

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

EDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION

DOCTORALE (CRFD) EN

« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET

EDUCATIVES »



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

Sciences de l'Éducation

DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES ET SCOLARISATION DES ENFANTS HANDICAPES DANS LES ECOLES PUBLIQUES INCLUSIVES DU CAMEROUN : CAS DES ECOLES MATERNELLE ET PRIMAIRE PUBLIQUES INCLUSIVES D'ETOUG - EBE/YAOUNDE.

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de l'Éducation et Ingénierie Éducative.

Par : **ABASSA Monique**

Maîtrise en Droit Public / DIPEN II en Sciences de l'Éducation

Sous la direction de

Pierre FONKOUA

Professeur Titulaire en Sciences de l'Éducation

Année Académique : 2016



TABLE DES MATIERES

Titres	pages
• Dédicace	viii
• Remerciements	viii
• Résumé	ix
• Abstract	x
• Liste des tableaux	xi
• Liste des abréviations et sigles	xiii
INTRODUCTION GENERALE	1
<i>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE</i>	<i>5</i>
<i>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE</i>	<i>6</i>
1.1. Contexte de l'étude	7
1.2. Problème et justification de l'étude	11
1.3. Question de recherche	14
1.3.1. Question principale de recherche	14
1.3.2. Questions secondaires de recherche	15
1.4. Objectifs de l'étude	15
1.4.1. Objectif général.....	16
1.4.2. Objectifs spécifiques	16
1.5. L'intérêt de l'étude	16
1.5.1. L'intérêt fondamental	17

1.5.2. L'intérêt appliqué	17
1.6. Délimitation et type d'étude	19
1.6.1. Délimitation de l'étude	19
1.6.2. Type d'étude	21
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE ET REVUE DE LA LITTERATURE	22
2.1. Définition des concepts	22
2.1.1. Dispositifs	23
2.1.2. Dispositifs pédagogiques	23
2.1.3. Handicap	25
2.1.4. Scolarisation	35
2.1.5. Enfants handicapés	36
2.1.6. Scolarisation des enfants handicapés.....	37
2.1.7. Scolarisation des enfants handicapés au Cameroun.....	38
2.1.8. Ecoles publiques au Cameroun	39
2.2. Revue de la littérature	42
2.2.1. Histoire du handicap	43
2.2.2. Scolariser les élèves handicapés	49
2.3. Théories explicatives	55
2.3.1. La théorie du constructivisme	56

2.3.2. La théorie du socioconstructivisme	58
2.3.3. Le cognitivisme	60
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIE	62
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	63
3.1. Rappel de la question de recherche	64
3.2. Hypothèse générale	64
3.3. Hypothèses de recherche	64
3.4. Définition et opérationnalisation des variables	65
3.4.1. La variable indépendante	65
3.4.2. La variable dépendante	65
3.5. Le site de l'étude	68
3.5.1. Présentation de la carte scolaire des écoles maternelles et primaires publique du département du Mfound	68
3.5.2. Présentation de l'école maternelle et primaire inclusive du centre cardinal Paul Emile Leger (CCPEL) d'étoug-Ebé	69
3.6. La population de l'étude	70
3.6.1. La population parente	70
3.6.2. La population cible	71
3.7. Echantillon et technique d'échantillonnage	71
3.7.1. Echantillon.....	71
3.7.2. Technique d'échantillonnage à dessein	72
3.8. La méthode et les outils de collecte des données	73
3.8.1. La méthode de collecte des données	73

3.8.2. Les outils de collecte des données.....	73
3.9. La technique de traitement et d'analyse des données	75
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	79
CHAPITRE 4 : PRESENTATION, TRAITEMENT ET ANALYSE DES RESULTATS	80
4.1. Présentation et analyses des données	80
4.1.1. Profil des enquêtés	80
4.1.2. Les politiques éducatives en faveurs des enfants handicapés	82
4.1.3. L'environnement scolaire	84
4.1.4. La formation des enseignants	87
4.1.5. Les partenaires de l'éducation	88
4.1.6. Scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques	91
4.2. Vérification des hypothèses de recherche	91
4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche N°1	92
4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche N°2	94
4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche N°3	97
4.2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche N°4	99
CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	102
5.1. Discussion des résultats	102
5.1.1. Discussion de HR1	103

5.1.2. Discussion de HR2	104
5.1.3. Discussion de HR3	105
5.1.4. Discussion de HR4	106
5.2. Interprétation des résultats	108
5.2.1. Interprétation de HR1	108
5.2.2. Interprétation de HR2	110
5.2.3. Interprétation de HR3	111
5.2.4. interprétation de HR4	112
5.3. suggestions	115
5.3.1. Aux pouvoirs publics	115
5.3.2. Aux écoles de formation pour enseignant	115
5.3.3. Au MINEDUB	116
5.3.4. Au MINAS	116
CONCLUSION GENERALE	118
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	120
1. Ouvrages.....	120
2. Articles, documents et mémoires	121
3. Sites internet consultés (webbographie)	121
ANNEXES	123

Aux trois femmes de ma vie :

- **OTOMO Isabelle ;**
- **YOMBEU Madeleine ;**
- **NOUMBA Léonce Florence.**

REMERCIEMENTS

Un travail de recherche comme celui-ci nécessite la collaboration de plusieurs personnes ; c'est la raison pour laquelle, nous avons tenu à exprimer notre profonde gratitude à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à sa production. Nous pensons notamment :

- Au professeur Pierre Fonkoua, qui malgré ses multiples responsabilités, a, de part sa disponibilité, sa bienveillance et ses conseils accepté de diriger ce travail ;
- A tout le corps professoral du centre de recherche de formation doctorale en sciences de l'éducation et ingénierie éducative en général et en particulier ceux du laboratoire des fondements, études et approches curriculaires en éducation pour la qualité de l'encadrement à nous offerte durant cette formation ;
- Aux responsables administratifs et pédagogiques du MINEDUB et du MINAS du département du Mfoundi, au personnel de la direction de la protection des personnes handicapées et des personnes âgées du MINAS, au personnel administratif du CNRPH et aux enseignants des écoles inclusives et spécialisées d'Etoug-Ebé pour leurs précieuses contributions dans cette recherche ;
- A toute ma famille, mes proches et surtout à mes enfants et mon époux qui ont supporté mes absences répétées à la maison ;
- A tous nos amis et camarades de la promotion « TOUS MASTER 2 » et à toute personne dont l'apport à contribuer à produire ce travail.

RESUME

Le thème de notre travail porte sur : « dispositifs pédagogiques et scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques inclusives du Cameroun : Cas des écoles maternelle et primaires publiques inclusives d'Etoug- Ebe/yaoundé ».

L'objectif visé par ce travail est de vérifier, si la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques dépend des dispositifs pédagogiques. Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé 4 hypothèses de recherche.

Pour mener à bien notre étude, nous avons opté pour une étude descriptive ; où nous avons administré un questionnaire à 62 personnes constituées des responsables administratifs et pédagogiques, ainsi que des enseignants de l'école inclusive d'Etoug-Ebé. L'indice de pourcentage et le khi-carré ont été utilisés comme outils de traitement des données ; après calcul et vérification de nos HR, toutes ont été confirmées. A cet effet, nous sommes parvenus à la conclusion que : la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques, dépend effectivement des dispositifs pédagogiques tels :

-La mise en application des politiques éducatives en faveur de l'éducation des enfants handicapés ; - L'aménagement de l'environnement scolaire ; - la formation des enseignants ; - le rôle des partenaires de l'éducation.

En effet, après avoir discuté et interprété nos résultats, nous avons fait quelques suggestions à l'endroit : des pouvoirs publics, du MINEDUB, du MINAS et des écoles de formation pour enseignants.

ABSTRACT

The theme of our work carries on: educational “devices and schooling of the children handicapped in the public schools to Cameroon: Case of the public inclusive nursery and primary schools of Etoug – Ebe yaoundé”.

The objective aimed by this work is to verify if the schooling of the children handicapped in the public schools depends on the educational devices. To reach this objective, we formulated 4 hypotheses of research.

To carry through this survey, we opted for a descriptive survey; where we managed a questionnaire to 62 constituted people of administrative and educational persons responsible, as well as of the teachers of the inclusive school of Etoug-Ebé. The indication of percentage and the Khi – square have been used like tools of treatment of the data; after calculation and verification of our HRS, all have been confirmed. To this effect, we arrived to the conclusion that: the schooling of the children handicapped in the public schools, depends effectively on the such educational devices:

- The setting in application of the educational policies in favors of the education of the handicapped children ;
- The planning of the school environment ;
- The formation of the teachers ;
- The role of the partners of the education.

Indeed, after having discussed and to interpret our results, we made

Some suggestions right side up: of the public powers, of the MINEDUB, of MINED it and of the schools of formation for teachers.

LISTE DES TABLEAUX

Titres	Pages
Tableau N°1 : Classification du degré de perte d'audition	30
Tableau n°2 : tableau des hypothèses, variables, Indicateurs et modalités	67
Tableau n°3 : présentation des écoles publiques du Mfoundi	68
Tableau N°4: Répartition de l'échantillon	72
Tableau N°5 : Esquisse d'un tableau de contingence	76
Tableau N°6 : répartition de l'échantillon selon le sexe	80
Tableau N°7 : répartition de l'échantillon selon le nombre d'années d'expérience dans l'encadrement des enfants handicapés	81
Tableau N°8 : répartition de l'échantillon selon le niveau d'étude académique.	81
Tableau N°9 : répartition de l'échantillon selon leur jugement de la mise en application des conventions au Cameroun	82
Tableau N°10 : répartition de l'échantillon selon leur jugement de la mise en application des lois	83
Tableau N°11 : répartition de l'échantillon selon leur jugement de la mise en application des décrets et des lettres circulaires	83
Tableau N°12 : répartition de l'échantillon selon leur jugement de la mise en application des textes de lois relatives à la scolarisation des enfants handicapés.....	84
Tableau N°13 : répartition de l'échantillon selon le site ou le lieu d'implantation des écoles publiques	85
Tableau N°14 : répartition de l'échantillon selon l'architecture des bâtiments des écoles publiques	85
Tableau N°15 : répartition de l'échantillon selon les équipements ou mobiliers des écoles publiques	86

Tableau N°16 : répartition de l'échantillon selon l'aménagement des écoles publiques	86
Tableau N°17 : répartition de l'échantillon selon le type de formation des enseignants	87
Tableau N°18 : répartition de l'échantillon selon le regard qu'on porte sur la formation des enseignants	88
Tableau N°19 : répartition de l'échantillon selon le rôle joué par la famille.....	88
Tableau N°20 : répartition de l'échantillon selon le rôle joué par les pouvoirs publics	89
Tableau N°21 : répartition de l'échantillon selon le rôle joué par les associations et professionnels de l'éducation	89
Tableau N°22: répartition de l'échantillon selon le regard qu'on porte sur le rôle que jouent les partenaires de l'éducation	90
Tableau N°23 : répartition de l'échantillon selon le regard qu'on porte sur l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques	91
Tableau N°24 : tableau de contingence de HR1	93
Tableau N°25 : application numérique du calcul du khi carré de HR1	94
Tableau N°26 : tableau de contingence de HR2	95
Tableau N°27 : application numérique du calcul du khi carré de HR2	96
Tableau N°28 : tableau de contingence de HR3	98
Tableau N°29 : application numérique du calcul du khi carré de HR3	99
Tableau N°30 : tableau de contingence de HR4	100
Tableau N°31 : application numérique du calcul du khi carré de HR4	101
Tableau N°32 : Récapitulation des résultats de la vérification des HR	108

LISTES DES ABREVIATIONS, SIGLES ET SYMBOLES

1. Abréviations

- Av. J.C. : avant Jésus Christ ;
- HG : hypothèse générale ;
- HR : hypothèses de recherche ;
- VD : variable dépendante ;
- VI : variable indépendante ;
- Ddl : degré de liberté ;
- EPT : éducation pour tous ;
- ZPD : zone proximale de développement ;
- MINEDUB : ministère de l'éducation de base ;
- MINAS : ministère des affaires sociales ;
- MINESUP : ministère de l'enseignement supérieur ;
- MINESEC : ministère des enseignements secondaires ;
- MINNATD : ministère de l'administration territoriale et de la décentralisation ;
- MINDUH : ministère du développement urbain et de l'habitat ;
- MINTP : ministère des travaux publics ;
- CNRPH : centre national de réhabilitation des personnes handicapées.

2. Sigles

- ONU : organisation des nations unies ;
- AGNU : assemblée générale des nations unies ;
- UNESCO ; organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture ;
- OMS : organisation mondiale de la santé ;
- BIE : bureau international de l'éducation ;
- CIE : conférence internationale de l'éducation ;
- CIDE : convention internationale des droits de l'enfant ;
- CNED : centre national d'enseignement à distance.

3. Symboles

> : Strictement supérieur ;

< : Strictement inférieur ;

Σ : somme de ;

& : alpha ou seuil 1 de signification ;

+ : plus ;

= : égale à ;

- : moins

INTRODUCTION GENERALE

A l'aube du XXI^{ème} siècle, l'éducation pour l'inclusion reste et demeure un défi et une priorité majeure pour les organismes internationaux, les Etats, les ONG et associations de tous bords qui militent en faveur de l'éducation des enfants.

C'est la raison pour laquelle, depuis 1934, le Bureau international d'éducation (BIE) est chargé de l'organisation de la conférence internationale de l'éducation (CIE), offrant ainsi une plate forme pour des échanges d'expériences et un dialogue sur les politiques éducatives entre les ministres de l'éducation et d'autres partenaires de l'éducation. A cet effet, accepter l'éducation inclusive, c'est accepter l'idée selon laquelle l'échec de l'enfant en difficultés d'apprentissage ou de l'enfant à besoin éducatif spécial ne relève non pas de sa propre volonté, mais aussi et surtout de l'inefficacité et des incohérences du système éducatif et de ses agents. Affirmer comme l'a fait le forum de Dakar, que l'éducation est une affaire de tous reste bien plus qu'un slogan politique qu'une volonté active à agir en faveur de la recherche des stratégies d'application de ces politiques éducatives. Ainsi, suivant les principes directeurs de l'UNESCO pour l'inclusion, qui suppose une transformation et une modification des approches, des contenus, des structures, des stratégies, de la conviction commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif en général d'éduquer tous les enfants.

Si l'apport principal de l'éducation pour l'inclusion est de renforcer l'accomplissement des objectifs de EPT, comment expliquer que depuis Jomtien (1990), la plupart des pays africains ne se sont pas activés ou alors ne sont pas assez investi pour améliorer la qualité de l'éducation offerte aux enfants ?

Au Cameroun par exemple, hormis la gratuité de la scolarité primaire et les lenteurs autour d'une véritable décentralisation de l'éducation au profit des collectivités territoriales décentralisées ; l'accès à l'éducation des enfants de 3 à 5 ans et des enfants handicapés reste un défi majeur. Soucieux du devenir de tous ses apprenants, le système éducatif camerounais a du mal à intégrer les enfants handicapés puisque c'est le sujet qui nous intéresse dans les écoles dites ordinaires ; or nous sommes et vivons à l'heure de l'école inclusive.

Comment expliquer que l'enfant handicapé qui vit dans des conditions familiales identiques à celles de l'enfant dit normal, n'arrive pas à être intégré ou à s'intégrer dans une école ordinaire ? Or l'école, en termes d'éducation inclusive devrait proposer une gamme d'itinéraires variées en termes de compétences à tous les enfants quels que soient leurs origines tribales, ethniques, leurs morphologies ou physiologies.

Promulgué en 1983, la loi relative à la protection de personnes handicapées a connu son décret d'application en 1990, soit 7 ans après, c'est dire et conclure sans efforts que les personnes handicapées, plus précisément les enfants handicapés ne sont pas assez protégés de manière générale au Cameroun. A cet effet, ils ne bénéficient en aucun cas d'un encadrement et d'un suivi scolaire. L'architecture des écoles publiques et de plusieurs écoles privées le démontre.

Si la volonté politique d'octroyer aux enfants handicapés les mêmes droits et devoirs en matière d'éducation que les autres enfants est manifeste, la pratique démontre le contraire ; c'est pourquoi le problème de la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques se pose avec acuité.

Pour développer ce travail, le choix d'utiliser un plan ternaire nous paraît convenable ; il s'agit de découper le travail en trois parties comme suit :

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Cette partie nous permet de cerner le problème réel en s'appuyant essentiellement sur les aspects observables et purement théorique. Elle comprend deux chapitres :

Chapitre 1 : Problématique de l'étude. Ce chapitre va être construit autour d'une question principale autour de laquelle vont se greffer six autres points fondamentaux.

Chapitre 2 : Revue de la littérature et insertion théorique. Le but de ce chapitre est d'éclairer l'esprit du lecteur sur l'économie des différents travaux qui ont traité du problème et des théories psychologiques susceptibles de permettre de mieux comprendre le sujet de l'étude actuelle.

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIE

Cette partie permet de préciser la démarche que nous avons empruntée, ainsi que les outils statistiques que nous avons utilisés pour mener nos investigations. Elle comprend un chapitre ;

Le chapitre 3 : Méthodologie de l'étude. Ce chapitre va édifier le lecteur sur la façon dont nous avons mené nos investigations sur le terrain.

TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

Cette partie présente les résultats des différentes données collectées sur le terrain. Elle comprend deux chapitres :

Chapitre 4 : Présentation des résultats. Dans ce chapitre, grâce à la statistique descriptive et inférentielle, nous allons présenter de façon concrète les données collectées sur le terrain.

Chapitre 5 : Discussion et interprétation des résultats. C'est le lieu de faire une véritable analyse critique de la recherche réalisée.

PREMIERE PARTIE :
CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 :

PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique est l'ensemble des problèmes que pose un sujet de recherche. Elle est structurée autour d'une question principale qu'évoque le thème de l'étude. C'est avec elle qu'on peut véritablement savoir ce qui préoccupe le chercheur.

Dans ce chapitre, nous allons aborder comme points, les éléments suivants :

- Contexte de l'étude ;
- Problème et justification de l'étude ;
- Question de recherche ;
- Objectifs de l'étude
- Limites et type d'étude ;
- Intérêt de l'étude.

1.1. Contexte de l'étude

Soucieuse du devenir des personnes handicapées, l'Assemblée Générale des Nations-Unies (AGNU) en 1981 a mis sur pied des normes relatives à l'égalité des chances et aux droits fondamentaux des handicapés. Ces recommandations de l'AGNU, intiment à tous les pays membre de cette organisation (ONU), de tout mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'égalisation des chances des personnes handicapées dans le processus du développement général.

A cet effet, la consultation de l'UNESCO (1988) sur l'éducation pour tous (EPT), consacre un volet sur l'éducation spécialisée. Elle reconnaît que, quoiqu'étant différent, nous sommes tous pareils. C'est à ce titre que l'éducation des enfants handicapés apparaît comme une urgence, où toutes sortes d'actions individuelles, collectives, nationales et internationales qui visent à favoriser leur déploiement, leur développement et leur épanouissement physique, cognitif et socio-affectif doivent impérativement être menées.

A travers sa politique éducative prévoyant la protection et l'encadrement des personnes handicapées, le Cameroun à la suite de la déclaration universelle des droits de l'homme du 10/ 12/1948 et la déclaration des droits des enfants du 20/11/1959 a pris des mesures législatives et réglementaires en l'occurrence :

- Le décret N° 90/1516 du 26/11/1990 fixant les modalités d'application de la loi N° 83/013 du 21/07/1983 relative à la protection des personnes handicapées ; où l'article 1 du titre I précise que : « l'éducation des enfants et des adolescents handicapés est assurée dans les écoles ordinaires et dans les centres d'éducation spéciale ».

- La loi d'orientation de l'éducation N°98/004 du 14 Avril 1998, s'engage à faire de l'éducation des enfants handicapés une « obligation nationale » ;
- La Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées, adopté par l'AGNU le 13/12/2006 et signé par le Cameroun le 01/10/2008.
- La loi N°2010/002 la 13/04/2010 portant protection et promotion des personnes handicapées ;
- La lettre circulaire N°34/06/LC/MINESEC/MINAS du 02/08/2006 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire ;
- La lettre circulaire N°287/07/LC/MINESEC/MINAS du 14/08/2007 relative à l'identification des personnes handicapées et celles nées des parents handicapés indigents inscrits dans les établissements public d'enseignement secondaire et leur participation aux examens officiels ;
- La lettre N°08/0006/LC/MINESUP/MINAS du 08/07/2008 relative au renforcement de l'amélioration des conditions d'accueil et d'encadrement des élèves handicapés ou vulnérables ;
- La lettre MINATD/MINTP/MINDUH/MINAS du 16/11/2013 relative à l'accessibilité des personnes handicapées aux infrastructures et édifices publics ou ouverts au public.

Or, en évaluant le niveau d'intégration des enfants handicapés au Cameroun, on constate que malgré l'existence d'une législation et des réglementations en la

matière, cette catégories d'enfants reste encore négligée et mal encadrée tant sur le plan social, professionnel, que sur le plan éducatif.

A cet effet, le rapport de la commission de l'UNESCO (2008) relève qu'à peine 10% d'enfants handicapés vont à l'école, et moins de 2% terminent le cycle d'études secondaires ; très peu trouvent du financement pour leurs études supérieures et leur hébergement. En dehors de toutes ces limites, il faut noter que leur adaptation n'est pas évidente, car très peu ont des moyens de déplacement, une infime partie connaît des accidents, sont malades et n'ont pas accès aux établissements scolaires tant privés que publics.

En plus des problèmes spécifiques à certains handicaps, il est à noter que d'autres sont communs à tous les enfants handicapés ; il faut citer ici :

- le manque d'encadrement approprié ;
- Le rejet dû à la méconnaissance des enfants handicapés ;
- La non application des textes de loi et règlement y afférents ;

Toutes ces barrières psychologiques et idéologiques empêchent les enfants handicapés de se former et de participer pleinement et entièrement à la vie et au développement de la communauté. Les enfants handicapés ne sont pas toujours placés au centre des préoccupations de la communauté éducative ; ils sont exclus ou se sentent exclus par la société de façon consciente ou inconsciente, pourtant ils ont droit à la dignité et au respect en tant qu'enfant et être humain.

