

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

ÉDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES



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

**CATEGORISATION SOCIALE LIÉE À UNE
SITUATION DE HANDICAP ET SENTIMENT
D'APPARTENANCE**
Cas des étudiants de l'Université de Yaoundé 1

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Master en
Sciences de
l'Éducation

Par : **Ignace Caroline MELI**
Licenciée en Psychologie

Sous la direction de
Henri Rodrigue NJENGOUÉ NGAMALEU
Chargé de cours

Année Académique : 2015-2016



A monsieur ZANGUIM Emmanuel

REMERCIEMENTS

- ❖ Nos remerciements vont tout d'abord à l'endroit des étudiants en situation de handicap de l'université de Yaoundé 1 pour le temps qu'ils nous ont accordé, afin que nous puissions obtenir les résultats de cette recherche. Qu'ils trouvent dans ce travail dont ils ont été les principaux contributeurs le témoignage de notre profonde gratitude.
- ❖ Nous tenons à remercier de tout cœur le docteur Henri Rodrigue Njengoué Ngamaleu pour sa disponibilité et les conseils qu'il nous a accordé dans l'élaboration de ce travail. Qu'il trouve en ces lignes, l'expression de notre sincère reconnaissance.
- ❖ Nos remerciements vont également à l'endroit de tout le corps enseignant de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1, pour la qualité de l'encadrement qu'il nous a offerte durant ces deux années de formation.
- ❖ Nous tenons à remercier spécialement tous les membres de notre famille pour la confiance, le soutien moral, matériel et financier qu'ils n'ont cessé de nous apporter tout au long de notre cursus académique. Nous pensons ici à nos parents Jean Claude Ngningayé, Odette Virginie Lemouotio, à ma sœur Anita Joëlle Kenné, mes enfants Princesse Auréole Kenné, Treacy Freschnelle Lemouotio, Serena Sonkeng et enfin Rayna Céphora Djatsa. Qu'ils trouvent en ce mémoire, l'expression des résultats de tous leurs efforts, de toutes mes absences dans les obligations familiales.
- ❖ Nous exprimons également notre reconnaissance à nos amis qui n'ont cessé de nous stimuler au travail de différentes manières. Nous pensons à Delphine Tcheupgang Seumo, Véronique Mabakou, Solange Mbouoda, Georgette Owono, Alex Suebang, Ferdinand Choupo et, Delphine Mefo. Qu'à travers eux soient remerciés nos camarades de promotion de master 2 sciences de l'éducation.
- ❖ Enfin, à tous ceux ou celles que nous ne pouvons nommer ici et qui n'ont cessé de nous apporter un quelconque soutien dans la réalisation de ce travail, nous témoignons notre profonde gratitude.

RESUME

Nous proposons dans ce mémoire, les mécanismes de la catégorisation sociale liée à une situation de handicap qui ont une influence sur le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap. En effet, si de nombreuses études ont abordé le phénomène du sentiment d'appartenance sous de nombreux angles : appartenance géographique, appartenance territoriale, appartenance managériale et appartenance scolaire, il semble que très peu d'études ont analysé jusqu'à lors le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap tout en associant la catégorisation sociale de ceux-ci. La littérature sur la catégorisation sociale liée à une situation de handicap en association avec le sentiment d'appartenance reste peu prolifique. La question qui a sous-tendue cette étude est la suivante : comment est-ce que la catégorisation sociale liée à une situation de handicap influence-t-elle le sentiment d'appartenance des étudiants de l'université de Yaoundé 1? L'objectif général de notre étude est d'analyser et de rendre compte des mécanismes de la catégorisation sociale liée à une situation de handicap qui ont une influence sur le sentiment d'appartenance au sein de l'Université. Plus précisément, il s'agit de décrire et d'examiner l'accentuation des différences inter-catégorielles, les ressemblances intra-catégorielles, le biais de discrimination et la compétition sociale au sein de l'université qui ont une influence sur le sentiment d'appartenance. L'étude repose sur une démarche qualitative, et fait appel à la méthode des entretiens individuels, de type semi-directif, comme technique de collecte des données sur le terrain. Les données recueillies ont été analysées à l'aide de la méthode de l'analyse thématique de contenu, et les résultats indiquent que l'accentuation des différences inter-catégorielles, la ressemblance intra-catégorielle, la compétition sociale ont une influence positive sur le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap de l'Université de Yaoundé 1. Et que le biais de discrimination a une influence négative sur le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap. A partir des stéréotypes, des préjugés et des qualificatifs négatifs, les étudiants en situation de handicap ont du mal à pouvoir s'intégrer à l'université, compte tenu de l'absence d'un dispositif adéquat pour ceux-ci et la non éducation des pairs en vue d'accepter la différence.

ABSTRACT

We propose in this study reflects on social categorization in terms of disability and the sense of belonging in inclusive education situation. While numerous studies have addressed the phenomenon of belonging in many angles: geographical location, land ownership, managerial ownership and school belonging, it seems that very few studies have analyzed up when the feeling membership of disabled students in inclusive schools while combining social categorization thereof. This lack of knowledge about social categorization in terms of disability in association with the sense of belonging in inclusive education situation. The question that has underpinned this study is the question: how is social categorization impact - on her sense of belonging in inclusive education situation? The overall objective of our study is to report on social categorization mechanisms related disability that is an influence on the sense of belonging in inclusive education situation. More specifically, it is to describe and discuss the accentuation of differences inter categorical, intra categorical similarities, through discrimination and social competition within the university that have an influence on the sense of belonging in inclusive education situation. The study is based on a qualitative approach, and uses the method of individual interviews, semi-structured type, such as technical data collection in the field. The collected data were analyzed using the method of content analysis, and the results indicate that the accentuation of differences inter categorical similarity intra categorical, social competition has a positive impact on the sense of membership of student with disabilities in the University of Yaoundé 1. Et that through discrimination have a negative influence on the sense of belonging of students with disabilities. From the stereotypes and prejudices and negative adjectives, the disabled students are struggling to be able to integrate into the university.

SOMMAIRE

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
RESUME	iii
ABSTRACT	iv
SOMMAIRE	v
LISTES DES TABLEAUX ET FIGURES	vi
LISTES DES ABREVIATIONS ET DES SIGLES	vii
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : FONDEMENT THEORIQUE DE L'ETUDE	4
CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE	5
CHAPITRE 2 : LA SITUATION DE HANDICAP ET LE SENTIMENT D'APPARTENANCE	20
CHAPITRE 3 : LES THEORIES DE L'IDENTITE ET DE LA CATEGORISATION SOCIALES	54
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	80
CHAPITRE 4 : LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE	81
CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS	92
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES DE L'ETUDE	122
CONCLUSION	135
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	135
ANNEXES	135
TABLE DES MATIERES	135

LISTES DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1: Tableau synoptique.....	79
Tableau 2: Tableau d'échantillon.....	85
Figure 1: Théorie de l'identité sociale	56

LISTES DES ABREVIATIONS ET DES SIGLES

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

PROMHANDICAM : Promotion des handicapés du Cameroun

ONU : Organisation des nations unies

CEJAC : Cercle des jeunes aveugles du Cameroun

CNRPH : Centre National de Réhabilitation de personnes handicapées

QG : Question de Recherche

QS : Question de recherche Spécifique

OS : Objectif de recherche

VIH/ SIDA : Virus de l'Immunodéficience Humaine/ Syndrome d'Immunodéficience Acquise

SIL : Section d'Initiation au Langage

CM1 : Cours Moyen première année

CM2 : Cours Moyen Deuxième année

CEP : Certificat d'Etude Primaire

IFORD : Institut de formation et de Recherche Démographique

ENAM :Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature

INTRODUCTION

L'école inclusive est une institution d'enseignement à l'intérieur de laquelle se développent plusieurs interactions : entre l'enseignant et les élèves en situation de handicap, entre les élèves en situation de handicap et les pairs valides, entre les élèves en situation de handicap eux même. Ceci à cause de la pluralité des catégories des élèves en présence. Les apprenants en situation de handicap se retrouvent ainsi comme ne faisant pas partie de cette communauté .Car, ils sont parfois peu représentés. Selon la dernière enquête par grappes à indicateurs multiples (Mics, 2011), 5,4% de la population au Cameroun souffrent d'au moins un handicap. Les déficiences sensorielles sont les plus fréquentes (3,5%), en particulier les déficiences visuelles (2,2%) et auditives (1,6%), suivies des déficiences motrices (1,2%) qui sont essentiellement les déformations des membres inférieurs ou supérieurs. Compte tenu de cette prévalence, les personnes en situation de handicap sont en faible nombre dans les écoles inclusives .Aussi, plusieurs conventions sur le plan international (UNESCO, 1990 ; UNESCO ,1994 ; 2006 ; OMS, 2011) et national (la loi n°83/013du 21 juillet 1983 ;décret du 26 novembre1990 ;circulaire du 08 décembre 2000 ; la circulaire du 02 août 2006) militent en leur faveur .Dans les écoles inclusives, malgré le fait qu'ils soient présents ils ne sont pas épanoui, ils ne s'engagent pas aux activités de l'école .Dans de telles conditions ,le sentiment d'appartenance ,concept construit par les psychologues sociaux, revêt un certain intérêt dans la mesure où il est question de voir la manière dont les personnes en situation de handicap sont impliquées en milieu scolaire .Il s'agit de montrer la fierté ,l'engagement de ceux-ci en situation d'éducation mixte. Cet engagement qui leur permettra d'éviter les abandons scolaires.

Certaines recherches ont permis d'expliquer le sentiment d'appartenance. Ils s'agit des recherches faites par : Anderman (2002) ; Beauvais, McKay, & Seddon (2001) ; Mucchielli, (2008) ; Levy (1996) ; Porter (1974).Ces recherches ont permis de démontrer le sentiment d'appartenance à une communauté. Le sentiment d'appartenance à une communauté est un élément fondamental de la citoyenneté chez les jeunes (Beauvais, McKay, & Seddon, 2001).Il permet aux jeunes d'être fière de la communauté .C' est le degré d'attachement et d'identification d'une personne à l'endroit d'une organisation (Porter ,1974). Les apprenants qui estiment que le monde académique peut les aider à atteindre leurs objectifs ou qui se

sentent chez eux dans leurs établissements scolaires développent un plus grand sentiment d'appartenance et ont tendance à persévérer davantage dans leurs études (Anderman, 2002). L'appartenance à un groupe fait adopter à ses membres les valeurs, les normes et les règles de conduite propres à celui-ci (Mucchielli, 2008). La littérature sur le sujet, nous informe que la catégorisation sociale a un impact sur le sentiment d'appartenance (Doise, Deschamps, & Meyer, 1978 ; Castel & Lacassagne, 2005 ; Lacassagne, Wullemmin, Castel, & Jebrane, 2001 ; MacGarty, & Turner, 1992 ; Tajfel & Turner 1986, 2001 ; Tajfel, Sheikh, & Gardner, 1964). Dès lors, le problème que nous soulevons ici est celui de l'absence du sentiment d'appartenance.

Le problème ainsi posé n'est pas nouveau. Il a été étudié par de nombreux auteurs, plus précisément en entreprise (Dubois, 2012 ; Fougerat, 2013), en géographie (Guérin-pace, 2006), en psychologie (Lehoux, 2015 ; Dario, 2013) et en éducation (Cohen, 2009 ; Karp & al, 2011 ; Lepage-Simard, 1999). Mais il n'est pas régulièrement abordé sous l'angle de la catégorisation sociale liée à une situation de handicap. Il n'existe pas de connaissances abondantes sur la catégorisation sociale des étudiants en situation de handicap et leur sentiment d'appartenance. Documenter la catégorisation sociale des étudiants en situation de handicap devient une urgence. C'est ce que nous proposons d'étudier dans ce mémoire. Le problème que nous venons de soulever s'inscrit dans la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1981 ; 1972 ; Tajfel & Turner, 1986 ; 2001 ; Turner, 1999), et de l'auto catégorisation (Turner, 1999 ; Turner, Hogg, Oakes, Reicher, Weatherell, 1987). Cette théorie s'avère appropriée parce que plusieurs de ses composantes sont significatives dans la description de la catégorisation sociale et du sentiment d'appartenance des étudiants handicapés en situation d'éducation inclusive. Selon la théorie de l'identité sociale, dans la comparaison entre les groupes minimaux et d'autres qui sont valorisés, les individus développent des mécanismes de classification des individus en incluant les individus qui se ressemblent dans une catégorie, en accentuant les différences entre deux catégories, en les discriminant ou en cherchant des mécanismes de la compétition sociale, afin d'être perçus positivement. En contexte d'éducation inclusive, une catégorisation des individus en deux groupes est opérée : le groupe des étudiants en situation de handicap et celui des étudiants valides. Le traitement des étudiants en situation de handicap est différent du groupe des valides. Ces mécanismes de la catégorisation sociale permettent à chaque groupe de s'engager dans une partition sociale. D'où la question de recherche qui sous-tend cette étude: comment est-ce que la catégorisation sociale liée à une situation de handicap a un impact sur le sentiment d'appartenance?

