultés qu'ils rencontrent en milieu scolaire ordinaire et d'identifier les solutions possibles.

### **1.5.3. Sur le plan social**

Cette étude a un intérêt sur le plan social car la promotion de la participation des élèves présentant des déficiences s'inscrit dans le mouvement social inclusif actuellement en vigueur au Cameroun (loi 2010 portant promotion et protection des personnes Handicapées). Comme l'actualisation des politiques d'inclusion des personnes présentant des déficiences, le Gouvernement camerounais sous-tend des changements de mentalités importants pour les citoyens, celles-ci doivent être considérées sous tous leurs angles notamment au plan scolaire. En cherchant à explorer les attitudes des enseignants face à la déficience visuelle, cette étude s'arrime à la mise en place d'une société plus inclusive et équitable pour le peuple camerounais. En outre, cette étude vise à amener l'entourage social (parents, enseignants) à changer le regard négatif porté sur les déficients visuels en âge scolaire car ce sont les êtres à part entière au même titre que les enfants valides dans leur établissement d'accueil. En outre, faire comprendre aux parents, enseignants et camarade que , le handicap en elle-même n'est pas une fatalité pour le jeune élève mais au contraire , ce sont les préjugés des autres qui leur mettent dans cette situation .Aussi qu'il existe des dispositifs de compensation adaptés à ces derniers pour qu'ils puissent eux aussi s'adapter et participer à leur manière au développement de la société dans laquelle ils vivent.

### **1.5.4. Sur le plan scientifique**

Du point de vue scientifique, cette étude cherche à explorer les attitudes des enseignants ayant les conséquences sur la réussite de l'inclusion scolaire des déficients visuels dans les classes ordinaires, soit un phénomène peu documenté dans les études. En effet, parmi les études qui ont été faites dans le domaine de l'éducation inclusive, il y en a ceux qui portent

sur l'inclusion scolaire des déficients visuels mais, très peu sont celles qui se sont orientés dans le sens des attitudes des enseignants envers la déficience visuelle.

Cette étude contribuera donc à l'édification des connaissances dans ce domaine.

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

La délimitation est l'action de délimiter, c'est-à-dire de circonscrire les aspects d'un sujet d'étude. Cette étude sera délimitée sur les plans thématique, spatial et temporel.

### **1.6.1. Délimitation spatio-temporelle**

Cette étude concerne les enfants déficients visuels qui sont dans les écoles dites « ordinaires ». Nous travaillons dans le domaine de l'inclusion scolaire des déficients visuels et on ne peut parler d'inclusion lorsque les enfants à besoin spécifiques sont dans des écoles dites « ordinaires » c'est-à-dire là où il y a des enfants dits « valides ». Ainsi nous avons décidé de travailler avec les enseignants et les élèves de l'école primaire dans la mesure où, l'école primaire constitue une base fondamentale de l'éducation des enfants et surtout les déficients visuels. Ainsi une attitude négative des enseignants envers ces derniers pourrait les amener à un décrochage scolaire et par conséquent, ils ne pourront pas s'intégrer dans le milieu social. Ainsi, nous avons commencé notre étude en 2017 et elle va s'achever en 2018. L'étude va se dérouler dans le département du Mfuondi, région du Centre.

### **16.2. Délimitation thématique**

Notre étude s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation et plus précisément dans l'éducation inclusive.

## CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET

La tâche de ce chapitre consiste à identifier les idées et les concepts qui nous aideront à mieux formuler l'étude et ses hypothèses. Il est question de partir des études faites dans les champs d'étude abordés pour faire émerger l'originalité du thème de ce travail (Fonkeng, Chaffi, Bomda, 2014). Pour ce faire, nous ferons état de quelques travaux ayant déjà été présentés dans le champ de cette étude. C'est la principale fonction de ce chapitre dont les principales articulations sont : la clarification des concepts clés de l'étude, la présentation de la recension des écrits en lien direct avec le problème étudié, la présentation du cadre théorique de référence à partir duquel nous avons tiré les hypothèses de recherche et l'opérationnalisation de nos variables.

### 2.1. CLARIFICATIONS DES NOTIONS CLEES

Dans le cadre de cette étude, trois concepts fondamentaux sont définis et mis en relation notamment attitudes des enseignants, inclusion scolaire et déficients visuels.

#### 2.1.1. Attitudes des enseignants

Selon les socioconstructivistes, les attitudes des enseignants renvoient aux comportements que les enseignants affichent dans les salles de classes face aux apprentissages. Il est bien connu que les compétences des enseignants constituent un des facteurs externes qui intervient dans la dynamique d'apprentissage. Ces compétences renvoient à des connaissances de base, des connaissances acquises par expérience (connaissances, savoir-faire et savoir-être) et par le biais de la formation continue formelle ou informelle. L'intervention mise en place dépend de cet ensemble de compétences. Si on n'a pas réajusté ses connaissances ni développer des compétences nouvelles, on risque fort d'inscrire l'élève dans une démarche passive ne laissant guère de place à la réorganisation des savoirs initiaux tel que le veulent les approches psychocognitives constructivistes de l'apprentissage et socioconstructivistes.

Par ailleurs, la motivation de l'enseignant constitue un élément qui intervient dans la dynamique d'intervention qu'il mène. Les diverses dimensions de l'intervention sont dépendantes du degré de motivation de l'enseignant : transposition didactique, animation, aspect relationnel, recours à des modèles d'enseignement variés et actuels, etc. Tardif (1992) reconnaît un rôle central à la motivation de l'enseignant dans la communication pédagogique qui s'installe entre enseignants et élèves.

Les valeurs personnelles et sociales de l'enseignant ne sont pas en reste, elles ont des incidences sur le type de démarche d'apprentissage qu'entreprend l'élève. Un enseignant qui valorise la valeur intellectuelle que constitue la rigueur incite l'apprenant à examiner sa pertinence et à faire des choix éclairés en regard de visées à court et à long terme (vécu scolaire et vécu en société).

Les attitudes adoptées par les enseignants influencent indirectement le processus d'apprentissage: attitude de respect par rapport à l'élève, attitude positive face aux difficultés des apprenants (ordre cognitif, affectio-social), attitude de confiance en l'actualisation du potentiel de l'apprenant, etc. qui peuvent favoriser l'engagement de l'élève. Plusieurs chercheurs en éducation considèrent que les attentes de l'enseignant face à l'élève interviennent dans la dynamique pédagogique qui s'installe entre le maître et l'élève.

Good et Brophy (1984) expliquent comment les attentes influencent l'intervention de l'enseignant et affectent, du même coup, l'élève :

- l'enseignant a des attentes particulières pour certains élèves : attentes concernant le comportement et les résultats ;
- les attentes étant différentes, souvent le type d'intervention varie ; conséquemment, les attentes orientant l'agir, affectent le concept de soi de l'apprenant, la motivation ainsi que les buts à long terme.

Si l'apprenant ne réagit pas, il est probable que les comportements de l'élève soient conformes aux attentes des enseignants (Morency et Bordeleau, 1992). De plus en plus, on considère les attentes, les valeurs, les attitudes, les connaissances comme faisant partie système représentationnel à caractère social. Ainsi, certains chercheurs en psychologie sociale parlent en terme de représentations sociales qu'entretient le maître à propos de l'élève, de la situation d'apprentissage et de leur rapport à l'action éducative qui est menée (Anadon et Minier, 1996). Ces auteurs, entre autres, font ressortir le rôle des représentations sociales de l'apprentissage dans la dynamique pédagogique qui s'installe.

### 2.1.1.1. Attitudes

Le mot attitude vient du latin *aptus* qui est défini dans le cadre de la psychologie sociale comme étant une préparation subjective ou mentale à l'action. Il définit les comportements apparents et observables ainsi que les convictions humaines chez un individu. Les attitudes déterminent ce que chaque individu verra, entendra, pensera et fera. Elles naissent des expériences et ne deviennent pas automatiquement des conduites routinières. Les attitudes sont donc des tendances individuelles dominantes à réagir favorablement ou défavorablement à un objet. Les attitudes peuvent être positives ou négatives (Leite, 1994).

Selon Potvin, Morissette et St-Jean (1990), il existe une variation dans les définitions données à l'attitude (points de vue sociologique, anthropologique, psychologique, etc.), qu'il devient difficile d'en circonscrire les éléments essentiels de façon définitive. Malgré cet état de fait, plusieurs chercheurs semblent indiquer de façon au moins implicite, soit par leurs définitions, soit par les explications qu'ils en donnent, une certaine unité de vue quant à leurs caractéristiques. Voici brièvement certaines de ces caractéristiques. L'attitude est une tendance relativement stable d'une personne. Elle peut être vue comme étant un système permanent d'évaluations positives ou négatives permettant de prédire la réaction d'une personne dans des conditions connues. Bien que l'on parle de stabilité, il est nécessaire cependant de relativiser cette caractéristique en précisant que l'attitude est susceptible de changer.

De façon générale, l'attitude étant définie comme un construit, les changements qui permettent de l'inférer se manifestent dans les comportements verbaux ou non-verbaux de la personne.

L'attitude est une tendance qui influence plus ou moins le comportement. À ce sujet, Staats (1986) et Leduc (1984) parlent de la fonction directrice des stimuli associés à une attitude. Sous l'influence de cette dernière, toute une gamme de comportements d'approche ou d'évitement devient plus ou moins probable. Morissette et Gingras (1989) définissent l'attitude comme une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité); ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (à être défavorable) de cet objet.

Dans ce travail, le concept d'attitudes sera donc appréhendé comme l'ensemble de comportements que l'enseignant affiche en vue d'influencer de manière positive ou négative l'apprentissage chez ses élèves.

### **2.1.2. Enseignants**

D'après le dictionnaire Larousse (2002, p.279), le terme enseignant selon les circonstances désigne « *un adjectif ou un nom qui désigne une personne qui enseigne* ».

En d'autres termes, c'est une personne qui est chargé de transmettre les connaissances ou méthodes de raisonnement à autrui dans le cadre d'une formation spécifique à une matière, un domaine ou une discipline scolaire.

De manière générale, un enseignant est celui qui exerce un métier passionnant et exigeant, celui de participer à la construction de la société en transmettant son savoir et en valorisant les compétences des élèves. Etre enseignant offre la possibilité de se renouveler chaque jour et être acteur d'un système d'éducation en évolution. Il s'agit aussi de s'adapter au profil de chaque élève pour lui permettre de développer son potentiel et lui transmettre les valeurs de la citoyenneté en faisant évoluer ses cours grâce au numérique et en actualisant ses propres connaissances. Pour relever ces défis, l'enseignant n'est pas seul, car guidé par l'ambition de favoriser la réussite scolaire des élèves dont il a la responsabilité, l'enseignant doit mobiliser les compétences didactiques et pédagogiques dans l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines. C'est ainsi un métier qui permet de concilier la vie professionnelle et personnelle.

Dans la société, l'enseignant remplit les fonctions suivantes :

- accompagner ses élèves pour faire des citoyens instruits et éclairés : c'est avant tout un métier gratifiant dont la mission première est de développer le potentiel de chaque élève afin de lui fournir des clés nécessaires pour réussir son parcours scolaire, lui donner le goût d'apprendre tout au long de sa vie et de penser par lui-même. De même, en incarnant les valeurs de l'école républicaine, l'enseignant endosse une autre responsabilité : celle de passer de ses principes fondateurs en particulier la laïcité et l'égalité. A travers son enseignement, il permet aux élèves de faire l'apprentissage du vivre ensemble pour devenir des citoyens capables de s'intégrer dans une société démocratiques et de respecter les valeurs de la république en étant à l'écoute des élèves et en développant leurs compétences . L'image de l'enseignant seul maître qui

peut travailler à bord de sa classe , qui peut suggère un métier solitaire, a fortement évolué : l'enseignant exerce son métier au sein d'un groupe collectif de travail en équipe, avec ses collègues et ainsi avec l'ensemble de l'équipe éducative et administrative de son établissement et au contact des parents d'élèves .Il est donc au cœur de la communauté éducative avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, les acteurs engagés dans la réussite scolaire des élèves et aussi avec leurs familles.

- Apprendre tout au long de sa vie en intégrant le numérique et en se formant :

L'utilisation des ressources numériques est indispensable au métier de l'enseignant, sa maîtrise, son usage transforme sa façon d'enseigner en permettant de travailler autrement les compétences et les savoir et d'en développer les nouveaux, ainsi que s'adopter une pédagogie différenciée plus près des besoins de l'élève. Par ailleurs, la pratique professionnelle doit être en lien avec le référentiel de compétence des enseignants par l'appropriation des nouveaux savoirs ou pratiques, par l'actualisation des compétences, par les échanges réguliers avec les collègues et les acteurs de la communauté éducative.

Dans le cadre de notre étude, lorsqu'un élève ayant été atteint d'un handicap, l'enseignant doit adapter ses façons de faire afin de remplir ses devoirs. Par conséquent, il doit faire preuve d'innovation et d'ouverture au changement dans ses pratiques professionnelles (Dione et Rousseau 2006). Selon les travaux de Bernardou (1999), la résistance au changement est un comportement naturel chez humain.

### **2.1.3. Inclusion scolaire**

L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle repose sur un système de valeurs et de croyances qui sont axées sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorisent chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire.

D'après le dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés (2004) : L'inclusion est une « *action d'inclure, de placer un individu dans un lieu ordinaire, auprès de pairs qu'il ne fréquentait pas auparavant. Synonyme d'intégration, ce terme est antonyme*

*d'exclusion, ce faisant il met en exergue la volonté d'établir une pleine citoyenneté pour tous.* » « L'inclusion serait le fait de scolariser dès le début et tout au long de sa scolarité obligatoire et post obligatoire l'élève ayant des besoins particuliers dans l'école de son quartier et en classe régulière. » (Doudin, 2007)

L'inclusion vise à « *scolariser dès le départ les enfants dans leur école et classe de quartier* » (Doudin & Ramel, 2009, p. 6). L'inclusion peut ainsi être définie comme « *le placement de tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, dans la classe ordinaire de l'école de leur quartier, avec l'apport d'un soutien approprié* » (Duchesne & Au Coin, 2011, p. 55). Il s'agit ici d'adapter le système scolaire pour que tous les enfants puissent participer pleinement à tous les aspects de la vie scolaire et sociale (Rousseau & Thibodeau, 2011). Booth et Ainscow (2002) apportent deux précisions essentielles sur l'inclusion : ils soulignent tout d'abord qu'il s'agit « d'un processus sans fin d'accroissement des apprentissages et de participation de tous les élèves » (p.3). Ils rappellent également que l'inclusion scolaire n'est qu'un aspect de l'inclusion dans la société en général.

D'après Baby (2005), c'est l'école qui doit s'adapter à l'élève. Le matériel pédagogique et les pratiques de l'enseignant vont être adaptés aux besoins de chaque élève. Selon Christian Petit (2001), l'inclusion ne désigne en fait qu'une variante de l'intégration. « *Néanmoins, elle l'institut de façon plus radicale et plus systématique, et met en évidence une notion qui renvoie à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles de quartier. Elle suppose donc l'abolition complète des services ségrégués et le transfert de l'ensemble des ressources dans la classe ordinaire. Cette classe devient le lieu principal ou exclusif de scolarisation des élèves en difficulté, en partant du principe que tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal* ».

L'inclusion implique le fait de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire. « *Le système qui est alors mis en place doit tenir compte des besoins de chacun et être structuré en conséquence. La perspective n'est plus seulement d'aider les élèves en difficultés, mais plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) afin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives.* »

#### **- les caractéristiques de l'inclusion scolaire**

L'inclusion, se présente comme un processus qui implique que l'enfant n'est pas intégré au départ à l'extérieur d'un programme éducatif régulier (Stainback & forest, 1989). Le concept d'inclusion concerne l'éducation de tous les enfants dans les groupes réguliers, dans les écoles ou dans les services scolaire et de garde de leur environnement direct.

L'inclusion au préscolaire a été définie selon quatre éléments par Odom, Peck, Hanson, Beckman, Kaiser et al. (2000), soit :

1. la participation active des enfants avec des incapacités se réalise dans des groupes réguliers de pairs provenant du même quartier ;
2. les services sont fournis pour soutenir l'atteinte des buts fixés par les parents, l'éducateur et par l'équipe d'intervenants ;
3. les services sont offerts à l'enfant par une équipe multidisciplinaire ;
4. les retombées de l'inclusion sur l'enfant sont évaluées pour déterminer s'il effectue des progrès en fonction des objectifs fixés par les parents, l'éducateur et l'équipe d'intervenants.

De plus, mieux que l'intégration, l'inclusion ne constitue pas « *une éducation à part* » pour les enfants à besoins éducatifs spécifiques, mais bel et bien une éducation qui répond aux même exigences que celle des enfants typique la figure représente la particularité de l'approche inclusive qui admet ne faire aucune différence entre les enfants qui participent à un programme scolaire. Bien que ceux-ci aient besoin d'attention particulière, elle leur est apportée dans l'enceinte de l'école ou de la salle de classe.

Dans le cadre de ce mémoire, l'inclusion est définie au sens de Odom (1999) en terme d'inclusion physique (c'est-à-dire présence effective du sujet déficient dans le groupe des élèves ordinaires, inclusion scolaire (définition d'un programme scolaire et curriculaire autour de la déficience de l'individu en présence) et surtout intégration sociale, c'est-à-dire la participation effective de l'individu à toutes les activités d'apprentissage et de routines pratiquées dans le cadre scolaire par les autres élèves de la cohorte.

En somme, l'inclusion scolaire se défini comme une pratique éducative consistant à favoriser la participation entière de tous les enfants, normaux et handicapés, aux activités scolaires et sociales de l'école. L'inclusion n'est pas un concept univoque car elle est interprétée et mise en œuvre de manière différente selon les praticiens. Il y a cependant un consensus sur un principe majeur : celui de l'exposition de la personne handicapée à la Normalité avec la conviction qu'elle en tirera toujours des bénéfices pour son développement. l'éducation inclusive est un processus visant à accroître la participation et à réduire l'exclusion en répondant efficacement aux différents besoins de tous les apprenants.

#### **2.1.4. Déficients visuels**

Selon la loi N°2010/002 du 13 Avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées, article 2 alinéa 2 « *la déficience est la perte de substance ou de l'altération d'une structure ou d'une fonction psychologique, physiologique, et ou anatomique, c'est l'aspect lésionnel du handicap* ». La déficience fait référence à la perte de substance ou de l'altération de fonction ou structure physiologique, psychologique ou anatomique, provisoire ou définitive. Elle comprend l'existence ou l'apparition d'anomalies, d'insuffisance ou de perte concernant un membre, un organe, un tissu ou une autre structure de l'organisme incluant la fonction mentale. Elle correspond à une norme biomédicale et se présente comme la conséquence d'une maladie ou d'un trouble.

##### **2.1.4.1. Les types de déficience**

###### ***- les déficiences mentales***

Parmi les déficiences mentales, nous avons :

1. les déficiences intellectuelles. Par déficience intellectuelle, on entend une limitation significative, persistante et durable des capacités intellectuelles d'une personne par rapport aux personnes de même Age, évaluée par des tests.
2. La déficience psychique. Elles concernent les troubles du fonctionnement de l'appareil psychique et influent donc principalement sur les sphères de la vie relationnelle, de la communication, du comportement. Les distinguer des déficients intellectuels permet de rendre compte des situations spécifiques de handicap vécues notamment par des personnes atteintes de maladies mentales évoluant au long cours et quelles relève donc à la fois des soins psychiatriques et d'un accompagnement spécifique visant à atténuer les effets invalidants de ce type de déficience (schizophrénie, autisme, trouble obsessionnels compulsifs).

###### ***- Déficience physique***

Elles comprennent les déficiences motrices et les déficiences sensorielles :

- Les déficiences motrices. Elles se traduisent par une perte de la capacité du corps ou d'une partie du corps à se mouvoir .Les différentes déficiences motrices constituent un

ensemble hétérogène que l'on peut classer en cinq catégories selon la nature de l'atteinte : origine cérébrale (infirmité motrice cérébrale, accident vasculaire cérébral.....), origine neuromusculaire (myopathie), origine d'ostéo-articulaire (polyarthrite rhumatoïde, scoliose...), origine neurovégétative (sclérose en plaque, maladie de Parkinson...). Elles représentent l'image collective du handicap dans l'imaginaire collectif (pictogramme symbolisant le handicap) : personne en fauteuil roulant.

Les déficients sensoriels. Ce sont celles qui touchent les sens des individus on distingue les déficiences auditives et les déficiences visuelles.

- ***Les déficiences auditives***

Le terme « surdité » est employé pour toute baisse de l'audition quel que soit son importance. Cependant, le handicap engendré par une surdité est très différent s'il s'agit d'une surdité légère touchant une seule oreille ou d'une surdité profonde touchant les deux oreilles. On peut caractériser la surdité selon quelle est uni ou bilatérale, que l'atteinte se situe au niveau de l'appareil de perception, que la perte concerne les fréquences graves, moyennes ou aiguës et surtout en fonction de l'importance de la perte auditive.

- ***les déficiences visuelles***

La déficience visuelle est définie par deux critères toujours évaluée à partir du meilleur œil après correction. La mesure de l'acuité visuelle (aptitude d'un œil à apprécier les détails) et l'Etat du champ visuel (étendue de l'espace qu'un œil immobile peut embrasser) champ qui s'étend du simple verre correcteur à la cécité complète. Si l'on se réfère à l'organisation Mondiale de la santé qui situe aussi à 1/20<sup>e</sup> la frontière entre malvoyance et cécité, il existe cinq catégories de déficiences visuelles à savoir :

- La déficience visuelle modérée dont l'acuité visuelle binoculaire corrigée entre 1 et 3/10<sup>e</sup> accomplissement des tâches presque normalement mais avec une aide simple.
- La déficience visuelle grave dont l'acuité visuelle binoculaire corrigée entre 2/20<sup>e</sup> et 1/10<sup>e</sup>, capacité à effectuer une activité en s'appuyant sur la vision mais avec des aides spécifiques, avec des niveaux de vitesse moindre et fatigabilité plus importante.

- La déficience visuelle profonde dont l'acuité visuelle binoculaire corrigée de 1/50° à 1/20° c'est l'incapacité d'effectuer toute tâche à l'aide de la vision seule, même avec des aides et qui nécessite d'associer d'autres facteurs sensoriels.
- La cécité presque totale
- Ici il y a absence totale de perception lumineuse corrigée inférieure à 1/50° il faut s'appuyer sur d'autres informations sensorielles et sur des techniques palliatives
- La cécité totale : ici il y a absence de perception lumineuse, il faut s'appuyer totalement sur les autres sens.

#### **2.1.4.1. Les difficultés d'apprentissage des enfants déficients**

Les enfants déficients en général et les déficients visuels en particulier ont des difficultés d'apprentissage. Ollaat et Lewi-Dumont (2007) ont identifié certains de ces difficultés. Ils pensent que la déficience visuelle induit des gênes fonctionnels susceptibles de provoquer des difficultés chez les élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Selon la nature ou la difficulté de l'atteinte, certaines affections identiques peuvent avoir des conséquences différentes. Dans le cas de la cécité totale, toutes les informations collectives doivent être auditives et l'écriture ou la lecture se font par l'intermédiaire du braille et des techniques informatiques. Dans le cas où la vision est floue, l'élève perçoit mal, voire très mal son environnement : l'enseignant, des camarades, tout ce qui est présenté à plus de deux mètres. Ces difficultés peuvent aller dans certains cas jusqu'à une impossibilité de voir quoi que ce soit de loin même si les perceptions lumineuses permettent une certaine autonomie à l'intérieur de la classe. Ainsi les conséquences sont les suivantes : il ne voit pas bien au tableau ; il ne voit pas les affichages muraux surtout si elles sont situées très haut ; il ne peut bénéficier de tout le travail d'imprégnation que ses documents induisent ; il ne peut percevoir un document écrit ou figural présenté collectivement ; il suit mal une activité présentée trop loin de lui (en éducation physique et sportive) par exemple ; il présente donc une tendance à s'isoler, à se désinvestir de l'activité ; il peut passer pour étourdi, distrait.