Les lois et les textes souhaitent les protéger de la société si agressive, si intolérante, sans pourtant les placer dans les conditions où ils peuvent apprendre, afin d'accéder tout seul à l'autonomie. Très souvent, ils ne font pas l'objet d'une grande attention de la part des enseignants, qui pour la plupart ne savent pas comment s'y prendre avec eux. C'est pourquoi certains d'entre eux affirment :

« on fait comme ça avec eux », « c'est pour ne pas rester à la maison qu'ils sont là », « est-ce que je vais sacrifier les autres élèves pour m'occuper de lui tout seul, en tout cas, ce qu'il comprend, il comprend ». Par ces attitudes, vouloir les intégrer en les excluant n'est pas protéger et encadrer. Intégrer c'est tout ou rien.

Les enfants handicapés doivent se voir proposer une variété d'itinéraires, afin de voir éclore leur compétence comme cela se fait dans le milieu familial ; souhaiter protéger et mieux traiter ses membres en difficultés, notre société et notre système éducatif créent un monde calqué sur le modèle hospitalier ; mais à la différence de l'hôpital où les personnes y viennent, ressortent et décident de ne pas y revenir.

L'école ordinaire dans son environnement éducatif actuel est effrayant avec ses ruptures sociales, son isolement paradoxal, l'agressivité physique et verbale, ainsi que les frustrations qu'elle génère, inquiètent de plus en plus les personnes et surtout les enfants handicapés ; mais il appartient à ces derniers de l'affronter. De ce fait, il faut éviter des blessures irrémédiables et donner à l'éducation inclusive un goût d'une liberté effective et d'une pleine participation à la vie sociale.

Si l'article 1 de la loi de 1983 dispose que « l'éducation des enfants et adolescents handicapés est assurée dans les écoles ordinaires et dans les centres d'éducation spéciale », comment expliquer et justifier le fait :

- De retrouver les enfants handicapés seulement dans des centres d'éducation spéciale ?
- Que l'on ne rencontre pas ces enfants dans les écoles ordinaires ? est-ce que ces écoles refusent de les accueillir ? ou alors qu'elles ne répondent pas à leurs attentes ?

1.2. Problème et justification de l'étude

Depuis fort longtemps, ce sont les religieux et les familles organisées en associations qui ont toujours aidé les enfants handicapés à intégrer et à s'intégrer en milieu ordinaire. Mais ces dernières décennies, les gouvernements et les professionnels de l'éducation spécialisée, ainsi que les institutions spécialisées vont de plus en plus se déployer et mettre en œuvre une politique de scolarisation et d'intégration des enfants tant dans les centres d'éducation spéciale que dans les écoles ordinaires.

De nos jours, la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires reste et demeure un problème crucial auquel il faudrait trouver des solutions. Avec la mise en application dans des systèmes éducatifs d'une éducation inclusive, l'intégration scolaire des enfants handicapés nécessite un certain nombre de moyens techniques et financiers. L'environnement scolaire doit être intégrant c'est-à-dire aménagé de façon à ce que l'école soit accessible à tout type et catégorie d'enfant handicapé. Les enseignants doivent être formés et prêts à encadrer ce type d'enfant; enfin, les familles et les autres membres de la communauté éducative doivent assister et accompagner ces enfants dans le but de leur épanouissement et de leur autonomie total ou partiel.

Depuis la reconnaissance et la ratification par le Cameroun en 1983 de la convention des Nations-Unies relatives à la protection et à l'éducation des personnes handicapées, on peut malheureusement constater que cela fait exactement 31 ans que le Cameroun malgré l'édiction de plusieurs textes de lois et des lettres circulaires a du mal à mettre sur pied une véritable stratégie de scolarisation des enfants handicapés. La situation est d'autant plus préoccupante qu'à l'observation de l'environnement, de l'architecture et des

infrastructures des écoles ordinaires publiques, cela ne fait l'ombre d'aucun doute, ces écoles ne sont pas adaptées et ne sont prêtes à accueillir les enfants handicapés, surtout ceux dits moteurs et porteurs d'un handicap lourd et sévère. Il ressort en filigrane ici une sélection naturelle qui constitue une embûche à la scolarisation de cette catégorie d'enfant ; les chances de les voir accéder aux écoles ordinaires semblent fondre comme la cire sous le soleil.

A la rentrée scolaire dernière par exemple, il nous a été donné d'observer que pendant le recrutement des élèves dans les écoles maternelles et primaires ordinaires, les directeurs d'écoles recrutent les enfants sans au préalable demander un carnet médical ou un bilan de santé aux parents. Une fois les enseignements commencés les enseignants se rendent compte qu'il existe dans la classe des élèves porteurs d'un handicap quelconque dont ils sont incapables de s'en occuper et en plus de cela, ils estiment qu'ils ne doivent pas s'occuper du travail des affaires sociales ; pour eux, l'école n'est pas une structure d'assistance sociale. C'est le lieu de s'accorder avec ces enseignants sur l'imagerie populaire du handicap. L'enfant handicapé ne peut pas vivre sa scolarité auprès des enfants « normaux », car le handicap quel qu'il soit est le fruit de la malchance, le signe d'une malédiction ou le résultat d'un sacrifice consenti par des parents à des fins de richesse ou de pouvoirs ; c'est la punition par des entités mystiques et spirituelles suite à la violation d'un interdit ou d'un sacrilège. L'enfant handicapé est un enfant qui jette l'opprobre sur la famille, il est maudit et voué à l'échec. Raisonner ainsi, revient à exclure complètement ces enfants du circuit scolaire et par ricochet de la société.

Lorsque Zaffran (1997 : 13) affirme que : « la volonté magistrale en faveur de l'intégration est reconnue par tous, jusque dans ses intentions

sécètes et elle est officiellement acceptée. Mais, la vie sociale d'une classe ne se réduit pas à l'officiel. Tout le montre, l'intégration ne se décrète pas, elle se négocie avec les individus qui interagissent dans l'espace scolaire ». Zaffran (ibid.) évoque enfin que « l'école, en permettant les contacts avec les enfants « normaux » et la réalité quotidienne devient un espace de prédilection pour l'enfant intégré dans la mesure où elle est de plein pied dans les mécanismes constitutifs de la socialisation secondaire. L'école ordinaire devient le premier passage obligé pour faciliter l'intégration sociale future de l'enfant handicapé ». Pour Zaffran, c'est dire que le handicap ne constitue pas l'unique caractéristique d'une personne ; Goffman (1964) montre que, le regard et l'étiquette qu'on pose sur les personnes handicapées ont un effet de les faire régresser dans la hiérarchie sociale, et sont des véritables stigmates ; car, cela contribue à les marginaliser et à rendre leur insertion sociale encore plus difficile.

Hernandez (1978) quant à lui pense que le handicap renvoie à une inégalité qui tient son sens de la compétition, où, pendant une épreuve, ou un concours, les concurrents reçoivent et rendent une avance de temps, de distance, de poids, ou de points de manière à ce qu'il ait tous malgré leur valeur différente, une chance égale de victoire. Vue sous cet angle, pour Hernandez, c'est la société qui est plus handicapante pour la personne handicapée que le handicap dont-elle est atteinte. A cet effet, Fonkoua (2008 : 14) affirme : « qu'ils soient malentendants, malvoyants, muets, ils ont une grande imagination, peuvent participer chacun à son niveau au développement de la société qui est de nature plurielle » ; il poursuit en disant que : « l'environnement de l'école doit pouvoir constituer une plateforme permettant le développement du goût des enfants pour la nature, l'histoire, le poème, la musique et les danses. (...) il est d'abord un milieu de

vie pour un ensemble d'enfants qu'il faut essayer de constituer en communauté ».

A partir du moment où l'on pense que la personne handicapée ou l'enfant handicapé est incompetent et incapable d'agir sur et dans son environnement, cela rend difficile son intégration. C'est pourquoi, Fuster et Jeanne (2000 :67) affirment que : « notre vision du handicap est handicapée » ; ils ajoutent plus loin que : « une intégration réussie nécessite le concours d'aide ou de structures diverses ». L'aide sera différente selon la nature, l'évolution et le degré du handicap.

Sans remettre en cause ces différents avis, la récurrence ici est que tout le monde s'accorde sur la nécessité de scolariser les enfants handicapés. Cependant, la question qui reste en suspend est : comment et dans quelles conditions les scolariser ? C'est cette question qui justifie le choix du thème de recherche suivant : « Dispositifs pédagogiques et scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques au Cameroun : cas des écoles publiques du département du Mfoundi » ; c'est de ce thème que va découler la question principale de recherche.

1.3. Question de recherche

C'est une question qui oriente le travail dans une direction donnée ; ici, elle est de deux types : une question principale et des questions spécifiques ou secondaires.

1.3.1. Question principale de recherche

Elle est fondée sur la variable principale de notre étude et elle se formule de la manière suivante : la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques dépend t-elle des dispositifs pédagogiques? De cette question

principale de recherche va découler d'autres questions secondaires ou spécifiques.

1.3.2. Questions secondaires de recherche

Pour obtenir ces questions secondaires, nous avons opérationnalisé la variable principale indépendante en plusieurs variables secondaires indépendantes, dont les plus pertinentes ont été retenues. Ces variables secondaires nous ont conduites à la formulation des questions secondaires suivantes :

- Existe-t-il un lien entre la mise en application des politiques éducatives en faveur de l'éducation des enfants handicapés et la scolarisation de ceux-ci dans les écoles publiques?

- Existe-t-il un lien entre l'aménagement de l'environnement scolaire et la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques?

- Existe-t-il un lien entre la formation des enseignants et la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques?

- Existe-t-il un lien entre le rôle des partenaires de l'éducation et la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques?

1.4. Objectifs de l'étude

L'objectif indique l'action que l'on souhaite voir se réaliser une fois le travail achevé. Dans la présente étude, ces objectifs sont de deux ordres :

- Un objectif général;
- Des objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

L'objectif général est ce que le chercheur vise à démontrer de façon générale dans l'étude. Il est question ici :

D'établir le lien qui existe entre les dispositifs pédagogiques et la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques au Cameroun. De cet objectif général, découle des objectifs spécifiques.

1.4.2. Objectifs spécifiques

L'objectif spécifique dans une étude permet de rendre plus claire, plus visible et plus malléable l'objectif général.

Dans cette étude, ces objectifs sont de quatre ordres et permettent de vérifier si :

- L'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques dépendent de la mise en application des politiques éducatives qui militent en faveur de ceux-ci;
- l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques dépendent de l'aménagement de l'environnement scolaire ;
- l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques dépendent de la formation des enseignants;
- l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques dépendent du rôle des partenaires de l'éducation.

1.5. L'intérêt de l'étude

L'intérêt se présente comme ce qui est important, utile, avantageux à quelqu'un. Donner l'intérêt d'une étude revient à déterminer, les utilisateurs, les

bénéficiaires et d'en dégager sa dimension scientifique. Cette étude revêt un intérêt fondamental et un intérêt appliqué.

1.5.1. L'intérêt fondamental

Il s'agit de présenter la portée scientifique de cette étude.

Ce travail est une piste pour les chercheurs qui peuvent trouver ici des informations au problème de scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques au Cameroun. En même temps, il renseigne sur l'évolution et la vision du handicap dans la société Camerounaise et la prise en charge des enfants handicapés en milieu scolaire.

1.5.2. L'intérêt appliqué

Parler de l'intérêt appliqué, c'est s'appesantir sur une question importante: à qui profite cette étude ? C'est-à-dire qui en sont les utilisateurs et les bénéficiaires ? Pour y répondre, il faut s'attarder sur des implications administratives et juridiques, psycho-social, didactiques et pédagogiques.

- Implication administrative et juridique :

Cette étude est une contribution qui va permettre aux pouvoirs publics de mieux prendre en charge les enfants handicapés en vue de leur intégration globale et complète dans les écoles ordinaires ; car ce sont des lieux ouverts et accessibles à tous, en même temps susceptibles de motiver et d'accroître les chances d'une intégration réussie et d'une éducation inclusive.

En plus, il est question de redéfinir clairement et sans réserve les expressions mises au conditionnel dans le texte de loi de 1983 relatif à la protection des personnes handicapées, ainsi que son décret d'application de 1990. Mettre en application tant au niveau central que dans les écoles toutes les politiques

éducatives qui militent en faveur de l'encadrement et la scolarisation des enfants handicapés.

- Implication psycho – social :

La présente étude vise à transformer et à bousculer des opinions négatives que la société se fait du handicap. A cet effet, cultiver la tolérance, la compréhension et l'acceptation des enfants handicapés est une opportunité ouverte à ceux-ci de devenir autonome et de participer à la construction de la société dans laquelle ils vivent. Les personnes valides ont plus à apprendre des personnes handicapées, car leur vision du handicap est handicapée.

Les médias peuvent s'inspirer de ce travail pour éduquer et sensibiliser l'opinion publique ; il peut aussi constituer une source d'inspiration pour les autorités religieuses dans la préparation de leurs homélies et prêches.

Enfin, la lecture du présent travail va aider les personnes handicapées à se reconstruire, s'intégrer facilement, d'être plus ou moins autonome, reprendre confiance en eux, apprendre à travailler avec des personnes différentes d'eux, se considérer comme des êtres à part entière et non comme des êtres à part et à mieux s'armer moralement et psychologiquement pour faire face aux aléas de la vie en société.

- Implication pédagogique et didactique :

Ce travail présente l'inclusion comme une vision holistique de l'école ; dont la responsabilité est de permettre et de favoriser l'accès à l'éducation de tous, tout en offrant un enseignement et des apprentissages de qualité pour tous.

L'exclusion de certains groupes d'élèves est une réalité trop présente comme c'est le cas des enfants handicapés, qui à cause des insuffisances en ressources

humaines, matérielles et financières ne peuvent pas être scolarisé dans les écoles et établissements publics.

A cet effet, la formation des enseignants doit intégrer en plus des contenus normaux, quelques concepts de l'éducation spécialisée, pour faire face aux défis de l'encadrement des enfants handicapés. En plus de la formation théorique reçue dans les écoles de formation, quelques moments de stages de formation doivent avoir lieu dans les écoles spécialisées et les écoles ordinaires ou établissements publics elles doivent être dotés d'un personnel médical, des psychologues scolaires, des psychiatres et des enseignants itinérants permanents ou rattachés aux écoles pour assurer un suivi de proximité chez les enfants handicapés.

1.6. Délimitation et type d'étude

1.6.1. Délimitation de l'étude

Selon Albarello (2003), délimiter l'étude consiste à en déterminer les contours sur un triple plans : conceptuelle, spatial et temporel.

- Sur le plan conceptuel ou thématique

La présente étude pose le problème de scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques du Cameroun. Sachant que ce problème relève du champ des sciences de l'éducation qui a un domaine très vaste, il est question de délimiter la présente étude dans le domaine de la pédagogie générale, plus précisément celui de l'éducation spécialisée, par ce qu'il est question de vérifier le lien qui existe entre les dispositifs pédagogiques et la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques.

Du fait d'une bonne visibilité et lisibilité de l'encadrement des enfants handicapés, il était opportun de travailler avec le personnel des écoles inclusives

et des centres d'éducation spécialisés ; car juge t-on qu'ils soient capables de donner des informations fiables et de faire une analyse objective de la prise en charge de ces enfants sur le plan scolaire. Cependant, seules les écoles maternelles et primaires publiques ou privées spécialisées et inclusives ont été prises en compte.

En l'absence des données fiables et d'un manque d'informations sur la scolarisation des enfants handicapés au Cameroun, des personnes ressources ont été consultées, car de manière générale, le dernier recensement des personnes handicapées date de 1985 et depuis cette année on ignore jusqu'à lors le nombre exact des personnes handicapées, pire encore des enfants handicapés en âge d'être scolarisés.

- Sur le plan géographique ou spatial

Cette étude est centrée au département du Mfoundi avec pour chef lieu de Yaoundé, créée par décret N°87/1365 du 25 septembre 1987 lui conférant la qualité de communauté urbaine, la ville compte aujourd'hui 7 communes urbaines d'arrondissement.

La superficie de Yaoundé est de 256 kilomètre carré, avec une population estimée à plus de trois millions d'habitants. La ville est délimitée côté :

- Ouest et Sud par le département de la Mefou et Akono ;
- Est par le département de la Mefou et Afamba ;
- Nord par le département de la Lékié.

Le climat qu'on y retrouve est du type subéquatorial tempéré avec 4 saisons qui s'alternent : 2 saisons sèches et 2 saisons humides ; le principal cours d'eau est le Mfoundi. Ce qui marque la spécificité de cette ville, ce sont ses 7 collines, d'où son appellation « ville aux 7 collines » ; ainsi on a :

- Le Mont Eloumden ;
- Le Mont Mbankolo ;
- Le mont Messa ;
- Le Mont Nkol-Odom ;
- Le Mont Nkoa-banada ;
- Le Mont Yéyé.

Après avoir délimité géographiquement notre étude, il faut aussi la circonscrire dans le temps.

- Sur le plan temporel

Du point de vue de la recherche documentaire, cette étude tire sa source de l'année 1972, date à laquelle le Cardinal Paul Emile Leger a commencé à prendre en charge les personnes handicapées au Cameroun.

De même, cette étude répond au souci de produire un mémoire de fin de cycle de Master II ; ainsi, pour le faire, des recherches ont été menées de l'année 2014 à ce jour.

1.6.2. Type d'étude

Au regard de l'observation, du constat, de l'instrument de collecte des données utilisé et du test statistique utilisé, nous pouvons affirmer que notre étude est de type descriptive et référentielle.

La problématique de notre étude ayant été présentée, nous allons à présent nous intéresser à la revue de la littérature et à l'insertion théorique.

CHAPITRE 2 :

INSERTION THEORIQUE ET REVUE DE LA LITTERATURE

La polysémie de certains mots amène généralement le chercheur à clarifier le sens et l'implication de quelques concepts. Dans le contexte de cette étude, il est question de faire :

- Une analyse notionnelle à travers la définition des concepts clés ;
- Une revue critique de nos différentes lectures sur le sujet ;
- Une présentation des théories psychologiques qui font référence à l'étude.

2.1. Définition des concepts.

Les concepts clés qui vont être défini dans cette étude sont les suivants:

- Dispositifs ;
- Dispositifs pédagogiques ;
- Handicap ;
- Scolarisation,
- Enfants handicapés ;
- Scolarisation des enfants handicapés ;
- Scolarisation des enfants handicapés au Cameroun ;
- Ecoles publiques au Cameroun.

2.1.1. Dispositifs

Weisser, 2007 définit un dispositif comme une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques ; un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur. C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques.

Les dispositifs, allient objets matériels et symboles, toujours au service d'une intention éducative, voire politique. Leur point commun, est qu'ils sont

- Essentiellement pédagogiques ;
- Centrer sur le sujet apprenant, sur les relations sociales et sur un projet de société.

Leur entrée n'est pas disciplinaire, d'ailleurs les mêmes méthodes, les mêmes démarches sont invoquées quel que soit le champ du savoir concerné.

2.1.2. Dispositifs pédagogiques

Un dispositif pédagogique met à la disposition d'un scénario pédagogique des moyens logistiques et des ressources (techniques, humaines, etc.) pour permettre sa mise en œuvre.

Les Dispositifs pédagogiques diffèrent ainsi des Dispositifs didactiques dans leurs intentions et par l'uniformité de leurs méthodes d'enseignement.

Les Dispositifs didactiques se distinguent entre eux par l'extension du milieu pour apprendre, espace que l'élève est appelé à explorer pour construire le savoir visé, et par la diversité de leurs méthodes d'enseignement. Les apprenants

sont-ils sensibles à ces variations ? Ces dernières produisent-elles un sentiment d'incohérence à l'échelle d'une formation, d'une année scolaire ? Les apprenants accordent-ils une autre signification aux savoirs ? Quel est le degré de « réalité » qu'ils confèrent à leurs acquis selon leurs possibilités d'application à un contexte non-scolaire ? Ce sont les questions auxquelles il faut répondre en situation didactique.

D'après l'histoire de la pédagogie, les dispositifs pédagogiques sont des structures administratives, des agencements au sein d'un système éducatifs en : lieux, personnels, finance, règlements, matériels ...etc.

Comme exemple de dispositifs pédagogiques on peut citer :

- Les Zones d'Education Prioritaire (ZEP) ;
- L'organisation de l'école primaire en trois cycles ;
- La gratuité de l'école primaire ;
- Le découpage de l'année scolaire en six séquences ;
- L'intégration scolaire des enfants handicapés ...etc.

Lorsqu'on parle de dispositifs pédagogiques dans l'étude, il s'agit des moyens en terme de matériaux physiques et symboliques, de politiques et d'intention éducative mis en œuvre par le système éducatif pour baliser les parcours et aider les élèves en difficultés et handicapés à bénéficier autant que faire ce peut des conditions favorables et acceptables en milieu scolaire . Il s'agit de :

- l'aménagement de l'environnement scolaire;
- la formation des enseignants;
- le rôle des partenaires de l'école;
- l'application des politiques éducatives.

2.1.3. Handicap

Pour définir le mot handicap, il est important voir primordial de répondre à certaines questions à savoir :

Qu'est-ce qu'un handicap ? Qu'est-ce qu'un handicapé ? Même si les termes sont ambigus, mal définis, ou, si les définitions paraissent claires, elles se révèlent souvent insuffisantes dans la pratique.

Le handicap est une notion « complexe, évolutive, multidimensionnelle et controversée ».

Le mot « handicap » emprunté en 1827, vient de l'expression anglaise « hand in cap », signifiant « main dans le chapeau ». Dans le cadre d'un troc de biens entre deux personnes, il fallait rétablir une égalité de valeur entre ce qui était donné et ce qui était reçu : ainsi celui qui recevait un objet d'une valeur supérieure devait mettre dans un chapeau une somme d'argent pour rétablir l'équité. L'expression s'est progressivement transformée en mot puis appliquée au domaine sportif (courses de chevaux notamment) au XVIII^e siècle. En hippisme, un handicap correspondait à la volonté de donner autant de chances à tous les concurrents en imposant des difficultés supplémentaires aux meilleurs.