De ce fait, l'objectif général de cette étude, est de décrire et d'analyser les mécanismes de la catégorisation sociale (ressemblance intra- catégorielle, accentuation des différences, discrimination, compétition sociale) liée à une situation de handicap qui exerce une influence sur le sentiment d'appartenance. Il s'agit d'analyser l'incidence des processus de la catégorisation sociale sur le sentiment d'appartenance à la grande communauté universitaire de Yaoundé 1, spécifiquement chez les étudiants en situation de handicap.

L'étude repose sur un devis de recherche qualitatif faisant appel aux entretiens individuels de type semi-directif comme technique de recueils des données. Celles-ci ont été analysées à l'aide des méthodes d'analyse de contenu.

L'organisation du mémoire s'articule autour de six chapitres. Le premier présente la problématique de l'étude en insistant notamment sur le contexte, le problème, les questions de recherches ainsi que les objectifs de l'étude, l'intérêt et la délimitation de l'étude. Le deuxième définit la situation de handicap et le sentiment d'appartenance. Le troisième chapitre traite des théories de l'identité sociale et de la catégorisation sociale. Le quatrième chapitre quant à lui présente la démarche méthodologique utilisée pour mener cette recherche. Le cinquième présente les principaux résultats de l'étude et enfin le sixième, l'interprétation, les suggestions de l'étude et les perspectives.

PREMIERE PARTIE : FONDEMENT THEORIQUE DE L'ETUDE

Cette partie du travail intitulée fondement théorique de l'étude se propose de situer notre étude dans son aspect théorique en dégagant sa spécificité par rapport aux études antérieures relatives au sentiment d'appartenance en situation d'éducation inclusive. De ce fait, elle comprend trois chapitres : Le premier porte sur la problématique de l'étude, le deuxième sur la situation de handicap et le sentiment d'appartenance, le troisième, sur les théories de l'identité sociale et de la catégorisation sociale.

CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE

La problématique d'une étude est l'ensemble construit autour d'une question principale et des signes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi. Selon Beaud, (2006) c'est l'ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi. C'est aussi selon Quivy et Campenhoudt (2011, p.203), «*l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ*». Elle comporte plusieurs articulations, à savoir : le contexte de l'étude, La formulation et la position du problème, L'objectif de l'étude, L'hypothèse générale, L'intérêt de l'étude, La délimitation de l'étude.

1.1. Contexte d'étude

L'école est une institution d'enseignement, où se développe des interactions, des relations de fraternité. C'est également, un instrument privilégié qui permet de favoriser le développement de la socialisation chez l'enfant. Pour favoriser ces interactions, il faudra que l'on développe la nécessité d'un climat scolaire chaleureux, où il fait bon vivre afin de faire éclore le sentiment d'appartenance des élèves (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Le sentiment d'appartenance est selon Goodenow (1993, p. 302), le « *sentiment d'être accepté, valorisé, inclus et encouragé par les autres (par exemple, les enseignants et les pairs). Dans la salle de classe, les élèves doivent se sentir partie intégrante de la vie et des activités de la classe* ». Notre principale préoccupation est le sentiment d'appartenance en contexte d'éducation inclusive. De ce fait, plusieurs conventions dans le monde en général et au Cameroun en particulier, ont contribué à l'inclusion de cette couche de personne dans les écoles et au développement du sentiment d'appartenance des étudiants handicapés. Ce sentiment d'appartenance constitue un besoin inné chez l'être humain. Il est aussi important que les besoins physiologiques de base et de sécurité. (Maslow, 1943).

1.1.1. Les conventions favorisant l'inclusion des personnes en situation de handicap en milieu scolaire

❖ Sur le plan international

La reconnaissance des valeurs liées à l'humanité est universellement acceptée. Raison pour laquelle, la déclaration universelle des droits de l'homme (1948) stipule en son préambule que la reconnaissance de la dignité est inhérente à tous les membres de la famille humaine. Chaque individu doit être respecté par l'autre. C'est un besoin de l'être humain et ne doit pas être violé. Les droits des êtres humains doivent être égaux et inaliénables. Ces droits constituent le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde. Plus loin dans ce même préambule, il est signalé que

« la méconnaissance et le mépris des droits de l'homme ont conduit à des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité et que l'avènement d'un monde où les êtres humains seront libres de parler et de croire, libérés de la terreur et de la misère, a été proclamé comme la plus haute aspiration de l'homme. » (p. 3).

Donc, il est essentiel d'encourager le développement de relations amicales entre les nations. Pour que ces relations perdurent, les individus doivent développer le sentiment d'amour vis-à-vis des autres. Toujours dans cette même déclaration, à l'Article 26 alinéa 1 et 2, L'éducation est un droit pour l'individu. Elle doit être gratuite, au moins dans l'enseignement élémentaire et fondamental. Ce qui nous montre la place de l'éducation dans l'épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

Dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), l'Assemblée générale des Nations Unies réaffirment l'engagement de la communauté internationale à reconnaître le droit à l'éducation pour tous. Le paragraphe 1 de l'article 13 de ce pacte va cependant plus loin que la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme en prévoyant que l'éducation doit viser au plein épanouissement du sens de la dignité, de la personnalité humaine, mais qu'elle doit aussi ,

Mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

Ceci témoigne de la volonté d'éduquer toutes les couches de la société à travers l'éducation et l'identification de chaque acteur dans la structure où il se trouve en interaction.

L'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la Convention relative aux droits de l'enfant en 1989. Cette convention fait aujourd'hui l'objet d'une reconnaissance quasi universelle. L'un des principes fondamentaux de cette convention est celui de la recherche de l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 3). C'est ce principe qui a permis de guider toutes les interventions éducatives destinées aux enfants. À cet égard, il est prévu ce qui suit aux trois premiers paragraphes de l'article 23 :

Les États 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.

Les enfants en situation de handicap doivent bénéficier d'une aide adaptée relative à leur état de déficience. Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie conformément est gratuite. Elle est conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation, à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel que spirituel.

La Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous (1990) qui s'est tenue à Jomtien avait pour objectif principal de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux du plus grand nombre d'enfants possible. Parmi les recommandations qui émanent de cette déclaration, l'accès à l'éducation est universalisé, indépendamment des différences individuelles. Ainsi, selon le premier paragraphe de l'article 3 de la déclaration, tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale. A cet effet, il convient de développer les services éducatifs de qualité et de prendre des mesures systématiques pour réduire les disparités. Au regard des besoins éducatifs des personnes handicapées, la déclaration précise ce qui suit au paragraphe 5 de l'article 3, les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées.

L'Assemblée générale des Nations Unies a adopté les règles pour l'égalisation des chances des handicapés en 1993. Ces règles exhortent chaque état à garantir l'éducation des personnes handicapées. Qu'elle soit partie intégrante du système éducatif de chaque pays. Le

but visé étant de faire acquérir des aptitudes réelles à la communication et le maximum d'indépendance aux personnes qui sont sourdes et aveugles.

La Déclaration de Salamanque pour l'éducation et les besoins spéciaux (1994), dans le second chapitre, postule que, les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins. Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice. En outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants en situation de handicap, accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.

Les deux premiers alinéas de l'article 24 de la Convention sur les droits des personnes handicapées (2006) reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les états parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent : le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine, l'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités et enfin la participation effective des personnes handicapées à une société libre.

Le Cameroun a poursuivi méthodiquement ces efforts en vue de la mise en place d'un environnement favorable au développement à l'inclusion des apprenants en situation de handicap.

Il s'agit de l'Adoption de la loi n°98/004 du 14 avril 1998 de l'orientation de l'éducation au Cameroun dont l'article 7 stipule : « *l'Etat garantit à tous l'égalité des chances d'accès à l'éducation sans distinction de sexe, d'opinion politique, philosophique ou religieux, d'origine sociale et culturelle, linguistique ou géographique* ». Une politique de protection, de promotion des droits et d'insertion des personnes handicapés, sur la base d'un ensemble de textes bien définis a ainsi vu le jour au Cameroun. Il s'agit de la loi n° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes Handicapées, de la circulaire du 13 janvier 1986 relatif à la scolarisation des enfants handicapés et enfants nés de parents handicapés, 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. Pour compléter l'éventail de

ces dispositions, l'Etat promulgue des dispenses d'âge pour les élèves et étudiants handicapés, et prend l'initiative d'ouvrir un centre de réhabilitation pour près de 680.000 handicapés visuels, dont 18.000 non voyants. Sur cette même lancée plusieurs organismes privés emboîtent le pas au gouvernement pour apporter une aide à ces personnes particulières, ceci notamment dans le but de permettre à toutes les couches sociales de participer à la construction du bien être global. La circulaire n°38/B1/1464 du 8 décembre 2000 relative à la lutte contre la violence au sein des établissements scolaires. De même, au Cameroun, un projet d'élaboration d'une politique de solidarité nationale a été engagé. Cette réforme mettra l'accent sur l'aide de l'éducation aux enfants indigents et nécessiteux, les prises en charge médicales, l'appui à l'éducation spéciale des enfants handicapés, l'appui à la réadaptation et à la rééducation fonctionnelle, les mesures de prévention médicale et sociale.

Toutes ces conférences mondiales, ces décrets et lois contribuent au développement du sentiment d'appartenance des personnes en situation de handicap dans une école inclusive. Ces personnes devraient faire partie intégrante dans les écoles inclusives, se sentir autonome, être inclus dans les activités scolaires et périscolaires tout comme leurs camarades valides, et avoir des relations favorables avec leurs camarades et les enseignants.

1.2. Formulation du problème

En dépit de ces conventions, lois et décrets qui permettent d'accroître l'inclusion des personnes en situation de handicap, l'OMS (2011) nous informe qu'ils sont en grande partie non scolarisée. Dans le monde, Plus d'un milliard de personnes vivent avec un handicap, sous une forme ou sous une autre, soit environ 15% de la population mondiale. 110 millions de personnes (2,2 % de la population mondiale) ont de très grandes difficultés fonctionnelles (OMS, 2011). Ces chiffres montrent l'importance de cette population et incluent toutes sortes de handicap. L'OMS (2011) affirme que dans les années à venir, cette prévalence va augmenter. Car cette présumée croissance est due au vieillissement de la population, à des maladies cardio- vasculaires, au diabète, aux troubles de santé mentale etc. pour une population mondiale estimée à 7,2 milliards par les nations unis (2014). Vue la croissance de cette couche de population, il devrait être présent dans toutes les institutions scolaires. Mais, ce sont eux qui sont le moins scolarisé. La non scolarisation de cette couche est due à un sentiment d'appartenance scolaire qui n'est pas fortement développé en milieu scolaire.

La direction des ressources techniques (2012) estime que 72 millions d'enfants dans le monde sont exclus de l'éducation, et parmi eux, un tiers est constitué des enfants handicapés. Ces chiffres montrent une grande prévalence des enfants n'ayant pas accès à l'éducation. Cet ensemble de phénomène implique une participation faible des enfants handicapés dans le système éducatif de la plupart des pays dans le monde.

Selon les enquêtes faites par le Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille et l'Institut National de la Statistique (2012), dans 14 pays, il existe une différence considérable entre les pourcentages d'enfants handicapés et celui des enfants non handicapés qui vont à l'école.

Au Cameroun, selon les résultats du recensement de la population effectué en 2005, les personnes handicapées représentent près de 2% de la population totale, et par déduction de ce pourcentage, les élèves handicapés avoisineraient les 73.000 (Mbogo, 2010). compte tenu de l'importance de cette couche de personne au Cameroun une attention particulière doit être accordé en leur faveur.