#### **2.1.5. Handicap**

La loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées en son article 2 alinéa 1 définit le handicap comme une limitation des possibilités

de pleine participation d'une personne présentant une déficience à une activité dans un environnement donné. La personne handicapée est ainsi toute personne dans l'incapacité d'assurer par elle-même tout ou une partie des nécessités d'une vie individuelle, sociale ou morale du fait d'une déficience physique ou mentale, congénitale ou non.

De même la loi N°83/003 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées en son article 1 mentionne : « *est considérée comme personne handicapée au terme de la présente loi, toute personne qui, frappée d'une déficience physique ou mentale, congénitale ou accidentelle éprouve des difficultés à s'acquitter des personnes normales à toutes personnes valides* » En d'autres termes, c'est toute personne dans l'incapacité de d'assurer par elle-même toute ou une partie des nécessités d'une vie individuelle ou sociale, normal du fait d'une déficience congénitale ou non de ses capacités physiques ou mentales. La nouvelle classification internationale des handicaps faite par L'ONU (1988) distingue trois aspects du handicap qui sont :

La déficience qui est une atteinte organique innée ou acquise qui correspond à toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique.

- L'incapacité résultant de cette atteinte qui correspond à toute relation (résultant de cette déficience) partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normal pour un être humain.
- Le handicap ou le désavantage social pour un individu donné d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels).

A travers ces définitions, nous comprenons que le handicap est conséquence de la déficience. C'est lorsqu'un individu du fait de sa déficience arrive pas à accomplir une tâche ou un rôle normal.

### **2.1.6. Classe ordinaire**

A la différence d'une classe homogène, la classe ordinaire est une classe dans laquelle il y a une diversité culturelle, différentes formes d'intelligence, une pluralité de normes, etc...chaque élève est

Différent. Selon Meirieu (1996), dans ces classes, il y a différents niveaux d'hétérogénéité dans la classe : hétérogénéité des niveaux de développement cognitif, des

rapports au savoir, des relations socio-affectives avec le système scolaire, de la maîtrise des prérequis, des styles cognitifs et des stratégies d'apprentissage.

Selon Legendre (1993), la classe ordinaire désigne « *une classe où l'enseignement est dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves* » sans renoncer aucunement aux programmes et aux missions de l'école, il s'agit d'enseigner à chaque élève en fonction de ses besoins, par des aménagements de l'enseignement qui s'intègrent au cadre ordinaire (MEQ, 1999). Cette nouvelle conception de l'école suppose l'émergence d'une école ordinaire, invitée à pratiquer effectivement une pédagogie différenciée d'inspiration constructiviste (Perroud, 2005) et à l'appliquer à l'ensemble des élèves.

Dans le cadre de notre étude, la notion de classe ordinaire fait référence aux conditions classiques auxquelles tous les enfants sont affiliés qu'ils soient en situation de handicap ou pas.

## **2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE**

La construction d'une revue de littérature part de la question de recherche qu'on s'est posée (Fonkeng, Chaffi, Bomda, 2014). Dans le cadre de cette étude, les axes d'étude retenus sont : les attitudes des enseignants et l'inclusion scolaire.

### **2.2.1. Travaux antérieurs sur les attitudes des enseignants**

#### **2.2.1.1. Agents sociaux et facteurs scolaires influençant les motivations et Comportements scolaires d'élèves (Pelletier, 2010)**

Selon une étude menée par Pelletier (2010) sur les facteurs influençant les motivations et les comportements des élèves sur l'intention de décrocher au secondaire. Il a été évalué la contribution de certains facteurs qui affectent les élèves dans leur perspective d'obtenir ou non leur diplôme d'études secondaires. Pelletier (2010) a examiné plusieurs déterminants de la relation des élèves avec leurs parents et avec leurs enseignants : la qualité de la relation, le soutien à l'autonomie et l'encadrement qui leurs sont procurés. De plus, elle a étudié le rôle de variables intermédiaires comme les perceptions de compétence, d'autonomie scolaire et aussi la valeur accordée à la matière.

Pour ce faire, cette recherche s'est appuyée sur la théorie de l'autodétermination et, plus particulièrement, sur le modèle proposé par Vallerand, Fortier et Guay (1997). L'échantillon

est composé de 21 classes de quatre écoles différentes. C'est 301 élèves, âgés entre 12 à 14 ans, qui en une seule visite, ont rempli le questionnaire. Cette recherche nous permet de tirer trois conclusions. Tout d'abord, que les pratiques sociales d'encadrement et de soutien à l'autonomie des parents et des enseignants amènent les élèves à accorder plus de valeur aux matières de base et qu'en retour ceci a une incidence sur leur motivation autodéterminée qui est plus élevée et, en bout de ligne, ils ont moins l'intention de décrocher.

Deuxièmement, il semble que le soutien à l'autonomie passant par la valeur accordée aux matières soit un facteur important qui affecte les élèves forts et leur procure une plus grande motivation et aussi une diminution de leur intention de décrocher. Ensuite, c'est l'encadrement qui passant par la valeur accordée aux matières augmente la motivation autodéterminée et diminue l'intention de décrocher chez les élèves faibles.

#### **2.2.1.2. Les pratiques pédagogiques ne prenant pas en compte la diversité Des élèves (Paré et Trépanier, 2015)**

Paré et Trépanier (2015) parlent, dans leur article, d'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés dans la classe ordinaire. Ils mentionnent trois aspects différents à propos des pratiques pédagogiques pour traiter de la diversité : la différenciation pédagogique, l'accommodation et les modifications. Selon ces auteurs, la différenciation pédagogique est définie comme étant une pratique qui « exige que l'enseignant tienne compte des différences individuelles entre les élèves de son groupe /classe pour sélectionner les méthodes d'enseignement qui conviennent le mieux » (p. 242). L'accommodation, quant à elle, « consiste à fournir à l'élève à risque d'échec scolaire, qu'il ait ou non un diagnostic médical pour expliquer ses difficultés, les mesures de soutien dont il a besoin pour répondre aux exigences du programme de formation générale » (p. 244). Les modifications sont destinées aux élèves pour qui les deux premières pratiques ne sont toujours pas suffisantes. Selon ces auteurs, les modifications, sont « un choix d'objectif et de critères de réussite personnalisés et adaptés aux besoins d'un élève qui éprouve de grandes difficultés et a accumulé un retard significatif par rapport aux exigences du programme de formation générale » (p. 246).

Dans leurs travaux, Paré et Trépanier (2015) démontrent que certains enseignants n'ont pas les mêmes définitions de la différenciation, voire une définition erronée qui peut avoir un impact négatif sur la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mais également sur les élèves sans besoins éducatifs particuliers.

### **2.2.1.3. La motivation comme catalyseur de la qualité de la relation enseignant-apprenant (Viau, 2009).**

Les recherches sur la motivation en situation d'apprentissage ont connu des développements importants ces dernières années, notamment en psychologie de l'éducation, mais restent peu connues des professionnels. Le pédagogue québécois reprend les conceptions de l'approche sociocognitive pour les appliquer au concept de motivation. Bandura (1986), un des plus illustres représentants du paradigme sociocognitif, propose d'étudier les phénomènes humains sur la base de l'interaction réciproque postulée entre des facteurs comportementaux, environnementaux et personnels (perceptions de soi et de l'environnement). On retrouve cette relation triadique dans la définition que donne Viau (2009, p.7) de la motivation : « *La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ».

Viau (2009) se propose donc d'étudier la dynamique de la motivation scolaire, et se défend de lui prêter une nature statique, et encore moins innée. Dans son modèle, les facteurs comportementaux (*choisir une activité, s'y engager et persévérer dans son accomplissement*) sont présentés comme les indicateurs de la motivation, tandis que les facteurs internes (*les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement*) et environnementaux (*le contexte*, représenté par les activités scolaires d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi par tout stimulus ou événement qui influence les perceptions qu'un élève a de lui-même) en constituent l'origine, ou les déterminants. Viau relativise aussitôt cette distinction et rappelle qu'il partage la conception d'interaction réciproque proposée par Bandura (1986) :

*« L'ensemble des composantes de la motivation sont soumises au déterminisme réciproque (...) nous avons défini les indicateurs de la motivation comme des effets de la motivation, mais à une étape finale de la dynamique motivationnelle, ils deviennent des causes car ils influencent à leur tour, par l'intermédiaire de la performance, les perceptions de l'élève. Ces dernières, étant influencées par les indicateurs, deviennent à leur tour des effets de la motivation » (p. 35).*

Viau (1997, pp. 34-35) commente la relation globale entre indicateurs et déterminants. Il considère que la manière dont un élève se perçoit face à des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'engager cognitivement dans celles-ci et de persévérer jusqu'à son accomplissement. Quant à la relation entre l'engagement cognitif et les

performances, Viau (2009) montre, en général, plus un élève s'engage et persévère dans une activité d'apprentissage, plus sa performance est bonne.

La motivation de l'élève prend son origine dans la relation entre ses perceptions et le contexte de formation. L'image qu'un élève a de lui-même est si importante que Bernard Weiner a affirmé que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent pour qu'il apprenne mais bien celles qu'il pense avoir. Des perceptions de soi générales, comme l'estime de soi et le concept de soi, influencent la motivation de l'élève.

#### **2.2.1.4. La cognition et la motivation au service des opérations pédagogiques chez les apprenants.**

Dans une étude menée par Cosnefroy (2011), l'auteur démontre que le processus d'apprentissage doit combiner deux éléments : la cognition et la motivation. Le répertoire cognitif ne suffit pas, il faut des déterminants motivationnels. Si l'apprenant ne motive pas son apprentissage, il ne peut pas mobiliser ses compétences cognitives et sur métacognitives pour apprendre. Les réflexions de Cosnefroy (2011) sur l'apprentissage autorégulé dévoilent une qualité certainement pédagogique. Une pensée qui est à la croisée de la cognition et de la motivation. Plus simplement, Cosnefroy (2011) démontre que l'apprentissage n'est pas qu'une affaire exclusivement cognitive c'est-à-dire un répertoire d'habiletés intellectuelles mais il est nécessaire également d'avoir une motivation suffisante pour permettre à l'élève de participer activement aux apprentissages. Il soutient à cet effet que sans effort, l'apprenant ne pourra réussir qu'avec médiocrité et ne pourra s'accomplir dans l'apprentissage. Pour lui, apprendre de manière autonome nécessite l'association des habiletés cognitives et métacognitives (le pouvoir) et de la motivation (le vouloir). A ce propos, Cosnefroy (2011) définit l'apprentissage autorégulé comme étant : « *un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but* ».

A la lecture de cette définition, l'apprenant apparaît comme un sujet actif et non plus un simple agent dans l'apprentissage. L'apprenant est donc ainsi autonome mais cette autonomie ne peut être conservée que par l'effort qui doit être déployé pour parvenir aux buts que se fixe l'apprenant. Pour Cosnefroy (2011), les traitements cognitifs changent en fonction de la nature de la motivation car la nature des stratégies d'apprentissage activées change sensiblement selon que l'on mobilise des buts d'apprentissage, l'objectif étant d'accroître ses connaissances et de progresser sur des buts de performance qui orientent vers la compétition.

Parler d'apprentissage autorégulé selon Cosnefroy (2011), c'est mettre l'accent sur l'apprenant qui trouve en lui-même des ressources pour entrer dans le travail, persister et adapter son fonctionnement aux conditions changeantes du travail en cours. Il est à l'origine de l'effort investi pour acquérir des connaissances et des compétences, il adapte ses pensées, ses ressentis et ses actions en tant que besoin pour agir sur l'apprentissage et le contrôler :

*Initiative personnelle, persévérance et adaptation sont ainsi les caractéristiques distinctives des personnes engagées dans un apprentissage autorégulé.*

*L'apprentissage autorégulé sont donc ce mode spécifique d'apprentissage qui permet d'être autonome, volontaire et stratégique et, par là même, réussir. (p.5).*

La contribution de Cosnefroy s'appuie sur plusieurs modèles d'apprentissage autorégulé notamment ceux de Winne, Pintrich, Boekaerts, Zimmerman et Corno.

Cosnefroy (2011) distingue deux phases dans le processus d'autorégulation : la phase initiale qui est la phase préparatoire d'entrée dans l'action (attente de l'enseignant, la planification...) ; la seconde phase qui est le cœur de l'apprentissage, inclut les stratégies d'apprentissage, métacognitives et de contrôle de l'action et de l'effort.

Par ailleurs Cosnefroy (2011) rappelle un ensemble de stratégies cognitives, métacognitives, positionnelles et défensives concourant à une autorégulation efficace. Il insiste sur l'importance de la protection de l'estime de soi dans l'apprentissage ; il dit à ce propos que : « *toute situation est susceptible d'activer des stratégies défensives pour protéger l'estime de soi* » (p.58).

Il rappelle par conséquent le rôle essentiel que jouent les situations et le contexte de l'apprentissage et dévoile les caractéristiques qui guident les processus d'autorégulation en soulignant deux d'entre elles qui sont primordiales dans l'apprentissage autorégulé : les conditions de réalisation de la tâche et de son niveau de structuration. En situation d'examen où le temps et les ressources disponibles sont limités, certains apprenants contrôleront mieux leur concentration et de ce fait ils verront leur autorégulation facilitée.

Ainsi conçue, Cosnefroy (2011) soutient que l'autorégulation apparaît comme un ensemble d'actions compensatrices, dont l'origine est à rechercher dans la personne elle-même, destinée à neutraliser les perturbations apparues au fur et à mesure du déroulement de l'activité. Elle consiste par ailleurs pour l'apprenant à réinventer continuellement de nouvelles solutions pour atteindre le but qu'il se fixe dans l'apprentissage.

L'apprentissage autorégulé n'est donc pas seulement de réguler l'aspect cognitif mais aussi sa conduite. Il le rappelle plus clairement en ces termes :

*L'engagement dans le processus d'autorégulation, c'est-à-dire la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage performantes, dépend donc largement de ressources motivationnelles qui transitent parce que l'on appelle des croyances motivationnelles concernant la valeur de la tâche et le sentiment d'efficacité personnelle. Adopter des buts d'apprentissage facilite l'effort, l'utilisation des stratégies métacognitives et des stratégies profondes d'apprentissage. (Cosnefroy, 2011. p.19).*

Selon lui, une relation d'interdépendance existe entre motivation et autorégulation car, l'étude de la motivation ne se limite pas à comprendre les forces initiales qui mettent le sujet en mouvement, il pense qu'elle intègre également l'ensemble des mécanismes qui surviennent dans le cours de l'activité pour maintenir et augmenter le niveau des forces motivationnelles.

Pour rappel, un apprenant qui s'autorégule est celui qui est capable de mobiliser à la fois les stratégies cognitives, des stratégies d'apprentissage et métacognitives mais également des stratégies motivationnelles (Cosnefroy, 2011). D'après Cosnefroy (2011), une autorégulation réussie des apprentissages est la résultante d'un recours simultané des processus motivationnels et métacognitifs.

Cette réussite d'une autorégulation réussie des apprentissages se déploie sur trois variables essentielles : la fixation des buts. Le but fixé est le reflet d'une intention qui manifeste l'agentivité du sujet dans ce sens, il affirme que : « *sans but, il n'y a pas de processus de comparaison et pas d'action compensatrice possible* ». (p.16).

L'apprenant qui se trouve dans un environnement complexe, difficile doit savoir fixer des buts contre toutes les contraintes et les opportunités qui se présentent. Alors de ce cas, l'adaptation dépendra de la capacité de chaque apprenant à déployer les meilleures stratégies cognitives et métacognitives. S'agissant de l'autoévaluation, Cosnefroy (2011) soutient que le but fixé ne suffit pas, il est nécessaire pour l'apprenant de prendre conscience de son fonctionnement, de comprendre ses aptitudes à agir devant une tâche.

#### **2.2.1.5. L'affect comme dimension relais dans la qualité de la relation enseignant-apprenant**

Fortin (2013) va du principe selon lequel l'enseignant doit avoir le sens de l'écoute et faire preuve de disponibilité. Les enseignants évoquent « le respect », « la douceur et l'humour » dont ils font preuve pour que les élèves se sentent « rassurés, valorisés » et en fin de compte « sécurisés » et « adaptés ». Il est évident que la proximité est beaucoup plus

grande qu'elle ne peut l'être en classe de collège, déjà parce que les élèves sont moins nombreux, mais aussi parce que les enseignants sont un peu « plus souples » et envisagent la relation autrement. Ils se « permettent plus de choses qu'un prof » de collège, se dévoilent avec authenticité et ont une relation « intime » avec les apprenants.

La « bienveillance » liée à leur « rôle d'éducateur », qu'ils décrivent aussi comme un rôle d'« assistante sociale » ou de « psychologue », permet que « quelque chose se passe dans la relation ». En conséquence, un « rapport de confiance » est possible avec ces jeunes ayant déjà mis le système scolaire en difficulté. Concernant la confiance enseignant-élève, Rousseau, Deslandes et Fournier (2009) ont interrogé des adolescents sur les conditions nécessaires à leur établissement et ont identifié les mêmes déterminants notamment : la disponibilité et l'implication personnelle des enseignants dans la relation, humour, encouragements, temps passé ensemble, etc. Comme le dit un professionnel interrogé, il est indispensable qu'un rapport de confiance soit établi pour que le travail éducatif soit possible : « Oui, il faut qu'ils aient confiance ! » Les élèves finissent par « se reposer et se laisser aller en tant qu'eux-mêmes » parce qu'ils se sentent écoutés, reconnus et acceptés.

Ces sentiments de considération et d'acceptation, parce qu'aussi les enseignants sont des personnes importantes dans le parcours et l'emploi du temps des adolescents, ont une dimension éminemment affective. La qualité d'écoute ne vient pas simplement d'une disponibilité temporaire et d'un espace de parole pour l'élève, elle est d'abord issue de la sécurité affective que soutient la reconnaissance de l'adolescent comme personne, avec ses pensées et également ses sentiments. Cette dimension affective est ici le cœur du propos, puisque son affirmation semble être une prise de risque pour les enseignants interrogés. Certains disent ainsi à propos des affects qu'il « devrait ne pas trop y en avoir » ou souhaitent « qu'il y en ait le moins possible », mais « malheureusement, on est des humains et on n'y échappe pas ». En dépit de ces quelques tentatives pour renier la dimension affective, elle est donc en réalité très présente dans les discours, pour mettre en évidence son caractère positif. Une enseignante précise :

C'est une relation humaine avant tout, un enseignement dans une classe relais. S'il n'y a pas d'affect [...], il n'y a rien. Il n'y a rien de rien du tout. On a beau dire ce qu'on veut, les élèves viennent en classe parce qu'ils y sont bien, sinon ils n'y viennent pas. Et puis ils ne sont pas masos. Ils sont bien parce qu'ils savent qu'il y a une écoute, ils savent qu'il y a une confiance, ils savent qu'il y a un partage. Donc oui, je revendique et je prône l'affect. Et même si on m'a toujours dit « Ah, il ne faut pas d'affect ». Mais s'il n'y a pas d'affect il n'y a

pas de contact possible. Ce qui se passe au niveau affectif paraît d'ailleurs correspondre à « ce que les élèves attendent », ce dont ils ont besoin, puisque leur absentéisme et leur démobilité scolaire régressent durant le passage en dispositif relais. C'est la dimension affective sécurisante qui fait que « la relation enseignant-élève » est différente en dispositif relais.

Le besoin de relation affective que les adolescents expriment invite les professionnels à regarder la relation enseignant-élève comme une relation de type familial, de type parents-enfants, asymétrique et où l'adulte n'attend pas de réciprocité à son attention. Pour l'une d'entre eux, le travail se situe « entre [celui] de la psychologie et [celui] de la mère de famille attentive ». Pour un autre, le modèle familial permet de donner un sens à ce qui se passe en classe : [À propos de la gestion d'un conflit] Si tu veux, on a cette facilité, cette souplesse, parce qu'on est petit. C'est un peu la famille nombreuse. Dans la famille nombreuse, le père de famille il ne va pas demander conseil à Pierre, Paul ou Jacques pour [gérer le problème], il gère ça.

Le besoin affectif d'écoute et de reconnaissance est finalement résumé avec simplicité par une enseignante : « donc oui, ils ont besoin d'une relation d'amour maternel, un peu ». Et il n'y a pas à craindre que cette relation étouffe ou enferme les jeunes puisqu'elle est au service de leur autonomie, de leur émancipation à travers un projet d'orientation. De toutes façons, un jour, « ils assassinent symboliquement la mère ou le père qu'on représente ». La forme parentale de la relation ne paraît pas être en elle-même une source de difficultés. En outre, cette façon de décrire la fonction enseignante à l'aide du lexique familial se retrouve dans les discours de la plupart des enseignants rencontrés. Du reste, leur accord s'accommode particulièrement des recherches en psychologie de l'éducation qui considèrent la relation enseignant-élève soit comme une extension de la relation parentale, lorsqu'il s'agit d'enfants d'âge primaire, soit comme une relation du même type que la relation parentale, lorsqu'il s'agit d'un public d'adolescents (Davis, 2003 ; Wentzel, 2002). Cette représentation de type parental évite sans doute l'écueil du renversement affectif (passage du plaisir de la relation à la colère, à la déception, à la rancœur, etc.) chez les professionnels lorsqu'ils font face à des débordements de leurs élèves.

Une relation chaleureuse entre l'élève et l'enseignant réduit le risque de décrochage scolaire (Fallu et Janosz, 2003), de même que l'intention de décrocher (Bergeron, Chouinard et Janosz, 2011). De plus, la relation chaleureuse est associée aux facteurs de protection du décrochage scolaire. En effet, les élèves qui se sentent soutenus et qui croient que leur

enseignant leur prête attention réussissent mieux, s'engagent davantage et sont plus motivés que les élèves qui évaluent plus négativement la relation avec leur enseignant (Split et Oort, 2011). À l'inverse, les résultats de Whannel et allen (2011) indiquent que comparativement aux élèves diplômés, les élèves qui ont décroché avaient des relations plus négatives avec leur enseignant.

D'ailleurs, la perception d'une relation négative est liée aux problèmes de comportements et à la faible réussite scolaire (Demagnet et Van Houtte, 2012), deux facteurs associés au risque de décrochage. La relation avec l'enseignant semble donc jouer un rôle important, tant comme facteur associé au risque de décrochage scolaire que dans le processus ayant mené au décrochage scolaire. Par contre, à notre connaissance, peu d'auteurs ont étudié spécifiquement le lien entre la qualité de la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire lorsque les élèves sont encore inscrits à l'école. De plus, les auteurs qui s'y sont intéressés n'ont pas tenu compte des différentes dimensions de la relation élève-enseignant (Fallu et Janosz, 2003; Whannel et allen, 2011).

Cette étude propose donc de dépasser ces limites en comparant les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire de même que les garçons et les filles, en lien avec les dimensions de la relation élève-enseignant proposées par Klem et Connell (2004), soit le soutien de l'autonomie et l'implication émotionnelle de l'enseignant (mesurés par la variable soutien de l'enseignant), l'encadrement (mesuré par les variables ordre et organisation et clarté des règlements) et l'engagement des élèves. De plus, tel que mentionné, puisque la relation s'établit par les interactions entre l'élève et l'enseignant, les attitudes des élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire envers l'enseignant ont aussi été comparées. Enfin, les auteurs n'établissent pas si la qualité de la relation influence de façon différentielle le parcours des garçons et des filles. Nous tenterons donc également de mieux comprendre ce qui distingue les relations établies par les garçons et les filles avec leur enseignant.

## **2.2.2. Littérature sur l'inclusion scolaire**

### **2.2.2.1. La législation camerounaise en matière d'éducation spécialisée et d'inclusion scolaire.**

Cette recherche s'inscrit dans le cadre général de l'éducation spécialisée c'est-à-dire une éducation des enfants à besoins particuliers. Il convient dans cette mesure de présenter de prime abord, le contexte législatif et administratif en rapport à cette problématique dans notre

pays. En effet, l'éducation en général est une fonction ou une attribution régaliennne de l'Etat qui est chargée de la mettre en œuvre sur toute l'étendue du territoire. Il doit l'assurer pour tous ses citoyens sans aucunes distinctions quelconques (de sexe, d'âge, conditions physiques et mentales..). Seulement l'action de l'Etat ne se fait pas sur la base de rien, elle s'établi et se justifie par des lois, votées au parlement, pars des décrets et autres arrêtés présidentiels et ministériels.