Au cours de la fin du XX^e siècle, la notion de handicap a particulièrement évolué. Le handicap se définissait alors par opposition à la maladie et centré sur l'individu. En 1980, l'épidémiologiste Philip Wood définit ainsi une vision médicale du handicap qui sera adoptée par l'Organisation mondiale de la santé. Cette définition fut par la suite reformulée pour prendre en compte aussi son aspect structurel et social.

Le site officiel de l'OMS définit les handicaps ainsi : « Les handicaps sont un terme général qui qualifie des incapacités, une limitation des actes de la vie quotidienne et une participation restreinte à la vie sociale » et mentionne également : « Le handicap n'est pas simplement un problème de santé. Il s'agit d'un phénomène complexe qui découle de l'interaction entre les caractéristiques corporelles d'une personne et les caractéristiques de la société où elle vit. Pour surmonter les difficultés auxquelles les personnes handicapées sont confrontées, des interventions destinées à lever les obstacles environnementaux et sociaux sont nécessaires ».

L'utilisation des termes « handicap » et « handicapé » a, dans certaines époques, cultures et pratiques langagières, des connotations négatives, voire injurieuses. Si le terme « handicap » est d'une utilisation récente, d'autres mots le remplaçaient avant. Les mots « personne handicapée » et « situation de handicap » sont venus depuis essayer d'en atténuer le sens. Certains utilisent le terme « personne en situation de handicap », afin de distinguer la personne des « situations de handicap rencontrées dans sa vie », car, selon le professeur Claude Hamonet, « on accentue la stigmatisation de la personne que l'on qualifie de « handicapée », comme si la responsabilité de ce qui se passe pour elle lui revenait. »

D'après la Classification internationale des handicapés, on nomme ainsi : « toute personne souffrant d'une déficience (aspect lésionnel) ou d'une incapacité (aspect fonctionnel) qui limite ou interdit toutes activités considérées comme normales pour un être humain ».

La Convention relative aux droits des personnes handicapées de 2006 donne du handicap la définition suivante : « Par personnes handicapées, on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales,

intellectuelles ou sensorielles durables, dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres.

L'article 3 de la loi du 13/04/2010 relative à la protection et promotion des personnes handicapées au Cameroun dispose que le statut de « personne handicapée » s'applique aux catégories suivantes : les handicapés physiques, les handicapés mentaux et les polyhandicapés.

Par handicapés physiques on peut citer :

- handicapés moteurs ;
- les handicapés sensoriels : aveugles, malvoyants, sourds, sourd-muet, muets, malentendants ;

Par handicapés mentaux : débiles, autistes, infirme moteur cérébrale, mongoliens, micro et macrocéphales, malades psychiatriques et épileptiques.

C'est conformément à la classification de la convention que cette étude va obéir pour deux raisons qui sont liés à l'observation :

- Tout handicap sensoriel n'est pas toujours physiquement observable (la surdité et la mutité) ;
- Il paraît en filigrane que l'aspect d'éducation thérapeutique et spécialisée est plus mis en exergue dans la catégorie des handicapés mentaux que l'aspect d'éducation inclusive.

2.1.3.1. Catégories de handicap

Trois typologies de handicap peuvent être distinguées:

- **le handicap physique;**

- **le handicap sensoriel ;**
- **le handicap mental ou intellectuel.**

Quelque soit la catégorie du handicap, il se présente en quatre degré :

- le handicap léger ;
- le handicap moyen ;
- le handicap lourd ou sévère ;
- le handicap profond.

* Le handicap physique

Le handicap physique recouvre l'ensemble des troubles pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité ; c'est aussi une déficience motrice dont l'évaluation neuro-motrice effectuée par un personnel qualifié révèle une ou plusieurs atteintes d'origines nerveuses, musculaires ou ostéoarticulaires.

Le handicap physique diffère d'appellation selon qu'on identifie une partie du corps ; quoique cette liste ne soit pas exhaustive, on peut citer :

- **la paraplégie** : paralysie de plusieurs membres du corps ;
- **la tétraplégie** : paralysie totale ou partielle des quatre membres du corps, ainsi que du tronc ;
- **la monoplégie** : paralysie d'un seul membre du corps ;
- **la diplégie** : paralysie de deux membres du corps ;
- **l'hémiplégie** : paralysie totale ou partielle d'une moitié du corps ;
- **le pied valus** : déformation du pied tourné vers l'intérieure par rapport à l'axe du corps ;
- **le pied valgus** : déformation du pied tourné vers l'extérieure par rapport à l'axe du corps ;

- **le pied talus** : déformation du pied renversé vers la jambe ;
- **la main involontaire** : la main est soumise à des commandes involontaires ;
- **la main imprécise** : tremblement de la main ;
- **la main oubliée** : main qui ne s'intègre pas ou qui intègre mal le schéma corporel ;
- **la main déséquilibrée** : main qui ne peut faire un geste coordonné.

* Le handicap sensoriel

Le handicap sensoriel regroupe les difficultés liées aux organes sensoriels ; Il résulte de l'atteinte d'un ou plusieurs sens. Il se caractérise majoritairement par des incapacités issues d'une déficience auditive ou visuelle.

Ce type de handicap entraîne, presque automatiquement, des difficultés de communication et d'intégration sociale de la personne.

C'est pourquoi, la personne handicapée est amenée à développer d'autres moyens de communication et d'information pour s'adapter à la société et à la vie quotidienne malgré son handicap.

La déficience visuelle et la déficience auditive constituent les deux formes de handicap sensoriel :

- **La déficience visuelle**

La déficience visuelle, désigne les troubles liés à la fonction visuelle. Il existe plusieurs degrés d'atteinte allant de la difficulté à distinguer des objets à une certaine distance, jusqu'à la cécité totale (être aveugle).

- La déficience auditive

La déficience auditive, traduit une perte partielle ou totale de l'audition, distinguant deux grands types de surdité (surdité de transmission ou de perception) et quatre niveaux de surdité : déficience auditive légère, moyenne, sévère, profonde ; voici la classification établie par le BIAP (Bureau International d'Audiophonologie)

Tableau N°1 : Classification du degré de perte d'audition.

Degré de perte auditive	Seuil d'audition	Capacité auditive
Aucune	0 à 20 dB	Audition considérée comme normale.
Légère	21 à 40 dB	La parole est perçue à voix normale, elle l'est difficilement à voix basse ou lointaine. La plupart des bruits familiaux sont perçus.
Moyenne 1 ^{er} degré	41 à 55 dB	La parole est perçue si on élève la voix. Quelques bruits familiers sont encore perçus.
Moyenne 2 ^{ème} degré	56 à 70 dB	
Sévère 1 ^{er} degré	71 à 80 dB	La parole est perçue à voix forte près de l'oreille. Les bruits forts sont perçus.
Sévère 2 ^{ème} degré	81 à 90 dB	
Profonde	91 dB et +	Aucune perception de la parole, seuls les bruits très puissants sont perçus.

Source : Classification établie par le **BIAP (Bureau International d'Audiophonologie)**

Le handicap sensoriel regroupe donc un large panel de situations de handicap et de symptômes, qu'il est nécessaire de prendre en charge pour soulager la personne handicapée au quotidien et favoriser son intégration.

Différentes prises en charge sont envisageables ou conseillées, qu'elles soient d'ordre médical (traitement, orthophonie...) ou chirurgicale (opérations).

L'accès à plusieurs aides et outils permet également d'atténuer le handicap au quotidien (cane blanche, langage des signes, braille,...).

* Le handicap mental ou intellectuel

Le handicap mental ou intellectuel c'est une difficulté à comprendre et une limitation dans la rapidité des fonctions mentales sur le plan de la compréhension, des connaissances et de la cognition

Le handicap mental (retard mental, dans le langage courant) est un trouble généralisé perçu avant l'âge adulte, caractérisé par un déficit et un dysfonctionnement cognitifs dans au moins deux fonctionnements adaptatifs. Le handicap mental a été historiquement défini sous le score de 70 de quotient intellectuel(QI). Presque entièrement basée sur la cognition, la définition inclut désormais le fonctionnement mental et les capacités fonctionnelles d'un individu liées à son environnement. Aujourd'hui, par conséquent, un individu ne peut être strictement considéré comme retardé mental pour la seule raison qu'il possède un quotient intellectuel inférieur à 70.

Ce quotient intellectuel s'obtient par l'évaluation des fonctions cognitives, réalisé à l'aide d'un examen standardisé administrés par un personnel qualifié suivant la formule ci-après :

$$\text{QI} = \frac{\text{Âge mental}}{\text{Age chronologique}} \times 100$$

Les tests d'intelligence standardisés sont administrés individuellement et les tests couramment utilisés sont :

- **La WPPSI** : Wechsler Preschool and Primary Scale on Intelligence ;
- **La WISC-R**: Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised;
- **La WAISS-R**: Wechsler Adult Intelligence Scale – Revised.

Le terme « retard mental » ne peut s'appliquer qu'au moment de la scolarité ; avant cette période on utilise plutôt l'expression retard du développement, quand l'évaluation du quotient intellectuel est possible. Cette évaluation permet de préciser le degré de retard mental.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS), dans sa Classification internationale des maladies (CIM-10), définit le retard mental en « mental retardation » comme un « arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment au niveau des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des performances sociales ».

Les enfants et adultes atteints d'un retard mental peuvent exposer la plupart des caractéristiques suivantes:

- Retard dans le développement de la communication ;
- Déficits de la mémoire ;
- Difficulté d'apprentissage ;
- Difficulté à résoudre les problèmes ;
- Retard dans le comportement adaptatif ;
- Manque d'inhibition sociale.

Les enfants souffrant d'un retard mental apprennent plus lentement qu'un enfant normal. Les enfants peuvent prendre plus de temps à parler, développer des activités sociales, et prendre soin de leur personne (manger, s'habiller).

L'apprentissage peut durer plus longtemps, requiert des gestes répétitifs, et l'adaptation doit être apprise selon leur degré d'apprentissage. Néanmoins, virtuellement les enfants sont capables d'apprendre, de se développer et devenir membre d'une communauté.

Chez les enfants, la cause est inconnue dans un tiers ou dans la moitié des cas :

- La consommation d'alcool pendant la grossesse peut provoquer des malformations dans la construction du cerveau. Ceci est considéré comme la première cause de déficit mental congénital ;
- Le syndrome de Down, la micro délétion 22q11 et l'exposition prénatale à l'alcool sont les trois causes de handicap mental les plus communes ;
- Les pathologies d'origine génétique. Certaines anomalies sont causées par des gènes qui ne sont pas hérités des parents et pour de diverses raisons. Les maladies génétiques incluent le syndrome de Down, le syndrome de Klinefelter, le syndrome de l'X fragile, la neurofibromatose, l'hypothyroïdie congénitale, le syndrome de Williams, phénylcétonurie et le syndrome de Prader-Willi. D'autres conditions génétiques incluent le syndrome délétion 22q13.3, le syndrome de Mowat-Wilson et la ciliopathie génétique ;
- Les problèmes durant la grossesse. Le handicap mental peut faire suite à un développement anormal du fœtus. Par exemple, il peut y avoir un problème dans la division des cellules du fœtus. Une femme buvant de l'alcool (voir exposition prénatale à l'alcool) ou souffrant d'une infection comme la rubéole durant la grossesse peut donner naissance à un bébé atteint de retard mental ;

- Les problèmes à la naissance. Si un bébé fait l'expérience de problème durant la naissance, comme ne pas obtenir suffisamment d'oxygène, il pourrait développer un retard mental à la suite de lésions cérébrales ;
- Une exposition à certaines maladies ou toxines. Des maladies comme la coqueluche, la rougeole ou une méningite peuvent causer un retard mental si les soins médicaux sont tardifs ou inadéquats. Une exposition à certains poisons peut également causer un retard mental, par exemple l'exposition au plomb ;
- La malnutrition, cause commune de la régression intellectuelle dans certaines parties du monde souffrant de la famine, comme l'Éthiopie ;
- Absence de faisceau arqué

La prévention primaire a pour but d'éviter l'apparition du retard intellectuel. Par exemple, l'ajout d'iode à l'alimentation favorise le développement sain du cerveau. Aussi, l'augmentation d'acide folique dans l'alimentation lors de la grossesse peut aider à prévenir certaines malformations. Les campagnes de publicité contre la consommation d'alcool durant la grossesse pour éviter un trouble du spectre de l'alcoolisation fœtale en sont aussi un bon exemple.

La prévention secondaire consiste en une intervention visant à réduire les effets néfastes de certains facteurs de risque présents, qui pourrait résulter en déficience intellectuelle, comme des programmes de stimulation appropriés pour certains types d'autisme.

La prévention tertiaire a pour but d'améliorer le fonctionnement ainsi que la qualité de vie des personnes présentant une déficience intellectuelle, pour empêcher l'aggravation de la déficience ou le développement d'autres problématiques, comme la dépression, par exemple. Elle vise aussi à faciliter l'acquisition d'habiletés et de compétences chez ces personnes. Le rôle du

psychologue scolaire peut donc s'insérer dans ce troisième type de prévention, par exemple à travers les programmes ou les interventions spécialisées qu'il effectue afin d'améliorer la condition de la personne présentant une déficience intellectuelle.

2.1.4. Scolarisation

D'après la déclaration du millénaire du forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000), scolariser un enfant revient à permettre l'accès à l'école à cet enfant dans le but de l'instruire. C'est pourquoi cette déclaration en réaffirmant les objectifs éducatifs de Jomtien sur « l'éducation pour tous » va dans son objectif 2 : « assurer l'éducation primaire pour tous » qui passe par quatre caractéristiques de la scolarisation :

- **Dotations** : obligation pour l'Etat de mettre en place un système éducatif qui ait un nombre suffisant d'écoles, de veiller à éradiquer tous les motifs de discrimination interdits par les instruments internationaux et possibilité pour les parents de choisir l'enseignement dispensé à leurs enfants ;
- **Accessibilité** : élimination de tous les obstacles à l'accès à l'éducation pour tous les enfants d'âge scolaire sans discriminations et à des coûts raisonnables ;
- **Acceptabilité** : normes minimales de qualité, de sécurité et de salubrité du milieu dans le respect des droits de l'homme, de la liberté d'enseignement et du contenu et des méthodes d'instruction ;
- **Adaptabilité** : concordance des droits en fonction de l'âge, enseignement extrascolaire pour ceux qui n'ont pas accès aux établissements d'enseignement [...].

Ainsi, la scolarisation ne se limite pas simplement au simple fait d'avoir accès à l'école comme structure, mais aussi de bénéficier de l'encadrement qui y est octroyé.

2.1.5. Enfants handicapés

La Convention internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) de 1989 est le premier traité international mentionnant le handicap ; à son article 2, il consacre le principe de non-discrimination envers les enfants handicapés. On trouve également une norme spécialement consacrée à cette problématique à l'article 23 de la CIDE :

Alinéa 1 : « Les Etats parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité. (...) »

Le handicap des enfants entraîne fréquemment leur exclusion sociale. On estime, par exemple, que seuls environ 2% des enfants handicapés ont accès à une éducation.

Le handicap fait peur, souvent ancré dans l'inconscient collectif comme une malédiction ou une punition pour des péchés antérieurs: dans de nombreuses régions du monde, les enfants souffrant de handicap sont isolés, évités et intouchables.

Cela est particulièrement flagrant dans les pays en voie de développement, où la majorité des enfants en situation de handicap sont analphabètes, et vivent complètement isolés du reste de la société. Souvent, ils sont obligés de mendier

pour subvenir à leurs besoins et vivent dans la rue, dans la misère la plus absolue.

De plus, le risque de devenir victime de violences est accru pour les enfants handicapés, car ils ne peuvent généralement pas se défendre eux-mêmes. La violence physique, mais aussi mentale et émotionnelle est souvent la triste réalité que les enfants handicapés doivent affronter, aussi bien dans le cadre familial, qu'institutionnel ou social.

Malheureusement, dans certains pays, le handicap est la cause d'infanticides, en raison du poids (social et financier) que les enfants en situation de handicap représentent pour leurs familles ; c'est la raison pour laquelle le problème de leur scolarisation se pose avec acuité, surtout dans les écoles publiques qualifiées d'écoles ordinaires.

2.1.6. Scolarisation des enfants handicapés

Les enfants handicapés sont des enfants comme les autres: dans l'esprit de la Convention des droits de l'enfant (CIDE), ils sont sujets de droits au même titre que n'importe quel enfant.

Outre le droit à la non-discrimination, il faut souligner que les enfants en situation de handicap bénéficient de tous les droits garantis par la Convention, et notamment le droit à l'éducation.

Faute d'infrastructures, de moyens, de connaissances, mais surtout de volonté, la plupart des enfants en situation de handicap ne bénéficient pas d'une éducation, même basique. Dans le monde, seuls environ 2% des enfants handicapés sont scolarisés. C'est une violation grave de la CIDE, qui garantit à tout enfant le droit d'aller à l'école (article 28).

Fuster et Jeanne (2000) en parlant de l'intégration scolaire, s'interroge sur la capacité de la société et du système scolaire à assumer les difficultés générées par le handicap. Pour eux, une intégration réussie passe par les pratiques et les collaborations avec les familles, aussi, intégrer, c'est « placer l'élève au centre du système éducatif »

La scolarisation des enfants handicapés a longtemps été assimilée à leur intégration scolaire ; c'est pourquoi Zaffran (1997) affirme que « l'école ordinaire devient le premier passage obligé pour faciliter l'intégration sociale future de l'enfant handicapé ». Quand il est scolarisé en milieu ordinaire, l'élève handicapé bénéficie d'un dispositif de soutien. Ce document d'accompagnement le suit pendant toute sa scolarité. L'équipe éducative, et au premier chef le professeur principal, participe directement à sa mise en œuvre.

A partir de ce document, une commission décide d'orienter l'élève en établissement ordinaire ou spécialisé ; les parents doivent toujours être associés à l'élaboration de ce document ; ainsi qu'à la décision d'orientation.

2.1.7. Scolarisation des enfants handicapés au Cameroun

C'est l'article 1 du chapitre 1 et du titre 1 du décret du 26 Novembre 1990 fixant les modalités d'application de la loi du 21 Juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées qui précise de façon claire que « l'éducation des enfants et adolescents handicapés est assurée dans les écoles ordinaires et dans les centres d'éducation spéciale ».

L'article 29 de la loi du 13 Avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées stipule que : « l'Etat prend des mesures particulières pour garantir l'accès des personnes handicapées à l'éducation et à la formation professionnelle dans les différents ordres d'enseignements.

Ces mesures comprennent :

- La prise en charge matérielle et financière ;
- L'appui pédagogique ».

L'article 32 de la même loi poursuit en stipulant que : « les élèves et étudiants handicapés bénéficient des mesures particulières, notamment la dispense d'âge, la reprise de classe, la mise à la disposition d'un matériel didactique adapté et d'enseignants spécialisés ».

2.1.8. Ecoles publiques au Cameroun

C'est le décret n° 2001/041 portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire et ce conformément à la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'Éducation au Cameroun qui stipule dans son article 3.- (1) que Les établissements scolaires publics comprennent :

- les établissements scolaires maternels et primaires ;
- les établissements d'enseignement secondaire ;
- les écoles post-primaires ;
- les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général et Technique ;
- les collèges municipaux.

C'est concrètement l'alinéa 2 de cet article qui retiendra notre attention dans cette étude. Sa quintessence est la suivante : les établissements scolaires maternels et primaires comprennent :

- les écoles maternelles ;
- les écoles primaires.

* Présentation de l'école maternelle

Selon le programme officiel de l'enseignement maternel camerounais, l'école maternelle camerounaise est une institution de première éducation qui encadre pour une durée de 2 ans les enfants d'âge préscolaire (4 et 5 ans).

Son double rôle d'éducation et de préparation à la scolarité primaire lui permet de couvrir les objectifs suivants :

- Assurer à l'enfant un développement global par le plein épanouissement de ses potentialités verbales, psychomotrices, socio-affectives et cognitives ;
- Préparer un passage harmonieux de l'école maternelle à l'école primaire.

En outre, l'école maternelle camerounaise joue un rôle social : elle met les enfants à l'abri des dangers de la rue ; elle doit informer les parents des problèmes d'éducation sanitaire et d'hygiène alimentaire, les aider à dépister certains handicaps physiques et intellectuels, ainsi que certains troubles du comportement.

L'école maternelle camerounaise est divisée en 2 années. La 1^{ère} année ou petite section accueille les enfants de 4 ans et la 2^{ème} année ou grande section accueille les enfants de 5 ans.

Une classe de l'école maternelle est organisée en coin et en atelier. Les activités qui se déroulent dans ces coins et ateliers sont divisées en domaine selon la présentation suivante :

- Activités à dominante d'expression composées de : l'expression orale, l'expression gestuelle et l'initiation à la langue anglaise ou française selon qu'on change de sous-système éducatif ;

- Activités à dominante d'éveil, elles comprennent : l'éducation sensorielle et perceptive, l'initiation à la mathématique, l'initiation scientifique et technologique, l'initiation aux TICE et l'initiation à la langue écrite pré lecture) ;
- Activité à dominante motrice constituées de : la motricité et de l'éducation rythmique ;
- Activités à dominante de création subdivisées en : graphisme, activité manuelle, dessin et peinture ;
- Activités à dominante sociale composées de : la vie pratique, le chant et l'éducation musicale.

L'école maternelle camerounaise a un horaire hebdomadaire de 30 heures réparties sur 5 jours (du lundi au vendredi). La journée de classe est divisée en 2 demi-journées : 4 heures le matin ; 2 heures l'après midi. Ces demi-journées sont entrecoupées chacune par une récréation de 30 minutes le matin et 15 minutes l'après midi.

* Présentation de l'école primaire

Selon les programmes officiels de l'enseignement primaire, l'école primaire est une institution scolaire qui propose les activités d'enseignement-apprentissage de manière systématique.

Elle accueille en son sein les enfants de six ans et plus pour une durée d'étude normale de six ans ; l'école primaire est organisée en trois niveaux, le niveau 1,2 et 3. Ces niveaux sont divisés en pallier ou classe et se présentent comme suit :

- Niveau 1 est composé de la Sil et du Cour préparatoire (CP) ;
- Niveau 2 est constitué du CE1 et du CE2.