Le magazine de l'économie camerounaise nous informent des données statistiques de la proportion des personnes handicapées en 2011, Selon la dernière enquête par grappes à indicateurs multiples (Mics, 2011), 5,4% de la population au Cameroun souffrent d'au moins un handicap. Les déficiences sensorielles sont les plus fréquentes (3,5%), en particulier les déficiences visuelles (2,2%) et auditives (1,6%), suivies des déficiences motrices (1,2%) qui sont essentiellement les déformations des membres inférieurs ou supérieurs.

La dernière enquête sur les ménages réalisés en 2007, nous fait part des chiffres suivants : 10% de la population camerounaise souffre d'un handicap. Environ 5% des enfants handicapés vont à l'école et moins de 2% de ces enfants terminent leur cycle secondaire. Près de 90% des personnes handicapés ne savent ni lire, ni écrire, soit plus de 1.500.000 individus sur 1.787320 personnes vivant avec un handicap. Par ailleurs, 80% des handicapés âgés de 15 à 64 ans sont sans emploi, ceci étant due à leur déficit d'éducation.

Le nombre de personnes handicapées qui atteint l'enseignement supérieur en 2007 est 3,4% de et en 2010 est de 6,3%. Ces chiffres sont en deçà de ceux escomptés pour leur inclusion totale au sein des Universités .Si au niveau supérieur, nous ne retrouvons pas en abondance cette couche de la population, on pourrait induire que l'inclusion scolaire qui est d'actualité depuis deux décennies au Cameroun est loin d'être atteint. Les personnes en situation de handicap ne sont pas considérées dans les institutions universitaires au même titre que leurs camarades valides. Ces personnes ne développent pas une fierté, une envie de vivre

ensemble avec les autres personnes de l'institution scolaire. Ce qui conduit à l'aboutissement de l'exclusion scolaire de ceux-ci. La vision du Cameroun à l'horizon 2035 inscrit dans le DSCE (2009, p.53), prévoit :

Le Cameroun uni dans sa diversité, est un pays où l'unité et l'intégration nationale sont vécues dans le respect des différences et des identités. Les valeurs telles que le respect de l'autorité, la cohésion, la solidarité, l'intégrité, le travail et la fierté sont les références aux comportements individuels et collectifs. Le fonctionnement de la société se fonde sur la concertation, le dialogue, la tolérance, le respect mutuel, le recours à la médiation ou à la justice.

De ce constat, nous observons que la plupart des personnes en situation de handicap sont non scolarisées au Cameroun. L'école qui est le lieu où les apprenants passent le tiers de leur journée, elle a donc une incidence significative sur leur qualité de vie notamment les relations avec les pairs, les enseignants, et leurs dispositions à l'égard de l'apprentissage et de la vie en général. La réussite et le bien-être tout au long de la vie dépendent également de la mesure dans laquelle les élèves sont parvenus à s'épanouir sur le plan social et affectif (OCDE, 2013).

Le Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille et l'Institut National de la Statistique (2012, p.22) tirent la conclusion suivante : « *les personnes handicapées ne poussent pas assez loin avec les études* ». Ce qui entrave leur processus scolaire.

Le problème que soulève cette étude est celui du sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap .Il s'observe à travers leur manque d'engagement dans les groupes au sein des Universités comme la présidence des étudiants, les clubs...Bien que le cercle des étudiants en situation de handicap existe à l'Université de Yaoundé 1, très peu d'étudiant handicapée y accède. Ils ne préfèrent pas aller au cercle de peur d'être davantage stigmatisé .Tels sont les propos d'une étudiante invalide. De plus, très peu de ces étudiants arrivent en licence malgré le fait qu'ils ont commencé au niveau 1 .Ils ne se sentent pas réellement intégrés au sein de l'Université car, il n'existe pas une prise en charge spécifique de ceux-ci. L'éloignement entre un amphi et l'autre ,les escaliers ,Le quota horaire allouées aux évaluations reste le même que les étudiants valides .Quand on sait que les étudiants en situation de handicap visuels prennent plus de temps pour écrire .De plus, il n'y a pas de traducteur pour les épreuves .Les cours enseignés devrait aussi tenir compte de ceux qui sont des catégories de handicap comme les bègues car ceux-ci prennent plus de temps pour une intervention en situation d'apprentissage .Si un minimum d' efforts n'est pas pris en compte, ils se retrouvent comme crispé et même oubliés ,par conséquent ,il perdent l'estime de soi,

leur sentiment de sécurité et leur sentiment d'appartenir à l'institution .La perte de cette valeur conduit directement au manque d'enthousiasme en milieu universitaire.

Certaines recherches ont été fait sur le sentiment d'appartenance, elles ont permis de démontrer l'importance de ce sentiment dans l'insertion sociale (Beauvais; Dubois, 2012 ; Goodnow, 1993 ;Karp et ses collègues (2011) ; McKay & Seddon, 2001 ; Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974 ; Todorov, 2010).

Beauvais, McKay et Seddon (2001), souligne que le sentiment d'appartenance à une communauté est un élément fondamental de la citoyenneté chez les jeunes. Un fort sentiment d'appartenance engendre au minimum une mobilisation importante, un engagement indéfectible des employés, ce qui accroît leurs productivités et les rendements en général. Lorsque ce sentiment est élevé, le personnel est fier de travailler dans son entreprise, il s'y sent bien, intégré, valorisé et dès lors il s'y identifie à la marque de l'entreprise. Un fort sentiment d'appartenance au groupe permet donc de respecter les normes, règles et procédures, mais également de bien comprendre et accepter les règles en vigueur. Il a par conséquent, un impact important sur le rendement au travail, la productivité, la confiance, la coopération, les perspectives d'avenir, l'assiduité au travail, la résistance au stress, l'estime de soi et l'ouverture au changement. Un personnel identifié aime son travail, son entreprise et il s'y investit. il fait par ailleurs confiance, et ce sentiment le rend flexible et plus enclin à accepter les changements qui lui sont proposés. Le sentiment d'appartenance est le degré d'attachement et d'identification d'une personne à l'endroit d'une organisation (Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974). Les personnes que l'on appelle des « *exclus* » sont souvent celles qui ont un nombre réduit d'appartenance. Elles n'ont pas de lien social établi par le travail, souvent leurs liens familiaux sont distendus et leurs relations de voisinage appauvries. Les personnes dites « *isolées* » vivent, elles aussi, une réduction d'appartenance (Todorov, 2010).Le sentiment d'appartenance permet à l'élève de s'approprier son projet d'apprentissage et de s'impliquer réellement dans son développement personnel et scolaire. Ainsi, l'appartenance scolaire permet d'augmenter le sentiment d'adaptation et d'adhésion de l'élève à son école, ce qui réduit le risque de décrochage scolaire, et ce, malgré certains échecs. (Goodnow, 1993) Par ailleurs, Karp et ses collègues (2011) rapporte que le sentiment d'appartenance scolaire serait lié à une motivation accrue, à une meilleure réussite académique et des attitudes positives envers l'école. Ainsi, les élèves qui estiment que le monde académique peut les aider à atteindre leurs objectifs ou qui se sentent chez eux dans leurs établissements scolaires développent un plus grand sentiment d'appartenance et ont

tendance à persévérer davantage dans leurs études. Aussi, selon Boucher et Morose (1990), les indicateurs permettant de mesurer le sentiment d'appartenance des élèves sont notamment le fait de se sentir bien à l'école, d'être fier de celle-ci, de s'y sentir utile et solidaire vis-à-vis des autres, ainsi que de s'impliquer dans des activités ou des organisations. De ce fait, qu'est ce qui peut être à l'origine du sentiment d'appartenance ?

La littérature indique que plusieurs facteurs peuvent influencer le sentiment d'appartenance en milieu scolaire. Certains facteurs, comme l'origine ethnique (Beauvais, McKay, & Seddon, 2001), les tâches scolaires (Lehoux, 2015), le développement de relations entre les élèves (Goodnow, 1993 ; Karp & al., 2011), et la catégorisation sociale (Bazoumana, 2002 ; Doise, Deschamps & Meyer, 1978 ; Duflos & Lauvergenn 1988, Lacassagne, Sales, Willemine, Castel, & Jehanne 2001 ; MacGarty & Turner, 1992 ; Tajfel & Turner 1979, 1986) semblent avoir une influence importante sur le sentiment d'appartenance des élèves en milieu scolaire.

La relation entre les enseignants et les élèves est centrale dans le développement du sentiment d'appartenance. En effet, les relations harmonieuses de l'élève et de ses enseignants favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance élevé à l'école (Davidson et al. 2010). De plus, selon Honora (2003), les élèves développent un plus grand sentiment d'appartenance lorsqu'ils sentent que leurs enseignants se soucient d'eux, non pas seulement en tant qu'étudiants, mais également en tant qu'individus, et que par conséquent, ils peuvent avoir des relations plus personnelles avec eux. Également, les résultats de l'étude de Cemalcilar (2010) tendent à confirmer l'importance de ce facteur dans le développement du sentiment d'appartenance. Ils montrent que la satisfaction liée aux relations sociales serait encore plus prédictive de l'appartenance que la satisfaction relative à l'environnement scolaire.

Les absences des jeunes peuvent être les conséquences d'un processus de démotivation, de désaffiliation et d'aliénation face à l'école. C'est souvent le témoignage d'une expérience scolaire négative, d'un cumul de frustrations et d'échecs scolaires. Il devient beaucoup plus intéressant, plaisant, valorisant d'être en dehors de l'école qu'assis sur les bancs de l'école (Potvin, 2007).

L'identification et le sentiment d'appartenance à une communauté sont des éléments fondamentaux de la citoyenneté chez les jeunes. En dépit de la notion populaire du « *village global* », la plupart des jeunes continue à s'identifier avant tout au milieu dans lequel ils ont noué leurs premières relations sociales (Beauvais, McKay, & Seddon, 2001).

Les chercheurs de la socio cognition travaillant sur la catégorisation ont montré qu'il existe des distorsions cognitives dans l'appréhension d'autrui qui permettent d'expliquer des phénomènes intergroupe (Duflos & Lauvergenn, 1988, Lacassagne, Wullemin, castel, & Jehanne ,2001). Il ressort de l'ensemble des résultats que le biais de contraste (accentuation des différences inter catégorielles) est constatée tant pour des objets physiques que sociaux (Doise, Deschamps, & Meyer, 1978 ;Duflos & Lauvergenn ,1988 ; MacGarty & Turner, 1992 ; Taylor, Fiske, Etofff ,& Ruderman, 1978 ;Tajfel, Sheikh, & Gardner, 1964) .Le biais d'assimilation (maximalisation des ressemblances intra catégorielles) par contre revient à maximiser les ressemblances entre les membres d'une même catégorie .Ainsi, en considérant deux groupes d'individu, le sujet aura tendance à percevoir ceux qui appartiennent à un même groupe comme plus ressemblant entre eux qu'ils ne le sont en fait .(Tajfel ,Sheikh, & Gardner,1964). Enfin le biais de discrimination (auto favoritisme ou allo-dé favoritisme) ne peut se manifester que dans les partitions sociales impliquant le sujet même si les limites d'application sont discutés (Castel, 2007 ; Tajfel, Flament, Billig, & Bundy ,1971 ; Tajfel & Wilkes ,1963 ; Wullemin, Castel, & Lacassagne, 2006).

Selon Lacassagne (2001), nous pouvons dégager trois mécanismes de la catégorisation se hiérarchisant selon le degré d'implication du sujet dans la partition. Le premier est activé dès qu'une catégorisation est opérée dans le réel .Il s'agit du biais de contraste (accentuation des différences inter catégorielles). Le deuxième (biais d'assimilation) s'appliquerait aux objets sociaux quelque soit l'implication du sujet. Enfin le troisième (biais de discrimination) ne saurait être mobilisé que lorsque le sujet est parti prenant dans une partition sociale. L'étude de Lacassagne (2001) porte sur les rapports entre la catégorisation et la mémoire.