Au Cameroun, diverses lois régissent et cadrent l'éducation de l'enfant en général, de l'enfant handicapé en particulier. L'enfant, quelques soit son handicap, jouit de mêmes droits que les autres enfants surtout du droit à une éducation similaire à celle des enfants typiques. Au Cameroun, dans le souci de protéger les personnes handicapées et en les considérant comme étant un groupe minoritaire dans la société et marginalisé, le législateur a pensé qu'il était important d'encadrer ce groupe fragile. C'est ainsi que dès 1983, la loi n° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées prévoit des mesures de d'aide sociale, d'emploi, d'accès à l'éducation et des dispositions diverses et générales envers les handicapés.

Au Cameroun, est considéré comme personne handicapé au terme de la loi camerounaise (N°83/013 du 21 juillet 1983) « toutes personnes qui, frappée d'une déficience physique ou mentale, congénitale ou accidentelle, éprouve des difficultés à s'acquitter des fonctions normales à toutes personnes valides » (art. 1).

Le décret n°90/1516 du 26 novembre 1990 vient fixer les modalités d'application de la précédente loi. Se rendant compte que la loi de 1983 présentait des insuffisances, le législateur va à travers la loi n°2010/002 du 13 avril 2010 relative à la protection et la promotion des personnes handicapées qui abroge la loi de 1983 et son décret d'application de 1990. C'est dans cette ordre que la signature de deux (02) lettres circulaire conjointes par le MINAS et le MINESEC respectivement les 02 août 2005 et 14 août 2007, visant à faciliter l'admission des élèves handicapés et les élèves nés de parents handicapés dans les établissements publics d'enseignement secondaire et leur participation aux examens officiels.

De manière générale, la loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 portant sur les personnes handicapées à travers : la prévention du handicap ; la réadaptation et l'intégration psychologique, sociale et économique de la personne handicapée et ; la promotion de la solidarité nationale à l'endroit des personnes handicapées (article 1).

Nous nous intéresserons dans la loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 à la section 3 du chapitre 3 relative à l'éducation spéciale de la personne handicapée et de la section 1 du

chapitre 1 portant sur l'accès à l'éducation et à la formation professionnelle des personnes handicapées. L'article 24 stipule que « *l'éducation spéciale consiste à initier les handicapés physiques, mentaux et polyhandicapés aux méthodes de communication appropriées en vue de leur permettre d'accéder à une scolarisation normale, et plus tard à une formation professionnelle* ». Les articles 25 et 26 quant à eux fixent les modalités d'application de l'article 24 et déterminent les personnes morales publiques et/ou privées susceptibles de mettre en application les dispositions de l'article 24.

Dans les articles 28 à 31 il est question des mesures particulières garantissant les modalités à l'éducation des personnes handicapées par l'Etat. Ces articles stipulent que le handicapé bénéficie d'une éducation adaptée à son type de handicap. L'éducation spécialisée au Cameroun est malheureusement concentrée uniquement dans les grandes métropoles et principalement dans les villes de Yaoundé et de Douala. Celle-ci n'était malheureusement assurée que par les promoteurs et prestataires privés. Les écoles privées ont particularité de n'être accessibles qu'à une tranche fortunée de la population du fait des coûts élevés des frais d'écolage et autres dépenses concomitantes. Aussi, les populations reculées vivant dans les zones rurales ne pouvaient avoir accès à ce genre de service.

En prenant compte de tout ceci, le Ministère de l'éducation de Base depuis la rentrée scolaire 2015-2016, a par décret porté transformation de quelques écoles primaires publiques et écoles primaires publiques d'application en Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires d'Application Inclusives sur toute l'étendue du territoire nationale (MINEDUB, 2015). Cette mesure consiste en un désir profond de l'Etat Camerounais d'apporter sa contribution importante au changement de l'état des choses en matière d'éducation spécialisée et de pédagogie différenciée dans les écoles au Cameroun.

#### **2.2.2.2. L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers vue**

##### **Par les enseignants d'un établissement primaire (Sandra Martin, 2012)**

Selon Sandra Martin (2012), l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers est positive pour ceux-ci ainsi que pour les autres élèves de la classe (Noël, 2009) (Rousseau et Bélanger, 2006). L'auteur démontre que le placement en classe ordinaire avec un programme adapté est plus positif sur le plan socio-affectif que la classe spéciale. Les élèves à besoins éducatifs particuliers font plus de progrès en classe ordinaire qu'en classe spéciale.

La plupart des études sur les effets de l'inclusion démontre que les apprentissages des autres élèves de la classe ne sont pas freinés (voire accélérés suite aux différenciations réalisées par l'enseignant qui sont bénéfiques pour d'autres élèves en difficulté dans la classe). Les pairs en retirent même des avantages : une ouverture d'esprit, une plus grande acceptation des personnes ayant un handicap.

Or, malgré ces résultats, la proportion d'élèves exclus de la classe régulière reste élevée dans certains systèmes pédagogiques. Certains enseignants et parents ont peur d'un nivellement vers le bas dans les écoles à cause de l'inclusion. Pourtant, les résultats de la récente enquête PISA démontrent que les pays les mieux classés, en ce qui concerne les performances scolaires, sont ceux qui préconisent l'inclusion maximale des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Moulin, 2006).

Du point de vue des enseignants, l'inclusion demande un investissement en temps, en argent et en personnel. Ils la perçoivent comme négative car elle leur demande aussi un investissement personnel conséquent. Un autre élément négatif est le fait de se rendre compte de ses limites et de celles de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Cet enfant peut aussi amener une peur de le voir perturber la classe. Et pour finir, du côté de l'élève inclus, on remarque qu'il peut ressentir l'inclusion comme une accentuation de sa différence. Par exemple, si une enseignante vient exprès pour lui en classe ou qu'il suit un programme différent, il peut être mal à l'aise.

Ce qui m'interpelle également, c'est qu'une pratique inclusive favoriserait le burnout des enseignants. Effectivement, comme le dit :

Doudin (2009), « *Intervenir auprès d'élèves présentant des besoins particuliers constitue un facteur de risque que ce soit en tant qu'enseignant(e) de classe regroupant des élèves en difficulté ou bien en tant qu'enseignant(e) de classe régulière mais ayant une conception, et peut-être une pratique, intégrative.* »

D'après Rousseau et Bélanger (2006), il doit notamment élaborer des stratégies en vue d'assurer la participation de tous les élèves pour qu'ils soient acceptés dans le groupe, intégrer des stratégies pédagogiques favorisant les relations interpersonnelles (Apprentissage coopératif, tutorat, ...), être ouvert à l'enseignement à niveaux multiples, évaluer les progrès de l'élève, agir comme partenaire avec les parents, trouver les ressources nécessaires pour répondre aux besoins de l'élève. Pour qu'une inclusion soit efficace, elle doit être réfléchie, planifiée, suivie et évaluée. Si cela n'est pas fait, il y a un risque de retombées

négligées. En effet, il y a notamment deux conditions importantes pour une inclusion réussie : le soutien et la formation (Belmont, 2003).

- Le soutien peut être une aide matérielle ou humaine pour les écoles inclusives (enseignants spécialisés).
- La formation concerne celle des enseignants travaillant avec des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il est important qu'ils soient au courant des structures spécialisées, des dispositifs de prise en charge des élèves, des différents types de handicaps,...

Pour favoriser l'inclusion scolaire, d'autres conditions et besoins sont relevés par Rousseau et Bélanger (2006) :

- Développement professionnel,
- Libération de temps pour la planification, l'adaptation de l'enseignement et pour faciliter la collaboration entre les différents intervenants,
- Adaptation physique de l'environnement,
- Diminution des ratios d'élèves,
- Augmentation des ressources humaines dans la classe.

Elle évoque également trois autres conditions : une classe ouverte à l'inclusion, une bonne ambiance de classe et un enseignant motivé pour le projet car il en est un des acteurs principaux. Cependant, selon Rousseau et Bélanger (2006), les limites exprimées par les directeurs d'écoles sont :

- Manque de formation,
- Manque de ressources humaines et matérielles,
- Manque de soutien des commissions scolaires,
- Manque de ressources financières,
- Difficulté à aménager les horaires des enseignants.

On remarque donc que ce qui serait nécessaire aux enseignants pour inclure est difficile à mettre en place (manque de volonté certainement), car cela demande une restructuration des établissements scolaires. De plus, cela nécessite aussi un investissement financier important de la part du canton. C'est pourquoi les directeurs reconnaissant l'importance de l'inclusion scolaire mentionnent toutefois « *que ce programme complique le système, car il demande un réajustement de la gestion scolaire.*

*Ils préfèrent alors le statu quo en conservant les services spécialisés ».*

A l'école, l'apprentissage de la différence est un élément important de l'éducation des enfants. L'école à visée inclusive nous permet de le travailler car « la différence ne s'accepte pas par moralisme ou par volontarisme. Elle s'apprend dans la confrontation, le rejet, le partage. Pour cela, il faut qu'il y ait occasions de rencontre. » (Panchaud Mingrone, 1994).

### **2.2.2.3. Les stratégies éducatives mises en place par les éducatrices pour développer les compétences sociales et habiletés communicationnelles des enfants TED et autistes (Taneyo, 2009).**

L'inclusion scolaire représente l'une des premières étapes de l'intégration dans la société d'un enfant ayant des besoins spéciaux. Cette étude démontre que les pratiques éducatives privilégiées par les éducateurs auprès des enfants autistes dans les écoles inclusives de la ville de Yaoundé sont orientées sur une adéquation entre ces pratiques et les besoins des différents enfants sur le plan de la communication et des habiletés sociales. Les pratiques éducatives sont étudiées à partir de l'identification des stratégies d'intervention utilisées par les éducatrices et les éducateurs, et de l'évaluation des principaux besoins des enfants, dans le contexte d'inclusion dans les écoles et classes ordinaires.

Taneyo (2009) à partir d'une recherche sur le terrain dont l'originalité réside dans l'approche méthodologique choisit, l'orientation théorique prise et les conclusions tirées. La méthode utilisée a été l'étude de cas, à laquelle ont participé 5 éducateurs et éducatrices de 03 institutions de la ville de Yaoundé, Région du Centre au Cameroun. Les données ont été recueillies lors d'une période d'observation de quatre à six heures, dont un épisode de 60 minutes a été enregistré.

Les instruments utilisés ont été la « Grille d'identification de stratégies pour développer la communication et les habiletés sociales » de Julien-Gauthier et la traduction française de « l'AEPS » pour évaluer les besoins des enfants autistes inclus dans les écoles ordinaires, auxquels s'ajoutent des séances d'entretien avec les éducateurs.

Les résultats obtenus par une analyse quantitative des données de l'observation avec le Logiciel MS Excel couplée à l'analyse de contenu des entretiens, a permis à l'auteur d'identifier un ensemble de 25 stratégies d'intervention sur les 64 répertoriés par la grille : 08 stratégies d'intervention sur l'environnement social et physique de l'école ou de la salle de classe, 04 stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique, 13 stratégies pour développer la communication Les résultats montrent la défaillance des

connaissances des éducateurs quant aux stratégies éducatives appropriées et aux réels besoins de l'enfant autiste et à une mauvaise planification et coordination des activités de l'intervention. Au terme de cette recherche des propositions ont été faites sur le plan de la formation des éducateurs, sur le plan de la planification de l'intervention éducative et du suivi des besoins des enfants autistes inclus dans les classes ordinaires au travers d'une base de données informatique nommé BAD-SPEBE.

#### **2.2.2.4. L'étayage de l'enseignant comme ensemble de stratégies d'aide et de guidage (Bruner, 1998)**

La notion d'étayage, *scaffolding*, développée par Bruner (1998), correspond à l'aide apportée par un adulte expert, à une autre personne moins experte, afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pu effectuer toute seule.

Dans le cadre de la classe, le déroulement du cours et les objectifs pointés sont « pensés » par l'enseignant. Une fois qu'un « contrat didactique » est établi entre les divers participants à l'interaction, les stratégies d'étayage de l'enseignant peuvent se déployer.

L'apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'enseignant. L'appropriation dépend du fait que l'éducateur le plus compétent laisse l'apprenant agir seul, tout en le guidant. En situation d'enseignement/apprentissage, l'interaction de tutelle (Bruner, 1983), dans lequel est mis en œuvre l'étayage, permet à l'apprenant (le novice) de dépasser le niveau actuel de son expérience dans son utilisation de la langue et de la pratique de certaines tâches. C'est par la collaboration entre ces deux personnes que la solution va apparaître et permettre une bonne poursuite de l'interaction.

La plupart du temps, l'intervention d'un tuteur comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. (Bruner, 1983, p. 263).

En effet, l'aide fournie par l'expert ne constitue qu'un aspect du processus d'étayage. De son côté, le novice doit « reconstruire pour son propre compte » le savoir qui est mis à sa disposition. À ce moment interactionnel, s'ajoute un moment cognitif individuel. Le premier doit en quelque sorte servir à déclencher le second. En classe, l'étayage recouvre donc toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des élèves ainsi que tous ses processus d'ajustement. L'étayage de l'enseignant est un geste professionnel

(Bucheton, 2009). Les gestes professionnels sont des gestes de métier, partagés soit de manière explicite, soit implicite par les membres d'une communauté professionnelle. Ces gestes ont besoin de « formats » (Bruner, 1983) d'étayage qui sont identifiés et reconnus par l'ensemble des élèves.

En milieu scolaire, l'étayage, c'est ce que l'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul (Bucheton, 2009, p.59).

A l'inverse, il peut arriver que l'enseignant aille à l'opposé de l'étayage, en utilisant des stratégies qui n'aident pas l'apprenant dans son processus d'apprentissage, mais qui, au contraire, peuvent venir le bloquer dans ce processus; par exemple, il ne laisse pas de place à la pensée des élèves, il donne la réponse trop rapidement, sans laisser assez de temps aux apprenants pour y réfléchir, ou encore il leur coupe la parole. On qualifie ces situations de « sur-étayage » ou encore de « contre-étayage. »

La fonction du tuteur est donc d'assurer l'apprentissage, tout en faisant agir. L'activité développée par le tuteur dans l'étayage doit avoir pour but de développer l'autonomie de l'apprenant, de lui donner confiance en lui et de lui permettre de progresser dans son apprentissage.

L'étayage des enseignants et des parents des enfants avec autisme se dénote par une interaction sociale entre les parents et les enseignants. Ils mettent leurs savoirs, savoir-faire et savoir vivre en œuvre dans l'aide à l'intégration de l'enfant atteint de troubles autistiques. Ce qui nécessite un échange des expériences vécues et des rencontres régulières entre eux. Ils doivent connaître ce que c'est que l'autisme et d'où il provient. c'est ainsi que, Clautier (2012) fait des enseignants et des parents les guide-facilitateurs qui doivent créer un environnement dans lequel l'enfant peut agir seul et encourage sa curiosité ; qui permet à l'enfant atteint de troubles autistiques d'être actif dans son développement, à la mesure de ses capacités. Reconnaître l'unicité de chaque enfant et le placer au cœur de ses apprentissages. Leur intervention doit reposer sur l'observation des enfants afin de cibler leurs intérêts, les situer dans leur développement et leur offrir un contexte approprié d'actions.

### **2.2.2.5. L'éducation inclusive : un cheminement de l'intégration scolaire à l'intégration sociale (Fonkoua, 2018)**

Le principe de l'intégration sociale est fondamentalement inscrit dans la philosophie du développement durable dont l'homme constitue indéniablement le noyau central. Les politiques nationales visant l'éducation pour tous (EPT), la formation des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et les objectifs du développement durable (ODD). En effet comme le disent G.Goupil et Boutin cité par Fonkoua (2018),

*« L'intégration scolaire des enfants en difficulté s'inscrit dans un vaste mouvement de pensée visant à mettre fin, sinon à atténuer la difficulté la ségrégation dont sont souvent victimes les personnes en difficulté ».* L'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté interpelle les administrateurs, les enseignants, les parents, les enfants et le personnel de soutien qui devront mutualiser leurs efforts pour mettre en place des services particuliers, un environnement spécial et la formation des personnels scolaires et parascolaires. Il revient donc aux politiques en charge de l'éducation et aux spécialistes en construction de programmes d'élaborer à partir des aspirations communes, le sens profond et les démarches porteuses pour l'avenir. Et ceci devrait faire grandir en chacun de nous la fierté d'appartenir au genre humain et l'urgence de prendre en compte toutes sortes d'actions éducatives qui favorisent l'épanouissement de l'individu. En effet quel que soit le degré de leur incapacité et de leur incoordination motrices qui peuvent gêner leur expression, qu'ils soient handicapés physiques, ils ont besoin d'échanges, de communiquer totalement avec les autres humains, ils ont une soif de justice, de grandir de de dignité et de participation à la construction de la société dans laquelle ils se trouvent.

Qu'ils soient handicapés mentaux ; ils veulent pouvoir communiquer, mais également être écoutés, ils veulent être aimés, prendre des initiatives, évoluer vers une plus grande autonomie à condition que le seuil de tolérance et d'amour de ceux qui les approchent soit élevé. Lorsqu'ils sont des cas sociaux, bien qu'ils éprouvent des difficultés à maîtriser leur liberté et à dominer leur caractère, ils ont besoin qu'on leur fasse confiance .Qu'ils soient malentendant, malvoyant sourd ou muet ils ont une grande imagination et peuvent participer au développement de la société qui est de nature plurielle. Qu'ils soient orphelins, albinos, nomades, montagnards, pygmées, enfants en provenance de localités enclavées, réfugiées, ces derniers ont des demandes spécifiques.

Face à une telle situation, d'après Fonkoua (2018), les spécialistes de l'éducation devraient rechercher des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Comment l'éducation peut-elle, dans un esprit citoyen et dans le respect des différences individuelle et collective, contribuer au développement durable et équitable de tous les individus sans aucune discrimination ?

Quelles sont les valeurs prioritaires qui peuvent contribuer au développement et à l'éducation intégrative et citoyenne. Comment élaborer un curriculum qui tienne compte de la diversité des individus et qui facilite l'inclusion scolaire ?

- Quelles sont les méthodes pédagogiques qui peuvent faciliter le développement de l'EPT dans le respect des différences individuelles ?

Grawitz (1994) définit l'intégration comme « l'action de faire entrer en partie dans un tout. C'est aussi une partie du groupe s'insérant dans un tout. Cette éducation intégratrice se caractérise par :

- une prise en compte de tous les apprenants sans exclusive ; - une plus grande flexibilité dans l'organisation, le calendrier, les contenus et le suivi de la scolarité ; - une égalité de chances, dans l'accès, le processus et les résultats scolaires ;
- une mise en place des stratégies continues pour identifier et vaincre l'exclusion et la marginalisation, quelles que soient les raisons ;
- -l'apprentissage par des compétences ;
- -un processus d'apprentissage adéquat, appuyé par un matériel didactique et un mobilier approprié et suffisant ;
- -une pratique éducative qui répond à la diversité des besoins potentiels des enfants ;
- utilisation d'un personnel compétent ;
- la participation de tous les acteurs du système éducatif à la poursuite des objectifs éducatifs clairement exprimés.

L'école a donc le devoir d'offrir à chaque enfant, qu'il soit en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les compétences de base pour une éducation inclusive qui sont : sociabilité, l'autonomie et l'adaptabilité. Une ingénierie d'éducation inclusive demande à ce que les principes, les modalités, les méthodes et les techniques de conception, de planification, de conduite et d'évaluation tiennent compte des niveaux d'inclusion dans le système éducatif à savoir :

- 
- Un curriculum inclusif tenant compte des savoirs en provenance du milieu formel, informel, non formel et des besoins spécifiques en éducation ;
- Un système éducatif inclusif, avec des structures de la gouvernance administrative, financière, managériale et scientifique, qui tiennent compte des personnes à besoins spéciaux ;

Des structures de formation des formateurs, des supports didactiques et dispositifs de formation

- une école inclusive, avec un mode de fonctionnement flexible ;
- une classe inclusive dans laquelle on peut pratiquer une pédagogie inclusive qui tient compte du mode graduel et progressif d'intervention sur mesure selon les cas ;
- une leçon inclusive qui est donnée avec une pluralité des méthodes.

### **2.3- THEORIE EXPLICATIVE**

Il s'agit d'élaborer un cadre de référence. En principe, il définit la perspective théorique particulière selon laquelle le problème de recherche sera abordé et traité, et place l'étude dans un contexte de signification logique, le cadre de référence prolonge la revue des travaux, découle d'elle mais la déborde, et apporte des précisions sur la perspective particulière de l'étude, en affichant les théories et les auteurs dont se réclame l'orientation globale de l'étude qui y réfère ou s'y réfère. La théorie explicative dans la recherche assure deux objectifs : l'explication et la prédiction. Notre étude fait donc appel à des modèles théoriques utilisés en psychologie de l'éducation et qui place la responsabilité de l'enseignant au cœur de sa pratique pédagogique. Nous pouvons les regrouper entre le modèle de représentations sociales de Râteau (2000).

#### **2.3.1. Modèle de représentations sociales de Râteau (2000)**

Râteau (2000) définit les représentations sociales comme étant « *des sous-systèmes en partie conditionnés par des systèmes idéologiques plus larges, alors que les attitudes sont posées comme des modulations individuelles d'un cadre de référence commun, et relèvent à ce titre d'un niveau d'analyse inférieur, en l'occurrence d'un niveau interindividuel* » (p. 30). De ce fait, les attitudes découlent des représentations sociales qui sont elles-mêmes issues des idéologies. Râteau reprend ainsi les affirmations de Rouquette

-  
(1996, 1997) « Dans lequel ces trois notions se différencient et s'articulent : l'idéologie y constitue une matrice de représentations compatibles, la représentation une matrice d'attitudes solidaires, et les attitudes génèrent à leur tour les opinions » (p.31) ainsi que les prises de position. Ainsi, nous distinguons :

- Attitudes liées au sentiment de compétence ;
- attitudes liées au sentiment du soutien social perçu ;
- attitudes face au placement de l'élève dans ou en dehors de la classe régulière ;
- attitudes face au degré de difficulté de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers.

Dans le cadre cette recherche, nous allons retenir trois attitudes selon les exigences de la recherche :

a) *Attitudes liées au sentiment de compétence* sont fondées sur la formation, la collaboration.

En effet, il convient de préciser d'emblée que le sentiment d'auto-efficacité est exprimé de différentes manières selon les auteurs. Ainsi, pendant que certains se réfèrent aux termes « sentiment de compétence ou d'auto-efficacité », d'autres s'appuient sur des expressions telles que « sentiments d'efficacité personnelles ou croyances d'efficacité », (Bandura, 2004). Selon Bandura, le sentiment d'auto-efficacité est un construit reposant sur deux aspects : les attentes d'efficacité activités puis les attentes des résultats. Dans le cadre de l'enseignement, les deux aspects du construit sont, le sentiment d'auto-efficacité générale et le sentiment d'auto-efficacité personnelle de l'enseignant. Le premier désigne la confiance de l'enseignant dans sa prédisposition des élèves à réaliser les apprentissages, en dépit de l'influence familiale. Le second recouvre la confiance de l'enseignant dans son aptitude à agir sur les apprentissages des élèves et il est assimilable à une auto-estimation.

De même, Bandura (2004, p991) précise que l'auto-efficacité suppose à « organiser et exécuter les actions ».

Du point de vue de la théorie, la compétence est perçue en termes d'actions ou de talents reconnus, nécessaires pour opérer un exploit, atteindre un but ou réaliser une performance dans un domaine quelconque. Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité représente le jugement personnel et individuel qu'on porte sur ses capacités propres permettant d'accomplir une tâche avec succès. Le sentiment d'auto-efficacité affecte le choix des activités et l'intensité de l'effort et de la persévérance. Les individus ayant un sentiment d'auto-efficacité bas avant d'effectuer une tâche éviteront de réaliser cette dernière ; ceux qui croient en être

-  
capables ont plus de chances de la réussir. En somme, plus une personne demeure confiante dans ses possibilités à réaliser une conduite profitable pour elle, plus elle sera encline à l'accepter.