- Niveau 3 est composé du CM1 et du CM 2.

Le CEP est le diplôme qui sanctionne la fin des études primaires. Les différentes disciplines enseignées à l'école primaire sont :

- Le français ;
- L'anglais ;
- Les mathématiques ;
- Les sciences et éducation à l'environnement ;
- Les TIC ;
- L'éducation civique et morale ;
- L'histoire ;
- La géographie ;
- L'hygiène et éducation à la santé ;
- Les activités pratiques ;
- La musique, chant et culture nationale ;
- L'éducation physique et sportive.

2.2. Revue de la littérature

Il s'agit de faire un inventaire des principaux écrits et travaux de recherches effectués sur le présent thème ; c'est ce que Aktouf (1985 :55) appelle : « l'état des connaissances sur un sujet ».

Bien que le concept d'éducation inclusive se pose avec acuité de nos jours, il n'en demeure pas moins que pratiquer l'éducation inclusive reste un défi majeur pour toute société moderne. C'est à côté de cette éducation inclusive que l'école inclusive va avoir toute sa raison d'être ; cependant, peut-on parler en pareil circonstance de la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques, sachant que l'école est un espace et un lieu ouvert à toutes les

couches sociales? Pour apporter une réponse à cette question, il s'avère nécessaire de faire une brève présentation de l'histoire du handicap.

2.2.1. Histoire du handicap

Elle va être présentée de l'antiquité, jusqu'à la période contemporaine.

*Antiquité

En Mésopotamie, la découverte d'une tablette en écriture cunéiforme datant de 2800 avant J.C met en évidence une perception du handicap. Sur cette tablette, il parle de « monstres » par défaut, par excès ou encore par des doubles.

Dans la mythologie grecque, Héphaïstos, selon les sources, est le fils d'Héra et de Zeus. Il est habituellement représenté sous les traits d'un forgeron boiteux. Lorsqu'elle lui donne le jour, elle le trouve si laid qu'elle le jette en bas de l'Olympe, et c'est de cette chute que daterait sa claudication. C'est aussi le cas d'Œdipe. Exposé par son père, roi de Thèbes car né d'une alliance impossible, avec un pied difforme, il est chassé pour écarter le malheur de la cité.

Chez les Grecs et chez les Romains, le sort des personnes handicapées est fonction de l'atteinte ; ceux-ci faisaient une distinction entre difformité et maladie sans incidence physique. De plus, le sort réservé aux enfants dont le handicap n'était pas visible, c'est-à-dire pour les enfants atteints de troubles mentaux, n'était pas le même que pour les enfants atteints d'un handicap physique. Sur décision des responsables de la cité, les enfants difformes étaient alors emmenés hors de la cité pour être exposés, c'est-à-dire qu'ils étaient emmenés hors de la ville, et on les laissait mourir, pas tués directement, mais on les laissait au bon vouloir des dieux. Cependant, le libre arbitre du père ou de la mère influençait le destin de l'enfant. Celui-ci conduisait à le garder ou à le

rejeter. Dans ce dernier cas, l'enfant était jeté aux ordures, où il mourrait peu de temps après.

Ainsi, les Spartiates exposaient leurs nouveau-nés difformes au pied du mont Tégétus. Leur difformité était codifiée et avait un sens, elle représentait la colère des dieux. Dans la littérature athénienne, Platon et Aristote envisagent l'élimination des enfants qui naissent mutilés, ou aveugles et sourds.

Les Romains, eux, se donnaient l'autorisation de tuer les enfants, mais à condition que ce soit fait dans les huit jours suivant la naissance, après quoi ce dernier était pris en charge par l'État dans une institution. À cette époque, une loi recommandait d'exterminer les enfants « monstrueux ». Ce n'est qu'au VII^e siècle après J.-C. que la pratique de l'exposition des enfants fut interdite par la loi.

Dans la religion hébraïque, il interdisait à l'individu souffrant d'infirmité de s'approcher des lieux de culte. Le handicap apparaissait comme une impureté. En effet, dans le livre du Lévitique qui traite de la caste sacerdotale, les fils de prêtres nés infirmes sont interdits de culte.

Vers le 7^{ème} siècle et 5 av. J.-C., les textes sacrés commencent à réintégrer l'infirme à l'ordre du sacré en insistant sur le lien de fraternité. C'est le cas du Nouveau Testament. L'invalidité ne serait pas une souillure du corps mais la conduite vis-à-vis de l'autre, qui est une des présences possibles du divin. Cependant, l'équilibre exclusion/intégration sociale étant brisé, le seul principe de charité participe à l'intégration de l'infirme.

Dans le Coran ou la Bible, les infirmes sont interdits de combat. Il n'est alors pas question d'impureté mais d'incapacité. Tout le reste leur est autorisé. En fait, la Bible et le Coran n'aborde que très peu la question du handicap.

Le handicap est ainsi souvent le signe de la colère des dieux à l'égard des hommes durant le début de l'antiquité.

*Moyen âge

Tout d'abord, au moyen âge, la notion de handicap est assimilée dans la catégorie des indigents (voleurs, vagabonds, pauvres). Certaines personnes dont les nains, bossus, fous, ont paradoxalement le droit à une plus grande liberté. On leur accorde un statut particulier.

Tandis que l'Église brûle fous et sorciers qu'elle considère comme possédés, on assiste à la création d'œuvres charitables. En 1400 environ, les Frères de la Merci créent des " asiles " destinés aux mendiants, aliénés, vagabonds, etc. Au XVIIe siècle, saint Vincent de Paul ouvre une institution pour les enfants abandonnés. Plus tard, l'abbé de l'Épée éduque les sourds, Valentin Haüy se consacre aux aveugles, C. Itard et I. Seguin aux arriérés.

* Epoque moderne

Comme au moyen âge, la notion de handicap, d'invalidité, de marginalité n'est pas différenciée. Si l'époque moderne apparaît dans une certaine continuité avec l'époque précédente, on constate cependant une nette rupture vers la fin de l'époque moderne dans un grand nombre de domaines (médecine, biologie) des sociétés européennes.

C'est ainsi que les premières interventions politiques autour du sujet du handicap remontent en France au XVII^e siècle, avec la création en 1670 de l'hôtel des Invalides par Louis XIV, et de l'hôpital général qui est plus un lieu privatif de liberté et contrôle du vagabondage que de soins.

Mais la médecine avance et commence à comprendre les mécanismes de l'hérédité. On stigmatise encore plus les parents, qui sont considérés comme responsables des problèmes de leurs enfants, en raison des liens de filiation. La médecine contrôle de plus en plus les personnes en situation de handicap. Le handicap commence à exister comme un objet favorisant la vie des personnes handicapées. L'abbé de l'Épée étudie les malentendants et les sourds, Denis Diderot se consacre aux aveugles, un sujet abondamment discuté à l'époque par les opérations chirurgicales permettant de rendre la vue à certains aveugles de naissance. Cependant, certains deviennent encore de véritables curiosités de foire, pratique d'exhibition autant pour le milieu médical que le grand public. De même, l'influence de la médecine va justifier rationnellement les regroupements ou la mise à l'écart des personnes dit anormales.

* Époque contemporaine

La prise en charge du handicap léger évolue durant tout le XX^e, avec l'établissement du test Binet-Simon et les classes de perfectionnement. Pour les handicapés profonds, la seconde moitié du XIX^e siècle est marquée par la relégation à l'asile. Durant cette période, le redressement moral passe par l'éloignement à la campagne, et si possible le travail agricole dans les colonies annexes de l'hôpital. Le plus grand asile d'Europe accueille 5 000 malades et occupe une superficie de 450 hectares. La colonie agricole se situe à Fitz-James à quelques kilomètres de Clermont (le savoir-faire professionnel des malades est « judicieusement » utilisé. L'établissement connaît une longue période de prospérité jusqu'aux environs de 1880).

Après la Première Guerre mondiale, en 1918, la question du handicap est posée de façon majeure avec les séquelles qui résultent de la guerre. Le terme

d'infirmes, passe à invalide que l'on considère alors comme étant moins dévalorisant.

Pendant l'entre-deux-guerres, lors de la phase de l'expansionnisme du Japon, les gouvernements nippons successifs mirent en place des mesures visant la stérilisation des handicapés mentaux et physiques, dont notamment une Loi nationale sur l'Eugénisme. Plusieurs États européens votent à leur tour des textes similaires : la Suisse en 1928, le Danemark en 1929, la Norvège et l'Allemagne en 1934, la Finlande et la Suède en 1935, l'Estonie en 1937. La plupart des pays protestants furent touchés. Au Royaume-Uni, le secrétaire d'État de Winston Churchill mit en place une clause instaurant la stérilisation contrainte dans le Mental Deficiency Act de 1913.

Dans les années 1930, le cinéma américain, permet de voir comment on a représenté les personnes handicapées : mises à l'écart parce qu'elles sont considérées comme monstrueuses. Elle constitue une figure pour effrayer ou apitoyer le public.

Dès l'arrivée d'Hitler au pouvoir, en 1934, les malades mentaux et physiques sont déjà stérilisés puis assassinés, parce qu'ils mettent en péril la pureté de la race, considérée comme le modèle, l'idéal à atteindre, une normalité qui exclut toutes les différences. Avant l'arrivée d'Adolf Hitler au pouvoir, une majorité de scientifiques et une large partie de la classe politique allemande étaient favorables à l'eugénisme. Hitler s'est notamment inspiré de l'eugénisme américain.

La Seconde Guerre mondiale est ainsi marquée en Allemagne par le projet Aktion T4, une campagne systématique d'assassinats par le régime nazi, qui débuta en janvier 1940, en vue d'éliminer les handicapés mentaux et physiques.

En France, elle est marquée par la mort de 40 000 malades et handicapés mentaux du fait que « ces bouches inutiles » ne sont plus nourries. Par exemple, à Clermont, le nombre de malades accueillis passe de 4 444 en 1939 à 2 335 en 1945. Lucien Bonnafé, psychiatre-directeur de St. Alban dénonce cette « euthanasie(douce) » influencée par l'eugénisme du programme nazi Aktion T4 et par la fondation française pour l'étude des problèmes humains d'Alexis Carrel créée sous Vichy. St. Alban marque la psychothérapie institutionnelle et la psychanalyse et ce en réaction au drame la psychiatrie durant la deuxième guerre mondiale. Les psychanalystes de cette seconde moitié du XX^e vont militer pour une prise en charge plus humaine dans la localité où vit le malade (le secteur) et dans de petits établissements médico-sociaux encadrés par du personnel éducatif. L'abbé Oziol et François Tosquelles créent le « Clos du Nid », établissement recevant des enfants profondément arriérés, à Marvejols, Lozère, en 1955.

Après la seconde guerre mondiale, le handicap reste une simple nosographie. Ce mode de désignation était courant jusqu'aux lois dans les années 1970 dans les pays occidentaux et dans les organisations mondiales. L'intégration des personnes handicapées se décline dans plusieurs textes dont celui du 9 décembre 1975 qui est l'adoption par l'Assemblée générale des Nations unies d'une déclaration des droits des personnes handicapées. Il devient par ailleurs une vision plus sociale ou sociétale et moins médicale de la différence tout au long des années 1980. La société porte une attention particulière sur la non discrimination de droits intellectuels, moraux ou juridiques dont les personnes handicapées n'étaient pas privées. L'objectif de ces textes est de lutter contre ces discriminations et d'intégrer (ou d'inclure) davantage dans la société tous ceux qui ont un handicap. L'accessibilité des

personnes handicapées dans les espaces publics est l'un des exemples souvent proposés.

Au début du XXI^e siècle, c'est la signature et la ratification de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Au 30 mai 2014, 158 pays l'ont signée, et 147 pays l'ont ratifiée, dont le Cameroun en fait partie.

Le problème du vieillissement de la population mondiale, et notamment du vieillissement des handicapés, repose l'intégration de nouveau des personnes en situation de handicap.

2.2.2. Scolariser les élèves handicapés

La loi française du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés. Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. Quel que soit le handicap et à travers les différentes formes d'accueil : scolarisation individuelle en classe ordinaire, scolarisation collective en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) dans les écoles ou en unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) en collège ou en lycée et la scolarisation en établissement médico-social, les conditions doivent être meilleures pour accueillir et encadrer ces enfants. À cet effet, des dispositifs de scolarisation doivent être mis en place.

*Dispositifs de scolarisation

Dès l'âge de 2 ans, si leur famille en fait la demande, les enfants handicapés peuvent être scolarisés à l'école maternelle. Chaque école a vocation à accueillir les enfants relevant de son secteur de recrutement. Pour répondre

aux besoins particuliers des élèves handicapés, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) organise la scolarité de l'élève, assorti des mesures d'accompagnement décidées par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). La scolarisation peut être individuelle ou collective, en milieu ordinaire ou en établissement médico-social.

*Scolarisation individuelle

Les conditions de la scolarisation individuelle d'un élève handicapé dans une école élémentaire ou dans un établissement scolaire du second degré varient selon la nature et la gravité du handicap.

Selon les situations, la scolarisation peut se dérouler soit :

- sans aucune aide particulière ;
- en faisant l'objet d'aménagements lorsque les besoins de l'élève l'exigent.

Le recours à l'accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire pour l'aide - individuelle (AVS-I) ou un auxiliaire de vie scolaire pour l'aide -mutualisée (AVS-M) et à des matériels pédagogiques adaptés concourent à rendre possible l'accomplissement de la scolarité.

*Scolarisation collective

Dans les écoles élémentaires, les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) accueillent des enfants présentant un handicap et pouvant tirer profit d'une scolarisation en milieu scolaire ordinaire. Les élèves reçoivent un enseignement adapté au sein de la CLIS, et partagent certaines activités avec les autres écoliers. La majorité des élèves de CLIS bénéficie d'une scolarisation individuelle dans une autre classe de l'école.

Les Clis et les Ulis disposent généralement d'un assistant de vie scolaire collectif (AVS-Co), chargé d'apporter son concours à l'enseignant pour permettre une prise en charge adaptée à chacun des élèves de la classe.

*Scolarisation en établissement médico-social

Dans tous les cas où la situation de l'enfant ou de l'adolescent l'exige, c'est l'orientation vers un établissement médico-social qui constitue la solution permettant de lui offrir une prise en charge scolaire, éducative et thérapeutique adaptée.

Le parcours de formation d'un jeune handicapé au sein de ces établissements peut :

- se dérouler à temps plein ou à temps partiel,
- comporter diverses modalités de scolarisation possibles.

Celles-ci s'inscrivent toujours dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation (PPS) de l'élève. Elles sont mises en œuvre grâce à la présence d'une unité d'enseignement répondant avec souplesse et adaptabilité aux besoins spécifiques de chaque enfant ou adolescent handicapé.

Les établissements médico-sociaux dépendent directement du ministère des affaires sociales et de la santé. Le ministère de l'éducation nationale garantit la continuité pédagogique en mettant des enseignants à leur disposition au sein d'unités d'enseignement (UE).

*Enseignement à distance

Le Centre national d'enseignement à distance (CNED) assure le service public de l'enseignement à distance. Les élèves qui relèvent de l'instruction

obligatoire et ayant vocation à être accueillis dans des établissements scolaires et ne pouvant être scolarisés totalement ou partiellement dans l'un de ces établissements sont concernés.

Pour les élèves handicapés de 6 à 16 ans, le CNED propose un dispositif spécifique, notamment dans le cadre d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) et l'intervention possible, au domicile de l'élève, d'un enseignant répétiteur rémunéré par le CNED.

Les outils numériques apportent des solutions personnalisées et efficaces aux besoins éducatifs particuliers des élèves porteurs de handicaps, leur permettant de suivre une scolarité proche de celle des élèves ordinaires.

Des ressources numériques disponibles sont:

- Logiral (La Favie) : ralentisseur de vidéos pour élèves autistes, disponible sur tablettes et ordinateur ;
- Vis ma vue (StreetLab) : jeu sérieux visant à une meilleure connaissance des difficultés rencontrées par les élèves déficients visuels par leurs pairs, disponible sur tablettes, ordinateur et en ligne ;
- Educare (Learnenjoy) : outil de suivi des progrès en continu, pour soutenir l'individualisation des parcours des élèves porteurs d'autisme ou de troubles envahissants du développement, en maternelle, disponible sur tablettes et ordinateur.

2.2.3. L'intégration scolaire des handicapés

Comme le souligne Zaffran (1997), l'intégration scolaire des handicapés répond au choix de scolariser un enfant handicapé en milieu ordinaire. En effet, il pose le problème du nombre d'enfants handicapés qui suivent une scolarité

ordinaire à l'école primaire, la manière dont les parents, les enseignants et les directeurs d'écoles jugent l'intégration de ces enfants, enfin la façon dont les élèves ordinaires se comportent face à leur camarade handicapé.

Zaffran procède par une analyse historique du mouvement intégratif et à une enquête macrosociologique et microsociologique qui lui permette de saisir les éléments descriptifs à la fois de l'organisation d'une intégration scolaire et des conditions concrètes de son déroulement. Pour Zaffran (1997 :21), « l'école en permettant les contacts avec les enfants normaux et la réalité quotidienne devient un espace de prédilection pour l'enfant intégré dans la mesure où elle est de plein pied dans le mécanisme constitutifs de la socialisation secondaire. L'école ordinaire devient alors le premier passage obligé pour faciliter l'intégration sociale future de l'enfant handicapé ».

Fonkoua (2008 : 19) pense que « l'environnement de l'école doit pouvoir constituer une plate forme permettant le développement du goût des enfants pour la nature, l'histoire, le poème, la musique et les danses. (...). Elle est d'abord un milieu de vie pour un ensemble d'enfants qu'il faut essayer de constituer en communauté ». Ici, l'environnement scolaire se présente comme un élément stimulateur d'intégration des enfants handicapés ; ceci signifie qu'un environnement meilleur, c'est-à-dire un site accessible, des bâtiments bien construits et des équipements de pointes adaptés aux apprenants, va rendre facile la scolarisation des enfants handicapés.

A partir du moment que l'on pense que l'enfant handicapé est incapable d'interagir avec son environnement, cela rend plus difficile son intégration et son encadrement scolaire. Ainsi, Fuster et Jeanne (2000 :67) affirment que, c'est « notre vision du handicap qui est handicapée », car, l'intégration scolaire des enfants handicapés est un processus dynamique et évolutif qui obéit à un

certaines nombres de procédures et techniques. A cet effet, ils ajoutent (2000 :75) que : « une intégration réussie nécessite le concours d'aide ou de structures diverses ». L'aide sera différente selon la nature, l'évolution et le degré du handicap ; le processus d'intégration scolaire sera différent d'un enfant à un autre. Si le handicap n'entrave pas de manière systématique le cursus scolaire de l'enfant, il est nécessaire qu'il soit scolariser dans une école ordinaire, mais, si le handicap est lourd ou sévère et compromet la scolarité normale de l'enfant, l'intervention des enseignants spécialisés est imminente, au lieu de choisir pour lui une école spécialisée qui va davantage renforcer le sentiment de mis à l'écart.

Pour Fonkoua (2008 :15), « au Cameroun comme dans plusieurs pays, des mesures législatives et réglementaires ont été prises pour favoriser la protection, l'assistance des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Mais la mise en application de ces mesures reste timide ». C'est dire que, la seule volonté politique est insuffisante ; après avoir défini le cadre juridique de l'intégration scolaire des enfants handicapés, il faut mettre en place des dispositifs pédagogiques et didactiques capable de rendre cet intégration concrète et pratique.

C'est pourquoi, la société et le système scolaire doivent s'interroger sur leur capacité à assumer les difficultés générées par le handicap ; c'est ce qui explique la mise sur pied des nouvelles approches pédagogiques et l'indispensable collaboration avec les partenaires de l'éducation. Cela revient à dire avec Fuster et Jeanne qu'intégrer c'est :

- « placer l'élève au centre du système éducatif » ;
- Accepter l'idée que l'enfant handicapé révèle non pas son propre échec, mais l'inefficacité et les incohérences du système éducatif et de ses agents.

2.3. Théories explicatives

Les sciences de l'éducation puisent leurs fondements théoriques, entre autres, dans la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives. Cette diversité de champs théoriques à la base des différentes approches de l'enseignement et de l'apprentissage peut parfois être confondante dans la mesure où certains auteurs peuvent se retrouver à l'intérieur de plus d'un courant théorique. Actuellement, une majorité de théoriciens en éducation s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre courants : le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socioconstructiviste.

Le présent travail décrit de manière synthétique les trois courants préalablement mentionnés et en cerne les principales caractéristiques ; de plus, il entend nourrir la réflexion des enseignants qui désirent situer leurs pratiques éducatives à l'intérieur d'un cadre conceptuel et qui veulent être à même d'apprécier la complexité et l'impact de leurs actions pédagogiques dans un contexte d'éducation inclusive.

2.3.1. La théorie du constructivisme

*** Aperçue de la théorie**

Le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie. Les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon eux, la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en une construction de celle-ci. Cela dit, les constructivistes ne rejettent pas l'existence du monde réel pour autant. Ils reconnaissent que la réalité impose certaines contraintes sur les

concepts, mais soutiennent que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre expérience du monde. Deux auteurs ont grandement influencé l'approche constructiviste. Il s'agit du psychologue suisse Jean Piaget et du psychologue américain Jérôme Bruner dont les travaux ont apporté un éclairage nouveau sur notre façon de concevoir l'apprentissage et la connaissance.

Pour Bruner, l'apprenant choisit et transforme l'information, il émet des hypothèses et prend des décisions selon la structure de ses schémas mentaux. Cette structure l'aide à donner du sens aux nouvelles informations et lui procure des points de repère pour l'organiser et pour aller au-delà de celles-ci. La structure des schémas mentaux sert, en quelque sorte, de cadre conceptuel qui permet d'interpréter le monde. Cette structure peut être médiatisée par le bagage expérientiel et le vécu de chacun.

Piaget est surtout connu comme un spécialiste de la psychologie de l'enfant puisque ses travaux portent sur le développement intellectuel des enfants ; ainsi, il résume sa théorie du constructivisme comme suit :

- l'apprenant construit ses connaissances par son action propre
- le développement intellectuel est un processus interne et autonome, peu sensible aux effets externes, en particulier ceux de l'enseignant ;
- ce développement est universel et se réalise par étapes successives ;
- lorsqu'un individu parvient à un niveau de fonctionnement logique il peut raisonner logiquement quel que soit le contenu de savoir ;
- l'apprenant ne peut « assimiler » des connaissances nouvelles que s'il dispose des structures mentales qui le permettent.