Afin de mieux comprendre les facteurs associés à la catégorisation sociale et au sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap, la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1981 ; Tajfel & Turner, 1986 ; Turner, 1999), et de l'auto catégorisation (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, &Wetherell, 1987) nous permettent de comprendre, de décrire et d'expliquer ce phénomène. Cette théorie s'avère appropriée parce que plusieurs de ses composantes sont significatives dans la description de la catégorisation sociale et du sentiment d'appartenance des étudiants handicapés en situation d'éducation inclusive. Selon la théorie de l'identité sociale, dans la comparaison entre les groupes minimaux et d'autres valorisés, les individus développent des mécanismes comme ceux de la ressemblance inter catégorielle, de l'accentuation des différences, de la discrimination et de la compétition sociale. Dans les deux cas, une catégorisation des individus en deux groupes est opérée. Cette catégorisation engendre, chez chaque groupe, une motivation à se reconnaître comme

appartenant à l'endo groupe ou un intérêt de se différencier de l'exo groupe. Ces effets s'effectueront via la comparaison sociale, rendue possible, dans les deux cas, par la similarité des deux groupes en présence. Pour se différencier, chaque groupe tend à se favoriser en discriminant l'autre sur les dimensions de comparaison pertinente dans le contexte qui est le sien. Dans chaque ce cas, une compétition sociale entre les groupes apparaît.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le sentiment d'appartenance qui se manifeste par l'engagement, la confiance en soi, l'autonomie, la fierté des individus, le besoin de vivre ensemble dépendrait de la catégorisation sociale des étudiants en situation de handicap. Comme la ressemblance intra catégorielle, l'accentuation des différences inter catégorielles, la discrimination ou la compétition sociale sont liées au handicap, ces facteurs contribuent à empêcher la réussite de cette population au sein des Universités. Il découle de ce fait, un manque de motivation, une baisse d'engagement et un mépris des valeurs de l'institution. Les conséquences sont l'échec académique, le décrochage académique et l'absence d'estime de soi au sein de l'Université. Notre préoccupation est de savoir comment est-ce que la catégorisation sociale liée à une situation de handicap influence le sentiment d'appartenance des étudiants invalides ? La question principale de recherche ci-dessus formulée appelle des questions spécifiques.

1.3. Questions de recherche spécifique

- ❖ Comment est-ce que l'accentuation des ressemblances intra catégorielles (biais d'assimilation) influence-t-elle le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap ?
- ❖ Comment est-ce que l'accentuation des différences inter catégorielles influence-t-elle le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap ?
- ❖ Comment est-ce que la discrimination influence-t-elle le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap ?
- ❖ Comment est-ce que la compétition sociale influence-t-elle le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap ?

1.4. Objectifs de l'étude

Nous avons dans le cadre de cette recherche un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

L'étude a pour objectif principal, l'examen de la catégorisation sociale qui influence le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap. Cet objectif implique surtout la saisie des mécanismes de la catégorisation sociale déployés par les acteurs de terrain à l'endroit des personnes en situation de handicap qui influence leur sentiment d'appartenance.

Il est donc question de saisir, d'analyser et d'expliquer les différents mécanismes de la catégorisation liée au handicap qui ont un impact sur leur sentiment d'appartenance en situation d'éducation inclusive. Il s'agit de décrire et d'analyser les mécanismes de catégorisation sociale (conformité, accentuation des différences, discrimination, compétition) que les autres étudiants et l'administration universitaire mettent en place pour favoriser le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap.

1.4.2. Objectifs spécifiques

- ❖ Le premier objectif consiste à partir des modalités des ressemblances inter catégorielles (biais d'assimilation) liées à une situation de handicap et montrer comment cette modalité a un impact sur le sentiment d'appartenance des étudiants invalides. Il s'agit pour nous, de décrire les pratiques regroupant les étudiants en situation de handicap dans des catégories similaires. Ces pratiques qui influencent leur sentiment d'appartenance.
- ❖ Le deuxième objectif vise à décrire les éléments de différences inter catégorielle (biais de contraste) liée à une situation de handicap qui ont une influence sur le sentiment d'appartenance des étudiants invalides. Il s'agit de mettre en exergue les mécanismes adaptés par le milieu mixte pour faciliter l'éclosion du sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap au détriment des étudiants valides en présence dans la même partition sociale.
- ❖ le troisième objectif consiste à identifier dans les discours des étudiants en situation de handicap, des biais de discriminations qui ont une influence sur le sentiment d'appartenance des étudiants invalides.

- ❖ le quatrième objectif est de montrer les mécanismes de compétition sociale qui permettent aux personnes handicapées de développer le sentiment d'appartenance des étudiants invalides.

1.5. Intérêts de l'étude

Ce travail de recherche est assorti d'un intérêt indéniable: Intérêt scientifique, psychologique, pédagogique et social.

1.5.1. Intérêt scientifique

Ce travail sera d'un apport dans le champ de l'Education Spécialisée, et plus précisément dans le domaine du handicap social .Il s'agit d'une vision générale des faits qui influencent le comportement des étudiants invalides à l'intérieur des groupes mixtes. Le sentiment d'appartenance a directement des répercussions sur les apprentissages des étudiants. En ce sens qu'il contribue à l'élaboration d'une nouvelle modalité dont les acteurs de l'éducation et les enseignants doivent en tenir compte dans le milieu scolaire pour accroître le climat de l'amphi. Car un climat défavorable de l'amphi rend les échanges entre les enseignants et les étudiants, difficiles. Et par conséquent la pratique pédagogique devient défailante, en plus la minorité se retrouve sur le chemin des abandons académiques.

1.5.2. Intérêt psychologique

Le travail que nous nous proposons de mener s'engage à réfléchir sur le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap en contexte universitaire. Il s'agit pour nous d'appréhender les phénomènes que les individus subissent à l'intérieur des groupes. Et de montrer que le besoin d'appartenir à un groupe, à une communauté est essentielle et inhérente à l'individu. Plusieurs axes de la psychologie sont concernés dans ce travail .Il s'agit de : la mémoire, la perception, les affections. Mais plus spécifiquement au sein de la branche de la psychologie sociale.

1.5.3. Intérêt pédagogique

Cette étude constitue pour les enseignants, un guide pédagogique en ce sens qu'elle attire leur attention sur la nécessité d'éduquer les étudiants atteints d'une déficience en mettant à leur disposition des stratégies de soutien appropriées. Ces stratégies doivent leur permettre de développer chez les apprenants l'esprit d'entraide, de communication, de solidarité, l'implication des apprenants aux activités académiques et extra-académiques, la curiosité, l'engagement à l'école, la motivation en vue de favoriser l'épanouissement des étudiants en situation de handicap en contexte universitaire. Dans cette perspective, elle met l'accent sur la relation enseignant-élève-groupe. Les enseignants doivent prendre en considération l'éducation des groupes minoritaires en favorisant l'éclosion d'un climat sain dans les amphithéâtres qui est utile pour le bon déroulement de la pratique pédagogique. C'est à la fois avec l'individu et le groupe dans sa totalité que l'éducateur va établir des relations scolaires qui aideront les étudiants en situation de handicap de se sentir comme appartenant à l'institution.

1.5.4. Intérêt social

Nous sommes dans une étude qui présente les phénomènes sociaux dont les personnes minoritaires font face au quotidien. Nous soulevons ainsi un problème qui empêche certains étudiants de s'insérer de façon harmonieuse dans la société en général et à l'Université en particulier. Pour ce fait, les autorités en place doivent rendre les établissements accessibles à tous.

1.6. Pertinence de l'étude

Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'Éducation Spécialisée. Sa pertinence en Sciences de l'Éducation et dans le système éducatif camerounais est identifiable à plus d'un titre. Une telle étude justifie son importance par le fait qu'il s'agit des facteurs sans lesquels l'action éducative est impossible. L'acte pédagogique ne peut pas être appréhendé sans toutefois que les relations qui unissent les acteurs soient sereines. Pour ce faire, il est utile que toutes les personnes en situation éducative se sentent acceptées, engagées, impliquées dans le processus. Les relations entre l'individu, l'enseignant et le groupe classe doivent être vivables,

harmonieuses et serein. Cette étude dénonce également les phénomènes de discriminations et de marginalisations que subissent les groupes minoritaires dans les écoles.

1.7. Délimitation de l'étude

Délimiter une étude revient à déterminer son cadre thématique et son cadre géographique. Cette recherche aurait pu s'étendre au niveau national, mais compte tenu d'un certain nombre de contraintes, nous n'avons pas eu la possibilité de le faire. Néanmoins, la ville que nous avons choisie, capitale politique du pays, et les établissements sélectionnés révèlent des spécificités qui témoignent effectivement d'une représentativité nationale.

1.7.1. Délimitation spatiale

La présente recherche porte sur le sentiment d'appartenance des étudiants invalides en contexte d'éducation inclusive. Elle a pour cadre spatial la ville de Yaoundé, et plus spécifiquement l'Université de Yaoundé 1. Le choix de cette zone de travail n'est pas fortuit. Il réside dans le fait que c'est l'un des principaux établissements universitaires qui dispose des cadres d'accueil des personnes en situation de handicap. De par sa facilité d'accès au campus, des partenariats avec des organismes travaillant sur l'éducation inclusive à l'instar de PROMHANDICAM, du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées. L'enquête a été menée dans cette institution universitaire.

1.7.2 Délimitation temporelle

Pour ce qui est du cadre temporel, cette étude a couverte la période allant d'octobre 2014 à juillet 2016. La phase de collecte des informations a débuté au mois de novembre 2015 pour s'achever au mois de Juin 2016. Toutefois, il est utile de préciser que, cette collecte ayant bénéficié du principe de récursivité, ne s'est finalement achevée qu'avec la fin de la rédaction des résultats de cette étude.

CHAPITRE 2 : LA SITUATION DE HANDICAP ET LE SENTIMENT D'APPARTENANCE

Dans ce chapitre, nous allons présenter les travaux sur le sentiment d'appartenance puis sur le handicap et enfin, nous allons montrer comment est ce que le sentiment d'appartenance des personnes en situation de handicap se manifeste.

2.1. Le handicap

De nombreux auteurs ont travaillé sur ce concept. Nous allons de prime abord défini le concept, puis l'historique du handicap et ensuite passé une littérature sur le handicap et son entourage immédiat (les parents, les pairs), puis, donner les différents modèle du handicap (médical, social, biopsychosocial et celui de Gardou (2006).Enfin donner les types de handicap.

2.1.1. Définition du handicap

Selon Bloch & al (2006, p .421), « *le handicap est toute personne qui se trouve désavantagée, d'une manière ou d'une autre, par rapport à d'autres personnes* ». Cette définition semble être très simpliste, elle ne mentionne pas le type de limitation et n'intègre pas les différents types de handicap.

L'Organisation Mondiale de la Santé (2011, p.8),

Est handicapée toute personne dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises.

Selon la nouvelle définition donnée par la loi française du 11 février 2005, constitue

un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonction(s) physique(s), sensorielle(s), mentale(s), cognitive(s) ou psychique(s), d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant .

La loi Camerounaise du 21 juillet 1983, relative à la protection des personnes handicapées, propose une définition de la personne handicapée comme étant : «*Toute personne frappée d'une déficience physique ou mentale, congénitale ou accidentelle et qui éprouve des difficultés à s'acquitter des fonctions normales, réservées aux personnes valides.*»

Le terme handicap désigne la limitation des possibilités d'interaction d'un individu avec son environnement, causée par une déficience provoquant une incapacité, permanente ou non. Il exprime une déficience vis-à-vis d'un environnement, que ce soit en termes d'accessibilité, d'expression, de compréhension ou d'appréhension. Il s'agit donc plus d'une notion sociale que d'une notion médicale.

2.1.2. Historique du handicap

Nous allons découvrir dans l'histoire la manière dont le handicap a été appréhendé et ses manifestations dans les différentes régions du monde de l'antiquité jusqu'à nos jours.

La condition des personnes handicapées est un phénomène qui ne date pas seulement d'aujourd'hui. La littérature sur ce phénomène nous montre qu'il remonte dans l'antiquité. La personne en situation du handicap est considérée comme celui qui a commis un maléfice et que la société se doit de prendre de l'écart envers lui car, c'est un enfant difforme qui doit être renvoyé à son expéditeur. Cette conception est typique à Stiker (1982). Pour l'auteur, les personnes malades et difformes sont rendues aux dieux, les malades mentaux sont cachés, mais ils ne sont pas tués, ils sont plutôt abandonnés sans soin, ni nutrition. C'est ainsi qu'ils mouraient.

Rousseau (2005), de son côté, nous donne la situation du handicap dans le monde de l'antiquité jusqu'à nos jours. Ce qui rejoint les conceptions de Stiker (1982). Dans la Grèce et la Rome antique, Les Grecs exposaient les nouveau-nés difformes afin qu'ils soient dévorés par les animaux sauvages. Les pratiques étaient identiques dans la Rome Antique et étaient même cautionnées par la loi. C'étaient des pratiques légitimes. Il pouvait arriver que les personnes difformes rejetées, ne meurent pas, alors, ils devenaient des surnaturels qui ont obtenu un grand pouvoir des dieux. Tel est le cas d'Édipe par exemple dans la mythologie grecque. La personne handicapée est moins impliquée dans la société : « *ils se croisent tous dans la cours des miracles* ». La conception judaïque au début de notre ère explique la maladie comme venant de dieu et étant la conséquence d'une faute.