Pour ce qui est des attitudes liées au sentiment du soutien social perçu et aux ressources adaptées

Bien que l'enseignant qui se sentirait compétent soit moins à risque d'épanouissement professionnel, il a été démontré que le risque était plus élevé chez les enseignants qui intègrent les élèves ayant des besoins spécifiques éducatifs particuliers. En effet, en se basant sur les recherches effectuées par Moreau (2011, p17), il souligne que : « les enseignants et les enseignantes qui sont favorables à l'inclusion scolaire des élèves présentant des besoins particuliers courent un risque plus élevé que les enseignants favorables à l'inclusion des classes ordinaires ». En dures termes, les enseignants favorables à l'inclusion scolaire s'investiraient davantage à leur travail, ce qui leur rendrait plus vulnérables à leur épanouissement professionnel et pour palier à ce risque d'épanouissement, il est important de faire recours à un soutien social adapté. Ainsi, nous distinguons deux dimensions du soutien social. La première est une dimension dite émotionnelle et le soutien qui en découle est principalement prodiguée par les proches de la personne lui-même (amis, familles, conjoints). Ce soutien relevant d'une manifestation de confiance, d'empathie, d'amour et de bienveillance. La deuxième dimension est dite instrumentale, le soutien qu'elle implique est prodiguée par des professionnels qui proposent des pistes de réflexion, des informations et des conseils permettant au sujet de trouver et construire des solutions et développer des compétences. Ainsi un sentiment de soutien faible engendrait une attitude négative à l'égard de l'intégration des enfants à besoin spécifiques particuliers.

### **2.3.2. Le modèle de la motivation de Viau (2009)**

La motivation est conçue comme la résultante des forces ou facteurs qui mettent l'individu en branle, qui l'amènent à choisir un comportement, à orienter son action et à maintenir cette orientation. Dans cette lancée, la motivation apparaît comme un élément essentiel dans l'explication du comportement des élèves au cours des processus d'enseignement et d'apprentissage.

De ces propos, il découle que la motivation est un principe de force interne et externe qui pousse un sujet vers un but. Incontestablement, la motivation des apprenants est variable. Elle est susceptible d'être influencée par différents facteurs comme, l'environnement familial, social ou scolaire, la nature des tâches ou les intérêts personnels.

Des lors, la motivation en contexte scolaire désigne un état dynamique ayant ses origines dans les perceptions qu'un élève, un enseignant a sur lui-même et son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à préserver son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau, 1998a).

De manière pratique, les élèves motivés au regard des apprentissages à réaliser à l'école s'engagent dans les activités et les tâches qui leurs sont proposées en classe. Ils participent de façon active au cours, réalisent les devoirs et le travail demandés par les enseignants, consacrent du temps et fournissent des efforts de qualité dans la réalisation des activités d'apprentissage. Cet investissement est nécessaire pour apprendre, réussir et se qualifier.

Cette théorie est un modèle d'auto-décision de la part de l'apprenant qui se trouve dans des situations généralement difficiles. Viau (2009) précise que la réussite scolaire n'est pas qu'une affaire de capacités mais il faut aussi être motivé. L'apprenant doit s'appuyer sur ses perceptions pour qu'il réussisse à transcender des difficultés auxquels il serait confronté. Viau (2009) reprend les conceptions de l'approche sociocognitive pour les appliquer au construct de la motivation. Bandura (1986), un des plus illustres représentants du paradigme sociocognitif, propose d'étudier les phénomènes humains sur la base de l'interaction réciproque postulée entre des facteurs comportementaux, environnementaux et personnels (perceptions de soi et de l'environnement).

Il se propose donc d'étudier la dynamique de la motivation scolaire, et se défend de lui prêter une nature statique, et encore moins innée. Dans son modèle, les facteurs comportementaux (*choisir une activité, s'y engager et persévérer dans son accomplissement*) sont présentés comme les indicateurs de la motivation, tandis que les facteurs internes (*les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement*) et environnementaux (*le contexte*, représenté par les activités scolaires d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi par tout stimulus ou événement qui influence les perceptions qu'un élève a de lui-même) en constituent l'origine, ou les déterminants.

Viau (1998, pp. 34-35) commente la relation globale entre indicateurs et déterminants. Il dit : *la manière dont un élève se perçoit face à des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'engager cognitivement dans celles-ci et de persévérer jusqu'à son accomplissement.*

De ce modèle de Viau, il ressort que la motivation est une force interne qui se matérialise par la réussite scolaire, ceci dit, la motivation représente une intériorisation des influences externes qui permettra à l'élève de s'engager sur le plan intellectuel dans les activités scolaires.

## **2.4. FORMULATION DES HYPOTHESES**

De ce qui précède, nous pouvons dire qu'il existe un lien entre les attitudes des enseignants et l'inclusion scolaire des enfants déficients visuels en classe ordinaire. De ce fait, nous formulons l'hypothèse de recherche suivante : certaines attitudes des enseignants ont une influence significative sur l'inclusion scolaire des enfants déficients visuels en classe ordinaire. Comme hypothèse de recherche, nous avons formulé trois qui sont :

**HR1** : Le sentiment de compétence chez les enseignants favorise l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire.

**HR2** : Le sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants favorise l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire.

**HR3** : Le sentiment d'avoir un soutien social favorise l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire.

## **2.5. CATEGORIES DE L'ETUDE**

Nous présentons dans notre étude deux catégories :

### **2.5.1. Catégorie 1**

Dans le cadre de ce travail de recherche, il s'agit de les *attitudes des enseignants* que nous avons opérationnalisé en trois sous-catégories à savoir : le sentiment de compétence, le sentiment d'accéder aux ressources adaptées et le sentiment d'avoir un soutien social.

### **2.5.2. Catégorie 2**

Dans notre étude, elle renvoie à l'*inclusion scolaire des enfants déficients visuels en classe ordinaire*. Cette catégorie s'opérationnalise par les sous-catégories suivantes : bonnes

performances en classe, le sentiment de compétence à l'école par le comportement affiché face à ses camarades, l'attrait envers les apprentissages par l'assiduité à l'école, le plaisir d'étudier, la curiosité lors des cours et l'intérêt pour certaines disciplines et les interactions positives envers ses pairs.

## **2.6. RÉCAPITULATIF DES VARIABLES, INDICATEURS, MODALITÉS ET ITEMS**

Il est question ici de l'opérationnalisation des variables correspondant aux hypothèses de notre recherche. Dans la suite de notre travail, il sera question de présenter le tableau récapitulatif de la question de recherche, hypothèse de travail, catégories, sous catégories et indices.

<b>THEME</b>	<b>QUESTION DE RECHERCHE</b>	<b>OBJECTIF GENERAL</b>	<b>HYPOTHESE DE TRAVAIL</b>	<b>CATEGORIES</b>	<b>SOUS-CATEGORIES</b>	<b>INDICATEURS</b>
ATTITUDES DES ENSEIGNANTS ET INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS DANS LES CLASSES ORDINAIRES	certaines attitudes des enseignants ont-elles une influence significative sur l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire ?	Identifier et analyser certaines attitudes des enseignants qui favorisent l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire.	Certaines attitudes des enseignants favorisent l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire.	Attitudes des enseignants	le sentiment de compétence chez les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estime de soi professionnelle ;</li> <li>- Adhésion ou motivation des élèves à la différenciation pédagogique (confiance des élèves en vers l'enseignant);</li> <li>- L'expérience professionnelle.</li> </ul>
					le sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilité des enseignants spécialisés.</li> <li>- Disponibilité du matériel didactique adapté.</li> <li>- Salles de classes opérationnelles.</li> </ul>
					le sentiment d'avoir un soutien social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Climat organisationnel paternaliste ;</li> <li>- Soutien instrumental de ses collègues ;</li> <li>- Accès au matériel adapté ;</li> </ul>
				Inclusion scolaire des élèves déficients visuels	Développement des capacités de communication, d'habiletés sociales et investissement dans les apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bonnes performances en classe.</li> <li>- sentiment de compétence à l'école par le comportement affiché face à ses camarades ;</li> <li>- attrait envers les apprentissages par l'assiduité à l'école, le plaisir d'étudier, la curiosité lors des cours et l'intérêt pour certaines disciplines</li> <li>- Interactions positives envers ses pairs.</li> </ul>

## **CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE**

La méthodologie est un ensemble de méthodes et de techniques guidant l'élaboration du processus de recherche scientifique. Selon Gauthier (1992), la méthodologie est l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité. De ce fait, le cadre méthodologique de notre travail indique les procédures méthodologiques ayant abouti à la collecte des données sur le terrain. Alors, cette section de notre travail de recherche a pour objectif de présenter le type de recherche, le lieu d'étude, la population d'étude, l'échantillon ainsi que la technique d'échantillonnage. La méthode de recherche ainsi que l'instrument de collecte des données sont aussi présentés.

### **3.1. DEVIS DE RECHERCHE**

Le devis d'étude que nous avons sollicité ici est qualitatif. C'est en rendant intelligible l'expérience subjective de l'inclusion scolaire (Anadón, 2006), telle que les enseignants la vive, ainsi que la projection de l'expérience de l'inclusion scolaire de celles ou ceux qui ne l'auraient pas vécue, que les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion scolaire seront appréhendées (Eiser, 1986 ; Haddock, Rothman, Reber et Schwarz, 1999).

Cette étude s'inscrit sur une approche qualitative de type exploratoire à visée descriptive et compréhensive. Compréhensive parce qu'elle a pour objectif de rendre visible, intelligible et compréhensible un phénomène socio-éducatif, en privilégiant une approche approfondie et de longue durée d'un petit nombre de cas ou de situation (De Sardan, 1975). L'étude se situe ainsi dans une méthode aprioriste qui nous a amené à nous rendre sur le terrain avec des assertions devant être soumises aux faits. Le paradigme dans lequel elle s'inscrit est compréhensif, c'est-à-dire que nous recherchons dans l'étude non pas l'explication mais le sens des attitudes des enseignants car l'explication en cachera le sens. Nous avons donc cherché à appréhender les perceptions des enseignants sur le phénomène de l'inclusion scolaire.

### **3.2. PRESENTATION DES SITES DE L'ETUDE**

Il est question ici de décrire les sites qui ont servi dans l'expérimentation de cette étude. Il s'agit notamment :

### **3.2.1. Description des sites de l'étude**

#### **3.2.1.1. PROMHANDICAM**

Nous avons mené notre étude à l'école inclusive de PROMHANDICAM (Promotion des Handicapés du Cameroun). Le Centre PROMHANDICAM a été créé en 1975 par le regretté Colonel Daniel DE ROUFFIGNAC dans le but d'une œuvre sociale privée pour personnes handicapées du Cameroun. Il est situé dans la région du Centre, l'arrondissement de Yaoundé 4, quartier Mimboman. Cette école inclusive a pour objectifs de : promouvoir les actions susceptibles de favoriser l'intégration holistique des personnes handicapées du Cameroun en général, des enfants handicapés et autistes en particulier ; éduquer les enfants aveugles et à basse vision, assister les jeunes enfants handicapés à devenir adultes et vivre plus ou moins comme des valides en dépit de leur handicap.

Pour atteindre ses objectifs, PROMHANDICAM s'est doté des moyens suivants :

- Une école des enfants aveugles : créée en 1977, cette école est devenue une école intégrée en 1997, ouverte aussi aux enfants voyants. Outre les enseignements ordinaires, l'école dispense aux déficients visuels des techniques palliatives spécifiques qui sont : le braille ( écriture, lecture, mathématiques) ; la dactylographie à partir du cours élémentaire 2 (CE2) ; la locomotion indépendante à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement ; les activités de vie journalière, c'est-à-dire apprendre à ranger les objets, habiller, se déshabiller, ranger les objets , laver les habits, faire la vaisselle et enfin l'école accompagne les élèves et étudiants non-voyants et malvoyants dans leurs études en assurant la transcription de leur documents en braille et en leur fournissant les matériels adaptés et en leur assurant un encadrement propice lors des examens officiels.
- Un centre de formation professionnelle pour handicapés : il a pour but d'apprendre aux jeunes handicapés un métier susceptible d'assurer leur autonomie. Les jeunes apprennent ici la menuiserie-bois, la cordonnerie.
- Une imprimerie ou bibliothèque braille : l'imprimerie braille a pour rôle de transcrire, adapter et imprimer en nombre suffisant des ouvrages destinés à être utilisés Pour des personnes non-voyantes. Elle est équipée des logiciels spécialisés de transcription et de synthèse vocale. Le logiciel de synthèse vocale lit le texte qui

s'affiche à l'écran. Ses services sont demandés un peu partout au Cameroun et par certains pays de la sous-région Afrique centrale. Elle facilite également les téléchargements des ouvrages en ligne pour des personnes non voyantes. La bibliothèque braille est sonore, contient des ouvrages en braille et des ouvrages lus sur support audio pouvant être utilisés par les mal et non-voyants.

- Un centre d'éducation spécialisé des enfants déficients intellectuels et infirmes moteurs cérébraux (IMC) : ce centre d'éducation a pour objectif d'amener l'élève ayant une déficience intellectuelle ou une infirmité motrice cérébrale à acquérir des connaissances, des compétences liées à la communication, à la motricité, à la socialisation, à l'affectivité et à la vie communautaire en vue d'atteindre une autonomie sociale.
- Le projet de réhabilitation à base communautaire (RBC) : qui consiste à offrir des services à proximité à personnes handicapées, dans leur milieu de vie, par des personnes de leur communauté, en utilisant au tant que possible des ressources locales.

Ses principales activités sont :

- dépistage des déficiences de tout genre ; apprentissage des gestes simples de rééducation aux familles à pratiquer à domicile-orientation vers les services spécialisés ;
- Suivi des patients orientés.

Ces activités sont menées par des agents de réhabilitation sous la supervision des professionnelles.

Le projet a en son sein un service de kinésithérapie basé à PROMHANDICAM qui reçoit des cas nécessitant une rééducation plus soutenue.

Les consultations ophtalmologiques sont effectuées pour déceler les maladies oculaires, les soigner et prévenir la cécité.

La cible privilégiée des activités de Promhandicam est constitué des personnes vivant avec diverses déficiences : motrices, sensorielles, mentales psychosociales.....

### **3.2.1.2. Ecole Publique de Nkolndongo.**

L'école primaire publique inclusive d'application (EPPIA) de Nkolndongo est située dans le département du Mfuondi, région du Centre, derrière la pharmacie Nkolndongo. Elle a été créée en 1990 et devient une école primaire publique d'application en Février 2013. Par la suite, elle devient une école inclusive le 4 Aout 2015 et compte de nos jours 19enseignants, 66 déficients parmi lesquels les déficients visuels, auditifs, intellectuels, et même les bègues.

### **3.2.2. Justification des choix des sites d'étude**

Nous avons choisi ces deux écoles pour des raisons précises :

- la première raison est liée à la situation géographique de ces écoles, nous sommes en formation à Yaoundé, il nous était plus favorable de faire le terrain dans la ville.
- la deuxième raison est liée au fait que les deux écoles sont réputées accueillir les enfants à besoins particuliers dans leurs effectifs.

## **3.3. POPULATION DE L'ETUDE**

Tsafak (2004, p.7) précise que la population est l'« ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations ». C'est en d'autres termes le nombre d'individus pouvant entrer dans le champ d'une enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon. Dans les paragraphes qui suivent, nous procédons d'abord à la présentation et à la justification de la population d'étude et par la suite nous procéderons à la description du processus de sélection des participants à cette recherche.

### **3.3.1. Présentation et justification de la population d'étude**

La population d'étude est constituée d'enseignants en service dans les établissements précités. A cette population, nous avons appliqué des critères spécifiques d'inclusion et d'exclusion qui permettent de choisir les participants pour des entretiens. En effet, les attitudes des enseignants face à l'inclusion scolaire des enfants déficients visuels qui fait de l'étude s'exprime à travers les discours de ces enseignants et traduit des variabilités.

Selon Deslauriers et Kérisit (1997, p. 88), « à cause de leur caractère exemplaire et fugace, plusieurs phénomènes sociaux résistent à la mesure. Une recherche qualitative de nature exploratoire permet de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations ». Un tel choix autorise à rencontrer un nombre limité de participants afin de procéder à des entrevues plus poussées (Lamoureux, 2006). Le choix des enseignants ayant des enfants à besoins particuliers dans leurs classes se justifie par le fait que cet enseignant par ses attitudes affecte la scolarité de l'enfant sur le plan des apprentissages et ces attitudes peuvent avoir des conséquences positives ou négatives sur l'adaptation scolaire de l'enfant déficient visuel.

Pour ce qui est de la population mère, dans l'impossibilité d'accéder à tous les enseignants qui encadrent des enfants à besoins particulier notamment les déficients visuels, nous avons voulu mené notre étude dans deux établissements ayant certes des missions communes mais dont les méthodes pédagogiques sont adaptées prioritairement en tenant compte des particularités des apprenants.

La population accessible est constituée de 07 enseignants qui ont accepté de participer à l'étude. Sur les 09 enseignants rencontrés, 07 ont accepté de se prêter à l'exercice, les deux (02) autres n'ayant pas beaucoup de temps libre et méfiants.

### **3.3.2. Critères de sélection des sujets de l'enquête**

Nous avons pu retenir dans le cadre de cette étude, des critères spécifiques que devaient remplir les participants à savoir :

- Etre enseignant dans l'un des établissements sélectionnés dans le cadre de cette étude ;
- Etre enseignant dans une salle de classe ordinaire ayant au moins un élève déficient visuel ;
- Avoir un minimum d'années d'expérience dans le métier d'enseignant.
- Etre élève inscrit dans l'un des établissements sélectionnés,
- Etre un élève déficient visuel,
- Etre un élève manifestant des difficultés d'adaptation scolaire.
-

### **3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON**

#### **3.4.1. Technique d'échantillonnage**

La technique d'échantillonnage donne les différentes marches à suivre pour extraire un échantillon tout en ayant un maximum de garanties quant à sa représentativité. Il s'agit de déterminer la méthode précise par laquelle le chercheur procède pour trouver l'échantillon de son étude. Elle permet d'extraire de la population les individus devant faire partie de l'étude. La technique d'échantillonnage d'après Amin (2005) est une méthode d'échantillonnage dite scientifique donc le processus de sélection d'échantillon offre la probabilité égale à tous les individus de la population d'être choisis.

La technique que nous avons choisi pour cette recherche est le choix raisonné ou intentionnel (Depelteau, 2003). Il s'agit de partir de la population mère et d'interroger les premières personnes qu'on va rencontrer. En utilisant cette technique, le chercheur veut orienter sa recherche sur un type de phénomènes ou d'individus qui se distingue des autres par certaines caractéristiques. En effet, cette technique consiste à prélever dans la population étudiée les éléments qu'on suppose détenir l'information cherchée. En effet, nous avons fixé la taille de notre échantillon à 10. Ainsi, en recourant à cette technique, nous avons souhaité que notre échantillon ne soit pas biaisé.

#### **3.4.2. Justification de la technique d'échantillonnage**

Cette technique d'échantillonnage se justifie dans cette étude à cause du nombre limité d'enseignants ayant dans les écoles ordinaires des enfants déficients visuels, il a donc fallu limiter les critères de sélection et donner à chaque élément de la population les mêmes chances d'appartenir à l'échantillon. Cette technique a été également choisie à cause du constat fait par le pré-test, les difficultés de rencontrer les enseignants de ces écoles et la difficulté pour eux de nous accorder du temps pour la collecte d'informations, à cause de la langue, l'indisponibilité de certains et même le refus des autres à participer à la recherche menée.

### **3.4.3. Échantillon de l'étude**

Le type d'échantillon dans cette étude, est de type expérimental. L'échantillon expérimental est un « *échantillon destiné à faire l'objet d'une expérimentation en vue d'analyser les effets de cette expérimentation par rapport au reste de la population* » Aktouf, (1987, p.78).

**Tableau 1 : Présentation de l'échantillon**

<b>Anonymat</b>	<b>Age</b>	<b>Diplôme</b>	<b>Ecole</b>	<b>Classe tenue</b>	<b>Expérience professionnelle</b>	<b>Déficients visuels</b>
Mme Rose	35 ans	CAPIEMP	Ecole Publique de Nkoldongo	SIL	5 ans	2
Mme Sengue	38 ans	CAPIEMP	Ecole Publique de Nkoldongo	CM1	15 ans	6
Mr Magloire	48 ans	CAPIEMP	Ecole Publique de Nkoldongo	CM1	19 ans	6
Mr René	36 ans	CAPIEMP Instructeur en braille	PROMHANDICAM	CM2	6 ans	4
Mme Sami	40 ans	CAPIEMP Braille et langage des signes	PROMHANDICAM	SIL	7 ans	9
Mr Ghislain	37 ans	CAPIEMP Braille et langage des signes	PROMHANDICAM	CM1	4 ans	5
Mr Pierre	42 ans	CAPIEMP + Instituteur spécialisé	PROMHANDICAM	CE2	5 ans	3

Notre tableau présente l'échantillon de notre étude. Il se compose de sept (07) enseignants recrutés à l'école publique de Nkolndongo et de PROMHANDICAM. Dans cet effectif, il y a quatre (04) enseignants et trois (03) enseignantes. L'ensemble des enseignants est de la même génération d'âge de 35 ans à 42 ans. Deux des enseignantes ont une expérience professionnelle au-delà de 10 ans. Sur cet échantillon, trois (03) d'entre eux sont des enseignants non spécialisés notamment ceux qui sont en service à l'école publique de Nkolndongo et les quatre (04) autres ont une formation d'éducateur spécialisé. Presque toutes les classes sont tenues dans le cycle primaire, de la SIL au CM2.

### **3.5. CHOIX DES METHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTES DES**

#### **DONNEES**

Dans une situation de recherche, le choix des techniques d'investigation est influencé par celui du cadre théorique. Nous sommes ici dans la logique d'une approche qualitative.

#### **3.5.1. Technique de collecte des données**

Se référant au type d'étude, nous avons choisi l'entretien comme technique de collecte des données. Selon Benony et Charahoui (2001), l'entretien est un moyen qui permet d'accéder aux représentations subjectives d'un individu. C'est la technique unique pour comprendre un sujet dans son individualité. Autrement-dit, l'entretien est une situation d'échange verbal entre deux ou plusieurs personnes dans le but d'obtenir des informations. Il est la partie clinique qui consiste en une conversation avec le sujet ou des membres de son milieu de vie, permettant de préciser les antécédents.

En revanche, c'est le moyen de communication à travers lequel l'enquêté est motivé, après mise en confiance à parler, à donner les informations sur les questions relatives à ses représentations de la situation d'inclusion des enfants déficients visuels.

#### **3.5.2. Justification du choix des entretiens semi-directifs**

Dans le cadre de la réalisation de cette étude, il a été nécessaire de faire usage des entretiens semi-directifs pour interviewer les sept (07) enseignantes confondues (spécialisés et non spécialisés). L'entretien semi-directif est probablement le plus utilisé en

recherche sociale. (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.174). Ils l'appellent ainsi car il n'est *ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information.* Cependant, toutes les questions ne seront pas forcément posées dans l'ordre et sous la forme prévue. Les méthodes d'entretien se distinguent par la mise en œuvre de processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine qui permettent aux chercheurs de retirer des informations très riches de ces entretiens.

(Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.173).

Pour ce qui est des enseignants interrogés, il s'agissait d'obtenir toutes les informations sur la base de questions en lien avec les critères et indicateurs fixés.

L'analyse des réponses se fera sur une base qualitative, car celle-ci correspond parfaitement avec la recherche menée. En effet, Crahay, De Ketele et Paquay (2006, p.36) soutiennent que : *le point commun aux approches dites « qualitatives » réside dans leur intérêt pour la signification donnée par les acteurs aux actions dans lesquelles ils s'engagent.* Ainsi, à travers les entretiens, il est question de mieux comprendre les perceptions, les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels qu'ils ont dans leurs salles de classe.

### **3.5.3. Instrument de collecte des données**

L'entretien est une technique de collecte des données qualitatives qui nous permet de recueillir les données brutes sur le terrain, il est basé sur la collecte des données verbales recueillies auprès d'une population concernée par la recherche. Il peut également se constituer en un échange entre le chercheur et un ou plusieurs personnes concernant un thème particulier. Il se caractérise par les éléments verbaux et non-verbaux. Il tient compte de plusieurs paramètres notamment le lieu de la recherche, c'est-à-dire le contexte dans lequel il est mené. Il doit alors se dérouler dans un environnement neutre et calme, généralement celui auquel l'interviewé est habitué.