*Les connaissances se construisent par ceux qui apprennent

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend : il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend en s'adaptant. Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

*Développement d'une pédagogie active

L'approche constructive en matière d'apprentissage ouvre sur des pratiques de pédagogie active ; à cet effet, elle remplit une double fonction, en présentant d'une part qu'elle :

- considère l'élève comme l'artisan de ses connaissances ;
- place ceux qui apprennent en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire, etc. ;
- valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage.

D'autre part, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures ; pour cela, les enseignants ont intérêt à :

- se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les pré-requis (savoirs et savoir-faire) dont disposent leurs élèves ;

- tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles.

2.3.2. La théorie du socioconstructivisme

* Aperçue du socioconstructivisme

Par rapport au constructivisme, l'approche socio constructive introduit unedimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de Co-construction, de collaboration.

L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques : enseignant – élèves et élèves - élèves. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent.

Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit.

*Vers un processus actif et constructif à travers la ZPD

Pour étayer ses propositions, Vygotsky suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme **zone proximale de développement** laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un

moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Vygotsky a abordé l'apprentissage sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Ces interactions conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation.

De ce fait, la théorie de Vygotsky exige de l'enseignant et des élèves de sortir de leur rôle traditionnel et de collaborer l'un avec l'autre. Par exemple, au lieu qu'un enseignant dicte les connaissances aux élèves, celui-ci collabore avec eux de manière qu'ils puissent créer leurs propres significations et construire leurs propres connaissances. A cet effet les dispositifs pédagogiques deviennent indispensables pour la réalisation du processus enseignement-apprentissage, surtout quant à l'aménagement de l'environnement scolaire et du rôle de la communauté éducative au sein des écoles.

*Vers un processus d'étayage

Ce processus repose sur quatre aspects :

- Aspects socio-affectifs : il réside dans la mobilisation, le maintien de l'intérêt et de la motivation de l'élève dans le champ de la tâche. A cet effet, pour ne pas perdre de vue le but à atteindre, l'enseignant fait en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide, tout en évitant que l'élève soit trop dépendant de lui. A cet aspect correspond l'effort d'enrôlement pour intéresser l'élève à la tâche, solliciter sa motivation, le mettre davantage devant les exigences de la tâche. ;
- Aspects cognitifs : le plan cognitif concernent la prise en charge par l'enseignant (dans son rôle de tuteur) dans la nécessité d'alléger la tâche de certaines de ses difficultés en la simplifiant quelque peu afin qu'elle soit momentanément à la portée de l'élève ;

- Le conflit sociocognitif : c'est un aspect qui permet de faire émerger des désaccords, des divergences de points de vue, des représentations différentes d'un phénomène, qui engagent un travail explicatif. Ceci peut s'envisager dans des interactions enseignant-élèves mais également élèves- élèves ;
- la médiation : elle est de deux ordre ; la médiation d'une tierce personne, qui nécessite un questionnement sur l'activité et sur la mise en œuvre d'une démarche et la médiation langagière qui consiste à savoir dire ce qu'on fait, pourquoi on le fait ainsi et pas autrement.

2.3.3. Le cognitivisme

* Point de départ du cognitivisme

Le cognitivisme a pour objet d'étude la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement, et regroupe différents modèles de l'enseignement et de l'apprentissage. Le terme vient du latin « *cognitio* », qui signifie « connaissance ». Le point de départ du cognitivisme est la réintroduction de l'étude des phénomènes mentaux, frappée d'ostracisme par les behavioristes. L'approche cognitive, caractérisée par son opposition au behaviorisme radical de Skinner, revendique donc l'accès aux processus cognitifs internes. Cette rupture avec les conceptions behavioriste a permis l'élaboration du courant cognitiviste qui se prolonge dans deux versions de la psychologie cognitive. La première emprunte beaucoup à la représentation des opérations qui se déroulent dans un ordinateur et assimile l'esprit humain à un système de traitement de l'information. La deuxième est fondée sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives) jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. Ces deux versions du cognitivisme ont vu le jour en s'opposant aux idées reçues des behavioristes.

*Le principe de la différenciation progressive

La structure cognitive est organisée selon un principe hiérarchique basé sur la différenciation progressive. Ainsi, Pour Ausubel, Les idées générales de la matière sont d'abord présentées et ensuite on établit des distinctions plus précises. Par exemple, on définit les maladies mentales comme des troubles du cerveau dont les symptômes prédominants sont comportementaux. Par la suite, on les regroupe plus précisément selon qu'il s'agit de maladies de la personnalité, de trouble du comportement social ou de maladies psychiatriques. Ensuite, on définira à l'intérieur de chaque classe de maladies des sous-classes.

* Stratégies cognitives et métacognitives

La notion de stratégies cognitives considère l'apprenant comme un intervenant actif du processus d'apprentissage. Pour déployer cette activité, il mettra en œuvre ce qu'on a pris l'habitude d'appeler des stratégies cognitives d'apprentissage ou plus simplement des stratégies d'apprentissage.

Les stratégies métacognitives permettent à l'apprenant de réfléchir sur sa manière de penser et de travailler, d'en évaluer l'efficacité, puis d'apporter des ajustements pour l'améliorer.

DEUXIEME PARTIE :
CADRE METHODOLOGIE
DE L'ETUDE

CHAPITRE 3 :

METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Selon Fokeng, Chaffi et Bomda (2014 :83), « dans une recherche donnée, la méthodologie exprime l'ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre compte des résultats. La méthodologie sera donc non seulement fonction du type de question de recherche mais aussi des hypothèses formulées ».

C'est pourquoi avant de présenter les éléments constitutifs de ce chapitre à savoir :

- Le site de l'étude ;
- La population de l'étude ;
- L'échantillon et la technique d'échantillonnage ;
- La méthode et les outils de collecte des données ;
- La technique de traitement des données et d'analyse des résultats.

Il est primordial de rappeler la question de recherche et présenter les hypothèses, les différentes variables, indicateurs ainsi que les modalités de l'étude.

3.5. Rappel de la question de recherche

Cette étude s'articule autour de la question suivante :

La scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques dépend-elle des dispositifs pédagogiques?

La réponse à cette question va donner lieu à l'hypothèse générale qui n'est autre qu'une réponse provisoire à la question de recherche.

3.6. Hypothèse générale

Elle se formule comme suit :

La scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques dépend des dispositifs pédagogiques.

Pour éprouver cette hypothèse, elle a été éclatée en variables, en indicateurs et en modalités, ce qui nous a permis de d'obtenir des hypothèses de recherches facilement opérationnalisables. (Voir tableau synoptique (page79)).

3.7. Hypothèses de recherche

La présente étude comporte quatre hypothèses de recherche :

Hypothèse de recherche 1 : La mise en application des politiques éducatives en faveur de l'éducation des enfants handicapés détermine l'accès et l'encadrement de ceux-ci dans les écoles publiques;

Hypothèse de recherche 2 : L'environnement scolaire favorise l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques;

Hypothèse de recherche 3 : la formation des enseignants détermine l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques;

Hypothèse de recherche 4 : le rôle des partenaires de l'éducation favorise l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

3.4. Définition et opérationnalisation des variables

La variable est une donnée constitutive changeante selon les cas. Pour Grawitz (1990), « une variable n'est pas seulement un facteur qui varie durant l'enquête, c'est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres et ce sont ces fluctuations qui constituent l'objet de la recherche ».

Toute variable renvoie des modalités, qui sont des différentes situations que prend la variable et elles sont observables grâce aux indicateurs. Selon Grawitz (idem), « un indicateur est une donnée observable permettant d'appréhender les dimensions, la présence ou l'absence de tel attribut dans la réalité étudiée. ».

Dans cette étude comme dans toute autre étude des sciences sociales, on dénombre deux types de variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

3.4.1. La variable indépendante

La variable indépendante (**VI**) est celle qui à la suite d'une manipulation par le chercheur prend une certaines valeurs. Elle est la cause présumée de la variable dépendante ; elle est supposée être la cause du comportement ; c'est elle que le chercheur fait varier systématiquement pour observer les modifications qu'elle peut produire sur la variable dépendante.

On peut lister quatre (04) variables indépendantes dans cette étude :

VII : La mise en application des politiques éducatives en faveurs des enfants handicapés.

VI2 : L'environnement scolaire.

VI3 : la formation des enseignants

VI4 : Le rôle des partenaires de l'éducation

3.4.2. La variable dépendante

La variable dépendante (**VD**) désigne le comportement que le chercheur veut étudier ou mesurer ; c'est le comportement qui reflète la variable indépendante. La variable dépendante est la réponse ou l'effet présumé ; elle apparaît comme déterminée par une cause dont elle est l'effet visible ou observable. C'est la variable principale sur laquelle se focalise l'attention du chercheur, c'est elle le problème du chercheur.

A cet effet dans cette étude comme variable dépendante nous avons :

VD : Scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques au Cameroun.

Tableau N°2: **TABLEAU D'OPERATIONISATION DES HYPOTHESES, VARIABLES, INDICATEURS, MODALITES, INSTRUMENTS ET MODALITES**

THEME	Question de Recherche	Hypothèse Générale	Variables intermédiaires	Variables	Indicateurs	Modalités	Hypothèses de Recherches	Instruments de Collecte des données	Instruments de traitement Des données
DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES ET SCOLARISATION DES ENFANTS HANDICAPES DANS LES ECOLES PUBLIQUES AU CAMEROUN : CAS DES ECOLES PUBLIQUES INCLUSIVES DU DEPARTEMENT DUMFOUNDI.	Peut – on établir un lien de causalité entre les dispositifs pédagogiques et la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques au Cameroun ?	Les dispositifs pédagogiques influencent la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques au Cameroun.	VI : Dispositifs pédagogiques	VII : la mise en application des politiques éducatives en faveurs des enfants handicapés.	-Conventions -Lois -Arrêtés -Lettres circulaires.	-Meilleure -Moyenne -mauvaise	HR1 une meilleure mise en application des politiques éducatives en faveurs des enfants handicapés détermine l'accès et l'encadrement faciles de ceux-ci à l'école publique.	ENTRETIEN ET QUESTIONNAIRE	KHI-CARRE
				VD : Scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques	Accès et encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.	-Difficile -Moins facile -facile			
				VI2 : l'aménagement de l'environnement scolaire.	-Site de l'école -Voies piétonnes/passarelle -Structure -Infrastructure	-Meilleur -passable -Mauvais	HR2 : un meilleur aménagement de l'environnement scolaire favorise l'accès et l'encadrement faciles des enfants handicapés dans les écoles publiques.		
				VD : Scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques	Accès et encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.	-Difficile -Moins facile -facile			
				VI3 : la formation des enseignants	-Education à la santé -Education thérapeutique -Education spécialisée -Enseignement générale	-Bonne -Passable -Mauvaise	HR3 : une bonne formation des enseignants détermine l'accès et l'encadrement faciles des enfants handicapés dans les écoles publiques.		
				VD : Scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques	Accès et encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.	-Difficile -Moins facile -facile			
				VI4 : le rôle des partenaires de l'éducation	-Famille -Associations -Pouvoirs publics -Professionnels de l'éducation	-Déterminante -Peu déterminant -Pas déterminant	HR4 : le rôle déterminant des partenaires de l'éducation favorise l'accès et l'encadrement faciles des enfants handicapés dans les écoles publiques.		
				VD : Scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques	Accès et encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.	-Difficile -Moins facile -facile			

3.5. Le site de l'étude

Il s'agit de présenter la situation géographique, historique et sociale du lieu qui semble le plus adapté à répondre aux préoccupations du chercheur. En l'espèce il s'agit de présenter : La carte scolaire des écoles maternelles et primaires publique du département du Mfoundi et particulièrement les écoles maternelle et primaire inclusives du centre cardinal Paul Emile Leger (CCPEL) d'étoug-Ebé.

3.5.1. Présentation de la carte scolaire des écoles maternelles et primaires publique du département du Mfoundi

Le département du Mfoundi est situé dans la région du centre avec pour chef lieu de Yaoundé, créée par décret N°87/1365 du 25 septembre 1987 lui conférant la qualité de communauté urbaine, la ville compte aujourd'hui 7 communes urbaines d'arrondissement (Yaoundé 1, 2, 3, 4, 5,6 et 7).

A chacun de ces arrondissements correspond une inspection de l'éducation de base et des affaires sociales, qui au niveau des arrondissements travaillent en synergie pour encadrer et veiller à l'éducation des enfants de tous bords. En effet, la carte scolaire ici est limitée aux seules écoles maternelles et primaires suivant le tableau ci-après :

Tableau n°3 : présentation des écoles publiques du Mfoundi

Ecoles	Publiques ordinaires	Publiques inclusives	spécialisées
Maternelles	146	01	04
Primaires	222	01	06
Total	368	02	10

Source : service de la carte scolaire de la délégation départementale de l'éducation de base du Mfoundi.

3.5.2. Présentation de l'école maternelle et primaire inclusive du centre cardinal Paul Emile Leger (CCPEL) d'étoug-Ebé.

* Situation géographique de l'école

L'école maternelle et primaire du CCPEL est la seule école publique inclusive du département du Mfoundi. Elle est située dans l'arrondissement de Yaoundé VI, au quartier Etoug-Ebé au sud-ouest de la ville de Yaoundé et se trouve derrière le centre hospitalier du Centre National de Réhabilitation des Handicapés de Yaoundé (CRNHY).

L'école comporte deux sections :

- Une section spéciale réservée aux élèves handicapés profonds ;
- Une section inclusive réservée aux élèves handicapés légers et valides.

*Historique de l'école

Créée en 1972 par le Cardinal Paul Emile Leger, l'école est dans un centre hospitalier qui accueille une population vulnérable et nécessiteuse comme patient et donc le but est l'éradication de la poliomyélite. Peu à peu, le centre décide d'élargir ses missions en accueillant les enfants victimes d'accidents de la circulation, des accidents psycho-moteur, des débiles légers et des retardés scolaires ; ayant constaté que les enfants victimes de ces maux mettaient du temps sur le lit d'hôpital, le Cardinal décide d'organiser des cours de rattrapage pour qu'au sortir de l'hôpital, ces enfants ne soient pas scolairement en retard par rapport à ceux du même niveau. Cette initiative d'organiser des cours de rattrapage intéressent certains parents de la localité qui enverront plus tard leurs enfant valides mais en situation d'échec scolaire apprendre dans le centre.

Ainsi, en 1978, le Cardinal rétrocède le centre à l'état camerounais et où sera créée au sein du centre un groupe scolaire qui accueillera les enfants handicapés et les enfants jugés normaux.

Avec la loi de 1983, relative à la protection des personnes handicapées, le gouvernement camerounais transforme le groupe scolaire en école maternelle et primaire spécialisée et le CRNHY par décret N°98/69 du 04 Mai 1998 désigne le Ministère des Affaires sociales (MINAS) comme l'institution chargée d'élaborer et de mettre en œuvre la politique du gouvernement dans le domaine de l'éducation des enfants handicapés en général.

Le décret du 16/03/2009 érige le centre en établissement public autonome avec en son sein une école inclusive dont la mission principale est l'encadrement et la prise en charge de tous les types de handicap.

*Situation sociale de l'école

La mission de l'école est l'insertion et la réinsertion des enfants handicapés à travers la socialisation et un traitement de rééducation qui après le CEP oriente les enfants les plus âgés vers la section de la formation professionnelle pour handicapés.

Dans l'ensemble, l'école dispose d'une équipe pluridisciplinaire composée de : médecins, psychologues, assistants sociales, enseignants spécialisés et ordinaires. La scolarité est gratuite et les programmes d'enseignements sont ceux de l'enseignement maternel et primaire du Ministère de l'Education de Base.

Quoiqu'étant une école inclusive dont les résultats scolaires sont encourageants, le problème d'équipement de tout ordre se pose avec acuité.

3.6. La population de l'étude

La population de l'étude est la collection ou l'ensemble de personnes auprès de qui l'étude peut ou doit avoir lieu au regard de ses objectifs et des ses hypothèses. Cette population peut être parente ou cible.

3.6.1. La population parente

Dayhaw (1969) définit la population parente comme « l'ensemble de tous les individus qui possèdent en commun un trait particulier ou un groupe de traits particuliers ».

Dans cette étude, la population parente est constituée des responsables administratifs et pédagogiques, ainsi que les enseignants en charge des enfants handicapés scolarisés dans les écoles publiques du Cameroun.

3.6.2. La population cible

La population cible d'une étude est celle auprès de qui les résultats obtenus peuvent être étendus ; c'est donc de cette population que sera extraite l'échantillon. A cet effet, la population cible ici est constituée de l'ensemble des responsables administratifs, pédagogiques et des enseignants en charge de l'encadrement des enfants handicapés du département du Mfoundi.

3.7. Echantillon et technique d'échantillonnage

3.7.1. Echantillon

Un échantillon est une proportion de sujet sur laquelle le chercheur, faute de pouvoir couvrir toute sa population cible ou parente, axe ses investigations en vue de dégager les règles générales.

Selon De Landsheere (1982 :20), « échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet des

conclusions applicables à la population entière à l'intérieure de laquelle le choix à été fait ».

Ainsi, l'échantillon désigne le groupe de sujets sélectionnés et interrogés ; ces sujets sont issus de la population cible. Les résultats obtenus de cet échantillon peuvent être inférés sur l'ensemble de la population parente.

Compte tenu du fait que notre population cible est divisée en groupe des personnes qui encadrent les enfants handicapés, nous avons opté pour un échantillonnage à dessein ou raisonné ; ainsi notre échantillon est stratifié et se présente comme suit :

Tableau N°4: Répartition de l'échantillon

Population parente	Population cible	Echantillon
Responsables administratifs	23	20
Responsables pédagogiques	20	20
Enseignants	24	22
Total	67	62

Le tableau ci-dessus montre que nous avons mené l'enquête auprès de 67 personnes, mais seulement 62 ont effectivement participé de façon active.

3.7.2. Technique d'échantillonnage à dessein

L'échantillonnage à dessein consiste pour le chercheur à procéder à un choix raisonné de son échantillon qui possède certaines caractéristiques précises pouvant répondre aux objectifs de l'étude. Le chercheur est intéressé par le fait que, ces individus sont capables de lui fournir des informations fiables.

3.8. La méthode et les outils de collecte des données

3.8.1. La méthode de collecte des données

Pour collecter les données de cette étude, nous avons utilisé la méthode exploratoire. Cette méthode nous a permis de mener des enquêtes auprès des personnes susceptibles de nous fournir des informations relatives à nos différentes variables.

3.8.2. Les outils de collecte des données

En sciences sociales, il existe plusieurs outils de collecte des données, qui sont fonction du type de recherche. Cependant deux outils sont courants : le questionnaire et l'entretiens ou l'interview. Dans le cadre de cette étude, c'est le questionnaire qui a retenu notre attention.

3.8.2.1. Description de l'outil de collecte des données

Le questionnaire est une série de questions aux formes différentes (ouvertes, fermées) qui est préparée par le chercheur pour obtenir des informations sur un sujet d'étude.

C'est aussi l'outil adéquat pour l'exploration des représentations sociales. Notre choix porte sur cet outil du fait même que « la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques au Cameroun » reste plus une vue de l'esprit qu'une pratique réelle. De plus, cet outil est moins couteux, pratique, permet de contourner les contraintes de temps et permet d'atteindre en peu de temps un plus grand nombre d'individus.

A cet effet, notre questionnaire a été élaboré en fonction des indicateurs des variables et où la latitude est donnée à chaque enquêté de répondre suivant le choix d'une modalité. Il comporte 25 questions regroupées en 6 thèmes :

- Le thème 1 relatif au profil de l'enquêté comporte 3 questions ouvertes ;

- Les thèmes 2, 3, 4 et 5 sont des questions à choix multiples ;
- Le thème 6 relatif à la VD comporte 2 questions ouvertes et fermées.

*Validation de l’outil de collecte des données

Pour valider un outil de collecte des données, il est préférable de le tester sur un échantillon représentatif enfin de s’assurer de sa validité au moment de l’enquête. Dans cette optique, nous avons passé douze (12) questionnaires, soit respectivement quatre (04) pour les responsables administratifs du MINAS, quatre (04) aux responsables pédagogiques et enfin quatre (04) aux enseignants de l’ESEDA.

Cette pré enquête nous a permis de procéder à l’ajustement des modalités des questions du thème deux (02) ; ainsi, les modalités meilleure/moyenne/mauvaise ont été corrigées par très lente/lente /rapide. Nous avons à nouveau testé cinq (05) questionnaires corrigée auprès des enseignants et des responsables pédagogiques de PROMHANDICAM ; ces derniers n’ayant éprouvé aucune difficulté à répondre aux questions, nous avons jugé utile de valider ce questionnaire.

*Procédure de collecte des données

L’enquête est le moment où le chercheur rentre en contact de la réalité de façon à pouvoir recueillir des données lui permettant de tirer au clair ses objectifs et d’éprouver ses hypothèses. Il s’agit de décrire la manière dont le questionnaire a été administré aux enquêtés.

La passation du questionnaire s’est déroulée dans la ville de Yaoundé pendant la période du 07 Janvier 2015 au 27 Mars 2015. La distribution et la

récupération du questionnaire n'a pas été facile, surtout auprès des responsables administratifs et pédagogiques ; car, du fait de leur nombreuses responsabilités, leur emploi du temps de coïncidait pas très souvent avec le notre ; parfois pour gagner en temps et en informations, nous étions obligés d'utiliser le « questionnaire - entrevue ». Par contre chez les enseignants, la tâche a été facile ; car, aussitôt distribuée, le questionnaire était rempli et retournée soit le cas échéant déposée au bureau du responsable de l'école, où nous pouvons récupérer facilement.