Durant cette période, il existe des ambiguïtés dans les représentations « *des simples d'esprit* » et des infirmes : soit, ils sont sacrés car ils sont humbles. Soit, ils sont proches du

démon. Les hôpitaux servent d'asiles lorsqu'il faut séparer ces personnes du reste de la population. Ils sont assimilés aux pauvres et acquièrent le droit de mendier. De la renaissance au début des temps modernes, les personnes handicapées sont perçues comme des vagabonds. Elles sont perçues comme un danger pour le bien public. Les fous sont enfermés dans des hospices, des asiles ou des maisons de travail obligatoire qui se répandent un peu partout en Europe. Mais le 18^e siècle voit quand même la création à Paris d'une école spécialisée pour les enfants aveugles et d'une école pour les sourds-muets avec l'utilisation du langage gestuel. Les premiers traités d'éducation spécialisée voient le jour au 19^e siècle. Les conditions de vie des enfants handicapés, des orphelins ou des pauvres, restent lourdes de brutalité à l'intérieur des asiles. Néanmoins des lois sont promulguées, obligeant les services publics à prendre en charge les personnes démunies et handicapées. Les siècles classiques sont marqués par l'idéologie. Ici, on accepte rien sans l'avoir passé par la raison. C'est ainsi que naissent les théories sur l'hérédité, la biologie. Ces tares ne sont plus considérées comme divine mais « *du mauvais germe de développement* ». C'est de ce fait qu'apparaît « *la rationalisation de la marginalité* ». Chacun va ainsi chercher à expliquer de manière logique la marginalité. Ils vont donner des raisons, des fondements à toutes choses. Ainsi les uns vont se classer dans le camp des marginaux et d'autres du côté de l'acceptation des personnes handicapées, comme individu à part entière. Des efforts pédagogiques sont entrepris pour éduquer les handicapés. Les causes organiques de la déficience mentale sont mises en lumière avec les progrès de la médecine. La Déclaration des Droits de l'Homme (1948) porte ses effets et la perspective humaniste transforme la façon de voir la personne handicapée mentale.

Quelques éléments historiques sur le handicap sont importants pour ressentir la manière dont ces personnes ont évolué au fil des temps. Il convient à présent de voir les écrits qui ont été faits en Afrique. Nous ne nous sommes pas appesantis sur le handicap de nos jours dans le monde parce que cette vision est confondue au cadre législatif de l'éducation inclusive et à l'histoire du handicap. Raison pour laquelle, nous avons voulu faire un tour dans la littérature africaine.

2.1.3. La question du handicap en Afrique

Nous n'avons pas eu assez d'ouvrages qui mettent à jour la manière dont a été traité le handicap en Afrique. Cependant, compte tenu de ce facteur, nous avons pu lire Tchablé (2012) et Tsala Tsala (1989). Le handicapé est, selon Tchablé (2012), un véritable problème en Afrique. Il est négativement perçu. En effet, la perception négative du handicap

est fondée dans les cultures, les contes, les mythes, les adages populaires et les proverbes africains. La tradition étant plus orale qu'écrite, cette manière de voir se transmet de génération en génération. Ce qui provoque des frayeurs sur le plan social. La pensée collective est plus ancrée dans les croyances. Le groupe domine et fait pression sur la personnalité de l'individu. Tchablé (2012) prend l'exemple du handicapé mental qui est différemment interprété dans l'ethnie Moba du Togo. Cette différence est plutôt négative d'une ethnie à l'autre. Chez les Moba, le parent du handicapé est perçu comme quelqu'un à qui un mauvais sort a été jeté. Sûrement les parents auraient commis des pêchés, et les ancêtres se seront fâchés. L'enfant handicapé est vu comme l'effet d'une réaction punitive des ancêtres, lorsque les parents ont commis une faute. Tchablé (2012, p.6) nous étale des contes qu'il a recueillis auprès des personnes âgées de Moba. « *Les stéréotypes, les préjuges font partie de notre héritage, ils sont transmis par notre culture surtout par le langage au même titre que les normes, les habitudes et les façons de faire que l'on partage avec les autres dans la même contrée* ». Cette citation traduit le niveau de représentation que les habitants de Moba au Togo éprouvent envers les personnes déficientes mentales. C'est même dans le savoir commun qu'est le plus véhiculé les représentations de la population africaine. L'auteur met l'accent aussi qu'au Togo, la tradition est plus orale qu'écrite.

Tsala Tsala (1989) a analysé les proverbes populaires Béti sur les déficiences mentales, il en ressort de cette analyse une connotation négative des handicapés mentales. Ils sont désignés par une variété de concepts qui induit leur traitement dans cette culture. Ils sont appelés par : « *akut* » qui désigne l'individu qui n'a pas d'intelligence, « *Okukut* » est un diminutif qui désigne celui qui est étourdi, instable, léger, « *Nduduman* » est un individu maladroit et brouillon. Il vient du verbe « *duman* » signifiant embrouillé, agir sans méthode. « *Mfufulana* » aussi le sens d'une personnalité brouillonne et instable avec une connotation de confusion. On dit de celui qui n'a pas de sagesse-intelligence qu'il « *n'a pas un cœur normal (bon)* ». On suppose que le cœur est la personnalité même de l'individu. (Tsala Tsala 1989). A travers ces termes, nous pouvons dire que la personne déficiente ne peut pas participer aux décisions aussi minime qu'elles soient. Nous constatons qu'elle est inférieure à un enfant. Il ne peut pas se mesurer à d'autres de ses congénères dans la société.

Il ressort de ces travaux de Tchablé (2002) et de Tsala Tsala (1989), qu'en Afrique le handicapé mental est négativement apprécié. Mais, il s'agit seulement du cas du handicapé mental. Les études sur d'autres types de handicap nous dirons la manière dont les autres sont représentés. Jusqu'ici, nous n'avons pas obtenu les autres études concernant les autres types de handicap. Notre étude sur la catégorisation sociale liée à une situation de handicap et le

sentiment d'appartenance nous fera part des autres perceptions. C'est la raison pour laquelle nous avons insisté au niveau du contexte culturelle. Nous pensons que cette étude comblera le vide que Tsala Tsala (op.cit.) et Tchablé (op.cit.) n'ont pas abordé. Toutefois ils ne font pas allusion aux attitudes, au vécu des parents de ces enfants. Et C'est cet aspect qui sera abordé par Mahé (2005).

2.1.4. Acceptation sociale du handicap

L'acceptation sociale nous permet de voir la manière dont les enfants atteints du Trouble Envahissant du Développement (TED) sont acceptés par les éducateurs et les pairs (Paquet, 2008 ; Dumond ,2007).

La recherche est faite sur les enfants qui présentent un Trouble Envahissant du Développement (TED) et qui sont intégrés dans les classes ordinaires. La relation que les enfants TED vivent entre éducateurs, entre amis est souvent très difficile. Rappelons que les enfants en situation de TED sont des enfants qui présentent des difficultés à s'intégrer dans la société. Ils sont beaucoup repliés sur eux-mêmes. Leur étiologie de la maladie est semblable à celle des schizophrènes. Ils s'automutilent car leur moi est morcelé. C'est le morcellement psychotique. Ils présentent également les difficultés sur le plan de la communication (Paquet, 2008). Leur acceptation par les éducateurs et par ricochet par les pairs devient difficile, car eux-mêmes ont des problèmes d'insertion sociale. Ces enfants vont plutôt alourdir la relation dans une classe. Leur interaction avec l'enseignant ne sera pas évidente ainsi que leurs relations avec leurs amis. On se serait attendu à une situation différente : c'est-à-dire à ce que les pairs et les éducateurs qui sont normaux soient plutôt rejetés par l'enfant en difficulté. L'auteur note qu'ils sont moyennement acceptés par leurs pairs. Ils s'appuient en situation de jeux sur leurs camarades. Beaucoup de leurs camarades n'aiment pas jouer avec eux. Les variables de cette recherche sont les suivantes : habilités sociales (de communication, adaptation scolaire, l'appartenance à un groupe social (école, amis, classe), et les interactions sociales. Il a collecté les données avec un questionnaire sociométrique par nomination positive ou négative : « *Avec qui aimes tu jouer ou travailler ?* ».

Paquet (2008) a également travaillé sur les enfants TED et a utilisé une échelle en cinq points obligeant les enfants normaux à se prononcer sur leur perception du handicap. Il a aboutit aux résultats selon lesquels : « *ces derniers préfèrent les enfants avec qui ils partagent les points communs* ». Cette analyse de Paquet (2008) qui se focalise sur les attitudes des éducateurs et des pairs dits « *normaux* » vis-à-vis des enfants atteints de TED

démontre que les enseignants ressentent des difficultés à s'occuper efficacement d'eux dans la classe ordinaire. Cela est d'autant plus pénible que leurs pairs n'ayant aucun besoin spécifique hésitent ou alors ils ont de la réticence à communiquer, à jouer avec eux.

Dumont & Rose (2007) vont dans la même lancée que Paquet (op.cit.) en montrant que tous les enseignants s'accordent sur le principe d'intégration des enfants en situation du handicap. Néanmoins, ils estiment que l'intégration a un effet perturbateur sur le fonctionnement de la classe. Et en plus, c'est une charge supplémentaire. Ces enseignants se sentent à l'aise à enseigner les enfants porteurs d'une déficience légère ou encore moyenne. Ils n'ignorent pas les avantages qu'éprouvent ces enfants en situation d'inclusion. Ces avantages sont : apprentissages coopératifs, des interactions favorables, la communication facilitée. Pour les enfants valides, cet avantage est: Connaitre l'existence de l'autre qui est différent de lui, et le respect de ces différences. Nous abordons ainsi la notion des différences individuelles qui peut être inhérente à l'individu ou alors acquise.

De ce qui précède, les enfants en situation de handicap sont acceptés difficilement par leurs camarades valides et les enseignants. L'intégration est une charge supplémentaire pour les enseignants qui doivent tenir compte des besoins spécifiques liés à chaque catégories de handicap. Nous allons à présent aborder les modèles de handicap selon Gardou (2006).

2.1.5. Le modèle de Gardou (2006)

Gardou (2006) se propose de classer les différentes représentations du handicap dans l'histoire. Il les classe en huit modèles. Chaque modèle s'oppose : le modèle ontologique et le modèle fonctionnel ou rationnel, le modèle exogène et le modèle endogène, le modèle additif et le modèle soustractif, le modèle maléfique et le modèle bénéfique. Ces modèles sont opposés l'un à l'autre .Le Premier exprime soit l'état négatif et le second l'état positif. Comme nous pouvons le remarquer, le modèle ontologique est opposé au modèle fonctionnel, le modèle exogène est opposé à celui dit endogène, le modèle additif est en opposition avec celui de la soustraction et enfin celui dit maléfique à celui dit bénéfique. Nous commencerons par le premier modèle.

Ce modèle exprime l'ensemble des signes visibles .Par exemple dans un cas de handicap physique, l'amputation des membres du corps ou une lésion cérébrale peut aboutir à une schizophrénie. Ce modèle présente l'ensemble des signes qui sont décrites sur le plan médical. Ces signes étant d'abord propres aux malades. Ce sont ces lésions corporelles qui

sont classées par la classification Internationale du Handicap (CIH). C'est ainsi que les aspects affectifs, sociaux et cognitifs de ces personnes ne sont pas abordés.

Le modèle fonctionnelle ou relationnel montre les interactions de ce type de personnes et les personnes valides. Ces interactions que Goffman (1975) dévoile à travers les discours des personnes handicapées. Le handicapé dans ses relations quotidiennes subit des déviances qui le rendent comme une personne différente de l'autre. « *Le handicap est vu comme une altération, un déséquilibre ; comme la conséquence d'une relation disharmonieuse, perturbée, dérégulée entre la personne et son milieu. Le processus d'amélioration passe par une rééquilibration relationnelle* » (Goffman, 1975, p.58). Pour lui un environnement favorable peut appesantir le déséquilibre fonctionnel de la personne infirme et, par conséquent l'aider à s'inclure très rapidement dans la société. Ce qui fait plus problème n'est pas lié à l'ensemble des signes visibles du handicap, mais des interactions qui sont difficiles à surmonter.