L'entretien dans ce travail est un outil complémentaire dans la recherche de la vérité. En effet, il serait assez dangereux de tirer des conclusions seulement sur la base des observations engagées, nous pensons que l'entretien offre une plus-value à ce travail et permet également de récolter l'avis des enquêtés en l'occurrence celui des adolescentes

puisque ce sont les acteurs de terrains. L'entretien s'assimile à l'entrevue de recherche qui est une technique de recherche qui offre une qualité de rapports interpersonnels inestimable. Cette technique est tout indiquée pour qui veut explorer les motivations profondes des individus [...] pour ces raisons, elle est souvent utilisée soit pour aborder des domaines encore largement méconnus, soit pour se familiariser avec les gens visés avant d'en rencontrer un plus grand nombre par d'autres techniques Angers (1994, p.141). Ainsi l'entretien est en quelque sorte un questionnement oral ou une causerie. Il permet de discuter sur un temps relativement long du sens que les informateurs donnent à leurs pratiques. Nous avons choisi l'entretien individuel, parce qu'on laisse aux interviewés le soin de répondre librement mais de façon orienté aux questions posées par l'interviewer. L'enjeu n'est pas la représentativité de l'échantillon, mais le manque d'objectivité est comblé par la grille d'analyse conçue de telle sorte que les commentaires ne seront faits que sur la base des informations précédemment recueillies. De plus, nous avons également consulté les éducatrices en rapport aux données recueillies sur le terrain, comme des réponses complémentaires

Nous avons décidé d'avoir recours à un instrument de collecte des données : le guide d'entretien. Le guide d'entretien a permis de favoriser comment l'adolescente du secondaire qui se voit imposé des choix de séries d'étude procède pour persévérer à l'école ? Le guide d'entretien a été élaboré sur la base des catégories, des sous catégories et indices en lien avec le cadre conceptuel défini au début de ce travail. Le guide d'entretien s'est construit sur les thématiques suivantes : influences familiales et la persévérance scolaire.

#### **3.5.4. La construction du guide d'entretien**

Le guide d'entretien a été élaboré sur la base des variables en lien avec le cadre conceptuel défini au début de ce travail. Le guide d'entretien s'est construit sur les variables indépendantes et la variable dépendante. Ce guide d'entretien se présente ainsi qu'il suit :

#### **Thème 1 : le sentiment de compétence chez les enseignants**

Sous-thème 1 : Estime de soi professionnelle ;

Sous-thème 2 : Adhésion ou motivation des élèves à la différenciation pédagogique (confiance des élèves en vers l'enseignant);

Sous-thème 3 : L'expérience professionnelle.

**Thème 2 : le sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants**

Sous-thème 1 : la collaboration entre les enseignants en charge de ces enfants.

Sous-thème 2 : la conviction de disposer du matériel didactique adapté.

Sous-thème 3 : Perception de disposer de salles de classes adaptées et opérationnelles.

**Thème 3 : le sentiment d'avoir un soutien social**

Sous-thème 1 : Climat organisationnel paternaliste ;

Sous-thème 2 : Soutien instrumental de ses collègues ; Sous-thème 3

: Collaboration des familles ;

**Thème 4 : Inclusion scolaire des élèves déficients visuels**

Sous-thème 1 : Bonnes performances en classe.

Sous-thème 2 : sentiment de compétence à l'école par le comportement affiché face à ses camarades ;

Sous-thème 3 : attrait envers les apprentissages par l'assiduité à l'école, le plaisir d'étudier, la curiosité lors des cours et l'intérêt pour certaines disciplines; Sous-thème 4 : Interactions positives envers ses pairs.

**3.5.5. La grille d'observation et son expérimentation**

Cette grille d'observation a consisté à examiner les éléments de la variable dépendante à savoir le niveau d'inclusion scolaire des enfants déficients visuels en situation de classe ordinaire plus précisément les bonnes performances en classe, le sentiment de compétence à l'école par le comportement affiché face à ses camarades, l'attrait envers les apprentissages par l'assiduité à l'école, le plaisir d'étudier, la curiosité lors des cours et l'intérêt pour certaines disciplines et les interactions positives envers ses pairs.

Cette variable a été retenue dans le but de recueillir des données du sujet en observation. Le cadre de l'observation a été les salles de classes des élèves concernés,

cadre dans lequel nous avons pu observer les sujets dans leurs attitudes, leurs comportements.

Le thème de cette étude a nécessité l'utilisation d'une observation naturaliste. A cet effet, une grille d'observation a été construite. Les raisons sont les suivantes : premièrement, elle permet d'étudier un sujet dans son état et/ou son environnement naturel. Cela évite que le sujet remarque qu'il est observé ce qui pourrait modifier son comportement. Deuxièmement, l'observation permet également de suivre le sujet pendant une longue période et avoir des détails que l'on ne peut pas avoir lors des entretiens. Troisièmement, elle peut permettre de voir le changement de comportements que peut adopter le sujet. Les enfants déficients visuels ont des caractéristiques psychologiques et comportementales parfois très paradoxales lorsqu'ils sont à l'école. On constate souvent que ces enfants ne parviennent pas à exécuter certaines consignes des enseignants, ont des problèmes de concentration et d'attention, ont des difficultés à nouer des relations interpersonnelles etc...si l'inclusion scolaire de l'élève déficient visuel interroge, il s'avère intéressant de voir comment les attitudes des enseignants favorisent cette inclusion.

### **3.6. DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE.**

#### **3.6.1. La pré-enquête.**

Dans cette recherche nous avons usé d'une pré-enquête, cette pré-enquête a permis de tester notre instrument de collecte des données sur le terrain. Durant la pré-enquête, nous avons fait face à de nombreux problèmes.

Premièrement, celui du à la difficulté de s'entretenir avec tous les enseignants de l'école publique de Nkolndongo où l'autorisation a tardé à nous être donnée. Par ailleurs à PROMHANDICAM, cette procédure a été plus aisée.

Deuxièmement, la pré-enquête a permis de déceler les appréhensions des enseignants de participer à l'enquête, notamment sur l'appréhension de leurs attitudes. Certains éducateurs spécialisés en service au sein des établissements scolaires sélectionnés ont effectivement montré une certaine défiance vis-à-vis de l'instrument, inquiétude que nous avons fait disparaître en les rassurant de l'anonymat et de la confiance de l'enquête menée.

Troisièmement, la pré-enquête nous a aidé à déceler certaines difficultés qui pourraient subvenir dans la compréhension de certains items. Cependant la difficulté étant que l'explication des items biaiserait l'enquête en elle-même. Les concepts opératoires étant spécifiquement liés à la théorie, nous avons pu pallier cette difficulté, reformulé les items et décidé d'être présent à la récolte de chaque instrument et dans chaque établissement ciblé. La pré-enquête a également joué un rôle très déterminant dans la reformulation des objectifs de la recherche et à reconstruire des hypothèses plus correspondantes aux discours de la représentation.

Par ailleurs, nous avons utilisé en outre de la pré-enquête opératoire, c'est-à-dire directement sur « le terrain », une méthode de pré enquête documentaliste. La méthode documentaliste a consisté dans notre travail à recenser tous les documents en rapport avec notre thématique, tel qu' Aktouf (1987, p103) le dit « *la méthode documentaliste consiste à répertorier et à consulter des documents, les plus spécifiques et les plus spécialisés possibles sur le sujet de la recherche.* ».

### **3.6.2. Administration du guide d'entretien**

Nous avons usé du modèle dit « administration directe ». Il consistait pour chaque répondant de aux questions posées en procédant à des relances lorsque les réponses n'étaient suffisamment claires. Nous avons utilisé un magnétophone pour enregistrer nos entretiens que nous avons retranscrits avant le traitement des données.

La passation des interviews s'est faite en deux phases. La première qui allait du 06 au 07 novembre 2018 à Promhandicam et la seconde phase du 18 au 19 Novembre 2018 sur le site de l'école Publique de Nkolndongo. Ainsi nous avons interrogé 07 enseignants au total.

## **3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES RÉSULTATS**

Cette étape constitue une étape décisive et fondamentale de la recherche. Il s'agit dans le cadre de cette étude du traitement des données recueillies lors des entretiens individuels menés. L'analyse de contenu a constitué notre procédure de traitement.

### **3.7.1. Analyse de contenu des entretiens individuels**

L'analyse de contenu est généralement définie comme un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. On part du discours et on en déduit de manière logique des connaissances sur l'émetteur du message ou sur l'environnement. Paillé et Mucchielli (2003) distinguent plusieurs types d'analyses de contenu.

Pour l'analyse du contenu des discours recueillis dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu la méthode d'analyse situationnelle phénoménologique et structurale qui repose sur une analyse structurale et qui repose sur des ensembles d'opérations intellectuelles opérées sur les cas par cas décrivant les différentes actions en situation pouvant permettre l'explicitation du sens des actions en situation menés par les acteurs et en une série d'analyse débouchant sur une interprétation globale du sens de l'action. Le découpage systématique du discours sur la base d'unités sémantiques. Elle établit les relations d'objet à l'intérieur des propositions et révèle la structure sémantique des discours. Elle nous a permis de dégager la spécificité de chaque participant à la recherche par rapport aux thèmes retenus.

Dans le cadre de cette étude, nous réaliserons l'analyse en plusieurs étapes. D'après Bardin (2010), la procédure d'analyse comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte. Puis, la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos. La première étape consistera à recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. La deuxième étape quant à elle consistera à repérer les passages pertinents issus des entretiens. L'objectif visé étant de repérer les indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation du cadre théorique. Au niveau de la troisième étape, il s'agira de sélectionner et de définir des codes, c'est-à-dire des unités de classification des données recueillies.

### **3.7.2. Retranscription des données des entretiens individuels**

Après avoir enregistré les discours des participants à la recherche, nous avons procédé à leur retranscription sous forme écrite. Ce texte, appelé verbatim, représente les données brutes de l'enquête. La retranscription nous a permis d'organiser le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement les enregistrements audio, il est indispensable de les mettre à plat pour en faciliter la lecture et en avoir une trace. Ensuite, nous avons procédé à l'analyse de contenu propositionnelle en confrontant les données des entretiens aux variables de l'hypothèse

générale préalablement opérationnalisée. Notre analyse est en effet systématisée parce qu'elle s'appuie sur un outil d'analyse qui est une grille d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2003).

### **3.7.3. Présentation de la grille d'analyse des données des entretiens individuels**

La grille d'analyse des données est un outil d'analyse des données qualitatives recueillies sur le terrain, dans le but de vérifier les hypothèses. Cette grille est élaborée en fonction des indicateurs et des modalités relatifs à nos hypothèses. La grille matérialisée se présentera à la fin de ce chapitre.

### **3.7.4. Codage**

Dans la recherche qualitative, tout est affaire de codage, c'est une opération qui renvoie au découpage des informations obtenues par observation, entrevue ou tout autre moyen, et leur enregistrement. C'est une procédure de déconstruction de données. Un code est un symbole appliqué à un groupe de mots permettant d'identifier, de rassembler et de classer les différentes informations obtenues par entrevues ou observation. C'est un travail simultané de création du chercheur.

Les modalités de la grille nous imposent une codification (Depelteau, 2003), car chaque indicateur est analysé au regard des discours issus des entretiens individuels et collectifs. Ainsi, la modalité (0) signifie que le fait est absent dans les discours du sujet. La modalité (1) signifie que le fait est parfois présent dans les discours des sujets. La modalité (2) signifie que le fait est toujours ou régulièrement présent dans le discours du sujet. Pour traduire cette apparition nous avons coché la case correspondante à l'indicateur.

Il faut dire que chacun des éléments verbaux porte un code que nous lui avons attribué et qui le désigne symboliquement. A correspond à la variable indépendante et B, à la variable dépendante. La case des observations permet de marquer de façon codée et concise les modalités des variables (2), (0), (1) dans le discours du sujet de telle modalité appartenant à tel indicateur ou telle variable. Par exemple :

Si dans le résumé des observations, (AA1a2) est marqué dans la grille d'un participant pour ce qui de la logique d'action des acteurs sociaux sur la construction de la carrière professionnelle ceci voudrait dire que la logique de l'intégration des acteurs sociaux est effective dans la carrière professionnelle. Si par ailleurs les observations (BB1a-), (BB1b-), (BB1c-) sont récurrentes dans le discours du participant, cela voudrait

dire que les facteurs relevant de la logique d'intégration sur la construction de la carrière professionnelle n'apparaissent pas. Nous présentons par la suite la grille d'observation des données des entretiens individuels le tableau récapitulatif des hypothèses, variables, indicateurs, modalités et instruments de recherche.

### Grille d'observation des enfants déficients visuels en situation de classe ordinaire

Champs d'observation	Paramètres observables	Salles	Indicateurs
Bonnes performances en classe	Devoirs faits	salle 5, 7	Elevé
	Rang occupé par l'élève	Salle 7,4	Elevé
	Notes en classe	Salle 1, 4,6	Moyen
Sentiment de compétence	Esprit de concurrence	Salle 2,4	Faible
	Bonnes prise de notes des cours	salle 7, 4,5	Elevé
	Motivation lors des apprentissages	Salle 1,3	Moyen
Attrait envers les apprentissages	Assiduité à l'école	Salle1, 4	Faible
	Curiosité lors du cours	Salle 5, 7,4	Elevé
	Liens positifs entre camarades et avec les enseignants	Salle 1, 5,7	Elevé

## CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous aborderons la présentation descriptive des résultats en ce sens qu'elle permet de présenter les données recueillies sur le terrain en vue de leur description. En fait, nous allons présenter les données qualitatives de notre étude telles que nous les avons organisées. Nous procéderons d'abord par présenter les caractéristiques des sujets qui ont pris part à la recherche, ensuite, nous aborderons la section consacrée à la présentation thématique des résultats et nous finirons par une synthèse des résultats.

### 4.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES CAS DE L'ETUDE

La présentation des cas s'est construite sur deux pôles : le premier s'est organisé à partir du concept d'identité narrative c'est-à-dire des récits de vie, une anamnèse du sujet.

Le deuxième pôle porte sur les manifestations observables de la vie psychique c'est-à-dire organiser les évaluations à visée objective afin de permettre de situer les cas par rapport à la norme ou à partir des manifestations de leurs comportements.

#### 4.1.1. Présentation des données anamnestiques

Cette présentation consiste à présenter sous la forme d'une vignette clinique les informations relatives aux données idiographiques et des vécus familial, scolaire et relationnel des sujets de l'étude.

##### 4.1.1.1. Enseignante 1 (Madame Rose)

Sexe : Féminin

Age : 35 ans

Diplôme : CAPIEMP

Expérience professionnelle : plus de 5ans

Classe tenue : SIL

Nombre de déficients visuel de la classe : 2 élèves, dont 2 garçons

**Commentaire :** Madame Rose est une enseignante âgée de 35 ans. Elle a reçu une formation d'institutrice non spécialisée ou elle en sort titulaire d'un CAPIEMP. Elle bénéficie d'une

expérience professionnelle de plus de 5 ans et a commencé sa carrière d'enseignante à l'école publique de Nkolndongo il y a de cela deux ans. Cette année, elle s'occupe de la SIL et dans sa salle de classe qui est une salle homogène, comportant 2 déficient visuels, dont deux garçons parmi lesquels un est Albinos. Au cours de sa carrière, elle a déjà suivi des formations continues pour l'encadrement des personnes handicapées grâce à une ONG intitulé SIHGT-SAVER, et des séminaires. Dans son entourage professionnel, Rose n'a pas de contact avec les déficients visuels.

#### **4.1.1.2. Enseignante 2 (Madame Sengue)**

Sexe : Femme

Age : 38ans

Diplôme : CAPIEMP

Expérience professionnelle : 15ans

Classe tenue : Cours moyen 1

Nombre de déficients visuels : 6 dont 4filles et 2 garçons

**Commentaire** : Mme Sengue est une enseignante âgée de 38ans. Elle a reçu une formation d'institutrice non spécialisée ou elle en sort titulaire d'un CAPIEMP. Elle bénéficie d'une expérience professionnelle de 15ans et a déjà mené toute sa carrière d'enseignante à l'école publique inclusive de Nkolndongo. Cette année, elle s'occupe de la classe du cours moyen première année, qui sont une classe homogène dans laquelle se trouvent 6 enfants déficients visuels dont quatre (4) files et deux (2) garçons. Au cours de sa carrière ; elle a déjà suivi des formations continues pour la prise en charge des enfants handicapé. Dans son entourage non professionnel, Mme Sengue a souvent des contacts avec les déficients visuels.

#### **4.1.1.3. Enseignante 3 (Monsieur Magloire)**

Sexe : Homme

Age : 48 ans

Diplôme : CAPIEMP

Expérience professionnelle : 19 ans

Classe tenue : cours moyen (CM1)

Nombre de déficients visuels de la salle de classe : 6 enfants dont 4 filles et 2 garçons

**Commentaire :** Mr Magloire est un enseignant âgé de 48ans. Il a reçu une formation d'instituteur non spécialisé ou il est titulaire d'un CAPIEMP. Il bénéficie d'une expérience professionnelle de 19ans et s'est intéressé à l'éducation inclusive depuis déjà 2 ans. Cette année, il s'occupe de classe du cours moyen première année (CM1) à l'école publique de Nkolndongo. Dans sa salle de classe qui est une salle homogène, se trouvent 6 déficients visuels dont quatre filles et deux garçons. Dans son expérience non professionnelle, Mr Lima a eu à rencontrer des déficients visuels dans les familles et aussi dans la rue.

#### **4.1.1.4. Enseignante 4 (Monsieur René)**

Sexe : Homme

Age : 36 ans

Diplôme : CAPIEMP

Expérience professionnelle : 6ans

Classe tenue : CM2

Nombre de déficients visuels de la classe : 4 dont 1fille et 3garçons

**Commentaire :** Mr René est un enseignant âgé de 36ans. Il a reçu une formation d'instituteur spécialisé en braille et en langue des signes français et est aussi titulaire d'un CAPIEMP. Il bénéficie d'une expérience professionnelle de 6 ans et a déjà mené toute sa carrière d'enseignant au PROMHANDICAM. Cette année scolaire, il s'occupe de la classe du cours moyen deuxième année (CM2). Dans sa salle de classe qui est une salle homogène, se trouvent quatre (4) déficients visuels dont 1fille et 3 garçons et parmi les garçons, il y a un non voyant. Au cours de sa carrière, il a déjà suivi des formations continues et est aussi assisté des psychologues et des spécialistes en braille. Dans son entourage non professionnelle, il est souvent en contact avec les déficients visuels.

#### **4.1.1.5. Enseignante 5 (Madame Sami)**

Sexe : Femme

Age : 40 ans

Diplôme : CAPIEMP

Expérience professionnelle : 12 ans

Classe tenue : SIL

Nombre de déficients visuels de la classe : 9 dont 3 filles et 5 garçons

**Commentaire :** Mme Sami est une enseignante âgée de 40ans. Elle a reçu une formation d'institutrice et est spécialiste en braille, langage des signes et s'occupe aussi des enfants

autistes et des déficients intellectuels. Elle est titulaire Dun CAPIEMP, bénéficie une expérience professionnelle de 12 ans et mène sa carrière d'enseignante au Pomhandicam. Cette année scolaire, elle s'occupe de la classe de la SIL. Et dans sa salle de classe qui est une classe homogène, se trouvent déficients visuels dont 3filles et 5garçons. Au cours de sa carrière elle a suivi des formations continues et elle intervient aussi lors des examens scolaires et dans les familles pour la réhabilitation et l'accompagnement des personnes handicapées. Dans son entourage non professionnel, Mme Sami est toujours en contact avec des personnes déficientes.

#### **4.1.1.6. Enseignante 6 (Monsieur Ghislain)**

Sexe : Homme

Age : 37ans

Diplôme : CAPIEMP

Expérience professionnelle : 4ans

Classe tenue : CM1

Nombre de déficients visuels de la salle de classe : 5 enfants dont 3filles et 2garçons

**Commentaire** : Mr Ghislain est un enseignant âgé de 37 ans. Il a reçu une formation d'instituteur et est spécialiste en braille et en langue des signes ou il en sort titulaire D'un CAPIEMP. Il bénéficie d'une expérience professionnelle de 4ans et a mené toute sa carrière au Promhandicam. Cette année scolaire, il s'occupe de la classe du cours moyen première année (CM1). Dans sa salle de classe qui est une salle homogène, se trouvent 5 enfants déficients visuels dont 3 filles et 2 garçons. Durant sa carrière, il suit des formations continues et se fait aussi assisté par des psychologues. Dans son entourage non professionnel, Mr Ghislain n'a pas de contact avec les déficients visuels.

#### **4.1.1.7. Enseignante 7 (Monsieur Pierre)**

Sexe : homme

Age : 42 ans

Diplôme : CAPIEMP

Expérience professionnelle : 5 ans

Classe tenue : CE2

Nombre de déficients visuels de la classe : 3enfants dont 2filles et 1 garçon.

**Commentaire** : Mr Pierre est un enseignant, âgé de 42 ans. Il a reçu une formation d'instituteur spécialisé ou il s'en sort titulaire d'un CAPIEMP. Il bénéficie d'une expérience professionnelle de 5 ans et a déjà mené toute sa carrière d'enseignant au PROMHANDICAM. Cette année scolaire, il s'occupe du cours élémentaire deuxième année (CE2). Et dans sa salle de classe qui est une classe homogène, se trouvent 3enfants déficients visuels dont 2filles et 1 garçon. Au cours de sa carrière, il déjà suivi des formations continues et se fait aider par des psychologues et des spécialistes de l'établissement. Dans son entourage non professionnel, Mr Pierre est souvent en contact avec les déficients visuels dans la rue et aussi les foyers d'accueil.

## **4.2. PRESENTATION THEMATIQUE DES RESULTATS**

Après avoir retranscrit les entretiens effectués avec chacun des enseignants, nous avons classé leurs réponses dans notre grille d'analyse. A l'aide des indicateurs, nous avons ainsi pu déterminer pour chaque critère si pour chaque enseignant l'influence de leurs attitudes est favorable pour l'inclusion scolaire des enfants déficients visuels scolarisés dans les écoles ou classes homogènes. Deux catégories d'analyse seront abordées ici. Dans une première section, les attitudes des enseignants qui se décline en trois sous catégories : Le sentiment de compétence chez les enseignants, Le sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants et le sentiment d'avoir un soutien social et dans une autre section l'inclusion scolaire des enfants déficients visuels par les sous catégories suivantes : bonnes performances en classe, le sentiment de compétence à l'école par le comportement affiché face à ses camarades, l'attrait envers les apprentissages par l'assiduité à l'école, le plaisir d'étudier, la curiosité lors des cours et l'intérêt pour certaines disciplines et les interactions positives envers ses pairs.

### **4.2.1. Le sentiment de compétence chez les enseignants**

Le sentiment de compétence se matérialise par le sentiment d'auto-efficacité personnelle qui joue un rôle essentiel et influence favorablement la motivation. En effet, l'impact en termes de motivation relative au sentiment d'auto-efficacité peut être considérable. Si les perceptions du sentiment d'auto-efficacité sont élevées, les individus

s'engagent dans les tâches encourageant le développement de leurs talents et de leurs capacités. A contrario, si le sentiment d'auto-efficacité est bas, les gens ne s'engagent pas dans de nouvelles tâches pourtant susceptibles de les aider à développer de nouveaux talents.