3.9. La technique de traitement et d'analyse des données

L'exploitation des données recueillies sur le terrain a été possible grâce à l'analyse statistique. La statistique permet de mesurer avec précision les problèmes posés en termes quantitatifs et de déblayer le terrain pour des inférences logiques. A cet effet, nous avons eu recours à deux principales méthodes d'analyse statistique, que sont la méthode descriptive et la méthode inférentielle

La statistique descriptive nous a permis grâce à l'indice de pourcentage (IP) d'analyser les différentes caractéristiques de notre échantillon en faisant ressortir à partir des effectifs des taux de pourcentage.

Pour traiter les données de l'enquête, nous allons utiliser la formule suivante :

$$\boxed{IP = \frac{ni \times 100}{N}} \quad \text{avec } ni = \text{fréquence observée}$$

$N = \text{effectif total}$

La statistique inférentielle va nous permettre grâce au khi-carré (X^2) de vérifier nos hypothèses de recherche en établissant la relation de cause à effet qui existe entre les variables.

Le calcul du khi-carré s'opère en deux étapes :

- L'élaboration d'un tableau de contingence ;
- L'application de la formule.

Le tableau de contingence se construit à partir du croisement des modalités des indicateurs de la variable dépendante et de la variable indépendante. Il sert également au calcul des fréquences théoriques (Fe), qui s'obtiennent grâce à la formule :

$Fe = \frac{Tc \times Tl}{N}$

avec Tc = total colonne1
Tl = total ligne1
N = effectif total

Tableau N°5 : Esquisse d'un tableau de contingence

VI VD	X		Y		Z		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
A	n	$\frac{Tc1 \times Tl1}{N}$	n	$\frac{Tc2 \times Tl1}{N}$	n	$\frac{Tc3 \times Tl1}{N}$	Tl1
B	n	$\frac{Tc1 \times Tl2}{N}$	n	$\frac{Tc2 \times Tl2}{N}$	n	$\frac{Tc3 \times Tl2}{N}$	Tl2
C	n	$\frac{Tc1 \times Tl3}{N}$	n	$\frac{Tc2 \times Tl3}{N}$	n	$\frac{Tc3 \times Tl3}{N}$	Tl3
Total	Tc1		Tc2		Tc3		N

n = effectif attaché à la case ;

N = effectif total ;

A, B, C = modalités de la VD ;

X, Y, Z = modalités de la VI.

La formule du khi-carré s'applique à des fréquences observées et des fréquences théoriques supérieures ou égales à cinq ; à cet effet, on utilise la table de Fisher dont la formule est la suivante :

$$\mathbf{X^2 = \frac{\sum (F_o - F_e)}{F_e}}$$

Au cas où ces fréquences sont inférieures à cinq, on utilise la correction de continuité de Yates, en appliquant le khi-carré corrigé, selon la formule :

$$\mathbf{X^2 = \frac{\sum (|F_o - F_e| - 0,5)^2}{F_e}}$$

La valeur du khi-carré calculée (X^2_{cal}) sert à déterminer s'il faut accepter ou rejeter l'hypothèse nulle (H_0) ; pour cela, il faut procéder à la vérification des hypothèses. Pour vérifier une hypothèse de recherche, il est nécessaire de :

- Elaborer l'hypothèse nulle (H_0) et l'hypothèse alternative (H_a) ;
- Calculer le degré de liberté (ddl), où il faut appliquer la formule suivante :

$$\mathbf{Ddl = (nc - 1) (nl - 1)}$$

- Déterminer le seuil de signification (α), qui est la marge d'erreur ; en sciences sociales, elle est de 5% ;

- Lire sur une table la valeur critique du khi-carré lu (X^2_{lu}) ;
- Etablir la comparaison entre le X^2_{cal} et le X^2_{lu} ; ainsi :
 - Si $X^2_{cal} > X^2_{lu}$, H_0 est rejetée et H_a est confirmée ;
 - $X^2_{cal} < X^2_{lu}$, H_0 est confirmée et H_a est rejetée.

Cette partie nous a permis de présenter la démarche qui nous a servi à collecter et à traiter les données sur le terrain ; il est question d'ouvrir la porte sur la partie opératoire.

**TROISIEME PARTIE :
CADRE OPERATOIRE**

Chapitre 4 :

Présentation, traitement et analyse des résultats

Après avoir récolté les données sur le terrain, il convient maintenant de :

- Les présenter et de les analyser suivant une approche descriptive ;
- Vérifier les hypothèses de recherches suivant une approche inférentielle.

4.1. Présentation et analyses des données

La présentation et l'analyse des données s'articulent sur deux points, d'une part, nous avons le profil des enquêtés et d'autre part les données se rapportant aux thèmes du questionnaire et qui sont en relation avec les variables des hypothèses de recherches.

4.1.1. Profil des enquêtés

Cette distribution nous permet de cerner le profil des 62 enquêtés qui constituent notre échantillon à travers leurs caractéristiques en matière de sexe, d'année d'expérience dans l'encadrement des enfants handicapés et selon leur niveau d'étude.

Tableau N°6 : répartition de l'échantillon selon le sexe

sexe	Effectif	Pourcentage %
Masculin	9	14,52
Féminin	53	85,48
Total	62	100

La répartition ci-après montre que, 53 personnes de sexe féminin soit 85,48% encadrent les enfants handicapés ; seulement 9 personnes de sexe masculin soit 14,52% encadrent ces enfants. Cette répartition laisse voir en filigrane que les personnes de sexe féminin seraient plus aptes à encadrer les enfants handicapés et ceci se justifie par leurs instincts maternels ; car ces enfants ont besoin de beaucoup d'affection et d'attention que parfois ils ne trouvent pas dans la famille.

Tableau N°7 : répartition de l'échantillon selon le nombre d'années d'expérience dans l'encadrement des enfants handicapés

Années d'expérience	Effectif	Pourcentage
[1-5]	36	58,07
[6-10]	11	17,74
[11- et plus [15	24,19
Total	62	100

Ce tableau montre que 36 enquêtés soit 58,07% ont une expérience comprise entre 1 et 5 ans, 15 enquêtés soit 24,19% ont une expérience de 11 ans et plus et 11 enquêtés soit 17,74% ont une expérience de 6 à 10 ans. Ce tableau montre que, les années d'expériences ne justifient pas l'encadrement des enfants handicapés, ce qui importe ici, c'est l'intérêt qu'on porte à ces enfants.

Tableau N°8 : répartition de l'échantillon selon le niveau d'étude académique

niveau d'étude	Effectif	Pourcentage
Etude secondaire	7	11,29
Etude supérieure	55	88,71
Total	62	100

Il ressort de ce tableau que 55 enquêtés soit 88,71% ont effectué des études supérieures, d'où leur maîtrise de l'encadrement des enfants handicapés ; 7 enquêtés soit 11,29% malgré leurs études secondaires prouvent sur le terrain leur aptitude à encadrer ces enfants.

4.1.2. Les politiques éducatives en faveur des enfants handicapés.

Cette distribution permet d'évaluer de façon concrète, si le Cameroun met en application les conventions internationales, les lois, les décrets et les lettres circulaires qui militent en faveur de l'encadrement des enfants handicapés.

Tableau N°9 : répartition de l'échantillon selon leur jugement de la mise en application des conventions au Cameroun

Modalités	Effectif	Pourcentage
Rapide	00	00
Lente	44	70,97
Très lente	18	29,03
Total	62	100

Des 62 participant à l'enquête, 44 soit 70,97% affirment que l'application des conventions relatives à l'encadrement des enfants handicapés est lente au Cameroun, 18 soit 29,03% pensent quant à eux que cette application est très lente et personne ne juge rapide l'application de ces convention.

Tableau N°10 : répartition de l'échantillon selon leur jugement de la mise en application des lois

Modalités	Effectif	Pourcentage
Rapide	2	3,22
Lente	47	75,81
Très lente	13	20,97
Total	62	100

Du jugement de la mise en application des lois relative à l'encadrement des enfants handicapés, il ressort que 47 participants à l'enquête soit 75,81% trouvent leur application lente, 13 soit 20,97% trouvent très lente leur application, seulement 2 soit 3,22% qui représentent les responsables administratifs affirment que l'application des lois est rapide.

Tableau N°11 : répartition de l'échantillon selon leur jugement de la mise en application des décrets et des lettres circulaires

Modalités	Effectif	Pourcentage
Rapide	11	17,74
Lente	33	53,23
Très lente	18	29,03
Total	62	100

De ce tableau, il ressort que, 33 enquêtés soit 53,23% jugent la mise en application des décrets et des lettres circulaires relatives à la scolarisation des enfants handicapés est lente, 18 soit 29,03% jugent leur application très lente et 11 soit 17,74% jugent leur application rapide au niveau de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur ; mais au niveau de l'éducation de base leur application reste flou.

Tableau N°12 : répartition de l'échantillon selon leur jugement de la mise en application des textes de lois relative à la scolarisation des enfants handicapés.

Modalités	Effectif	Pourcentage
Rapide	4	6,45
Lente	42	67,74
Très lente	16	25,81
Total	62	100

De la mise en application des textes de lois relative à la scolarisation des enfants handicapés, il ressort de ce tableau que sur 62 participant à l'enquête, 42 soit 67,74% jugent lente leur application, 16 soit 25,81% jugent que leur application est très lente et 4 soit 6,45% jugent leur application rapide, du fait qu'on retrouve dans écoles publiques des enfants handicapés scolarisés.

4.1.3. L'environnement scolaire.

Cette variable met en exergue l'aménagement de l'environnement scolaire en termes de structure et d'infrastructures.

Tableau N°13 : répartition de l'échantillon selon le site ou le lieu d'implantation des écoles publiques.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Meilleur	23	37,10
Passable	28	45,16
Mauvais	11	17,74
Total	62	100

La répartition ci-dessus montre que sur les 62 participants à l'enquête, 28 soit 45,16% pense que le site des écoles publiques est passable, 23 soit 37,10% pense qu'il est meilleur et 11 soit 17,74% pense qu'il est mauvais.

Tableau N°14 : répartition de l'échantillon selon l'architecture des bâtiments des écoles publiques.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Meilleure	19	30,65
Passable	22	35,48
Mauvaise	21	33,87
Total	62	100

La répartition ci-dessus montre que sur les 62 participants à l'enquête, 22 soit 35,48% affirment que les bâtiments des écoles publiques sont passable du point de vue de la construction, 21 soit 33,87% disent la construction des bâtiments est mauvaise, par ce que en étage et ne facilitant pas l'accès aux handicapés moteurs ; seulement 19 soit 30,65% trouvent meilleures les bâtiments des écoles publiques.

Tableau N°15 : répartition de l'échantillon selon les équipements ou mobiliers des écoles publiques.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Meilleur	12	19,36
Passable	29	46,77
Mauvais	21	33,87
Total	62	100

La répartition ci-dessus montre que sur les 62 participants à l'enquête, 29 soit 46,77% affirment que les équipements dont disposent les écoles publiques sont passables, 21 soit 33,87 estiment qu'ils sont mauvais et 12 soit 19,36 disent qu'ils sont meilleurs par ce que l'on retrouve le matériel nécessaire pour enseigner.

Tableau N°16 : répartition de l'échantillon selon l'aménagement des écoles publiques.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Meilleur	27	43,55
Passable	29	46,77
Mauvais	6	9,68
Total	62	100

La répartition ci-dessus montre que sur les 62 participants à l'enquête, 29 soit 46,77% pensent que l'aménagement des écoles publiques est passable, 27 soit 43,55% lui trouvent meilleurs ; seulement 6 soit 9,68% lui trouve mauvais.

4.1.4. La formation des enseignants

Cette distribution révèle la qualification professionnelle des enseignants ; soit ils ont reçu une formation dans l'enseignement général (ENIEG/ENS), soit une formation en éducation spécialisée ou une formation en assistance sociale (ENAS).

Tableau N°17 : répartition de l'échantillon selon le type de formation des enseignants.

Type de formation	Effectifs	Pourcentage
Enseignement normal général	29	46,77
Education spécialisée	13	20,97
Assistance sociale	20	32,26
Total	62	100

Etant donné que les 62 participants à l'enquête déclarent avoir reçu une formation, il ressort de ce tableau que 29 soit 46,77% affirment avoir reçu une formation dans l'enseignement normal général, 20 soit 32,26% une formation en assistance sociale et 13 soit 20,97% une formation en éducation spécialisée avec l'obtention d'un « specialneeds » comme diplôme de fin de formation.

Tableau N°18 : répartition de l'échantillon selon le regard qu'on porte sur la formation des enseignants.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Bonne	14	22,58
Passable	41	66,13
Mauvaise	7	11,29
Total	62	100

Eu égard au regard qu'on porte sur la formation des enseignants, sur 62 enquêtés, 41 soit 66,13% disent qu'elle est passable, 14 soit 22,58% affirment qu'elle est bonne, seulement 7 soit 11,29% pensent qu'elle est mauvaise, du fait du rejet, de la stigmatisation et de la marginalisation de certains élèves surtout ceux porteurs d'un handicap.

4.1.5. Les partenaires de l'éducation

Cette distribution met en relief le rôle que peut jouer la famille, le pouvoir public, les associations et les professionnels de l'éducation en matière d'encadrement des enfants handicapés.

Tableau N°19 : répartition de l'échantillon selon le rôle joué par la famille.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Dynamique	47	75,80
Peu dynamique	13	20,97
Pas dynamique	2	3,23
Total	62	100

La répartition ci-dessus montre que, sur un échantillon de 62 enquêtés, 47 soit 75,80% attestent que la famille joue un rôle dynamique dans

l'encadrement des enfants handicapés, 13 soit 20,97% jugent que ce rôle est peu dynamique et 2 soit 3,23% le trouvent pas dynamique.

Tableau N°20 : répartition de l'échantillon selon rôle joué par les pouvoirs publics.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Dynamique	26	41,94
Peu dynamique	22	35,48
Pas dynamique	14	22,58
Total	62	100

La répartition ci-dessus montre que, sur un échantillon de 62 enquêtés, 26 soit 41,94% trouvent que les pouvoirs publics joue un rôle dynamique dans l'encadrement des enfants handicapés, 22 soit 35,48% le trouvent peu dynamique et 14 soit 22,58% le trouvent pas dynamique ; car ce sont les œuvres sociales privées qui s'en intéresse de plus près.

Tableau N°21 : répartition de l'échantillon selon le rôle joué par les associations et professionnels de l'éducation.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Dynamique	9	14,52
Peu dynamique	32	51,61
Pas dynamique	21	33,87
Total	62	100

La répartition ci-dessus montre que, sur un échantillon de 62 enquêtés, 32 soit 51,61% attestent que les associations et les professionnels de l'éducation jouent un rôle dynamique dans l'encadrement des enfants

handicapés, 21 soit 33,87% jugent que ce rôle est peu dynamique et 9 soit 14,52% le trouvent pas dynamique.

Tableau N°22: répartition de l'échantillon selon le regard qu'on porte sur le rôle que jouent les partenaires de l'éducation.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Dynamique	8	12,91
Peu dynamique	12	19,35
Pas dynamique	42	67,74
Total	62	100

La répartition ci-dessus montre que, sur un échantillon de 62 enquêtés, 42 soit 67,74% attestent que les partenaires de l'éducation jouent un rôle pas dynamique dans l'encadrement des enfants handicapés, 12 soit 19,35% jugent que ce rôle est peu dynamique et 8 soit 12,91% le trouvent dynamique.

4.1.6. Scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques

Cette distribution présente l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

Tableau N°23 : répartition de l'échantillon selon le regard qu'on porte sur l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Facile	4	6,45
Peu facile	7	11,29
Difficile	51	82,26
Total	62	100

Il ressort de ce tableau que, sur un échantillon de 62 enquêtés, 51 soit 82,26% affirment que l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques est difficile par ce que les bâtiments des écoles sont mal construits, 7 soit 11,29% attestent qu'il est peu facile et 4 soit 6,45% le jugent facile, du fait du soutien des enseignants et des autres élèves.

4.2. Vérification des hypothèses de recherche

La vérification des hypothèses de recherche va s'effectuer à l'aide du khi-carré précisément avec la correction de Yates (X^2_{cor}). Cette procédure va suivre étapes suivantes:

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse nulle (H_0) et de l'hypothèse alternative (H_a) ;

2^{ème} étape : Détermination du seuil de signification α ;

3^{ème} étape : Calcul du khi carré corrigé suivant le tableau de contingence ;

4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche N°1

HR1 :La mise en application des politiques éducatives en faveur de l'éducation des enfants handicapés détermine l'accès et l'encadrement de ceux-ci dans les écoles publiques.

Pour éprouver cette hypothèse, nous avons croisé les modalités de la question 4 du thème 2 à celle de la question unique du thème 6.

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse nulle (H_0) et de l'hypothèse alternative (H_a) ;

H_0 : il n'existe pas de lien entre la mise en application des politiques éducatives en faveur de l'éducation des enfants handicapés et l'accès et l'encadrement de ceux-ci dans les écoles publiques.

Ha :il existe un lien entre la mise en application des politiques éducatives en faveur de l'éducation des enfants handicapés et l'accès et l'encadrement de ceux-ci dans les écoles publiques.

2^{ème} étape : Détermination du seuil de signification α ;

Tout comme en sciences sociales, celui de notre étude est de 0.05.

3^{ème} étape : Calcul du khi carré corrigé suivant le tableau de contingence ;

Tableau N°24 : tableau de contingence de HR1

Application des textes de lois Accès et encadrement des enfants handicapés	Facile		Peu facile		Difficile		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Rapide	4	0,70	5	1,24	2	9,04	11
Lente	0	2,12	1	3,72	32	27,14	33
Très lente	0	1,16	1	2,03	17	14,80	18
Total	4		7		51		62

- Calcul des fréquences théoriques (Fe) suivant la formule :

$$Fe = \frac{T_c \times T_l}{N}$$

Avec T_c = total colonne l

T_l = total ligne l

N = effectif total

- Calcul du khi carré suivant la formule :

$$X^2 = \frac{\sum ([Fo - Fe] - 0,5)^2}{Fe}$$

Tableau N°25 : application numérique du calcul du khi carré de HR1

Fo	Fe	$\frac{([Fo - Fe] - 0,5)^2}{Fe}$
4	0,70	11,20
5	1,24	5,12
1	3,72	1,32
1	2,03	0,13
2	9,04	4,73
32	27,14	0,70
17	14,80	0,19
Total		23,39

$$X^2_{cal} = 23,39$$

4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche N°2

Pour éprouver cette hypothèse, nous avons croisé les modalités de la question 4 du thème 3 à celle de la question unique du thème 6.

HR2 : L'environnement scolaire favorise l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse nulle (H₀) et de l'hypothèse alternative (H_a) ;

H₀ : il n'existe pas de lien entre l'environnement scolaire et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques ;

H_a : il existe un lien entre l'environnement scolaire et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

2^{ème} étape : Détermination du seuil de signification α ;

Tout comme en sciences sociales, celui de notre étude est de 0.05.

3^{ème} étape : Calcul du khi carré corrigé suivant le tableau de contingence ;

Tableau N°26 : tableau de contingence de HR2

Aménagement des Structures et infrastructures scolaires Accès et encadrement des enfants handicapés	Facile		Peu facile		Difficile		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Meilleur	3	1,74	1	3,04	23	22,20	27
Passable	1	1,87	2	3,27	26	23,85	29
Mauvais	0	0,38	4	0,67	2	4,93	6
Total	4		7		51		62

- Calcul des fréquences théoriques (Fe) suivant la formule :

$Fe = \frac{T_c \times T_l}{N}$	<p>avec Tc = total colonne l</p> <p>Tl = total ligne l</p> <p>N = effectif total</p>
---------------------------------	--

- Calcul du khi carré suivant la formule :

$X^2 = \frac{\sum ([Fo - Fe] - 0,5)^2}{Fe}$

Tableau N°27 : application numérique du calcul du khi carré de HR2

Fo	Fe	$\frac{([Fo - Fe] - 0,5)^2}{Fe}$
3	1,74	0,33
1	1,87	0,07
1	3,04	0,78
2	3,27	0,18
4	0,67	11,95
23	22,20	0,00
26	23,85	0,11
2	4,93	1,19
Total	14,61	

$X^2_{cal} = 14,61$

4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche N°3

HR3 : la formation des enseignants détermine l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse nulle (H₀) et de l'hypothèse alternative (H_a) ;

H₀ : il n'existe pas de lien entre la formation des enseignants et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques ;

H_a : il existe un lien entre la formation des enseignants et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

2^{ème} étape : Détermination du seuil de signification α ;

Tout comme en sciences sociales, celui de notre étude est de 0.05.

3^{ème} étape : Calcul du khi carré corrigé suivant le tableau de contingence ;

Tableau N°28 : tableau de contingence de HR3

Qualification professionnelle de l'enseignant	Facile		Peu facile		Difficile		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Accès et encadrement des enfants handicapés							
Bonne	3	0,90	4	1,58	7	11,51	14
Passable	1	2,64	1	4,62	39	33,72	41
Mauvaise	0	0,45	2	0,79	5	5,75	7
Total	4		7		51		62

- Calcul des fréquences théoriques (Fe) suivant la formule :

$$Fe = \frac{Tc \times Tl}{N}$$

avec Tc = total colonne l
Tl = total ligne l
N = effectif total

- Calcul du khi carré suivant la formule :

$$X^2 = \frac{\sum ([Fo - Fe] - 0,5)^2}{Fe}$$

Tableau N°29 : application numérique du calcul du khi carré de HR3

Fo	Fe	$\frac{([Fo - Fe] - 0,5)^2}{Fe}$
3	0,90	2,84
1	2,64	0,49
4	1,58	2,33
1	4,62	2,10
2	0,79	0,63
7	11,51	1,39
39	33,72	0,67
5	5,75	0,01
Total		10,46

$$X^2_{cal} = 10,46$$

4.2.4. Vérification de l'hypothèse de recherche N°4

HR4 : le rôle dynamique de la communauté éducation favorise l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse nulle (H_0) et de l'hypothèse alternative (H_a) ;

H_0 : il n'existe pas de lien entre le rôle de la communauté éducation et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques ;

H_a : il existe un lien entre le rôle de la communauté éducation et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

2^{ème} étape : Détermination du seuil de signification α ;

Tout comme en sciences sociales, celui de notre étude est de 0.05.