Le modèle exogène aux causes externes du handicap. Les causes peuvent provenir des parents, des conditions de l'environnement, de la culture de la personne handicapée ou d'un accident. Notamment, il démontre un ensemble d'histoires et de récits liés à la présumée cause d'un handicap. Gardou (op.cit.) nous donne l'exemple d'une mère qui a été soupçonnée d'un problème qui témoignait les difficultés intellectuelles et comportementales de son enfant. C'est à cette mère qu'on a attribué l'origine du handicap de son enfant. A propos, dans les maladies héréditaires comme la trisomie 21, l'autisme, ce sont les parents, les premières causes de la maladie selon une analyse de la société avant d'attendre le diagnostic médical. Selon la culture, nous avons des conceptions qui sont liées aux malédictions, aux causes surnaturelles. L'auteur nous relate son histoire dans les îles marquises, pour eux, le handicap résulte de ceux qui mangeaient un fruit défendu dans la société ou était encore l'œuvre des fantômes femelles. Pour le modèle endogène, les causes du handicap sont inhérentes à l'individu. Il s'agit de : la nature, la constitution, le tempérament, les dispositions ou prédispositions, le patrimoine génétique et l'hérédité.

Le modèle additif concerne les surplus que certaines personnes en situation de handicap présente en eux. C'est ce genre de cause que nous trouvons généralement chez les personnes surdouées, certains malades cancéreux. Ce sont des excès que regorge ce type de personne. De même par le vocable handicap, nous entendons un poids, une surcharge, un excédent que certains chevaux sont contraints de porter. Pour illustrer, il parle du cas de Murphy (auteur de plusieurs ouvrages sur les personnes handicapées et lui-même étant aussi handicapé). Il parle de la tumeur de la moelle épinière qui s'est insidieusement immiscée en

lui. Depuis son premier symptôme jusqu'au stade de la tétraplégie, elle a envahi son corps pour le réduire progressivement à l'immobilité). Ce mal perfide, incurable représente non seulement sa condamnation à mort, mais sa « *condamnation à vie* ».

Le modèle soustractif, le handicap est « *quelque chose en moins* », qui a été soustrait ou s'est échappé de la personne (« *la perte de raison* »). ce modèle soustractif réduit l'être humain. Par conséquent, nous avons à faire à des notions de manque, d'incapacités, de déficience, de privation, d'amputation. Gardou (2006) continue en disant que c'est cette vision de soustraction que la Classification Internationale du Fonctionnement humain du handicap et de la santé (CIF) tente de corriger, car la CIF est fondé sur une conception biopsychosociale.

Le modèle maléfique est issu du fait que l'on voit en la personne handicapée une personne qui a commis un délit dans la société et mérite d'être puni. C'est la raison pour laquelle Sticker (1984), au moyen âge, ils étaient privés de nourriture et devaient aller vivre hors de la ville pour attendre leur mort le moment venu. L'auteur nous parle d'un cas de personne handicapée qui s'impatiente de mourir et ainsi, parlant de sa vie et de sa mort, il dit : « *Il vit celle-ci comme une torture, une anormalité, radicalement humiliante, un dépérissement, une destruction. Il se voit avant tout comme une victime et, à vingt-cinq ans, il rédige déjà son testament, jugeant la mort moins cruelle que la vie* » (p.9). Dans le modèle bénéfique, le handicapé est plutôt perçu comme quelque chose de positif. Pour illustrer son propos, l'auteur cite des cas de handicapé devenu célèbre dans l'histoire de l'humanité. Il s'agit du cas de Frida Kahlo, Démosthène qui Cicéron place au zénith de l'éloquence grecque et que Denys d'Halicarnasse considère au sommet de la prose. Dépassant une déficience de l'élocution, semblable, dit-on, à celle de Moïse, il est parvenu à devenir l'un des plus grands orateurs athéniens. Le mal parlant, Battalos, le « *petit bègue* », a su briser ses entraves et composer avec ses faiblesses et ses forces. Le modèle exogène correspond aux représentations du handicap comme accident lié à l'action d'un élément extrinsèque qui provoque ce qui arrive. Il s'agit dans ce cas de déterminer l'origine ou la cause externe du handicap. Ainsi, il peut provenir de la nature, du milieu social, du mode de vie, de la culture, ou d'un accident de la route.

La vision de Gardou (2006), nous présente les représentations du handicap opposées aux deux extrémités. Ce sont des personnes qui sont, soit très appréciées ou alors très dépréciées.

2.1.6. Les typologies du handicap

Dans la typologie du handicap, nous avons le handicap mental, sensoriel, moteur, le polyhandicap, le pluri handicap et les Troubles Envahissant du Développement.

❖ **Le Handicap mental (ou déficience intellectuelle)**

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2002, p.30) définit le handicap mental, ou déficience intellectuelle, 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 handicaps sensoriels**

Ils traduisent une atteinte plus ou moins sévère et plus ou moins précoce d'un ou plusieurs sens comme la vue ou l'ouïe.

Le handicap auditif correspond à l'inexistence ou la perte à des degrés variables, de l'acuité auditive dès la naissance, ou au cours de la vie. C'est un état pathologique caractérisé par une perte partielle ou totale du sens de l'ouïe. Ce handicap peut être présent dès la naissance ou acquis durant la vie de la personne.

Le handicap visuel se définit de la même façon en terme d'acuité visuelle. Les causes peuvent être des maladies comme la cataracte (opacification d'une lentille interne) ou le glaucome (touchant le nerf optique), ou héréditaire. La plupart des personnes atteintes de la cécité développent plus profondément les autres sens comme celui du toucher, de l'ouïe par exemple. Le toucher qui va servir pour l'apprentissage et la maîtrise de l'alphabet Braille. Cet alphabet permet à ces personnes de déchiffrer les lettres, les chiffres, grâce à l'assemblage de points en relief. Il existe aussi d'autres sortes d'aides mises en place pour les personnes aveugles comme la canne blanche.

L'albinisme est une maladie héréditaire de transmission autosomique récessive dû à une anomalie congénitale du métabolisme de la mélanine et qui se caractérise par l'absence totale ou partielle de la pigmentation en fonction desquels on peut les classer comme suit : l'albinisme cutanée (touchant seulement la peau et les cheveux), l'albinisme oculaire (où seuls les yeux sont affectés), et l'albinisme oculo-cutané ou total (qui est la forme la plus grave parce que touchant les yeux et la peau).

Ainsi, les personnes handicapées sensorielles peuvent être malentendantes, sourdes, malvoyantes ou non voyantes.

❖ **Le handicap moteur**

Ils proviennent d'une atteinte de gravité variable d'un ou de plusieurs membres. La monoplégie touche un seul membre. La diplégie, la tétraplégie et la quadriplégie touchent deux, trois ou quatre membres. L'hémiplégie concerne les deux membres situés d'un même côté. La paraplégie concerne les deux membres inférieurs.

❖ **L'autisme et Troubles Envahissants du Développement**

L'autisme est un Trouble Envahissant du Développement (TED) caractérisé par un développement anormal ou déficient, manifesté avant l'âge de trois ans, avec une perturbation caractéristique du fonctionnement dans chacun des trois domaines suivants : interactions sociales réciproques, communication, comportements au caractère restreint et répétitif. Les Troubles du Spectre Autistique (TSA) comprennent ainsi trois grandes catégories de diagnostics : autisme infantile, ou autisme de Kanner, le syndrome d'Asperger, avec des délais marqués dans le développement cognitif et du langage, les Troubles Envahissant du Développement non spécifié.

❖ **Le handicap psychique**

Il apparaît souvent à l'âge adulte alors que le handicap mental apparaît à la naissance. Les capacités intellectuelles sont indemnes et peuvent évoluer de manière satisfaisante. C'est la possibilité de les utiliser qui est déficiente. La prise de médicaments est souvent indispensable, associée à des techniques de soins visant à pallier, voire à réadapter, les capacités de pensée et de décision. Le handicap psychique est la conséquence de diverses maladies : les psychoses, et en particulier la schizophrénie (désorganisation ou dissociation, perte de l'unité psychique, délire paranoïde, perception erronée de la réalité, symptômes déficitaires ou négatifs avec une diminution des réactions émotionnelles et apparition de troubles cognitifs). Le trouble bipolaire (trouble maniaco-dépressif), les troubles graves de la personnalité, certains troubles névrotiques graves comme les TOC (Troubles Obsessionnels Compulsifs).

❖ **Le plurihandicap**

Le plurihandicap est l'association d'atteintes motrices et/ou sensorielles de même degré, ce qui ne permet pas de déceler l'une plutôt que l'autre en déficience principale. La surdi-cécité (sourds-aveugles) tient une place particulière dans ce type de handicap.

❖ **Le polyhandicap**

Le polyhandicap est un handicap grave à expressions multiples, dans lequel une déficience mentale sévère et une déficience motrice sont associées à la même cause, entraînant une restriction extrême de l'autonomie.

2.1.7. Les causes du handicap

Selon Demain (2007), l'accident représenterait environ 27% des causes du handicap. Qu'il soit domestique ou de la route, il est fréquent et peut provoquer par exemple des paralysies ou des amputations. Le handicap s'expliquerait par la maladie ou les infections. Demain révèle à ce propos que 34% des personnes interrogées dans son étude sont concernées par cette catégorie. La poliomyélite par exemple, est l'une des maladies infectieuses qui s'attaque à la substance grise de la moelle épinière et peut provoquer une paralysie. Certains enfants vivant dans des zones reculées sont encore aujourd'hui atteints par cette maladie, parfois à cause du manque ou de l'insuffisance des vaccins.

L'onchocercose ou « *cécité des rivières* » est une maladie dangereuse qui peut avoir de graves conséquences sur les yeux. (Demain, 2007). C'est une maladie parasitaire transmise par la piqûre d'une mouche. Elle entraîne de sérieuses lésions cutanée et, dans sa phase finale, une cécité irréversible.

D'autres maladies congénitales ou génétiques peuvent être à l'origine d'un handicap, la trisomie 21 par exemple, l'hypotension, l'hypertension et le diabète sont d'autres maladies qui, si elles ne sont pas correctement suivies, peuvent développer des handicaps moteurs comme l'hémiplégie. Il existe un ensemble de facteurs producteurs de handicaps avant ou après la naissance de l'enfant.

Certains problèmes alimentaires peuvent provoquer un développement physique dysharmonieux de l'enfant, ou des naissances prématurées.

Les maladies de la mère enceinte qui sont mal soignées, ou non soignées, peuvent également provoquer un mauvais développement du fœtus.

Selon Noutcha (2001), la pratique de sorcellerie fait partie de la vie des Camerounais et elle est considérée comme génératrice de handicap. Ces pratiques peuvent par exemple se manifester à travers des sorts, des malédictions génératrices d'incidents corporels, sociaux qui constituent des handicaps. L'origine du handicap peut également être « *médicale* » c'est-à-dire issu des injections intra musculaires, des médicaments comme la quinine.

2.1.8. La politique camerounaise en matière d'insertion des handicapés

Cette politique est mise en œuvre au plan institutionnel par un ensemble de départements ministériels. C'est l'exemple de tous les Ministères en charge de l'Education. Cependant le département ministériel le plus impliqué est celui des affaires sociales. Par ailleurs, le Cameroun fait parti des Etats qui possèdent une législation relative à la protection des personnes handicapées. Ce sont les lois n° 83/13 du 31 juillet 1983 et 2010/002 du 13 Avril 2010 portant protection et promotion de la personne handicapée au Cameroun, permettant à la personne handicapée de bénéficier d'un ensemble d'aides de la part de l'Etat. En revanche, lorsqu'on analyse ces lois, on remarque qu'elles offrent un ensemble de possibilités, de droits aux personnes handicapées, à leurs familles et aux pouvoirs publics, mais elles n'évoquent que très faiblement des obligations d'intégration, d'insertion ou de non-discrimination envers les concernés. Malgré ces insuffisances, ces lois ont permis d'informer les populations sur le droit des personnes handicapées à exister. Elle a également permis d'améliorer leurs conditions de vie avec notamment l'existence de la carte d'invalidité.

La Loi de 2010 sus-évoquée a franchit une autre étape en étant un peu plus contraignante et en mettant en place des sanctions pénales pour frapper les auteurs des violations de ses dispositions. Mais restent attendus, les décrets d'application de ce texte porteur de beaucoup d'espoirs.