S'agissant de l'estime de soi professionnelle, nous remarquons que les enseignants interrogés dans leur majorité expriment ce sentiment de compétence pour l'encadrement de ces enfants déficients visuels. Les enseignants spécialisés sont très clairs dans leurs propos : l'enseignante 1 affirme :

*« ...étant enseignant de profession J'ai le souci d'aider tous les enfants à réussir y compris les enfants déficients qui sont dans ma salle de classe et étant spécialiste en langue des signes et en braille, je n'ai pas de difficultés à les suivre... ».* Un autre renchérit :

*« Je suis institutrice spécialisée en braille, j'encadre aussi les enfants autistes et les déficients intellectuels. Dans ma salle de classe j'ai neufs déficients visuels dont huit sont malvoyants et un non-voyant. Comme ils sont à la SIL je les suis individuellement parce qu'ils sont encore en phase d'initiation de l'alphabet braille ».*

Malgré le fait de n'avoir pas bénéficié d'une formation spécifique pour l'encadrement des enfants à besoins particuliers, même les enseignants non spécialisés affirment leur compétence, c'est le cas de l'enseignante suivante :

*« Étant institutrice formé, je me dois d'accueillir tous les enfants y compris les enfants à besoin spécifique car je me mets à la place d'une mère et je me pose la question si c'était mon enfant qu'aurais-je fais ? ».*

Cependant, d'autres évoquent leur manque de formation et manifeste leur incapacité à les encadrer. *« ...nous voulons bien prendre en charge ces enfants mais nous n'avons pas été formé pour cela et avec le peu de formation que nous avons reçu, nous essayons juste de les encadrer et éviter qu'ils soient marginalisés. »* (Enseignantes 2 et 3).

Concernant l'adhésion ou motivation des élèves à la différenciation pédagogique, il faut remarquer que la différenciation pédagogique s'attarde sur les méthodes différentes qui peuvent être utilisées dans une classe ordinaire en tenant compte des spécificités des enfants scolarisés. Dans le cas d'espèce, il ressort que presque tous les enseignants essaient d'apporter de l'aide individualisée aux enfants déficients visuels :

*« ...oui je les prends de façon individuelle lorsque j'enseigne une leçon au tableau. Quand j'enseigne la copie j'épelle chaque lettre et ils écrivent et après je prends la*

*peine de corriger pour voir si ils ont bien écrit. Je leur donne aussi des phrases à copier à la maison pour qu'ils s'adaptent* » (Enseignante spécialisée 2).

« ...oui dans la mesure où lorsqu'on enseigne une leçon, on essaie de décrire pour que l'élève puisse imaginer » (Enseignants non spécialisés 1,2 et 3) ; « ...oui car nous avons rapproché ces enfants près du tableau pour qu'ils puissent mieux voir. » (Enseignant non spécialisé 4)

L'influence de l'expérience professionnelle n'est pas en reste, il ressort que chez les enseignants spécialisés, elle participe même de leur efficacité mais cela est lié fondamentalement de leur formation initiale. Ils affirment successivement :

« ...j'enseigne depuis six ans en inclusion scolaire. » ; « J'ai sept ans d'expérience professionnelle et j'interviens aussi dans la rédaction des épreuves d'examens et dans l'accompagnement des adultes dans les familles » ; « J'ai quatre ans d'expérience professionnelle en inclusion scolaire ».

Alors que pour les enseignants non spécialisés, c'est encore la formation qui est évoquée mais dans leur cas, c'est la formation continue dont certains en ont bénéficié au cours de leur carrière : « ...nous avons fait une formation le mois dernier à Mbalmayo par une ONG qui nous a formés pendant une semaine sur la prise en charge des personnes handicapées » (Enseignante 1,2).

Au regard de ces données, on peut déduire que le sentiment de compétence est élevé chez les enseignants interrogés.

**4.2.2. Le sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants** L'accès aux ressources pédagogiques adaptées aux besoins des enfants déficients visuels est une situation souvent complexe compte tenu des structures dans lesquelles ces enfants sont scolarisés. Le sentiment d'accès à ces ressources pourrait justifier les efforts fournis par ces derniers dans l'encadrement de ces enfants. Nous présenterons donc la collaboration entre les enseignants en charge de ces enfants, la conviction de disposer du matériel didactique adapté et la perception de disposer de salles de classes adaptées et opérationnelles.

A l'analyse, cela reste évident pour les enseignants spécialisés qui officient dans des écoles spécialisées, il y a un travail collaboratif entre spécialistes selon les exigences des enfants qui se trouvent dans leurs classes. Ils nous le disent : « ...mes collègues sont tous des enseignants spécialisés et nous avons aussi l'appui des psychologues et aussi des transcripteurs en charge de la réhabilitation des déficients visuels ». Ceci est plus difficilement perçu chez les

enseignants non spécialisés qui se sentent dans la contrainte d'être eux-mêmes formés compte tenu de la difficulté à avoir des collaborateurs spécialisés dans les écoles publiques ordinaires. « ...non pas encore mais on est en train de nous former pour que nous soyons des spécialistes en braille et en langue des signes » ; « ...non on essaie de former tous les enseignants ordinaires pour qu'ils puissent être à mesure de prendre en charge ces enfants handicapés qui se trouvent dans leur salle de classe ».

Pour ce qui est de la disponibilité du matériel adapté, le problème est général aussi bien pour les enseignants spécialisés que les enseignants non spécialisés.

« J'ai dans ma salle de classe deux déficients auditifs et un mal voyant nous ne disposons pas encore de matériel adapté pour les suivre » (enseignant non spécialisé 1) ; « il y a pas de matériel adapté disponible pour eux c'est le même matériel que nous utilisons pour tous les élèves » (enseignant non spécialisé 2).

« ...pas assez nous asseyons d'adapter le matériel pour chaque leçon et en fonction de l'objectif à atteindre .quand tu prépares ta leçon tu te demandes qu'est-ce que je peux utiliser faire passer ma leçon. Voici par exemple une carte en braille que je vais utiliser tout à heure pour enseigner ma leçon de géographie » (enseignant spécialisé 1).

Pour les salles de classes opérationnelles, il n'y a pas de salles spécialisées pour Les enfants déficients visuels aussi bien dans les écoles ordinaires que les écoles spécialisées, les enseignants se contentent de mener les activités pédagogiques dans les salles classiques. Ils le confirment tous, parlant des enfants déficients visuels : « ils sont tous inclus dans la même salle de classe que leurs camarades valides » ; « tous sont inclus dans une même salle de classe avec les enfants valides mais essaye de leur prendre en charge de façon différenciée ».

Au regard de ces données, on peut déduire que le sentiment d'accéder aux ressources est moins élevé chez les enseignants interrogés.

#### **4.2.3. Le sentiment d'avoir un soutien social**

Le soutien social fait référence au soutien de la communauté éducative à l'encadrement de ces enfants à besoins particuliers. Ce soutien commence par celui de l'établissement, celui des parents de ces enfants et enfin le soutien de ses collègues.

Pour ce qui est du climat organisationnel, il faut relever que dans les écoles publiques et notamment à l'école publique de Nkolndongo, l'administration scolaire apporte son soutien à ses enseignants en sollicitant ou acceptant l'aide des ONG ou en proposant des formations continues à ses enseignants.

*« Nous avons fait une formation le mois dernier à Mbalmayo par une ONG qui nous a formés pendant une semaine sur la prise en charge des personnes handicapées »*

*« Nous bénéficions juste de l'aide que nous offre les ONG « Sight Saver » pour pouvoir accompagner ces enfants. En dehors de ça, le directeur nous envoie dans certains centres spécialisés pour nous former ».*

Pour ce qui est du soutien des parents, les enseignants affirment que les parents ne sont pas toujours collaboratifs, une fois qu'ils scolarisent leurs enfants handicapés, ils ne prennent plus la peine de s'en préoccuper. Ce manque de soutien des parents est visible aussi bien dans les écoles spécialisées que dans les écoles ordinaires. Les enseignants non spécialisés disent :

*« ...lorsque les parents viennent déposer ces enfants à l'école ils ne s'en chargent plus. Parfois nous sommes obligés de leur acheter des bouts de pain pour qu'ils puissent manger car ils viennent parfois affamés à l'école et c'est toujours nous qui faisons appel aux parents quand il y a un problème », un autre ajoute : « le plus souvent, nous n'avons pas trop de contact avec les parents puisqu'ils se contentent de les déposer et de partir ».*

Les enseignants non spécialisés réaffirment cet état de non collaboration des enseignants :

*« Le contact avec les parents n'est pas du tout facile .chaque fois le directeur organise des réunions des parents d'élèves et surtout ceux dont les enfants sont déficients dans le but de leur sensibiliser par rapport à la situation de leur enfants, mais certains parents n'y participent pas ».*

Toutefois, malgré la faible proportion, certains parents apportent leur soutien aux enseignants en y participant par un suivi à la maison. L'un des enseignants spécialisés affirme que :

*« Certains parents apprennent même déjà le braille pour aider leur enfants mais ce n'est pas tous les parents qui s'engagent », toujours dans un suivi de ces enfants : « certains de ces enfants vivent dans les foyers d'accueil et sont aussi suivis là-bas par des spécialistes qui viennent les aider en semaine et le weekend ».*

Pour ce qui est du soutien des enseignants, nous constatons qu'ils se soutiennent mutuellement tant au sein des classes que dans les rapports professionnels en dehors des salles de classes.

*« Nous sommes trois enseignantes dans ma salle de classe et nous essayons d'aider ces enfants du mieux que nous pouvons chacune selon ses expériences personnelles ».*

*« J'ai eu deux ans d'expérience en inclusion donc dans ma salle de classe j'aide ma collègue en langue des signes et aussi en braille ».*

Les enseignantes qui considèrent obtenir un fort soutien social de la part de leur collègue, différencient davantage leurs pratiques et adaptent leur enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves.

*« J'interviens lors des examens officiels, aussi pour le soutien de la famille et l'accompagnement de la famille ».*

Ces mêmes enseignantes modifient également la quantité de travail et adaptent les objectifs du programme en fonction des difficultés des élèves. Plus les enseignant-e-s considèrent que leur établissement leur donne accès à du matériel, moins ils-elles ont besoin de faire recours aux PPLS.

*« Mes collègues et moi n'ayant pas été formé pour prendre en charge ces enfants, nous bénéficions juste de l'aide que nous offre L'ONG « Sight Saver » pour pouvoir accompagner ces enfants. En dehors de ça, le directeur nous envoie dans certains centres spécialisés pour nous former ».*

Au regard de ces données, on peut déduire que le sentiment de bénéficier d'un soutien social est moyen chez les enseignants interrogés.

#### **4.2.4. Inclusion scolaire des élèves déficients visuels**

L'inclusion scolaire se présente comme un processus qui implique que l'enfant n'est pas intégré au départ à l'extérieur d'un programme éducatif régulier. L'inclusion au préscolaire a été définie selon quelques indicateurs : bonnes performances en classe, le sentiment de compétence à l'école par le comportement affiché face à ses camarades, l'attrait envers les apprentissages par l'assiduité à l'école, le plaisir d'étudier, la curiosité lors des cours et l'intérêt pour certaines disciplines et les interactions positives envers ses pairs.

A l'analyse, nous avons pris en compte les points de vue des enseignants de ces enfants mais nous avons également observé les enfants eux-mêmes en immersion dans la salle de classe. Les enseignants estiment que leurs élèves malvoyants se sont adaptés et manifestent des comportements d'inclusion. Sur le plan du rendement scolaire, ils affichent de bons

résultats scolaires et entretiennent des relations interpersonnelles positives. C'est dans ce sens que certains d'entre eux affirment :

*« Oui ils sont inclus car ils collaborent avec des camarades, ils ont des notes acceptables et sont intégrés dans le groupe. La marginalisation est presque absente avec leur camarade ».*

*« Oui ils sont inclus ils ont des notes moyennes. Ils ont la volonté de travailler même s'ils ne parviennent pas toujours à s'adapter. Nous sensibilisons leurs camarades pour briser cet écart et la marginalisation et ils sont motivés à travailler ».*

*« Oui déjà qu'ils ont des notes moyennes et sont épanouis dans leurs salle de classe. Ils se font accompagnés par leurs amis même dans la prise des notes et nous sensibilisons ces enfants afin de briser l'écart, les préjuges qui existent entre eux ».*

Les enseignants spécialisés vont encore plus loin, en faisant tout pour rendre facile l'apprentissage et simplifier les tâches pour leur permettre de s'autonomiser plus tard.

*« Oui ils sont inclus je les évalue après chaque leçon en corrigeant leur papier braille et je leur donne aussi des devoirs à faire à la maison. Ils sont aussi très épanouis car les intégré dans le groupe et ils se font aussi aider par leurs camarades valides. Je vais aussi ajouter que ce sont même les plus turbulents de la classe donc je suis obligé de les contrôler tout le temps ».*

Pour ce qui est de nos observations de ces enfants, malgré le fait que dans certaines classes qu'ils soient obligés de se rapprocher du tableau, beaucoup d'entre eux se comportent comme les autres élèves, sont actifs durant les cours et s'amuse avec leurs camarades. Par ailleurs ceux ayant un handicap plus poussé, leur encadrement est encore plus difficile compte tenu de leurs âges.

THEMES	FAITS SAILLANTS	FACTEURS D'INCLUSION SCOLAIRE	CONTRAINTES OU LIMITES	PREOCCUPATIONS DOMINANTES
le sentiment de compétence chez les enseignants	« ...étant enseignant de profession J'ai le souci d'aider tous les enfants à réussir y compris les enfants déficients qui sont dans ma salle de classe et étant spécialiste en langue des signes et en braille, je n'ai pas de difficultés à les suivre ».	« ...étant enseignant de profession J'ai le souci d'aider tous les enfants à réussir y compris les enfants déficients qui sont dans ma salle de classe et étant spécialiste en langue des signes et en braille, je n'ai pas de difficultés à les suivre ».	« nous voulons bien prendre en charge ces enfants mais nous n'avons pas été formé pour cela et avec le peu de formation que nous avons reçu, nous essayons juste de les encadrer et éviter qu'ils soient marginalisés ».	« ...étant enseignant de profession J'ai le souci d'aider tous les enfants à réussir y compris les enfants déficients qui sont dans ma salle de classe et étant spécialiste en langue des signes et en braille, je n'ai pas de difficultés à les suivre »
le sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants	« oui mes collègues sont tous des enseignants spécialisés et nous avons aussi l'appui des psychologues et aussi des transpositeurs en charge de la réhabilitation des déficients visuels ».			« non pas encore mais on est en train de nous former pour que nous soyons des spécialistes en braille et en langue des signes ».

<p>le sentiment d'avoir un soutien social</p>				
<p>Inclusion scolaire des élèves déficients visuels</p>		<p><i>« oui ils sont inclus car ils collaborent avec des camarades, ils ont des notes acceptables et sont intégrés dans le groupe. La marginalisation est presque absente avec leur camarade ».</i></p> <p><i>« Oui ils sont inclus ils ont des notes moyennes. Ils ont la volonté de travailler même s'ils ne parviennent pas toujours à s'adapter. Nous sensibilisons leurs camarades pour briser cet écart et la marginalisation et ils sont motivés à travailler ».</i></p>		

## **CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES DONNÉES ET SUGGESTIONS**

Après avoir présenté et analysé les résultats au chapitre précédent, il convient dans le présent chapitre de donner un sens et une direction à l'analyse en nous référant au cadre théorique que nous avons choisi à partir duquel nous avons tiré nos hypothèses de recherche. La fonction de ce chapitre est de répondre à la question de savoir si nos assertions peuvent être validées au regard des données empiriques. A ce titre, le chapitre comprend trois sections : le rappel des données théoriques et empiriques, l'interprétation des résultats et les implications professionnelles.

### **5.1. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES**

Pour Viau (2009), le succès de toute entreprise et spécifiquement d'un investissement scolaire est la résultante des forces ou facteurs que l'individu mobilise, qui l'amènent à choisir un comportement, à orienter son action et à maintenir cette orientation. La motivation est donc cet élément essentiel dans l'explication du comportement des élèves au cours des processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est un principe de force interne et externe qui pousse un sujet vers un but. Certes, elle est susceptible d'être influencée par différents facteurs comme, l'environnement familial, social ou scolaire, la nature des tâches ou les intérêts personnels. Mais de manière pratique, les élèves motivés au regard des apprentissages à réaliser à l'école s'engagent dans les activités et les tâches qui leurs sont proposées en classe. Ils participent de façon active au cours, réalisent les devoirs et le travail demandés par les enseignants, consacrent du temps et fournissent des efforts de qualité dans la réalisation des activités d'apprentissage. Cet investissement est nécessaire pour apprendre, réussir et se qualifier.

### **5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS**

Cette recherche est orientée vers l'analyse de l'influence des attitudes des enseignants sur le processus d'inclusion des enfants déficients visuels en classe ordinaire. L'interprétation porte sur le sentiment de compétence, le sentiment d'avoir accès aux ressources adaptées et le sentiment de bénéficier du soutien social. Elle vise à élargir le

cadre des explications en nuancant ou en précisant la singularité et l'originalité des résultats. La discussion a débouché sur les perspectives théoriques et pratiques. L'objectif principal de l'inclusion de ces enfants est-il d'acquérir les mêmes compétences que les élèves « ordinaires » ou d'accomplir une scolarité à son rythme.

### **5.2.1. Du sentiment de compétence chez les enseignants à l'inclusion scolaire**

des enfants déficients visuels en classe ordinaire

Selon Bandura (2008), le sentiment de compétence renvoie à la croyance que possède une personne en sa capacité d'accomplir ou non une tâche donnée. Dans le cas qui nous préoccupe, il s'agit de la croyance que possède un enseignant en sa compétence à enseigner dans un contexte inclusif qui se caractérise, entre autres, par l'hétérogénéité de la classe. Des analyses sus-évoqués, les enseignants manifestent cette estime personnelle et professionnelle :

*« ...étant enseignant de profession, j'ai le souci d'aider tous les enfants à réussir y compris les enfants déficients qui sont dans ma salle de classe et étant spécialiste en langue des signes et en braille, je n'ai pas de difficultés à les suivre... ».* Un autre renchérit :

*« Je suis institutrice spécialisée en braille, j'encadre aussi les enfants autistes et les déficients intellectuels. Dans ma salle de classe j'ai neuf déficients visuels dont huit sont malvoyants et un non-voyant. Comme ils sont à la SIL je les suis individuellement parce qu'ils sont encore en phase d'initiation de l'alphabet braille ».*

Ceci rejoint le point de vue de Bandura (2007) qui pense qu'un solide sens de la compétence personnelle augmente les réalisations personnelles et le bien-être de plusieurs façons. Les tâches difficiles sont abordées comme des défis à relever plutôt que des menaces à contourner. Une telle perception favorise une motivation intrinsèque et un engagement en profondeur dans les activités. Le sentiment d'auto-efficacité affecte autant la mise en route que la persistance du comportement permettant d'atteindre la performance (Bandura, 2007)

Tel que se présente la situation aujourd'hui, la formation initiale d'enseignant ne propose que très peu de modules traitant de l'inclusion scolaire. Par conséquent, les enseignants n'ont que rarement eu l'occasion de développer leurs compétences à accueillir des élèves

ayant des besoins éducatifs particuliers. L'un des enseignants évoque que : *« mes collègues et moi n'ayant pas été formé pour prendre en charge ces enfants »*. De ce fait, les enseignants ont un sentiment de compétence à ce sujet plutôt faible. Cependant, nous avons relevé que les enseignants qui se sentent compétents sont plus ouverts à l'inclusion, ce qui se traduit par le point de vue d'une éducatrice : *« ...nous bénéficions juste de l'aide que nous offre l'ONG « Sight Saver » pour pouvoir accompagner ces enfants. En dehors de ça, le directeur nous envoie dans certains centres spécialisés pour nous former... »*

En effet, avoir un sentiment de compétence élevé engendre une attitude plus ouverte à l'inclusion (Bélanger, 2006 ; Liu et Pearson, 1999). C'est pour cela que les enseignants devraient régulièrement mettre à jour leurs connaissances afin de prendre de l'assurance lorsqu'ils font face à des situations inconnues. En effet, prendre l'initiative de suivre une formation continue permet aux enseignants de s'impliquer pleinement dans leur rôle pour permettre la réussite de l'implantation de l'inclusion scolaire (Bélanger, 2006). C'est ce qui est fait par plusieurs lorsqu'ils évoquent que :

*« ...nous avons fait une formation le mois dernier à Mbalmayo par une ONG qui nous a formés pendant une semaine sur la prise en charge des personnes handicapées »* (Enseignante 1,2).

Par ailleurs, les enseignants ayant le plus d'années d'expérience sont ceux qui n'ont peu, voire pas du tout suivi de cours en lien avec la diversité durant leur formation initiale. Comme évoqué précédemment, ce sont ces enseignants qui ont le plus tendance à comprendre les élèves handicapés de la classe régulière.

Nous pouvons donc imaginer qu'ils ou elles ne se sentent pas de plus en plus compétents malgré le fait de n'avoir pas été formés et préféreraient donc s'occuper de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers. C'est le cas d'une enseignante non spécialisée qui dit :

*« ...j'enseigne depuis six ans en inclusion scolaire. » ;*

*« J'ai sept ans d'expérience professionnelle et j'interviens aussi dans la rédaction des épreuves d'examens et dans l'accompagnement des adultes dans les familles » ; « J'ai quatre ans d'expérience professionnelle en inclusion scolaire ».*

Pour conclure, nous déduisons que le fait de n'avoir pas suivi de cours sur l'inclusion scolaire n'influencerait pas négativement le sentiment des enseignants sur leurs compétences à pouvoir prendre en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Bélanger, 2006 ; Ramel et Lonchamp, 2009).

De manière générale, comme déjà mentionné, les enseignants n'ont que très peu suivi de cours traitant de l'inclusion lors de leur formation initiale. Par conséquent, ils s'estiment peu compétents pour accueillir des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Au contraire, les enseignants qui ont le sentiment d'être suffisamment compétents font preuve d'une plus grande ouverture à l'inclusion scolaire.

### **5.2.2. Du sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants à l'inclusion scolaire des enfants déficients visuels en classe ordinaire.**

Dans notre revue de la littérature scientifique, nous avons évoqué quelques obstacles concrets. Pour les contrer, nous avons relevé la nécessité qu'un établissement soit ouvert et puisse mettre à disposition des enseignants suffisamment de ressources humaines et matérielles (Bélanger, 2006 ; Curchod-Ruedi et al. 2013). En effet, pour évoluer dans une mise en place d'une école à visée inclusive, il est nécessaire de réunir une large palette de compétences. Nous avons le plaisir de constater que les établissements jugés ouverts mettaient effectivement à disposition des enseignants des personnes de soutien, afin d'allier leurs compétences à celles des enseignants dans le but de répondre au mieux aux besoins éducatifs des élèves particuliers. De plus, pour réussir concrètement la mise en place d'une école inclusive, il est important de la rendre pratiquement possible. Pour ce faire, l'établissement doit offrir de larges ressources, aussi bien des professionnels disposés à aider les enseignants que des ressources matérielles (Bonvin et al. 2013 ; Bélanger, 2006).

Malheureusement, nous avons pu constater dans nos résultats, que ces dernières ressources restent très peu présentes dans les établissements du point de vue des enseignants interrogés. « *J'ai dans ma salle de classe deux déficients auditifs et un mal voyant nous ne disposons pas encore de matériel adapté pour les suivre* » (enseignant non spécialisé 1) ; « *il y a pas de matériel adapté disponible pour eux c'est le même matériel que nous utilisons pour tous les élèves* » (enseignant non spécialisé 2).

« *...pas assez nous asseyons d'adapter le matériel pour chaque leçon et en fonction de l'objectif à atteindre .quand tu prépares ta leçon tu te demandes qu'est-ce que je peux utiliser faire passer ma leçon. Voici par exemple une carte en braille que je vais utiliser tout à heure pour enseigner ma leçon de géographie* » (enseignant spécialisé 1).

Ce sentiment n'est pas de nature à favoriser chez ces enseignants la motivation nécessaire à encadrer ces enfants qui pour certains ont nécessairement besoin du soutien de leurs enseignants. Certes, tous les enseignants adaptent leurs pratiques pédagogiques aux élèves, sauf que cela reste difficile pour que ces élèves malvoyants soient les plus performants.

Moulin (2005) nous dit que « tout processus d'intégration doit prendre place dans un projet global d'adaptation de l'environnement scolaire à l'enfant différent ». La différenciation et les adaptations sont importantes pour une inclusion réussie, il ne suffit pas de placer l'élève en classe ordinaire. D'autres choses sont adaptées, telles que les devoirs et la quantité de travail. Les éducateurs précisent qu'il doit y avoir beaucoup de coopération, de travail avec les autres élèves et du tutorat. Effectivement, l'enseignant devra intégrer dans ses pratiques « des stratégies pédagogiques favorisant les relations interpersonnelles telles que l'apprentissage coopératif et le tutorat. » (Rousseau et Bélanger, 2006)

Pour conclure, nos résultats et la revue littéraire nous amènent à affirmer que, pour réussir l'implantation de l'inclusion scolaire, tous les intervenants dans l'établissement doivent, non seulement unir leurs compétences, mais également pouvoir s'appuyer sur des ressources matérielles afin de faire évoluer au mieux les pratiques différenciées dans le but de répondre aux besoins de tous les élèves (Bonvin et al. 2013 ; Curchod-Ruedi et al. 2013).