3^{ème} étape : Calcul du khi carré corrigé suivant le tableau de contingence ;

Tableau N°30 : tableau de contingence de HR4

Rôle de la communauté éducative	Facile		Peu facile		Difficile		Total
	Fo	Fe	Fo	Fe	Fo	Fe	
Accès et encadrement des enfants handicapés							
Dynamique	4	0,51	3	0,90	1	6,58	8
Peu dynamique	0	0,77	4	1,35	8	9,87	12
Pas dynamique	0	2,70	0	34,54	42	34,54	42
Total	4		7		51		62

- Calcul des fréquences théoriques (Fe) suivant la formule :

$T_c \times T_l$
$Fe = \frac{\quad}{\quad}$
N

avec T_c = total colonne 1
 T_l = total ligne 1
N = effectif total

- Calcul du khi carré suivant la formule :

$\sum ([Fo - Fe] - 0,5)^2$
$X^2 = \frac{\quad}{\quad}$
Fe

Tableau N°31 : application numérique du calcul du khi carré de HR1

Fo	Fe	$\frac{([Fo - Fe] - 0,5)^2}{Fe}$
4	0,51	17,52
3	0,90	2,84
4	1,35	3,42
1	6,58	3,92
8	9,87	0,19
42	34,54	1,40
Total		29,29

$X^2_{cal} = 29,29$

Chapitre 5

Discussion et interprétation des résultats

Ce chapitre discussion et interprétation des résultats s'effectue sur la base de la vérification des hypothèses de recherche, à la lumière de la problématique, des théories explicatives et des données analysées issues des tableaux.

En effet, ce chapitre répond à une triple exigence :

- Discuter les résultats,
- Interpréter les résultats ;
- Faire quelques suggestions.

5.4. Discussion des résultats

C'est la mise en débat des conclusions de la recherche, elle doit être en relation avec les HR et les objectifs de la recherche. Etant donné qu'il existe plusieurs formes de discussion de résultat, celle que nous avons choisie est la discussion explicative.

Selon Fonkeng, Chapi et Bomda (2014 :193) : « dans la discussion explicative, le chercheur prend une décision quant à la confirmation ou à l'infirmité des hypothèses. [...]. On attend le voir mettre l'accent sur la significativité de ses tests, notamment : les liens causaux et corrélacionnels, les rapports accidentels, les variables parasites ». Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous allons aborder le volet discussion des résultats suivant chaque HR.

5.4.1. Discussion de HR1

HR1 : La mise en application des politiques éducatives en faveur de l'éducation des enfants handicapés détermine l'accès et l'encadrement de ceux-ci dans les écoles publiques.

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse nulle (H_0) et de l'hypothèse alternative (H_a) ;

H_0 : il n'existe pas de lien entre la mise en application des politiques éducatives en faveur de l'éducation des enfants handicapés et l'accès et l'encadrement de ceux-ci dans les écoles publiques.

H_a : il existe un lien entre la mise en application des politiques éducatives en faveur de l'éducation des enfants handicapés et l'accès et l'encadrement de ceux-ci dans les écoles publiques.

2^{ème} étape : Calcul du degré de liberté (ddl) ;

Pour calculer le degré de liberté (ddl), il faut appliquer la formule suivante :

$$\text{Ddl} = (nc - 1) (nl - 1)$$

$$\text{A.N : ddl} = (3-1) (3-1) = 4 ; \text{ddl} = 4$$

3^{ème} étape : Lecture de la valeur critique sur un tableau de Yates (X^2_{lu})

La lecture de la valeur critique du khi carré va se faire avec : $\alpha = 0.05$ et $\text{ddl} = 4$.

$$X^2_{lu} = 9,48$$

4^{ème} étape : Règle de décision et comparaison ;

- si $X^2_{\text{cal}} > X^2_{lu}$ ————— H_0 est rejetée et H_a est confirmée ;
- si $X^2_{\text{cal}} < X^2_{lu}$ ————— H_a est rejetée et H_0 est confirmée.

Alors, $X^2_{\text{cal}} = 23,39 > X^2_{lu} = 9,48$

5^{ème} étape : Décision.

Ho est rejetée et Ha est confirmée, donc, il existe un lien entre la mise en application des politiques éducatives en faveur de l'éducation des enfants handicapés et l'accès et l'encadrement de ceux-ci dans les écoles publiques.

Conclusion HR1 est confirmée.

5.4.2. Discussion de HR2

HR2 : L'environnement scolaire favorise l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse nulle (Ho) et de l'hypothèse alternative (Ha) ;

Ho : il n'existe pas de lien entre l'environnement scolaire et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques ;

Ha : il existe un lien entre l'environnement scolaire et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

2^{ème} étape : Calcul du degré de liberté (ddl) ;

Pour calculer le degré de liberté (ddl), il faut appliquer la formule suivante :

$$\text{Ddl} = (nc - 1) (nl - 1)$$

A.N : $\text{ddl} = (3-1) (3-1) = 4$; $\text{ddl} = 4$

3^{ème} étape : Lecture de la valeur critique sur un tableau de Yates (X^2_{lu})

La lecture de la valeur critique du khi carré va se faire avec : $\alpha = 0.05$ et $\text{ddl} =$

$$4. X^2_{lu} = 9,48$$

4^{ème} étape : Règle de décision et comparaison ;

- si $X^2_{cal} > X^2_{lu}$ ————— H_0 est rejetée et H_a est confirmée ;
- si $X^2_{cal} < X^2_{lu}$ ————— H_a est rejetée et H_0 est confirmée.

Alors, $X^2_{cal} = 14,61 > X^2_{lu} = 9,48$

5^{ème} étape : Décision.

H_0 est rejetée et H_a est confirmée, donc, il existe un lien entre l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

5.4.3. Discussion de HR3

HR3 : La formation des enseignants détermine l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse nulle (H_0) et de l'hypothèse alternative (H_a) ;

H_0 : il n'existe pas de lien entre la formation des enseignants et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques ;

H_a : il existe un lien entre la formation des enseignants et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

2^{ème} étape : Calcul du degré de liberté (ddl) ;

Pour calculer le degré de liberté (ddl), il faut appliquer la formule suivante :

$$Ddl = (nc - 1) (nl - 1)$$

A.N : $ddl = (3-1) (3-1) = 4$; $ddl = 4$

3^{ème} étape : Lecture de la valeur critique sur un tableau de Yates (X^2_{lu})

La lecture de la valeur critique du khi carré va se faire avec : $\alpha = 0.05$ et $ddl = 4$

$$X^2_{lu} = 9,48$$

4^{ème} étape : Règle de décision et comparaison ;

- si $X^2_{cal} > X^2_{lu}$ ————— H_0 est rejetée et H_a est confirmée ;
- si $X^2_{cal} < X^2_{lu}$ ————— H_a est rejetée et H_0 est confirmée.

$$\text{Alors, } X^2_{cal} = 10,36 > X^2_{lu} = 9,48$$

5^{ème} étape : Décision.

H_0 est rejetée et H_a est confirmée, donc, il existe un lien entre la formation des enseignants et l'accès et l'encadrement faciles des enfants handicapés dans les écoles publiques.

Conclusion HR3 est confirmée.

5.4.4. Discussion de HR4

HR4 : Le rôle des partenaires de l'éducation favorise l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

1^{ère} étape : Formulation de l'hypothèse nulle (H_0) et de l'hypothèse alternative (H_a) ;

H_0 : il n'existe pas de lien entre le rôle des partenaires de l'éducation et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques ;

H_a : il existe un lien entre le rôle des partenaires de l'éducation et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

2^{ème} étape : Calcul du degré de liberté (ddl) ;

Pour calculer le degré de liberté (ddl), il faut appliquer la formule suivante :

$$Ddl = (nc - 1) (nl - 1)$$

$$A.N : ddl = (3-1) (3-1) = 4 ; ddl = 4$$

3^{ème} étape : Lecture de la valeur critique sur un tableau de Yates (X^2_{lu})

La lecture de la valeur critique du khi carré va se faire avec : $\alpha = 0.05$ et $ddl = 4$.

$$X^2_{lu} = 9,48$$

4^{ème} étape : Règle de décision et comparaison ;

- si $X^2_{cal} > X^2_{lu}$ ————— H_0 est rejetée et H_a est confirmée ;
- si $X^2_{cal} < X^2_{lu}$ ————— H_a est rejetée et H_0 est confirmée.

$$\text{Alors, } X^2_{cal} = 29,29 > X^2_{lu} = 9,48$$

5^{ème} étape : Décision.

H_0 est rejetée et H_a est confirmée, donc, il existe un lien entre le rôle des partenaires de l'éducation et l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

Conclusion HR4 est confirmée.

La synthèse de cette discussion est présentée dans le tableau ci-après :

Tableau N°32 : Récapitulation des résultats de la vérification des HR

HR	α	DDL	X^2_{cal}	X^2_{lu}	Comparaison	Décision
HR1	0,05	4	23,39	9,48	$X^2_{cal} > X^2_{lu}$	Confirmée
HR2	0,05	4	14,61	9,48	$X^2_{cal} > X^2_{lu}$	Confirmée
HR3	0,05	4	10,36	9,48	$X^2_{cal} > X^2_{lu}$	Confirmée
HR4	0,05	4	29,29	9,48	$X^2_{cal} > X^2_{lu}$	Confirmée

Le tableau ci-dessus montre que, après discussion, nos quatre hypothèses ont été toutes validées ; ceci revient à dire que la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques est tributaire des dispositifs pédagogiques.

5.5. Interprétation des résultats

C'est le lieu où le chercheur montre ses compétences à faire parler ses résultats au-delà de la discussion. Ici, nous allons nous servir de la revue de la littérature, des théories et des tableaux pour soutenir et justifier les résultats de notre recherche. L'interprétation va se faire de façon indépendante et suivant le respect de chaque HR.

5.5.1. Interprétation de HR1

HR1: La mise en application des politiques éducatives en faveur de l'éducation des enfants handicapés détermine l'accès et l'encadrement de ceux-ci dans les écoles publiques.

Cette HR est confirmée dans la mesure où le tableau N°24 montre que sur 62 enquêtés, 51 pensent que la scolarisation des enfants handicapés est difficile par ce que la mise en application des textes de lois est très lente. Pour eux, c'est la mise en application des lois et des textes réglementaires qui donnent l'impulsion aux autres aspects d'un domaine de s'épanouir ou de se développer.

C'est la raison pour laquelle, Pour Fonkoua (2008 :15), « au Cameroun comme dans plusieurs pays, des mesures législatives et réglementaires ont été prises pour favoriser la protection, l'assistance des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Mais la mise en application de ces mesures reste timide ».

Si cette mise en application reste timide, c'est simplement parce que, on n'attache pas de prix à l'éducation de cette catégorie d'enfants ; que ce soit la loi de 1983, que celle de 2010 relative à la protection des personnes handicapés, il ressort de ces textes qu'ils ne revêtent aucun caractère contraignant et manquent d'injonction. Lorsque la loi de 2010, dans son chapitre 4, section 1 parle de l'accès à l'éducation, elle ne détermine pas le cadre où elle aura lieu, elle parle seulement des différents ordres d'enseignement et de la prise en charge matérielle, financière et de l'appui pédagogique. Cette loi ne précise pas comme c'est le cas en France, si les enfants handicapés seront scolarisés individuellement, collectivement ou à distance.

A ce problème de manque de clarté des textes de lois, vient s'ajouter celui des textes réglementaires qui se comportent comme si l'école maternelle et primaire n'existaient pas. Les différents arrêtés et lettres circulaires fixant les modalités de l'application des lois et conventions relatives à l'accès à l'éducation des enfants et adolescents handicapés ne concerne que l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ; est-ce à dire qu'à l'éducation de base, le problème de la scolarisation des enfants handicapés ne se pose-t-il pas ? Ou que l'environnement des écoles maternelles et primaire est propice à l'encadrement de ceux-ci ?

5.5.2. Interprétation de HR2

HR2: L'environnement scolaire favorise l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

L'HR2 est confirmée dans la mesure où, l'accès et l'encadrement des enfants handicapés à l'école publique est tributaire de l'aménagement de l'environnement scolaire. Cela signifie que, le lieu d'implantation de l'école est déterminant pour l'accès des enfants handicapés à l'école ; l'école doit être accessible de part la nature du terrain, la situation géographique et l'architecture des bâtiments aux enfants porteurs de tout sorte de handicap.

Selon les conventions internationales que le Cameroun a ratifiées, les infrastructures, les équipements et le mobilier des écoles publiques doivent respecter les caractéristiques suivantes :

- La largeur de la porte d'accès doit mesurer 0,90 m ;
- La largeur minimale de la porte intérieure doit mesurer 0,80 m ;
- Les poignées des portes doivent être placées au maximum à 1,30 m du plancher ;
- La largeur du couloir doit être de 1,40 m ;
- La hauteur des WC doit être de 40 cm, aux bords de cuvette arrondis ;
- Les rampes doivent être adaptées ;
- Prévoir des passages piétonnes et des passerelles ;
- Prévoir une cantine et une infirmerie, etc.

Au regard de ce qui précède, l'école publique camerounaise est loin de remplir ces conditions ; le site, l'architecture des bâtiments et les équipements quand ils existent sont désuets et inadaptés ; le climat relationnel qui règne dans ces écoles est chargé de violence et des stéréotypes vis-à-vis des enfants

handicapés. C'est la raison pour laquelle, Fuster et Jeanne (2000 :75) affirment que : « une intégration réussie nécessite le concours d'aide ou de structures diverses » ; et Fonkoua (2008 : 19) ajoute que « l'environnement de l'école doit pouvoir constituer une plate forme permettant le développement du goût des enfants pour la nature, l'histoire, le poème, la musique et les danses. (...). Elle est d'abord un milieu de vie pour un ensemble d'enfants qu'il faut essayer de constituer en communauté ». Ainsi, pour constituer cette communauté, l'enseignant doit suffisamment être outillé pour faire face aux défis de l'encadrement des enfants handicapés.

5.5.3. Interprétation de HR3

HR3: La formation des enseignants détermine l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques

En effet, le tableau n°18, indique que sur 62 participants à l'enquête, 41 soit 66,13% et 14 soit 23,58% pensent qu'une formation passable ou une bonne formation de l'enseignant est déterminante dans l'encadrement des enfants handicapés. Cependant, pour eux la formation en elle seule ne suffit pas, il faut que l'enseignant recycle de temps en temps ses connaissances et améliore ses compétences à travers des séminaires, des ateliers de formations et des journées pédagogiques.

Que ce soit une formation classique, c'est-à-dire une formation dans des écoles normales générales, spécialisée ou en assistance sociale, l'enseignant doit être dévoué à la tâche ; à cet effet, il doit jouir des qualités et des compétences intellectuelles, morales et humaines prompt à encadrer les enfants de tout bord.

Toutefois, on peut constater avec amertume que dans notre système éducatif, les enseignants surtout ceux de l'éducation de base sont plus enclin à la recherche d'un statut social à savoir la recherche du matricule, qu'animés par la vocation pour ce métier. Ainsi on peut entendre des affirmations du genre : « les

concours t-on dépasser, même l'ENIEG ?» et lorsqu'on exerce même ce métier, on peut également écouter des affirmations du genre : « on me paye combien pour que je me casse la tête ». De telles expressions démontrent combien et comment la théorie du socioconstructivisme de Vygostky est mis en mal ; car au lieu que l'enseignant soit le médiateur, le guide et l'accompagnateur des élèves, il devient plutôt leur bourreau. Dans de telles conditions, que dire de l'encadrement des enfants handicapés dans ce cas ?

Suivant la théorie du constructivisme de Piaget, les enseignants en matière d'encadrement des enfants handicapés ont intérêt à :

- se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les pré-requis (savoirs et savoir-faire) dont disposent ces enfants ;
- tenir compte des représentations sociales, des conceptions de ces enfants, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles.

5.5.4. interprétation de HR4

HR4 : Le rôle dynamique des partenaires de l'éducation favorise l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

Cette HR a été confirmée, dans la mesure où, lorsque les partenaires de l'éducation que sont : la famille, les associations, les pouvoirs publics et les spécialistes de l'éducation sont impliqués, le système éducatif se met en branle et favorise, de part son rôle un accès et un encadrement faciles de tous les enfants à l'école.

En effet, lorsque, Fuster et Jeanne (2000) présentent la famille comme un partenaire de l'éducation des enfants handicapés, ils veulent montrer que la famille est :

- un expert dans la mesure où elle doit être associé et participer à l'élaboration des stratégies qui vont être mis en œuvre pour l'encadrement, le suivi et l'évaluation des progrès ou des faiblesses fournis par les enfants handicapés. La famille doit être soutenue et doit aussi à son tour soutenir les enseignants que ce soit dans les interventions à domicile que les interventions au sein de l'établissement. Le contact parents-enseignants doit être maintenu et l'éloignement doit être réduit au minimum.

Les parents des enfants handicapés gagneraient à investir dans les associations qui militent pour la protection et l'encadrement des enfants handicapés ; c'est la raison qui pousse Fuster et Jeanne à affirmer qu'intégrer c'est :

- « placer l'élève au centre du système éducatif ;
- Accepter l'idée que l'enfant handicapé révèle non pas son propre échec, mais l'inefficacité et les incohérences du système éducatif et de ses agents ».

Pour pallier à cette inefficacité et à ces incohérences, le système éducatif et ses différents agents ne doivent pas se comporter comme si l'éducation des enfants handicapés est un simple problème de reconnaissance sur le plan juridique, mais la réalité et pratique demeurent tout le contraire. En l'occurrence, pendant notre enquête sur le terrain, il n'existe qu'une seule école publique inclusive dans tout le département du Mfoundi. Chose curieuse lorsqu'on sait que c'est dans ce département qu'est située la capitale du Cameroun ; cela revient à constater comme à l'antiquité que l'éducation des enfants handicapés au Cameroun est supportée par les religieux, les associations et les œuvres sociales privées. Les pouvoirs publics doivent se sentir plus que jamais interpellés, car c'est d'abord le politique qui fixe et détermine les conditions dans

lesquelles vont être scolarisé X ou Y, sans toutefois se dédouaner lui-même de la tâche. Quand cette tâche d'éducation des enfants handicapés est confiée aux personnes privées, les pouvoirs publics doivent avoir un droit de regard ; car l'encadrement des enfants handicapés par les OSP n'est pas à la portée des enfants issues des familles indigentes.

La loi parle de la scolarité gratuite, de l'octroi des bourses et de l'appui pédagogique qui doivent être fournis aux enfants handicapés ; force est de constater que dans les écoles spécialisées qui sont pour la plupart privées, les frais de scolarité varient entre 100 000 francs CFA et 800 000 francs CFA, ne permettent pas aux parents des enfants handicapés de leur offrir une éducation de qualité ; c'est pourquoi la plupart de ces enfants sont gardés dans les familles. A cet effet, peut-on toujours continuer à parler d'une éducation inclusive et par ricochet d'une école inclusive au Cameroun ?

Pour répondre à cette question, afin de parler de l'éducation et de l'école inclusive, le système éducatif et tous ces agents doivent mettre dans les écoles publiques des dispositifs pédagogiques meilleurs qui vont favoriser la scolarisation des enfants handicapés dans ces écoles. A ce titre comme dispositifs pédagogiques, nous avons présenté :

- La mise en application des politiques éducatives qui militent pour l'éducation des enfants handicapés ;
- Un meilleur aménagement de l'environnement scolaire ;
- Une bonne formation des enseignants ;
- Un rôle dynamique des partenaires de l'éducation.

5.6. suggestions

En sociologie de l'éducation, tout échec dans la vie est le résultat d'une insuffisance d'éducation, d'information, de motivation et surtout de volonté. C'est pourquoi, il est nécessaire qu'à ce stade de notre étude, de formuler quelques propositions à l'endroit d'un certains nombre de responsables des structures en charge de l'éducation, de la formation et de l'encadrement des enfants handicapés. Il s'agit des pouvoirs publics, du MINAS, du MINEDUB et des écoles de formation pour enseignants.

5.31. Aux pouvoirs publics

Etant donné que l'enfant handicapé comme tout autre enfant a droit à l'éducation, nous suggérons aux pouvoirs publics de :

- Mettre en place des mesures d'accompagnement et des conditions de réalisations architecturales dans la construction des écoles publiques ;
- Créer un département d'éducation spécialisée dans les écoles de formation pour enseignants et imposer que ces écoles dispensent des cours ayant trait à l'éducation spécialisée ;
- Octroyer des subventions proportionnelles aux OSP, en y prévoyant un suivi de leurs utilisations.

5.3.2. Aux écoles de formation pour enseignant

Il s'agit des écoles comme les ENIEG, ENIET, ENS, INSET etc. ; qui doivent :

- introduire l'enseignement de l'initiation aux méthodes et techniques de l'éducation spécialisée dans les contenus d'apprentissage de chaque filière ou département comme on le fait avec la didactique ;

- proposer des stages pratiques à leurs élèves dans des écoles inclusives ou dans des écoles spécialisées.

5.3.3. Au MINEDUB

Lorsqu'on parcourt les arrêtés et les circulaires relatifs à l'application des textes de lois relatifs à la protection des personnes handicapés, on se rend vite compte que le MINEDUB n'y figure nulle part. C'est dire combien le pan de l'encadrement de l'enfant handicapé est négligé dans cette structure ; est-ce faute de compétence ? À cet effet, cette structure doit :

- Créer une inspection nationale d'éducation spécialisée chargée du suivi pédagogique des écoles inclusives et spécialisées ;
- Promouvoir la création des écoles inclusives ;
- Proposer aux enseignants en activités des formations relatives à l'encadrement des enfants handicapés.

5.3.4. Au MINAS

Le MINAS doit intégrer que les enfants handicapés, ainsi que leur famille n'ont pas toujours besoin des aides en terme d'aumône, mais ils ont besoin d'un encadrement à long terme qui va leur permettre de s'auto prendre en charge. À cet effet, le MINAS doit :

- Recenser par arrondissement tous les enfants handicapés en âge d'être scolarisés et les placer dans les écoles soit publiques soit privées ;
- Octroyer une carte d'invalidité immédiatement à ces enfants, pour qu'ils puissent bénéficier des avantages inhérents à leur handicap ;
- Assurer l'encadrement psychosocial des enfants handicapés en milieu éducatif.