Il faut aussi noter qu'à la suite du décret n°90/1516 de 1990, ont suivi depuis 2006 une succession d'arrêtés interministériels qui offrent à la personne handicapée camerounaise des raisons de croire en l'avenir : travaux publics, solidarité nationale, enseignement supérieur, secondaires...y sont passés en revue.

2.1.9. L'inclusion

De nombreux auteurs ont travaillé sur le concept de l'inclusion (Ebersold, 2009 ; Gardou, (2012); Ngo Melha, 2013 ;Philip, 2012 ; ; Plaisance, Belmont, Vérillon & schneider 2007 ;Thomazet, 2008 ,2012). Ils nous font part de l'origine de l'inclusion dans le monde, en Afrique, comment réussir l'inclusion, les avantages et les limites de l'inclusion.

2.1.9. 1.Définition de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive est un processus visant à accroître la participation et à réduire l'exclusion en répondant efficacement aux différents besoins de tous les apprenants. Pour Gardou (2012, p.19), une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir au sein de son ensemble commun, un « *chez soi pour tous* ». L'UNESCO (2009, p.38) quant à elle définit l'éducation inclusive comme :

Un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants : il s'agit des garçons, des filles, des élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus des populations rurales, ceux affectés par le VIH et le sida, ceux qui sont handicapés et qui ont des difficultés d'apprentissages et offre à tous les jeunes et adultes, des possibilités d'apprentissage.

Pour nous l'inclusion est une approche éducative qui, à son sein on y trouve les étudiants déficients et les valides, et donc le dispositif est adapté à favoriser la scolarisation des étudiants en situation de handicap et ceux dits valides.

2.1.9. 2.Origine de l'inclusion

Donner l'origine de ce concept ne signifie pas pour nous d'étaler toutes les conceptions épistémiques de l'inclusion, mais c'est de préciser quelques rouages liés à la naissance de ce concepts. Donc nous partirons progressivement de l'Education Spécialisée, passant par l'éducation intégratrice pour aboutir à l'éducation inclusive.

❖ **L'éducation spéciale**

L'éducation spéciale a été caractérisée par un développement du système éducatif qui était plus centré dans l'obtention des soins médicaux que de l'éducation telle qu'envisagée. Les systèmes éducatifs du monde exploraient des voies d'éducation qui n'avaient pas des objectifs similaires (UNESCO, 2009). L'éducation spéciale a été longtemps considérée comme une option secondaire et séparée de l'éducation. Dans certains pays, cette section de l'éducation est gérée par le ministère de l'assistance sociale. Ce qui le sépare totalement du ministère de l'éducation. Nous comprenons ainsi pourquoi il a fallu que l'éducation spéciale accède à l'éducation intégratrice.

❖ **L'éducation intégratrice**

La principale difficulté posée par l'intégration est qu'elle ne s'est pas accompagnée de changements dans l'organisation des écoles ordinaires, de leurs programmes d'études et de leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage. (UNESCO, 2006). Cette absence de changements organisationnels s'est révélée être l'un des obstacles majeurs à la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive.

Nous ne devons pas oublier qu'à l'origine, le concept d'inclusion est apparu dans le contexte des besoins spéciaux, et que les enfants handicapés demeurent le groupe le plus important d'enfants non scolarisés. Thomazet (2008), nous donne un bref élément concernant le lieu de naissance de ce concept. L'inclusion prend ses origines aux États-Unis en 1970, le gouvernement fédéral n'était pas partie prenante dans l'éducation des enfants et adolescents à besoins particuliers. C'est alors que plus d'un million d'élèves ne fréquentaient pas l'école publique du fait de leur handicap, cette situation de ségrégation a changé au fil du temps avec le vote de la loi fédérale en faveur de l'éducation de tous les enfants handicapés. Cette loi mentionnait que chaque enfant ou adolescent, indépendamment de son handicap, avait droit à une éducation gratuite, adaptée et dans un environnement aussi normal que possible. Cette loi a été considérée par de nombreux professionnels du secteur de l'adaptation scolaire comme une incitation à développer une forme d'intégration scolaire. Cette forme d'intégration, ils appelaient « *intégration-mainstream* ». Elle part du principe selon lequel chaque élève doit être éduqué dans l'environnement le plus ordinaire possible, et suppose que les enfants ou adolescents ne sont intégrés que s'ils peuvent suivre les enseignements dispensés à tous les autres élèves de la classe. De ce fait, nous donnerons quelques généralités sur le concept.

2.1.9. 3.Généralité sur l'inclusion

L'inclusion des personnes handicapées a commencé dans notre pays il y a deux décennies. Selon l'Unesco (1994), l'éducation inclusive tend à repousser toutes formes d'éducation dans les milieux spécialisés et l'éducation intégratrice qui concourent à enfermer l'être humain qu'à le rendre autonome, selon Ebersold (2009). L'auteur se soucie d'explicitier le concept. Pour Ebersold (2008), « *Une école inclusive accueille tout le monde sans distinction* ». L'école doit accueillir les élèves indépendamment du handicap (Plaisance, Belmont, Vérillon, & schneider, 2007).L'école doit prendre en considération l'adaptation de son fonctionnement, de ses structures, ses normes, aux niveaux de difficulté de l'enfant .De cette volonté de se modifier en faveur des élèves handicapés, surgit un nouveau problème lié aux coûts : le manque de financement, l'éloignement de ces écoles par rapport aux lieux d'habitation de ces derniers (Ngo Melha, 2013). Toutes ces causes engendrent l'accroissement de la marginalisation des personnes handicapées. Ces aspects qui viennent trouver la discrimination fondée sur les sexes, l'appartenance ethnique, le statut de minorité, et le statut socio-économique, l'inadaptation des apprentissages par rapport aux potentialités des personnes vulnérables (Ngo Melha, 2013). Ayant terminé les éléments généraux sur l'inclusion, il nous importe de jeter un regard sur l'inclusion dans le monde.

2.1.9. 4.L'inclusion dans le monde

Selon Plaisance, Belmont, Vérillon, schneider (2007), le mot inclusion existe en France seulement pour inclure des objets .Elle n'est pas utilisée pour désigner des personnes. C'est la raison pour laquelle ce terme d'inclusion est mal utilisé en France car, ils pensent qu'inclure, c'est accepter seulement les personnes .Donc celui-ci doit s'adapter aux institutions, et à la pédagogie scolaire et à l'environnement d'apprentissage. En France, c'est le concept d'intégration qui tend à être utilisé au détriment de celui de l'intégration. En Angleterre, ce mot est bien différent de celui d'intégration. Dans le contexte international, on parle de l'Education Pour Tous et plus tard celui des Objectifs du Millénaire pour le Développement. Comment faire pour réussir les objectifs de l'Education Pour Tous ? C'est ainsi que nous aurons plusieurs conférences mondiales qui vont se multiplier en vue de l'atteinte de ces objectifs. Selon la déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux offrent des axes de

réflexion sur la manière de faire progresser les politiques et les pratiques. En effet, cette déclaration, est sans doute le document international le plus important jamais adopté dans le domaine de l'éducation spéciale (UNESCO, 2006). Cette conférence affirme que les écoles ordinaires orientées vers l'inclusion constituent : « ... le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires ... en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'Education Pour Tous » (p.39)..Nous percevons ainsi l'importance de l'inclusion qui nous permettra d'éviter la catégorisation d'une certaine couche de la population à cause de leurs déficiences.

Selon Philip (2012), en France l'inclusion n'a pas trouvé une réussite car explique-t-elle, ce sont les enfants handicapés qui s'adaptent à l'inclusion, aux milieux. La France se trouve encore au niveau de l'intégration scolaire. Ce qui signifie que ce sont ces personnes handicapées qui doivent se modifier pour pouvoir trouver une place dans l'école. Il peut se trouver que cette nécessité d'assimilation aux milieux devient une entrave pour celui-ci. Donc il est préférables de chercher plutôt à s'accommoder aux personnes handicapées .l'auteur poursuit ses propos en prenant l'exemple de certains pays qui ont réussi l'intégration en Europe comme l'Italie du Nord, mais aussi de la Belgique et nous présente les mécanismes qu'ils ont adoptés. En Italie, quand un élève a un handicap de communication, il est accueilli dans une classe ordinaire, d'abord l'effectif de cette classe est réduit et l'enseignant se voit adjoindre un deuxième enseignant spécialisé, ce qui permet de scolariser en milieu ordinaire des enfants pour le cas du spectre autistique. Deuxième exemple, en Belgique, où c'est le ministère de l'éducation nationale qui est le maître d'œuvre de la prise en charge des enfants avec autisme (Philip, 2012).

2.1.9. 5.Les avantages de l'inclusion

Les avantages que les enfants à besoins spécifiques trouvent en se scolarisant dans les écoles ordinaires sont nombreux. Nous citerons par exemple la socialisation qui permet à l'enfant atteint d'un handicap de se placer au même rang que celui qui n'en présente pas et de surmonter de plus en plus la plus part des étiquettes qui sont collés sur ces derniers par la société. L'intérêt que l'on peut tirer d'une scolarisation en milieu ordinaire d'un enfant atteint d'autisme, quelle que soit la gravité de son handicap, est de vivre et d'apprendre parmi les autres, d'être entouré d'enfants qui communiquent bien, susceptibles de constituer pour lui des exemples (Philip, 2012). Cet accueil de l'élève avec autisme en milieu ordinaire présente aussi un intérêt pour les autres élèves, en leur donnant la possibilité, la chance même, de

rencontrer les élèves en difficulté et de côtoyer le handicap dès leur plus jeune âge. « *Je suis persuadée que c'est par l'école que les mentalités pourront évoluer* » Philip (2012, p.19). Ce qui leur permettra plus tard à l'âge adulte d'accepter facilement l'autre avec ses différences et de réduire les représentations vis-à-vis de l'autre. A travers l'école inclusive nous devons développer une société réceptive aux différences interindividuelles et d'en trouver les moyens d'enrichissement d'une société fondé sur la diversité (Ebersold, 2009). Nous devons prendre la diversité comme une richesse et non comme une limitation. Dans ces milieux inclusifs, nous avons un taux énorme de capital humain qui peut nous aider à accroître les connaissances et une croissance politique et économique considérable.

Comme le dit Thomazet (2012, p.22) c'est dans ce but que l'on « *tente de modifier l'école ordinaire pour la rendre inclusive* » c'est-à-dire une école intégrant les enfants dit « normaux », les handicapés mentaux, sensoriels et autres formes et les couches les plus défavorisés de la société. Selon lui, « *lorsque les pratiques d'intégrations ne sont pas suffisamment mises sur pied, ils vivent une sorte de ségrégation* ». Le but de l'éducation étant de rendre l'enfant autonome, le parcours scolaire contribue à l'acquisition d'une autonomie, permettant de s'insérer socialement et professionnellement. C'est aussi le cas pour les enfants avec autisme (Philip, 2012). Scolariser, c'est développer des compétences cognitives et sociales, en essayant de conduire ces enfants vers une certaine maîtrise des apprentissages fondamentaux.

2.1.9. 6. Les limites de l'inclusion

Selon Gardou (2012), nous sommes passés d'une pratique de l'intégration scolaire à une pratique de l'inclusion scolaire, mais ce changement n'a pas été suffisamment préparé, ce qui fait que nous restons dans une période de transition entre intégration et inclusion. Pour Ngo Melha (2012) l'inclusion dépend du contexte dans lequel on se trouve. Raison pour laquelle nous allons examiner ce concept dans d'autres pays. Gardou (2012) et Ngo Melha (2012) ont travaillé sur le concept d'inclusion. Ils l'ont abordé de différentes manières. Thomazet (2008) a donné un aperçu historique du concept et les différentes évolutions du concept. Philip (2012), en travaillant sur les enfants autistes, dénonce la lenteur de l'inclusion en France. Nous travaillons sur le même concept mais nous l'aborderons de façon différente. D'abord, nous nous trouvons dans le contexte camerounais, à l'inverse des auteurs suivants : Ebersold (2009) ; Gardou (2012) ; Philip (2012) ; Plaisance, Belmont, Vérillon & schneider (2007) ; Thomazet (2008, 2012). Nous travaillerons sur la catégorisation sociale liée à une situation de handicap et en plus nous travaillons sur les étudiants en

situation de handicap en général. Nous n'avons pas spécifié le type de handicap. Nous nous inscrivons dans la même lancée que Gardou (2012) et Ngo Melha (2012).