### **5.2.3. Du sentiment d'avoir un soutien social à l'inclusion scolaire des enfants déficients visuels en classe ordinaire.**

Parlant du soutien social, Rateau (2000) montre ici la perception qu'une personne peut avoir de son entourage quant-à une situation particulière. Il s'agit ici de manière conséquente, le risque d'épuisement professionnel est élevé chez les enseignants en cas d'un soutien social faible (Curchod-Ruedi & al. 2013). De plus, les enseignants se montrent en général plus réticents envers l'inclusion s'ils, elles estiment ne pas recevoir un soutien suffisamment adapté dans leur milieu professionnel (Bélanger, 2006 ; Doudin, 2009). Parmi le soutien des différentes personnes ressources, nous n'avons retenu que le soutien de la direction est très important pour l'enseignant dans son encadrement des enfants. « *...le directeur nous envoie dans certains centres spécialisés pour nous former* », cette information nous est donnée par l'une des enseignantes.

Dans le cadre de ce travail, d'autres soutiens sont mis en évidence notamment les partenaires à l'éducation comme les parents, les organisations non gouvernementales etc.... c'est ainsi que pour le cas des enseignants de l'école publique de Nkolndongo, l' « *ONG Sight Saver* » apporte une aide substantielle à la formation continue des enseignants non spécialisés. Mais nous pouvons constater qu'en moyenne les enseignants considèrent que le soutien de la direction est indispensable presque dans tous les cas. C'est pour cela qu'il est important de favoriser une ambiance de travail visant la collaboration et le soutien entre collègues et professionnels.

Dans nos résultats, nous avons constaté que le soutien le plus significatif est le soutien instrumental accordé par les collègues (CurchodRuedi et al. 2013 ; Hobfoll, 1988, 2001). Ce soutien perçu par les enseignants les incite à différencier davantage leurs pratiques et à adapter leur enseignement en fonction de la diversité des élèves. De plus, suite à l'analyse de nos résultats, nous avons soulevé que les enseignants qui auraient accès à du matériel adapté pour accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers auraient moins besoin de faire recours au soutien des structures spécialisés. Pour conclure, il est nécessaire que les établissements mettent à disposition des enseignants un soutien instrumental riche et adapté, tant humain que matériel (Bélanger, 2006). L'attitude de l'enseignant envers l'inclusion et la différence aura une grande influence sur celle des élèves de la classe. Il est donc important que l'enseignant face preuve d'une grande ouverture d'esprit et d'une acceptation de l'autre pour que l'élève à besoins éducatifs particuliers ait des contacts positifs avec ses pairs (Sermier, 2006).

Nos résultats nous ont permis d'établir plusieurs liens en rapport avec cette hypothèse. Nous avons pu ainsi constater que les enseignants qui bénéficient d'un soutien de la part de leurs collègues, de la direction différencient davantage leurs pratiques et aménagent leurs dispositifs d'enseignement afin de répondre aux besoins de leurs élèves. De même, les enseignants qui disent pratiquer la différenciation et qui aménagent leurs pratiques indiquent également modifier la quantité de travail en fonction des difficultés des élèves et adapter les objectifs du programme, quand cela est nécessaire. En revanche, le soutien des enseignants spécialisés est moins sollicité lorsque les enseignants estiment que leur établissement leur donne accès à du matériel conçu pour accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers.

### **5.3. RECOMMANDATIONS POUR LE DEVELOPPEMENT D'ATTITUDES POSITIVES POUR L'INCLUSION D'ENFANTS A BESOINS PARTICULIERS**

Nos lectures et notre étude nous amènent à proposer des recommandations pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants déficients visuels en situation de classe ordinaire. Nous avons ainsi envisagé trois pistes à exploiter.

#### **5.3.1. A l'adresse de l'Etat et des structures en charge des questions éducatives**

Aux responsables des ministères en charge de l'éducation au Cameroun, nous suggérons de former et de mettre à la disposition des écoles, des psychologues scolaires ou des psychoéducateurs pour accompagner le travail des enseignants qui se trouvent déjà un peu surchargés. La mise en place de l'inclusion demande la prise en compte de plusieurs paramètres. Pour ce qui est de l'enfant déficient visuel, il est important que les structures éducatives soient dotées d'un ensemble de personnel compétent. Pour cela nous suggérons aux pouvoirs publics de doter les écoles inclusives des spécialistes (psychologue, conseillers d'orientation et éducateurs spécialisés) capable de faire des bilans psychologiques pour les apprenants en difficulté afin de fournir des stratégies facilitant leur prise en charge éducative.

L'Etat pour renforcer les compétences des enseignants dans la formation continue peut organiser les séminaires sur l'inclusion scolaire en insistant sur les pratiques pédagogiques appropriées à ce contexte. Rappelons-nous que le sentiment de compétence des enseignants découle notamment des formations suivies par ces derniers. Nous pensons donc que les institutions formant les enseignants devraient davantage offrir de modules sur la thématique de l'inclusion et de l'intégration scolaire.

En effet, étant nous-mêmes en fin de formation à l'école normale supérieure de Yaoundé, nous n'avons pas le sentiment d'avoir été suffisamment formées à ce sujet. Nous suggérons également de promouvoir davantage les diverses formations continues. En effet, il se pourrait que certains enseignants aient des représentations négatives envers l'inclusion pour diverses raisons : désinformation, peur de l'inconnu, sentiment de ne pas avoir à jouer ce rôle.

### **5.3.2. A l'égard des soutiens et ressources.**

Concernant le soutien social et les ressources perçus par les enseignants. Rappelons-nous que, selon nos résultats, les enseignants qui reçoivent un soutien social important de la part de leurs collègues différencient davantage leurs pratiques et auraient moins tendance à solliciter les structures spécialisées. En effet, ces collègues auraient pu rencontrer une difficulté similaire dans leur carrière et seraient donc plus aptes à soutenir leurs pairs. Nous recommandons donc aux établissements scolaires de mettre un accent privilégié à la collaboration, d'être particulièrement attentif à l'ambiance entre les collègues et à créer un climat de confiance et sécurisant pour que chacun puisse évoluer. Il en va de même pour les ressources matérielles. Les établissements devraient davantage placer du matériel à disposition des enseignants afin de soutenir ces derniers dans leurs pratiques de différenciation. Les ressources mentionnées peuvent également concerner la promotion de cours en formation continue.

### **5.3.3. Aux acteurs des institutions éducatives et aux partenaires de l'école**

La faille entre l'école et la famille reste encore très présente (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). L'une des voies les plus efficaces pour favoriser l'inclusion des enfants autistes en classe ordinaire est la collaboration de l'école et la famille. Pour une meilleure adaptation sociale et scolaire des élèves, les milieux scolaires doivent prévoir la participation de la famille à l'école et celle des écoles auprès des familles. Au Cameroun, les seules participations des parents dans les institutions scolaires restent les rencontres aux réunions de l'Association des Parents d'Elèves et Enseignants (APEE), au cours desquelles l'école se charge d'informer aux parents les besoins infrastructurelles et financiers de l'école qui les incombent. A ces réunions, les parents participent le plus souvent comme des spectateurs. Or une meilleure collaboration peut avoir des effets bénéfiques sur le comportement et l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette collaboration devrait permettre à ce que les expériences extrascolaires de l'élève notamment celles de la famille soient en conformité et dans le continuum des expériences du curriculum réel de l'école d'autant plus qu'il s'agit d'autiste les parents doivent parfois créer des associations pour partager et apprendre des expériences des autres. Alors, lorsque des élèves manifestent des signes d'inadaptation scolaire et dont les causes ne sont pas connues à

l'école, le personnel éducatif doit agir avec la participation des parents. Car travailler sans eux serait comme travailler contre eux.

Du côté de l'école, l'usage de la pédagogie différenciée permettrait aux enseignants de faire des diagnostics individuels des élèves. Aussi cet épineux problème de matériel didactique entendu ici comme ressources pédagogiques de l'école qui ne favorise pas aisément l'inclusion scolaire des enfants autistes étant donné que ces enfants apprennent facilement à travers des images. Nous suggérons aux enseignants d'enrichir leur culture personnelle sur l'inclusion pour davantage s'outiller des actions didactiques permettent d'accroître leur efficacité dans la prise en charge des enfants à besoin spécifiques. Ainsi, nous proposons qu'à ce niveau, que les enseignants renforcent leurs actions didactiques en s'appuyant sur la pratique d'une « *pédagogie clinique* » au sens de Rogers (1964).

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

L'inclusion scolaire a pour but de prévenir la marginalisation et l'exclusion de certains enfants en fournissant un système éducatif adapté à leur condition et à leurs besoins, en favorisant une scolarisation inclusive. L'une d'entre elles consiste à exprimer, en tant qu'enseignant, des attitudes positives à l'égard de l'inclusion scolaire et de sa mise en pratique. De la même manière que les attitudes influencent le comportement des individus, celles des enseignants de classe ordinaire peuvent exercer un effet sur leurs pratiques d'enseignement et, conséquemment, sur l'instauration d'un environnement de la classe favorisant l'acceptation de la diversité. La question centrale qui s'y dégage est la suivante : *les attitudes des enseignants favorisent-elles l'inclusion des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire ?*

Nous avons fait le constat que les classes ordinaires dans plusieurs écoles ordinaires accueillent des enfants atteints de déficience visuelle se distinguent par des performances autant sur le plan scolaire que social mais que d'autres restent à la traîne dans un environnement de classe ordinaire. Cet enfant déficient visuel inscrit en classe ordinaire a des difficultés dans le développement des compétences sociales et scolaires. L'objectif de cette étude est d'identifier les attitudes des enseignants qui favorisent l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire. Pour mener à bien cette étude, la recherche s'est adressée à un groupe humain qui est celui des enseignants spécialisés ou non de deux écoles de la ville de Yaoundé : l'école spécialisée et inclusive du PROMHANDICAM et l'école publique de Nkolndongo. L'échantillon de cette étude est constitué de sept (07) enseignants à qui nous avons appliqué une étude de manière raisonné. Suite à l'analyse des données recueillies sur le terrain et des interprétations faites, il ressort que le sentiment de compétence, le sentiment d'accéder aux ressources adaptées et le sentiment d'avoir un soutien social ont une incidence sur l'inclusion scolaire des enfants déficients visuels en situation de classe ordinaire. De nos analyses, il ressort que :

Premièrement, s'agissant de l'attitude liée au sentiment de compétence, il ressort que l'estime de soi professionnelle est visible chez les enseignants interrogés qui y voient par là le moyen idoine pour susciter de la motivation auprès de leurs élèves. Ce sentiment de compétence est d'autant plus élevé chez les enseignants bénéficiant d'une certaine expérience professionnelle ce qui facilite leur travail et impacte positivement sur les élèves déficients visuels qui se trouvent dans leurs salles de classe. Cependant, nous pouvons néanmoins constater que l'adhésion des élèves déficients visuels à la différenciation

pédagogique n'est pas de mise compte tenu de la pédagogie d'inclusion qui gouverne les actions des enseignantes. On peut déduire que l'attitude liée au sentiment de compétence a une influence significative sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels.

Deuxièmement, pour ce qui est de l'attitude liée au sentiment d'accéder aux ressources adaptées, il ressort que les enseignants estiment ne pas en bénéficier ce qui rend difficile leur encadrement de ces enfants qui ont des besoins particuliers. Ainsi, les écoles inclusives se trouvent dans une situation de précarité et de sentiment de rejet de la politique d'inclusion qui est pourtant la raison d'être de l'école. On peut donc déduire que le sentiment d'accéder aux ressources adaptées est peu élevé ce qui ne favorise pas l'inclusion scolaire des enfants déficients visuels en situation de classe ordinaire.

Troisièmement, concernant le sentiment du soutien social à l'encadrement des élèves déficients visuels, il ressort que les enseignants ne bénéficient pas des états pouvant susciter en eux la motivation de leur encadrement des enfants. En effet, le climat scolaire reste paternaliste et un soutien pour les enseignants. Toutefois, les collègues et la faible collaboration des familles des enfants déficients visuels laissent croire aux enseignants que les élèves handicapés sont abandonnés aux mains des enseignants. Nous pouvons donc dire que le soutien social est faible ce qui ne favorise pas l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels en situation de classe ordinaire. C'est donc ce qui nous amène à formuler quelques recommandations non seulement sur la politique de l'inclusion scolaire qui doit intégrer le volet de la formation initiale ou continue des enseignants, les familles par ailleurs doivent collaborer avec les écoles dans lesquelles leurs enfants déficients visuels sont scolarisés pour susciter en eux le sentiment d'être soutenu ce qui augmentera leur motivation sur le plan professionnel. En outre, les écoles doivent se doter du matériel pédagogique adapté qui servira d'instrument à la transmission des connaissances et des compétences aux enfants quelque la diversité de leurs besoins.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bardin, I ;(1977).** *L'analyse de corderie* ;Paris,Puf (15<sup>e</sup> Edition revue augmentées)
- Bélangier, S. (2004).** *Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion.*  
In N. Rousseau & S. Bélangier (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37- 55). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Berq ;B ;L(2003)** ,*Evaluative research methods for the social science* .NY 5nd edition,allyn et baron
- Bélangier, S. (2006).** Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. In C. Dionne & N. Rousseau (Ed.), *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-89). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec. ,
- Bélangier, S. (2010).** Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (Ed), *La pédagogie de l'inclusion : pistes d'actions pour apprendre tous ensemble* (p.111-132). Québec : Presses de l'université du Québec.
- BELMONT.B ,plaisance E,Scheider ;c verilan ;a,2007,** « intégration ou inclusion ?élément pour contribuer au débat », *la nouvelle revue de l'adaption et de la scolarisation. N37 ,p44 159-164*
- Bergeron, L. Rousseau, et Leclerc, M. (2011).** La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et francophonie*, 39 (2), 87-104.
- Bergeron, G et Lise-Anne, S-V. (2011).** L'intégration scolaire au Québec : au regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295
- Bourdeau P ;(1980).**Le sens pratique Paris, minaret Coll. « le sens commun »1980,480p
- Bonvin, P. (2011).** La procédure d'évaluation 'standardisée pour la détermination des besoins individuels. *La Pédagogie Spécialisée*, 25, 15-17.
- Bonvin.P, Ramel.S, Curchod-Ruedi.D, Albanese.O, Doudin. P-A, (2013),** Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces, *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 127-134.
- Circulaire n34/06/LC/MINESSEC/MINAS** du 2 aout 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés dans les établissements pupliques d'enseignement secondaire
- Collat, M. et Lewi-Dumont, m. (2007).** *Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle (élèves malvoyants ou aveugles).* Paris : Dunod.

**Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013).**

De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER-Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7, 135- 147.

**Déclaration de la Salamanque** et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. (1994) .Espagne

**Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009).** Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin). Numéro thématique: Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre*, 9, 11-31.

**Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011).** Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. In P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N.Lafranchise (Ed.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p.11-37). Québec : Presses de l'Université du Québec.

**Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Lafortune, L. (2010).** Inclusion et santé des enseignants et enseignantes. Facteurs de risque et de protection. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd., pp. 425-446). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

**Fonkoua, P. (2008).** L'intégration scolaire des enfants à besoins spéciaux : une valeur centrale pour le futur des systèmes éducatifs. In processus d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire. (p 11-21)

**Fonkoua P.(2008)** ;Approche conceptuelle de la trilogie ou science de l'intégration des TIC dans la formation des formateur IN P .FONKOUA.(ED).*Intégration des tic dans le cadre du processus enseignement-apprentissage au Cameroun.* YAOUNDE ; Edition terroirs collection collection ROCARE Cameroun 234 *anthropologiques* **Gardou,C.(2010)** .*Le handicap au risque des cultures ;variation,Paris,érés handicap international* .(2011).L 'éducation inclusive .Document cadre

**Handiscol. (2004).** *Pour les enseignants qui accueillent les élèves malvoyants.* Paris,

France : Direction de l'enseignement scolaire l'éducation inclusives. Document cadre.

Lettre La circulaire conjointe n°34/06/LC MINESSEC/MINAS du 2 aout 2006 relative à l'admission des enfants handicapés indigent dans les établissements scolaires publics d'enseignement secondaires

**La lettre circulaire conjointe N°283/07/LC/MINESSEC/MINAS du 14 aout 2007 relative à l'identification des parents handicapés et ceux des parents handicapés**

Larouche C (2007) ; « la théorie des besoins de maslow 1954 »In la psychologie des organisations. Arment Colin .Paris.

Loi cadre n°83/013 du 21 Juillet 1981, relatives à la protection des personnes handicapées

**Loi N°83 /13 du 21Juillet 1983** relative à la protection des personnes handicapées.

**Loi N°98/004 du 14 avril 1998** portant l'orientation de l'éducation au Cameroun.

**Loi N°2010/004 du 13 Avril 2010** portant sur la promotion et la protection des personnes handicapées.

**Plaisance, E, Belmont, vérillon A, et scheider, C. (2007).** *Intégration ou inclusion ?*

Paris, France : Presse Universitaire de France.

**Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009).** L'intégration au quotidien : Les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire.

*Formation et pratiques D'enseignement En Questions*, 9, 47-76

**Rateau, P. (2000).** Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue internationale de Psychologie sociale*, 13(1), 29-57.

**Rogers, (2001)** *Une pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement avec la collaboration de Jean Marie de Réelle .Pédagogie en développement (2<sup>nd</sup> ed.)* Brexelle : de bock université.

**STIKER H-J(2005) .Corps conformes et sociales ;Dunod**

**Rose, B. et Dumont, D. (2007).** *Quelle intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?* *Unité d'éducation pour la santé*, 45(3), 1-25

Etre enseignant aujourd'hui, [www.devenireenseignant.gouv.fr](http://www.devenireenseignant.gouv.fr)

### **Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture**

**Salamanque (1994).** *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux.* Paris : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture. Du site [calin.fr/internathttp:d /déclaration Salamanque.html](http://calin.fr/internathttp:d /déclaration Salamanque.html).

**Organisation Mondiale de la Santé (2009).** *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé.* Genève : Organisation Mondiale de la Santé.

**ONU(1948).** Déclaration universelle des droits de L'homme.

**ONU(2006).** Convention relative aux droits des personnes handicapées.

**OMS. (2009).** Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Genève : Organisation Mondiale de la Santé.

**Organisation des Nations Unies. (2006).** *Convention relatives aux droits des personnes handicapées*

**UNESCO (1994).** Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, Salamanque, Espagne

**UNESCO (2000).** *Rapport mondial sur l'éducation pour tous : droit à l'éducation.* Dakar, Sénégal.

**UNESCO (2006).** *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous.* Paris, France.

**UNESCO(1990) .Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous pour répondre au besoin éducatif fondamentaux. La conférence mondiale sur l'éducation pour tous répondre au besoin éducatif fondamentaux pour tous.** Jontien Thaïlande

**UNESCO (2005)** *Principes directeurs l'inclusion ; assurer l'accès à l'éducation pour tous*

**UNESCO (2008).** *L'éducation pour l'inclusion ; la voie de l'avenir ;* conférence internationale pour l'éducation ; huitième session ; centre internationale de conférence ; Genève

**UNESCO (2009) .Principe directeur pour l'inclusion ;** Paris Fr

# **ANNEXES**

**ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE**

**ANNEXE 2 : FICHE DE SUIVI DE LA RECHERCHE**

**ANNEXE 3 AUTORISATION D'ACCES DANS LES ECOLES**

**ANNEXE 4 PROTOCOLE DE GUIDE D'ENTRETIEN**

**ANNEXE 5 : GRILLE D'OBSERVATION DES ENFANTS EN SITUATION  
D'INCLUSION SCOLAIRE EN CLASSE**

**ANNEXE 6 : PROTOCOLE DE GUIDE D'ENTRETIEN**

**ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
*Paix-Travail-Patrie*  
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE  
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION  
SECTION : Sciences de l'Éducation



REPUBLIC OF CAMEROON  
*Peace-Work-Fatherland*  
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE  
DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION  
SECTION: Sciences of Education

## ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Belinga Bessala Simon, chef de département de Sciences de l'Éducation, certifie que l'étudiant (e) nommé(e) :

SATCHOU DIBAMOU MARIESE

Est inscrit(e) au niveau V du département des Sciences de l'Éducation, Filière Sciences de l'Éducation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

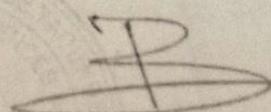
PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DÉFICIENTS VISUELS.

Sous la direction de Pr INNOCENT FOZING.

Ce travail de recherche l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à sa finalisation.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le ... 20-09-2018 ...

Le Chef de Département  
  
Pr Belinga Bessala Simo

**ANNEXE 2 : FICHE DE SUIVI DE LA RECHERCHE**

**FICHE DE SUIVI DE LA RECHERCHE**

Nom de l'institution : ..... PROMHANDICAM .....

Contact : ..... 676055740 .....

L'élève professeur SATCHOUDIBAMOU Marlyse de la classe 5<sup>e</sup> année à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé du département des Sciences de l'Education a effectivement collecté les données dans notre institution dans le cadre de son travail de mémoire en vue de l'obtention du DIPEN II.

Fait à Yaoundé le : ..... 07 NOV. 2018 .....



Signature

*Abolo Jean Marie*  
Enseignant Spécialisé Braille

### ANNEXE 3 AUTORISATION D'ACCES DANS LES ECOLES



## ANNEXE 4 PROTOCOLE DE GUIDE D'ENTRETIEN

### PROTOCOLE DU GUIDE D'ENTRETIEN ATTITUDES DES ENSEIGNANTS ET INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS DANS LES CLASSES ORDINAIRES

*Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de fin de formation à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, nous avons élaboré ce guide d'entretien dans le but de recueillir des informations en vue de l'obtention du DIPEN (Diplôme des Professeurs de l'Enseignement Normal). L'anonymat de vos réponses est assuré.*

#### 1. DONNEES PERSONNELLES

- 1.1. Vous êtes : une femme ou un homme.
- 1.2. Votre âge :
- 1.3. Votre formation :
- 1.4. Votre nombre d'années d'enseignement :
- 1.5. Quels sont les niveaux que vous tenez ?
- 1.6. Avez-vous déjà été en contact avec des enfants malvoyants en dehors du cadre scolaire ?

#### 2. ENTRETIENS THEMATIQUES

**Question principale :** *Racontez-moi comment vous procédez pour aider les élèves malvoyants dans votre classe à s'inclure sur le plan des activités pédagogiques ?*

##### Thème 1 : le sentiment de compétence chez les enseignants

Question 1 : Vous sentez-vous compétent(e) pour accueillir dans votre classe des élèves malvoyants ?

Question 2 : Si vous désiriez une formation supplémentaire, sur quoi devrait-elle porter ?

Question 3 : avez-vous le sentiment que les élèves malvoyants adhèrent à vos techniques de cours ?

##### Thème 2 : le sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants

Question 4 : sentez-vous que vous avez adapté vos pratiques pédagogiques pour vos élèves malvoyants ?

Question 5 : Si oui, qu'adaptez-vous actuellement pour inclure un élève malvoyant ?

##### Thème 3 : le sentiment d'avoir un soutien social

Question 6 : Avez-vous le sentiment d'être soutenu pour votre encadrement de ces élèves malvoyants dans vos classes ?

Question 7 : Si oui, quelles sont les mesures de pédagogie compensatoire proposés dans votre établissement ?



## GRILLE D'ENTRETIEN

### Entretien1

**Question 1 :** Vous sentez-vous compétent pour accueillir dans votre salle de classe les élèves à besoin éducatifs particuliers ?