Des suggestions faites, nous nous proposons d'aborder dans des études futures le thème :

Approche psychosocial du handicap et scolarisation des enfants handicapés au Cameroun.

CONCLUSION GENERALE

Au Cameroun comme dans la plupart des pays africains, l'éducation des enfants handicapés demeure encore au stade des ratifications des conventions et de l'édiction des textes de lois, dont la mise en application reste et demeure timide.

En abordant le thème : « dispositifs pédagogiques et scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques : cas des écoles du Mfoundi » ; nous avons voulu vérifier à travers une étude descriptive que l'accès et

l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques au Mfoundi demeure un mythe. Mythe du fait que sur plus de 364 écoles publiques que compte ce département, seule une est inclusive à savoir l'école inclusive d'étoug-Ebé.

Pour développer ce thème, nous nous sommes posé la question de savoir, si la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques dépend des dispositifs pédagogiques ? Pour répondre à cette question, il était question pour nous de montrer que la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques dépend des dispositifs pédagogiques. Pour éprouver cette hypothèse, nous l'avons divisée en quatre autres HR qui nous ont permis de vérifier que :

- La mise en application des politiques éducatives en faveur de l'éducation des enfants handicapés détermine l'accès et l'encadrement de ceux-ci dans les écoles publiques ;
- L'environnement scolaire favorise l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques ;
- La formation des enseignants détermine l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques ;
- Le rôle des partenaires de l'éducation favorise l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques.

La confirmation de toutes ces HR nous ont permis d'affirmer sans prétendre à la perfection que la scolarisation des enfants handicapés dépend des dispositifs pédagogiques ; car la situation de l'école publique camerounaise se caractérise par :

- Un manque des structures, des infrastructures et du personnel capables de prendre en charge les enfants handicapés ;

- Une absence de politique efficiente en matière d'intégration des enfants handicapés dans les écoles publiques.

Dans cette perspective, il semble nécessaire, voir opportun de mettre en place des dispositifs pédagogiques adéquats qui vont favoriser l'accès et l'encadrement des enfants handicapés dans les écoles publiques. Ces dispositifs passent par la mise en application rapide des politiques éducatives qui protègent ces enfants, un meilleur aménagement de l'environnement scolaire, une bonne formation des enseignants et une communauté éducative dynamique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ouvrages

- ALBARELLO, (2003), *apprendre à chercher*. Bruxelles, Boerck.
- CHAUVIERE, M. et PLAISANCE, E. (2000), *l'école face aux handicaps*. Paris, PUF.
- BEAUD, M. (1985), (2001), *l'art de la thèse, comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. Paris, la découverte.

- BIYOGO, G. (2005), *traité de méthodologie et d'épistémologie de la recherche*. Gabon, Harmattan.
- FONKENG, E., CHAFFI, C., ET BOMDA, J., (2014), *précis de docimologie de recherche en sciences sociales*. Paris, PUF 10^{ème} édition.
- FONKOUA, P. (2008), *processus d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaires*. Yaoundé, cahier de terroirs.
- FONKOUA, P. (2002), « intégration scolaire des enfants en situation particulière dans le système éducatif Camerounais », *in the World council for psychotherapy*, Vienna.
- FUSTER, P. et JEANNE, P. (2000), *enfants handicapé et intégration scolaire*. Paris, bordas.
- GRAWITZ, M. (1990), *Lexique des sciences sociales*. Paris, Dalloz.
- GOFFMAN, (1964), *stigmaté : les usages sociaux des handicapés*. Paris, Minuit.
- HERNANDEZ, L. (1978), *handicap et handicapés*. Paris, sociale.
- TSAFACK, G. (2001), *comprendre les sciences de l'éducation*. Paris, Harmattan.
- Vial, M. (1990), « les enfants anormaux à l'école », Paris, Armand Collin, Additif. (Ouvrages Généraux).
- VYGOSTKY, L., S., (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass, Harvard University press.
- Weisser, (2007), *dispositifs de formation*, Bruxelles, Boerk.

- ZAFFRAN, J. (1997), *l'intégration scolaire des handicapés*. Paris, l'harmattan.

2. Articles et documents

- Charte africaine des droits et du bien être de l'enfant de 1990 ;
- Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées du 13/12/2006 ;
- Loi N° 2010/002 du 13/04/2010 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées ;
- Loi d'orientation de l'éducation de 1998 ;
- Lettre circulaire N°34/06/LC/MINESEC/MINAS du 02/08/2006 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire ;
- Lettre circulaire N°287/07/LC/MINESEC/MINAS du 14/08/2007 relative à l'identification des enfants handicapés et ceux nés des parents indigents inscrits dans les établissements publics d'enseignement secondaires et leur participation aux examens officiels ;
- Lettre circulaire N°08/0006/LC/MINESUP/MINAS du 08/07/2008 relative au renforcement de l'amélioration des conditions d'accueil et d'encadrement des élèves handicapés ou vulnérables ;
- Lettre circulaire N°002/LCC/MINMAP/MINTP/MINH DU/MINAS du 16/07/2013 relative à la facilitation de l'accessibilité des personnes handicapées ou à mobilité réduite dans l'environnement bâti.
- « Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous », UNESCO, 2003.
- « Rapport du suivi de l'éducation pour tous », Dakar 2001.

- « Règles pour l'égalisation des chances », 1994.

3. Mémoire

- Welassangou Tcheuko, M. (2004), « la scolarisation des enfants déficients auditifs à Yaoundé », Yaoundé, ENS.

4. Sites internet consultés (webbographie)

- WWW.anppcan.org;
- www.idcs.info;
- www.inja.fr;
- www.avh.asso.dr.

ANNEXES

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION

DOCTORALE (CRFD) EN

« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES »

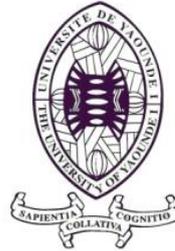
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE

THE UNIVERSITY OF YAOUNDEI

THE FACULTY OF SCIENCE OF
EDUCATION

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINNING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING



ESSAI DE DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES.

Annexe du Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de
Master 2 en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative.

Filière : Sciences de l'Education

Spécialité : Fondements, Etudes et Approches Curriculaires en Education.

Rédigé par :

ABASSA Monique

Maîtrise en Droit Public / DIPEN II en Sciences de l'Education

Sous la direction de :

Pierre FONKOUA

Professeur Titulaire en Sciences de l'Education

Juillet 2016

AVANT – PRPOPOS

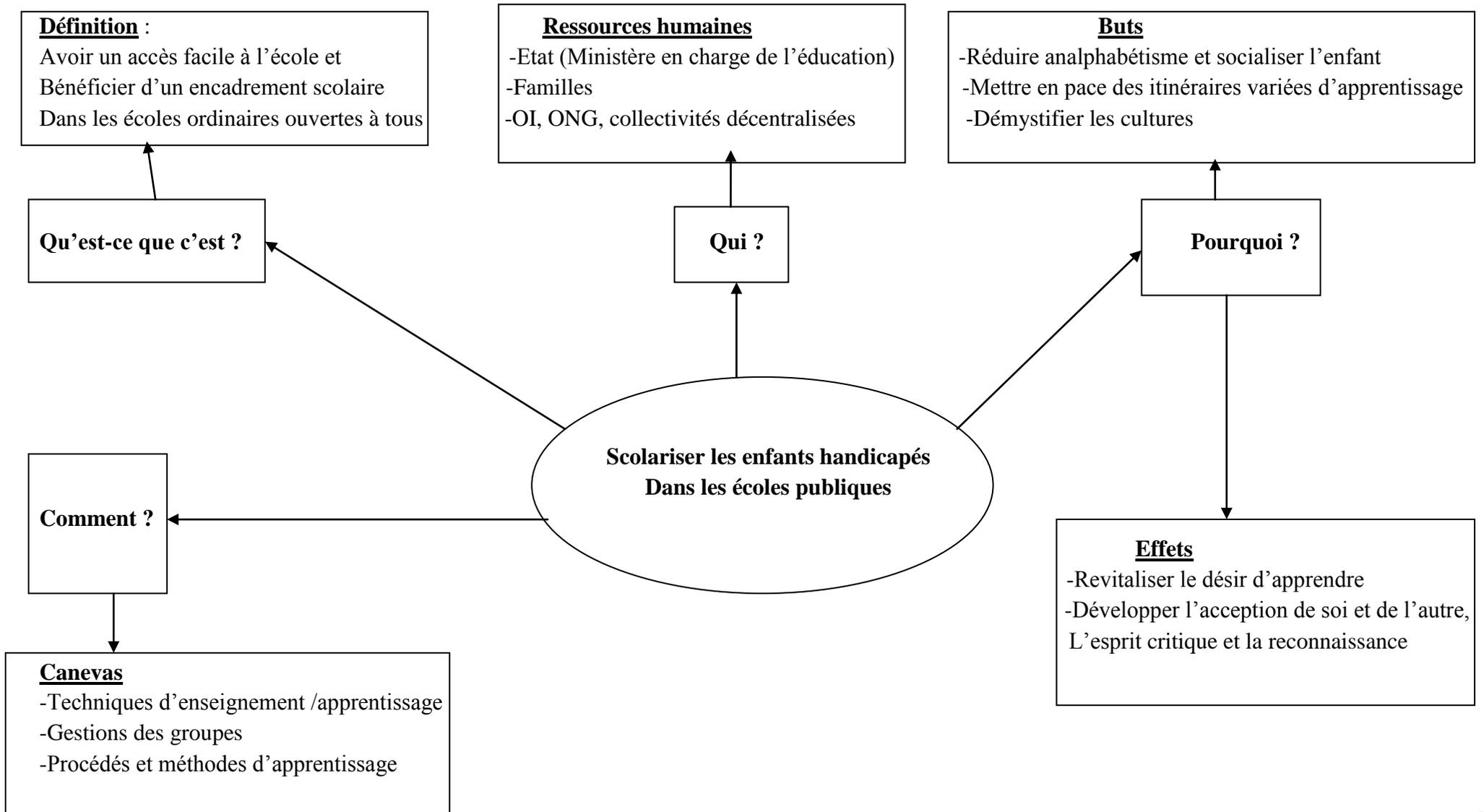
Cet essai de référentiel n'a ni la prétention de développer tout ce que doit être la scolarisation des enfants handicapés, ni de présenter le seul modèle qui puisse en être issu. Son objectif est d'abord de montrer que la scolarisation des enfants handicapés est possible dans les écoles publiques. A travers la présentation d'exemples d'organisations comme les écoles maternelles et primaire publiques et inclusives d'Etoug-Ebe qui, sans aspirer à la vertu de la perfection, ont au moins le mérite d'être déjà capable depuis plusieurs années (7ans) d'encadrer les enfants handicapés, en apportant à ceux qui les sollicitent une satisfaction.

Ces exemples d'écoles ne sont pas obligatoirement transposables dans leurs intégralités, mais elles permettent une adaptation suivant l'environnement du milieu scolaire.

L'encadrement scolaire d'un enfant en général n'est pas comme beaucoup le pense, qu'un acte réservé seulement à l'enseignant, mais il est le fait aussi de beaucoup d'autres professionnels, idéologues et praticiens. Cet essai ne doit constituer en rien une critique ou une polémique quant à l'encadrement scolaire des enfants handicapés dans les écoles publiques du Cameroun ; il est plutôt être une tentative d'approche pratique pouvant aider à améliorer l'encadrement de ces enfants dans un milieu ordinaire.

A cet effet, nous allons évoluer suivant une logique binaire, en présentant premièrement l'organisation et le fonctionnement d'une école inclusive et deuxièmement en élaborant un canevas susceptible d'aider les enfants handicapés à être scolarisés.

SCHEMA RECAPITULATIF DE L'ESSAI DE REFERENTIEL



SECTION 1

POURQUOI SCOLARISER LES ENFANTS HANDICAPES DANS LES ECOLES PUBLIQUES ?

Il s'agit de présenter sommairement les causes, les buts, les effets et ce qui peut faire obstacles à la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques au Cameroun.

1.1. Les causes

Le système scolaire actuel a de nombreux élèves qui ne savent pas pourquoi ils sont là. C'est la raison pour laquelle, beaucoup d'entre eux ne savent plus apprendre (difficultés scolaire, échecs massifs), ne savent plus comment se comporter correctement entre eux et par rapport aux adultes et locaux (injures, violences, insolences et dégradations des biens), les structures scolaires sont inadaptées et vétustes, de nombreux enseignants se sentent débordés et incapables de gérer l'hétérogénéité de la classe. Face à cette situation il devient ennuyeux voir inutiles de scolariser l'enfant handicapé dans un milieu où les élèves dit « normaux » sont pour la plupart incapables de se mouvoir et de s'épanouir ; eu égard a ceci, il devient primordial de se fixer des buts.

1.2. Les buts

Il est question de montrer que chaque élève est une personne à part entière, un individu différent qui a, sa propre histoire, son propre développement physique, cognitif, affectif et moral ; qui cependant a le droit d'évoluer et dont la personnalité et le comportement sont susceptible de connaitre des modifications.

En effet, le bénéfice qu'il y'a à scolariser les enfants handicapés dans les écoles publiques est de :

- Donner les mêmes chances de réussite sociale à tous, ce suivant l'article 7 de la loi d'orientation de l'éducation de 1998 ;
- Démystifier nos cultures, coutumes et traditions parfois trop rudes et stigmatisâtes (enfants handicapés = malchance, sorcellerie, pacte, sacrifice ...);
- Socialiser l'enfant à travers les échanges avec les autres différents de lui (réduire les violences) ;
- Faciliter un choix de vie professionnelle.

1.3. Les effets

Par scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques on entend ici de :

- Développer l'acceptation de soi et de l'autre ;
- Développer l'esprit critique et trouver sa place ;
- Revitaliser le désir d'apprendre (un cas de réussite chez une personne handicapée, suscite souvent chez les normaux un surplus d'efforts).

1.4. Les obstacles

Ce sont des éventuelles prévisions à des situations qui peuvent limiter la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles publiques. Ainsi, on peut entrevoir :

- La routine, les habitudes et la tradition (« on vit avec », « nous sommes habitués » ...)
- Le phénomène, réussite scolaire/chômage (origine de nombreuses frustrations)
- Non application ou mauvaise application de la législation et des règlements en matière d'encadrement et de promotion des enfants et des personnes handicapés.

<p style="text-align: center;">SECTION 2</p> <p style="text-align: center;">COMMENT SCOLARISER LES ENFANTS HANDICAPES DANS LES ECOLES PUBLIQUES ?</p>

Pour scolariser les enfants handicapés dans les écoles publiques, il faut mettre en place de véritables dispositifs pédagogiques qui résident sur quatre points :

- La mise en application des politiques éducatives qui encadrent les enfants handicapés ;
- L'aménagement de l'environnement scolaire ;
- La qualité de la formation des enseignants ;
- Le rôle des partenaires de l'éducation.

2.1. La mise en application des politiques éducatives qui encadrent les enfants handicapés

Pour une meilleure mise en application des textes de lois et règlements, le gouvernement doit prendre des mesures concrètes à savoir :

- L'amélioration de l'information des parents et des enseignants grâce la mise à disposition d'un numéro rouge, vert ou jaune (2210), géré par le service de la promotion et de la protection des personnes handicapées du MINAS ; éditer un guide d'information sur le droit à l'école des enfants handicapés et le vulgariser comme on l'a fait avec le nouveau code pénal ;
- Renforcer la formation des enseignants, des inspecteurs et conseillers pédagogiques grâce à l'élaboration d'un projet inclusif ;
- Mettre en place une commission de contrôle, (que la CONAC étend ses missions jusque dans les écoles pour s'assurer du bon fonctionnement et de la bonne utilisation des infrastructures et équipements) ;

- Constitution d'une cellule Education nationale /Affaires sociales pour assurer le pilotage national et l'expertise en matière de handicap.

2.2. L'aménagement de l'environnement scolaire

Il s'agit du choix du site et de la qualité des infrastructures.

- **Le choix du site**

Pour qu'une école publique accueille les enfants handicapés, il faut qu'elle soit construite sur un terrain de préférence plat, aménagé avec une route facile d'accès, des voies piétonnes et des passerelles permettant une circulation aisée de certains engins comme des tricycles et chaises roulantes ; le site de l'école doit s'étendre au moins sur un hectare (1ha).

- **Les infrastructures**

Les équipements doivent être adaptés à tout type de handicap ; si le bâtiment est en étage, prévoir des rampes adaptées à côtés des escaliers. L'école doit avoir :

- 1 salle d'attente avec un service d'accueil ;
- 1 bloc administratif comportant : la direction de l'école, un service des affaires sociales, un service de l'administration hospitalière ;
- 1 bloc de soins hospitaliers (pédiatrie, orthopédie, kinésithérapie, psychiatrie, laryngologie ...) ;
- 3 blocs de classes divisés par niveau (1,2 et 3) avec une salle en plus pour chaque niveau réservée aux enseignements spécialisées ;
- 1 grande cours de récréation (500 m²) ;
- 1 piscine avec des réglages de profondeurs différents pour exercices de rééducation ;
- 1 complexe sportif protégé par du grillage pour chaque aire de jeu ;

- 1 cantine scolaire fonctionnelle ;
- 1 bâtiments toilette équipés de plusieurs WC et salles des eaux accessibles ;
- 1 bibliothèque ;
- 1 salle de travaux pratiques ;
- 1 salle de TIC ;
- 1 grand jardin d'au moins 600 m², à raison de 100 m² par classe.
 - **Les équipements** doivent répondre aux caractéristiques suivantes :
 - Porte : largeur minimale 0,80 m, poignée placée à 1,30 m du plancher ;
 - Couloir : largeur minimale 1,40 m ;
 - Hauteur WC 40 cm aux bords de cuvette arrondis ;
 - Matériel didactique nombreux et divers ;
 - Tableaux flexibles et visibles par tous les élèves
 - Tables bancs et /ou chaises adaptées à tout type de handicap.

2.3. La qualité de la formation des enseignants

Les écoles de formation qui sont ciblées ici sont : ENS, ENSET, ENIEG et ENIET. Elles doivent introduire dans leur module de formation : la pédagogie différenciée et l'initiation à l'éducation spécialisée. Pour ces disciplines nous avons proposé un contenu et les compétences ciblées :

- **Discipline : la pédagogie différenciée**

Thème 1 : définition et importance de la pédagogie différenciée

- Principes prioritaires de pédagogie (adaptation, activités, créativité, interdisciplinarité et progression) ;
- Organisation et gestion des outils de planification (répartition, projet pédagogique, emploi du temps) ;

- Organisation et gestion des groupes complexes (classes multigrades et hétérogènes) ;

Compétence : organiser sa classe et gérer les élèves selon les situations

Thème 2 : les approches pédagogiques

- Evolution et importance de chaque approche (dressage, PPO, NAP, Projet, APC, MAP, Enseignement explicite) ;
- Implication pédagogique de chaque approche ;
- Canevas de chaque approche.

Compétence : comparer les différentes approches enfin d'en faire un choix judicieux suivant les situations classes qui se présentent.

Thème 3 : les matériels scolaires et techniques pédagogiques

- Types de matériel scolaire (matériel individuel et collectif) ;
- Différentes techniques pédagogiques (travail individuel, en groupe, focus group, EOA, exposé ...).

Compétence : choisir et utiliser le matériel et technique appropriés aux besoins des élèves.

Thème 4 : encadrement et évaluation des enfants à besoins éducatifs spéciaux (EBES)

- Typologie des EBES (handicapés et inadaptés scolaires)
- Modalités d'encadrement (matériel didactique et équipement pédagogique) ;
- Evaluation des EBES (méthodes et outils d'évaluation)

Compétence : encadrer et évaluer les EBES.

- **Discipline : Initiation à l'éducation spécialisée**

Thème1 : initiation à la lecture labiale

- Définition et importance ;
- Technique de la lecture labiale

Compétence : former des bon lecteurs et user d'une bonne diction.

Thème 2 : apprentissage de la langue des signes

- vocabulaire et la grammaire de la langue des signes ;
- méthodes d'apprentissage de la langue des signes

Compétence : savoir utiliser les mimiques pour encadrer les enfants sourds-muets

Thème 3 : éducation à la santé

- Education a aux soins de premiers secours
- Initiation à l'éducation thérapeutique

Compétence : donner les soins essentiels à l'enfant

2.4. Le rôle des partenaires de l'éducation

Les partenaires que nous pouvons citer ici sont : le gouvernement, les collectivités décentralisées, la famille, les Organisations internationales, les ONG et la société civile.

Parlant des OI, des ONG et de la société civile, nous pouvons affirmer que ce sont les seuls qui militent vraiment pour l'encadrement des enfants handicapés ; c'est la cas de l'ESEDA, PROMHANDICAM, le CJARC, le CESPAS, sont des écoles et centres qui jouissent d'une grande expérience dans la

prise en charge des enfants et personnes handicapés. C'est le gouvernement, les collectivités décentralisées et la famille qui posent encore un réel problème.

- La participation de la famille

La famille est un partenaire essentiel dans le processus de scolarisation des enfants handicapés. De sa collaboration dépend l'encadrement de l'enfant, ceci à deux niveaux :

- Informer la famille sur l'évolution ou non de leur enfant ;
- Impliquer la famille dans le projet d'inclusion et utiliser les potentialités éducatives du milieu familial.

- Le rôle du gouvernement et des collectivités décentralisées

Que ce soit l'un ou l'autre structure, les deux doivent conjuguer leurs efforts et travailler en étroite collaboration. Etant donné que l'éducation est décentralisée au Cameroun, chaque collectivité (mairie) doit :

- S'assurer à travers un recensement que tous les enfants vont à l'école ;
- Equiper les écoles du matériel nécessaire pour un meilleur fonctionnement de ceux-ci ;
- Mettre en place les moyens d'accompagnement comme l'accessibilité facile aux locaux scolaires, le recrutement des auxiliaires d'intégration afin d'élaborer un référentiel de compétences ;
- Mettre en place un conseil régional, départemental et d'arrondissement de suivi de la politique d'intégration, en partenariat avec les services de l'Etat, les élus locaux, les enseignants les associations des parents qui permettra d'établir un bilan annuel de la situation et faire des propositions pour améliorer la qualité de l'encadrement des enfants handicapés