**Réponse :** J'ai été formée à l'ENIEG pour accueillir tous les enfants, mais Je n'ai pas reçu de formation spéciale pour prendre en charge les enfants handicapés. Je tiens cette salle de classe depuis deux ans et chaque année, je reçois les enfants handicapés dans ma salle de classe. Comme tu peux le constater présentement, J'ai à ma charge un malvoyant, un malentendant et un garçon qui est quasiment sourd-muet. En ce qui concerne la compétence, humm ! Pas du tout mes collègues et moi je me débrouille seulement à aider ces enfants. Tout à heure ils étaient en train de composer et tu as toi-même vu comment nous avons eu les lacunes pour les évaluer. J'essaie de donner le meilleur de moi-même pour les aider puisque mon salaire ne me permet pas d'acheter une prothèse auditive pour le sourd muet ou une paire de lunette pour le mal voyant. Ou est-ce que je vais prendre de l'argent pour pouvoir les aider ? Donc la plus belle fille ne peut que donner ce qu'elle a et si tu n'as pas la morale professionnelle tu ne peux pas encadrer ces enfants sinon tu les abandonnée tu pars.

**Question 2 :** Pensez-vous bénéficier des ressources adaptées pour ces  
Enfants ?

**Réponse :** Madame lorsqu'on veut construire une maison on dit il faut si il faut ça mais où sont donc ces outils ? Ils disent seulement que l'on doit encadrer les enfants déficients mais nous ne disposons pas du matériel adapté pour les encadrer et tout cela n'a rien de concret ? En principe, lorsqu'on parle d'inclusion scolaire, on devrait avoir tout le nécessaire dont il faut mais c'est juste une étiquette que l'on vient coller dans nos établissements scolaires. Selon moi, ces enfants doivent être inscrits dans des écoles spécialisées puisque nous ne disposons pas du matériel adapté. Et mieux encore, on devrait former des enseignants aussi en braille et en langue des signes dans les ENIEG et aussi bien les évaluer pour connaître leur niveau. Mais on brandit seulement les grosses phrases.

**Question 3 :** Quels types de soutien recevez-vous pour l'encadrement de ces enfants

**Réponse :** Lorsque nous recevons les élèves à besoin spécifiques dans nos salles de classes, nous ne sommes pas réellement soutenus. Par exemple ; lorsque les parents de ces enfants viennent les déposer à l'établissement, toute la tâche de les encadrer nous revient et

en cas critique nous essayons de les contacter, en plus ces enfants sont délaissés par leurs parents car nous sommes parfois obligés de leur donner à manger. Quant à nos collègues, nous essayons de nous entre-aider pour pouvoir aider ces enfants. Au niveau de l'administration, rien n'est fait. Nous attendons juste les subventions de l'état et les aides des ONG (SIGHT SAVER) qui ont promis de nous fournir le matériel adéquat pour la prise en charge de ces enfants. Etant donné que nous instituteurs des écoles primaires, n'avons pas assez de moyens financiers pour les aider vu que le salaire est dérisoire, je ne peux que donner le meilleur de moi. Vu que la conscience professionnelle m'y oblige, ainsi je suis obligé de me dévouer au même niveau que les autres enfants ordinaire pour qu'ils soient au même niveau, car étant une mère d'enfant, je me mets à la place des parents de ces enfants et je me demande si ça aurait été moi qu'aurais-je fait ? Il manque encore beaucoup de chose à faire pour la bonne marche des écoles inclusives dans notre pays. En outre, ces enfants devrait être inscrit dans des écoles spécialisés pour un bon suivi, car si on décide d'ouvrir une école inclusive, nous devons mettre en œuvre les moyens nécessaire, c'est-à-dire la présence des éducateurs spécialisés, des psychologues et le matériel adapté pour accompagner ces enfants .

**Question 4** : Est-ce que ces enfants sont inclus ?

Réponse : Oui ils sont inclus ils ont des notes moyennes .Ils ont la volonté de travailler même s'ils ne parviennent pas toujours à s'adapter. Nous sensibilisons leurs camarades pour briser cet écart et la marginalisation et ils sont motivés à travailler.

## **ENTRETIEN 2**

I -Données personnelles

1 -Sexe : Femme

2-Age :

3- Formation : Institutrice

4 -Nombres d'années d'enseignement : plus de 12ans

5- Niveau : CM1

6- Contact avec les déficients visuels : non

-Nombre de déficients visuels : 6 dont 4filles et 2 garçons

**Question 1** : Etes- vous compétents pour accueillir dans votre de salle de classe les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

**Réponse**

Dans notre établissements nous accueillons tous les enfants qui présentent les différents problèmes particuliers car nous faisons partie des établissements inclusives qui devons accueillir ces enfants. Dans ma salle de classe j'ai 6 enfants malvoyants mais nous n'avons pas des personnes non voyant. Ces enfants ne portent pas des lunettes et nous essayons de les rapprocher près du tableau pour qu'ils puissent mieux prendre les notes. Nous suivons une formation spéciale pour les personnes à besoin particulier qui consiste à la prise en charge des enfants handicapés. C'était au mois d'octobre dernier. Mais s'il s'agit d'être apte à les accueillir, je dis non parce que je n'ai pas encore été formée réellement pour ça.

**Questions 2** Pensez-vous bénéficier des ressources adaptées pour l'encadrement de ces enfants ?

**Réponse 2**

Etant donné que nous n'avons pas de déficients visuels graves, nous avons un déficient physique qui se déplacent avec la béquille mais tous suivent le même enseignement et sont évalués au même titre que les personnes valides. Nous n'avons pas encore assez de ressources adaptées pour les encadrer car cette école est encore en phase de d'expérimentation. Voilà quelques livres qui nous permettent d'apprendre l'écriture braille et le langage des signes donc nous apprenons encore.

**Question 3** : Quels types de soutien recevez-vous pour l'encadrement de ces enfants ?

**Reponse3**

Au niveau de la direction, nous exige d'accepter ces enfants car elle nous fait comprendre que nous sommes en contexte inclusif. De même, nous suivons une formation continue par une ONG (Sight Saver) c'est une ONG américaine qui est en partenariat avec l'Etat qui nous aide à prendre en charge les personnes ayant un problème handicap. Cette formation a duré une semaine à Mbalmayo. Mais, la mégéorite de nos collègues des autres niveaux a les problèmes de prise en charge des personnes handicapées car ils ne maitrisent pas parfaitement le langage des signes et le braille.

**Question 4** : Est-ce que ces enfants sont inclus ?

Oui déjà que ils ont des notes moyennes et sont épanouis dans leurs salle de classe. Ils se font accompagnés par leurs amis même dans la prise des notes et nous sensibilisons ces enfants afin de briser l'écart, les préjuges qui existent entre eux.

### Entretien N°3

1- Sexe : Homme

2- Age :

3- Formation : instituteur des non spécialise depuis 19ans en inclusion depuis deux ans.

4-Niveau : CM2

#### -Contact avec les personnes déficientes :

Oui dans les quartiers dans la rue et lorsque je les trouve je communique avec eux en langage des signes pour les personnes sourds-muets et les personnes aveugles, je les aides à traverser la routes.

**Question 1** vous sentez –vous compétents pour accueillir dans votre classes des enlevés à besoin éducatifs particuliers.

#### Réponse

Je suis enseignant depuis 19ans et en matière d'inclusion, J'ai fait une formation en langage de signes et en braille il y'a de cela deux ans. Dans ma salle de classe, nous avons un handicapé moteur, deux déficients auditifs et cinq déficients visuels. Ces enfants-là n'ont pas une déficience grave donc j'essaie de les rapprocher à côté du tableau pour qu'ils puissent mieux voir. Cependant, je me sens prête pour pourvoir les prendre en charge. Car j'ai déjà des notions qui me permettent de les prendre en charge ou de les accompagner, et grâce à la formation que nous faisons avec l'ONG américain Sigh Saver. J'essaie d'améliorer mes performances.

#### Question 2

Pensez-vous que vous bénéficiez des ressources adaptées pour l'encadrement de ces enfants ?

**Réponse** : non pas du tout ma fille j'essai d'adapter mes leçons par rapport à leurs problèmes .comme je te lai déjà dis, J'ai juste quelques documents à ma possession qui me permet d'apprendre encore l'alphabet braille et le langage des signes .et par rapport aux déficients auditifs, je m'arrange à parler à haute voix puisque ils ne sont pas encore appareillés.

**Question 3** : Quels types de soutien recevez-vous pour l'encadrement de ces enfants ?

**Réponse** : nous avons le soutien des ONG surtout celui de SIGHT-SAVER qui nous forme. Nous avons aussi les journées pédagogiques, et de temps en temps le directeur nous

envoie dans les centres tels que PROMHAMDICAM ou même au CJAR faire des cours spécialisées.

**Question 4 :** est-ce que ces enfants sont inclus ?

**Réponse :** oui ils sont inclus car ils collaborent avec des camarades, ils ont des notes acceptables et sont intégrés dans le groupe. La marginalisation est presque absente avec leur camarade.

## PROMHAMDICAM

### Entretien1

Classe : CM2

Nombre de déficients visuels : 4 dont 1 non voyant

Age moyen : 10 à 15 ans

Sexe : homme

Formation : Instituteur des enseignements et spécialisé en braille et en langue des signes

Nombre d'années : 6ans

Contact avec les déficients visuels : dans la rue et les familles.

Thème 1 : le sentiment de compétence chez les enseignants

Reponse1

J'enseigne depuis 6ans dans cette école et j'ai un CAPIEMP qui me permet d'enseigner .À-propos de cette question, Je dis oui car je n'éprouve aucune difficulté pour enseigner ces élèves déficients dans une salle de classe. Mais assez ingénieux car quand tu commences à préparer la leçon tu te soucis comment est-ce que je dois aider ces élèves-là à mieux suivre la leçon

Réponse 3 oui ils adhèrent aux techniques du cours parce que lors des évaluations, on ne les donne aucune faveur, ils sont évalués au même titre que leurs camarades. Cependant ; on les évalue sans toutes fois dénaturer les épreuves. Car leurs épreuves sont transcrites en brailles. Par exemples dans une discipline, si on pose la question qu'entourerez pour eux on les dira de relever les expressions suivantes.

Thèmes2 : le sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants

Réponse

On essaie d'adapter, nous adaptons le matériel, quand tu prépares la leçon tu es obligé de chercher le matériel que tu peux à ta façon pour que le message passe, qu'il soit au même niveau que les autres. il y'a pas un matériel si spécifique. Tu peux assurer dans la salle tu trouves que bon le faut tel maternel une autre personne peut trouver aussi sa part. . On adapte le matériel en fonction de la leçon, en fonction de l'objectif à atteindre. Quand tu prépares la leçon, tu te demandes qu'est-ce que je peux utiliser, tu essaie d'adapter sachant que lui, il n'a pas les yeux et quand les autres qui vont voir, lui il va palper.

Par ailleurs, quand j'enseigne, une leçon ; pendant que j'écris au tableau j'élève la voix pour qu'ils puissent entendre et écrirai en braille. Parfois se sont leur camarade qui les aide pour mieux prendre les notes. Comme tout à l'heure je vais enseigner la géographie et voir par exemple une carte géographique en braille qu'ils vont toucher et pendant ce temps d'autres camarades vont observer.

### Thème 3 : le sentiment d'avoir un soutien social

Nous avons les forums et les séminaires entre collègues pour essayer de nous compléter. Nous avons aussi le soutien des psychologues qui nous accompagne dans cette tâche. Tout à l'heure à 15 heures, le directeur organiser une réunion avec les enseignants les psychologues et les parents des enfants déficients dans le but de nous sensibiliser par rapport à prise en charge. Nous avons aussi des journées de formation continue qui nous permet aussi d'être aptes car nous rencontrons des différents enfants avec des différentes difficultés. Par rapport au lien avec les camarades, nous sensibilisons et parfois nous réprimandons ceux qui se moquent d'eux

Entretien N°=2

Classe CE2

Age moyen : 13ans

Nombre de déficients 5 enfants dont 2 non voyant

Sexe : Homme

Formation : instituteur spécialiste en braille

Nombre d'années : 4ans

Contact avec les déficients visuels :

Thème 1 : le sentiment de compétence chez les enseignants

Réponse 1

Oui en tant que spécialiste en braille et en langage des signes je me sens prêts à accueillir ces enfants. Il s'agit d'être près d'eux de temps en temps lorsque j'enseigne pour vérifier qu'ils sont à la page. Je lis le résumé à chaque instant pour qu'ils aient le temps d'écrire en braille sur un papier braille à l'aide d'une tablette et d'un pinceau. Je les rapproche aussi près du tableau pour qu'ils évitent les bruits du fond et puissent mieux se concentrer. Lorsque j'enseigne, je les mets auprès de leur camarade valide tel que tu peux le constater comme celui-ci. Par exemple, il est entouré des élèves valides si bien que lorsque j'écris, un résumé au tableau, ce sont ses camarades qui l'aide à dicter ou parfois à épeler les mots difficiles.

#### Thème 2 : Sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants

Oui, j'essaie d'utiliser le matériel adapté pour pouvoir les enseigner. Par exemples, voici les cartes en brailles pour enseigner la leçon de géographies. Et en mathématiques. Ils utilisent le cubirithmes qui leur permet de calculer et de poser les opérations. Ils participent aussi au travail en groupes, émettent des hypothèses. Je dirais même que ce sont les enfants les plus intelligents dans ma salle de classe car la première de ma classe est une non-voyante car c'est une fille très brave.

#### Thèmes 3 sentiment d'avoir un soutien social

##### Réponse1

Oui la majorité de ces enfants se trouvent dans les foyers d'accueil où ils sont encadrés par des éducateurs spécialisés pendant la semaine et le week-end. Nous disposons aussi du soutien matériel venant de l'administration et avons aussi le soutien des personnes ressources ; je veux dire les psychologues et les spécialistes en braille avec qui nous nous entretenons pour améliorer notre qualité d'enseignement. Il y'a par exemple dans notre structure MR MBelle Benjamin qui est un non voyant mais c'est un transcripteur et adaptateur en charge de la réhabilitation déficients visuel adultes et adolescents. Je me donne les moyens car on dit souvent qui s'abstient d'apprendre cesse d'enseigner

#### ENTRETIEN 4

Classe : SIL

Nombre de déficients visuels : 9

Age : 5-14 ans

Sexe : femme

Formation : institutrice spécialisée en braille, autistes et déficients intellectuels

Nombre d'années d'enseignement : 7ans

Contact avec les déficients visuels en dehors du cadre scolaire : oui dans la mesure où j'interviens lors des examens et je suis aussi en charge de la réhabilitation des déficients visuels et de leur accompagnement.

Question 1 : vous sentez-vous compétent pour accueillir dans votre salle de classe les élèves à besoin éducatifs particuliers ?

Réponse : j'enseigne depuis sept ans dans cette structure et en dehors d'ici, j'interviens dans la réhabilitation et l'accompagnement des adultes et des adolescents. J'ai à ma charge dans cette salle de classe neuf déficients visuels parmi lesquels huit sont des non voyants. Et tel que tu peux le constater je les prends en charge cas par cas parce que ils sont encore en phase d'initiation de l'écriture braille et ils ne sont pas passés par l'école maternelle. Je n'ai pas de problème pour les former car ça fait partie de mon expérience professionnelle et avec eux, il faut être très patient car ils sont très lent dans l'écriture. Regarde par exemple je viens de faire la copie au tableau et j'étais obligé d'épeler lettre par lettre pour qu'ils puissent écrire sur le papier braille à l'aide de la tablette et du poinçon.

Question 2 : Pensez-vous bénéficier les ressources adaptées pour l'encadrement de ces enfants ?

Réponse : oui voici quelques outils que j'ai dans mon armoire et même si ce n'est pas suffisant j'ai quand même le nécessaire pour les encadrer. Voici les tablettes blanches pour les débutants et les noires pour ceux qui sont déjà aptes. J'ai aussi des planches à dessin, des cellules brailles pour l'alphabet, des cubarithmes pour les mathématiques. Ils s'adaptent vraiment grâce à ces outils car puisqu'ils ne voient pas ils ont développé le sens du toucher et je m'arrange aussi à parler à haute voix pour qu'ils puissent bien entendre.

Question 3 : quels types de soutien recevez-vous pour l'encadrement de ces enfants ?

Réponse : Nous avons le soutien de nos collègues, des spécialistes en braille et aussi des psychologues. J'ai aussi demandé aux parents d'avoir un cahier en charge pour suivre leurs enfants et de pouvoir aussi apprendre le braille et le langage des signes pour les aider à la maison mais ils y a peu de parents qui s'engagent. Regarde tout à l'heure j'ai rappelé à cette dame qui est venue chercher son enfant non-voyant, qu'il y avait réunion des parents d'élèves tout à l'heure à 15h et elle m'a répondu quelle est occupée pourtant c'est pour le bien de son enfant.

Question 4 : est-ce que ces enfants sont inclus ?

Réponse : Oui ils sont inclus je les évalue après chaque leçon en corrigeant leur papier braille et je leur donne aussi des devoirs à faire à la maison. Ils sont aussi très épanouis car le les intégré dans le groupe et ils se font aussi aider par leurs camarades valides.je vais aussi ajouter que ce sont même les plus turbulents de la classe donc je suis obligé dé lais contrôler tout le temps.

## TABLE DES MATIERES

<b>DEDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>v</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE</b> .....	<b>4</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE</b> .....	<b>5</b>
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE .....	5
1. 2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME .....	8
1. Constat de l'étude.....	8
1-2-2 Problème de l'étude .....	11
1. 3. QUESTIONS DE RECHERCHE .....	13
1.3.1. Question principale .....	13
1.3.2. Questions de recherche spécifiques .....	13
1. 4. OBJECTIFS DE L'ETUDE .....	13
1.4.1. Objectif général .....	13
1.4.2. Objectifs spécifiques .....	14
1.5. INTERET DE L'ETUDE .....	14
1.5.1. Sur le plan pédagogique .....	14
1.5.2. Sur le plan didactique .....	14
1.5.3. Sur le plan social .....	15
1.5.4. Sur le plan scientifique .....	15
1. 6. DELIMITATIONS DE L'ETUDE .....	16
1.6.1. Délimitation spatio-temporelle .....	16
Délimitation thématique .....	16

<b>CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET .....</b>	<b>17</b>
2.1. CLARIFICATIONS DES NOTIONS CLEES .....	17
2.1.1. Attitudes des enseignants .....	17
2.1.1.1. Attitudes .....	19
2.1.2. Enseignants .....	20
2.1.3. Inclusion scolaire .....	21
2.1.4. Déficients visuels .....	24
2.1.4.1. Les type de déficience .....	24
2.1.4.1. Les difficultés d'apprentissage des enfants déficients .....	26
2.1.5. Handicap .....	27
2.1.6. Classe ordinaire .....	28
2.2. REVUE DE LA LITTERATURE .....	29
2.2.1. Travaux antérieurs sur les attitudes des enseignants.....	29
2.2.1.1. Agents sociaux et facteurs scolaires influençant les motivations et comportements scolaires d'élèves (Pelletier, 2010) .....	29
2.2.1.2. Les pratiques pédagogiques ne prenant pas en compte la diversité des élèves (Paré et Trépanier, 2015) .....	30
2.2.1.3. La motivation comme catalyseur de la qualité de la relation enseignant-apprenant (Viau, 2009). .....	30
2.2.1.4. La cognition et la motivation au service des opérations pédagogiques chez les apprenants. ....	32
2.2.1.5. L'affect comme dimension relais dans la qualité de la relation enseignant-apprenant .....	35
2.2.2. Littérature sur l'inclusion scolaire .....	38
2.2.2.1. La législation camerounaise en matière d'éducation spécialisée et d'inclusion scolaire. ....	38
2.2.2.2. L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers vue par les enseignants d'un établissement primaire (Sandra Martin, 2012) .....	40
2.2.2.3. Les stratégies éducatives mises en place par les éducatrices pour développer les compétences sociales et habiletés communicationnelles des enfants TED et autistes (Taneyo, 2009). ....	42
2.2.2.4. L'étayage de l'enseignant comme ensemble de stratégies d'aide et de Guidage (Bruner, 1998) .....	44
2.2.2.5. L'éducation inclusive : un cheminement de l'intégration scolaire à	

L'intégration sociale (Fonkoua, 2018) .....	45
2. 3-THEORIE EXPLICATIVE .....	48
2.3.1. Modèle de représentations sociales de Rateau (2000) .....	48
2.3.2. Le modèle de la motivation de Viau (2009) .....	50
2.4. FORMULATION DES HYPOTHESES .....	52
2.5. CATEGORIES DE L'ETUDE .....	52
2.5.1. Catégorie 1 .....	52
2.5.2. Catégorie 2 .....	53
2.6. RÉCAPITULATIF DES VARIABLES, INDICATEURS, MODALITÉS ET ITEMS .....	53
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE .....</b>	<b>55</b>
3.1. DEVIS DE RECHERCHE .....	55
3.2. PRESENTATION DES SITES DE L'ETUDE .....	56
3.2.1. Description des sites de l'étude .....	56
3.2.1.1. PROMHANDICAM .....	56
3.2.1.2. Ecole Publique de Nkolndongo. ....	58
3.2.2. Justification des choix des sites d'étude .....	58
3.3. POPULATION DE L'ETUDE .....	58
3.3.1. Présentation et justification de la population d'étude .....	58
3.3.2. Critères de sélection des sujets de l'enquête .....	59
3.4. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON .....	60
3.4.1. Technique d'échantillonnage .....	60
3.4.2. Justification de la technique d'échantillonnage .....	60
3.4.3. Échantillon de l'étude .....	61
3.5. CHOIX DES METHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNEES.....	63
3.5.1. Technique de collecte des données .....	63
3.5.2. Justification du choix des entretiens semi-directifs .....	64
3.5.3. Instrument de collecte des données .....	64
3.5.4. La construction du guide d'entretien .....	65
3.5.5. La grille d'observation et son expérimentation .....	66

3.6. DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE.....	67
3.6.1. La pré-enquête.....	67
3.6.2. Administration du guide d'entretien .....	68
3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES RÉSULTATS .....	69
3.7.1. Analyse de contenu des entretiens individuels .....	69
3.7.2. Retranscription des données des entretiens individuels .....	70
3.7.3. Présentation de la grille d'analyse des données des entretiens individuels	70
3.7.4. Codage .....	70
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....</b>	<b>73</b>
4.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES CAS DE L'ETUDE .....	73
4.1.1. Présentation des données anamnestiques .....	73
4.1.1.1. Enseignante 1 (Madame Rose) .....	73
4.1.1.2. Enseignante 2 (Madame Sengue) .....	74
4.1.1.3. Enseignante 3 (Monsieur Magloire) .....	75
4.1.1.4. Enseignante 4 (Monsieur René) .....	75
4.1.1.5. Enseignante 5 (Madame Sami) .....	76
4.1.1.6. Enseignante 6 (Monsieur Ghislain) .....	76
4.1.1.7. Enseignante 7 (Monsieur Pierre) .....	77
4.2. PRESENTATION THEMATIQUE DES RESULTATS .....	77
4.2.1. Le sentiment de compétence chez les enseignants .....	78
4.2.2. Le sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants .....	80
4.2.3. Le sentiment d'avoir un soutien social .....	81
4.2.4. Inclusion scolaire des élèves déficients visuels .....	83
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES DONNEES ET SUGGESTIONS. 87</b>	
5.1. RAPPEL DES DONNEES EMPIRIQUES ET THEORIQUES .....	87
5.1.1. Rappel des données empiriques .....	87
5.1.2. Rappel des données théoriques .....	87
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS .....	87
5.2.1. Du sentiment de compétence chez les enseignants à l'inclusion scolaire	

Des enfants déficients visuels en classe ordinaire .....	88
5.2.2. Du sentiment d'accéder aux ressources adaptées par les enseignants à l'inclusion scolaire des enfants déficients visuels en classe ordinaire. ....	90
5.2.3. Du sentiment d'avoir un soutien social à l'inclusion scolaire des enfants Déficients visuels en classe ordinaire. ....	91
<b>5.3. RECOMMANDATIONS POUR LE DEVELOPPEMENT D'ATTITUDES POSITIVES POUR L'INCLUSION D'ENFANTS A BESOINS PARTICULIERS</b> .....	<b>93</b>
5.3.1. A l'égard des soutiens et ressources. ....	93
5.3.2. Formation. ....	94
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	<b>96</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>99</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>102</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>108</b>