2.2. Le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance a été défini de différente manière selon que l'on se retrouve sous un angle psychologique, scolaire ou managérial (Dario ,2013 ; Goodenow ,1993 ; Lehoux, 2015 ; Pascual, 2010, & Voelk ,1996).

2.2.1. Définition

Pour Goodenow (1993,p.35), le sentiment d'appartenance se définit comme le « *sentiment d'être accepté, valorisé, inclus et encouragé par les autres* ». Cette définition rejoint en grande partie celle de Voelk (1996) qui, définit le sentiment d'appartenance comme le sentiment qu'un individu a d'être un membre significatif de sa communauté académique, d'y être accepté et respecté, de s'y sentir inclus et d'inclure l'autre dans sa définition de soi .Pour Dario (2013), Le mot appartenance signifie, l'ensemble des énoncés rassemblés sous un label collectif, que ce soit d'une catégorie ou d'un groupe, tels que l'ethnie, la race, le genre, la classe ou la nation. Ainsi, des énoncés tels qu' être une femme, être un Brésilien, être un métis ou être un indigène sont considérés comme des énoncés d'appartenance. Le sentiment d'appartenance est quelque chose qui se construit peu à peu. Le partage d'une même réalité, de valeurs ou d'objectifs communs crée un terrain favorable. Il nécessite en plus, pour se développer, une qualité d'interactions avec les personnes, ce qui contribue au fait qu'on se sente bien et qu'on ait conscience de sa valeur au sein d'un groupe particulier. (Lehoux, 2015).Le sentiment d'appartenance participe de la dimension sociale de notre identité et reste en mouvement tout au long de notre vie, de nos affiliations, de nos passages d'un groupe à un autre, avec toutes les influences que celui-ci peut exercer (ou cesser d'exercer). Il est à la fois le reflet et l'expression de cette identité sociale et est nécessaire à l'équilibre psychologique (Pascual ,2010).

Au sens large, le sentiment d'appartenance se définit comme l'acceptation d'un individu dans un groupe et le sentiment d'être accepté par les autres. Le sentiment d'appartenance mesure ainsi l'attachement et la reconnaissance ressentis par un groupe d'individus à l'égard d'une communauté, et particulièrement pour le projet qui la fédère. Dans notre sujet, nous traitons du sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap. De ce fait, nous allons examiner la littérature sur les facteurs qui facilitent l'attachement de ceux-ci dans les universités. Le sentiment d'appartenance concerne l'adhésion partagée des

handicapées à la structure universitaire, à l'accessibilité de ceux-ci et aux différents mouvements qui favorisent leur inclusion au sein de l'université.

2.2.2. Du besoin d'appartenance au sentiment d'appartenance

Les études sur le sentiment d'appartenance ont été marquées par le fait que le besoin d'appartenance est un sentiment inné de l'individu. L'être humain a toujours besoin d'amour. Ainsi, nous allons d'abord examiner les travaux de Maslow (1943) sur la théorie des besoins afin d'identifier les conditions préalables qui aident l'individu à pouvoir penser à ce besoin. On peut classer les besoins exprimés par l'homme en cinq catégories.

Les besoins physiologiques, qui sont reliés à des éléments vitaux (se nourrir, dormir).

Le besoin de sécurité est d'ordre à rassurer l'individu sur son devenir à court terme aussi bien dans le domaine moral que physique (besoin d'hébergement, besoin de ressources).

Le besoin d'appartenance est un facteur important de la vie sociale de chaque personne, il correspond au fait que chacun a besoin de se sentir intégré à un groupe social et de se sentir exister à travers les relations qu'il peut avoir avec ses semblables.

Le besoin d'estime de soi est le besoin d'être respecté, de se respecter soi-même et de respecter les autres. Besoin de s'occuper pour être reconnu, avoir une activité valorisante qu'elle soit dans le domaine du travail, ou dans celui des loisirs. Il s'agit en particulier, du besoin de se réaliser, de se valoriser (à ses propres yeux et aux yeux des autres) à travers une occupation.

Enfin le dernier besoin est celui de l'accomplissement, l'homme a besoin de sentir que son existence a du sens, de communiquer avec son entourage et de participer, afin que sa contribution soit importante et revêt un impact sur sa situation et celle des autres (aussi minime soit cet impact).

Le besoin du sentiment d'appartenance vient en troisième position dans le triangle de Maslow. L'individu cherche tout d'abord à satisfaire ce que l'on appelle les besoins primaires (besoins physiologique et de sécurité) le besoin d'appartenance ne cherchera à être satisfait qu'après la satisfaction des besoins dit primaires et le besoin de sécurité. Ce mode de fonctionnement se répète jusqu'à la satisfaction du besoin d'accomplissement. L'apparition d'un besoin et la volonté de le satisfaire n'apparaît que si le précédent l'est déjà.

L'homme a besoin de faire partie intégrante de groupes sociaux (famille, clubs, associations, mais aussi entreprise, commune, région, nation, religion etc.) avec lesquels, il partage certaines caractéristiques (goûts, activités, idées, opinions, valeurs, convictions, statut

social etc.), ce qui est un moyen à la fois de se reconnaître et d'être reconnu, d'accepter et de se sentir accepté. Donc d'exister, par l'intermédiaire du regard de l'autre qui nous identifie comme un pair. Ce qui fait du besoin d'appartenance un besoin aussi fondamental et complémentaire que le besoin d'amour, d'affection de reconnaissance et les deux se nourrissent mutuellement (Pascual, 2010).

2.2.3. Sentiment d'appartenance et attachement

L'attachement peut être défini comme une relation affective qui unit deux individus, à travers la valorisation et l'importance qu'ils ont l'un pour l'autre. Son principe de base est qu'un jeune enfant a besoin, pour connaître un développement social et émotionnel normal, de développer une relation d'attachement avec au moins une personne qui prend soin de lui de façon cohérente et continue. Les théories de l'attachement se divisent en deux tendances : l'une qui le considère comme une relation sociale instinctuelle et l'autre qui le définit comme une relation acquise, en réponse aux soins apportés à l'enfant.

L'attachement se constitue comme une relation qui s'établit à partir de la combinaison de deux éléments : les soins physiques et la sécurité affective. Avant l'existence de cette théorie de l'attachement élaborée par Bowlby (1958), l'attachement était conçu comme la reconnaissance du ventre (bien nourri, bien soigné). L'éthologie sur les animaux se développe parallèlement (histoire des oies) avec l'idée de l'« *empreinte* » et les travaux de Harlow sur les singes. Ce n'est pas que la reconnaissance du ventre qui crée l'attachement. Première ébauche de théorie sur l'être humain : le besoin social est premier. C'est la prédisposition innée à rechercher et à maintenir le contact social (l'enfant serait équipé d'outils : cris, pleurs, contacts visuels, étreinte, succion, sourire). L'attachement du bébé à sa figure maternelle a pour base un équipement comportemental constitué par un nombre déterminé de « *réponses instinctives* » qui l'orientent vers la figure d'attachement. Bowlby a identifié cinq de ces réponses, qui apportent une contribution spécifique au développement de l'attachement de l'enfant : sucer, attraper, suivre (comportements de proximité), pleurer et sourire (comportements de signalisation). Ces comportements deviennent intégrés et dirigés vers la figure d'attachement tout au long de la première année de vie, donnant lieu à ce qu'il a désigné comme les comportements d'attachement.

Ainsworth (1985) va développer cette étude par le suivi très proche de quelques familles dans les premières semaines de la vie de l'enfant. Elle va identifier trois types d'attachement : attachement sécurisant. (Les enfants savent que la mère n'est pas

remplaçable, ils ont de bonnes capacités d'exploration mais seulement en présence de la mère). Attachement insécurisant évitant. (On a l'impression que la présence de la mère est peu prégnante, pas de source d'anxiété, impression qu'ils jouent énormément, ne s'occupent pas de l'étranger, pas d'émission de demandes) .Le troisième type, c'est l'attachement insécurisant ambivalent (pas d'exploration, expression de détresse et de peur même avant que la mère ne s'éloigne. Ces enfants vivent dans l'angoisse et manifestent beaucoup plus d'émotions pour attirer l'attention de l'autre). Le modèle interne de la mère, le tempérament du bébé, sa sensibilité aux stimulations, les paramètres liés au bébé et le contexte jouent énormément.

Les recherches sur l'attachement permettent de situer le besoin d'appartenance à l'âge adulte. Le bébé, dès les premiers jours a besoin du contact de sa mère pour se sentir exister, de la même manière que les étudiants en situation de handicap se sentent distant de leurs camarades valides dans les universités. Ainsi, les étudiants en situation de handicap qui sont sécurisés ont une bonne image d'eux-mêmes, ont de bons rapports avec les autres, sont chaleureux et par conséquent développe une bonne capacité cognitive. Les enfants évitant sont des enfants froids, distants, ne veulent pas être dépendants dans les apprentissages, ne montrent pas d'émotions mais sont très moqueurs avec les autres élèves qui montrent des émotions (peu empathiques). Les enfants de type ambivalent : pas de prévisibilité et manque de cohérence. Ils vont développer des stratégies pour avoir l'enseignant pour eux tout seul.

2.2.4. La socialisation et appartenance

Simmel (1917) et Schutz (1960) nous ont permis d'établir le rapport entre les deux concepts.

La socialisation peut être décrite comme le processus d'apprentissage des attitudes, des normes et des valeurs propres à un groupe, à travers lequel s'opère l'intégration sociale. Simmel (1917) la définissait comme une « *entrée dans la relation sociale* ». Schutz (1960) avait montré que la socialisation dépendait de la sociabilité de l'être humain qui s'exprimait autour de trois besoins fondamentaux : le besoin d'inclusion (tendance à rechercher la communication et le contact), le besoin de contrôle (interactions entre le besoin de sécurité et celui d'avoir une prise sur autrui), et le besoin d'affection (lien d'attachement à autrui).

La socialisation aide l'enfant à construire les relations qu'il établit avec les autres, avec son entourage, en même temps qu'il se découvre progressivement et qu'il affirme son

propre moi. La socialisation montre la nature dialectique de la formation du lien social : l'enfant entre dans la relation sociale à partir de ses interactions avec ses parents. Ils l'aideront à expérimenter de nouvelles relations, qui lui permettront de s'intégrer dans l'univers social où l'affirmation de son moi s'effectuera comme processus relationnel. Selon Pascual (2010), dans une société qui pousse à l'individualisme et brouille les repères par l'accélération des changements, certains peuvent avoir du mal à combler leur besoin d'intégration sociale et vivent davantage de solitude qu'ils ne le souhaiteraient. Inversement, lorsqu'il est comblé, ce besoin d'appartenance participe à la satisfaction d'autres besoins: reconnaissance, amour et affection etc., ainsi qu'au renforcement de l'estime de soi.

La socialisation aidera les étudiants en situation de handicap de s'ouvrir à d'autres camarades valides et de partager les moments chaleureux et les moments douloureux.

2.2.5. Le sentiment d'appartenance territoriale

L'appartenance territoriale renvoie à une relation d'identification, mais aussi d'attachement et d'appropriation (Guérin-Pace ,2006). Le lien entre la formation d'une appartenance géographique et le sentiment d'attachement trouve sa source dans le fait que les lieux servent de mise en contexte à tous les moments forts de la construction de l'identité (Guérin-Pace ,2006). Par ailleurs, l'appropriation est également au cœur de la création de l'appartenance. Wagnon (1994, p.65) considère que :

Un lieu est approprié quand on en a fait son territoire et que, d'espace étranger qu'il était, on l'a transformé en espace que l'on dit justement d'appartenance, parce qu'il en est venu à être une part de nous et qu'en retour chacun de nous contribue à lui donner sa consistance, sa valeur collective .

Le sentiment d'appartenance fonde le lien entre un individu, la communauté et le territoire.

Moquay (1997) avance également que la nature du sentiment d'appartenance peut être cernée à travers la familiarité de la relation entre l'individu et le groupe dans lequel il se trouve. C'est donc dire que la notion de temps impliquée dans la relation entre l'individu, la communauté et le territoire est un repère important en matière d'appartenance. Le sentiment d'appartenance fait référence à quatre dimensions fondamentales en interrelation, à savoir: l'individu, le territoire, la communauté et le temps.

Guilbert (2004, p.89) considère que :

Le sentiment d'appartenance d'un individu à une collectivité se développe de pair avec la capacité qu'il a de pouvoir exprimer ses besoins, ses attentes, ses suggestions et le sentiment d'être reconnu dans la contribution qu'il peut apporter quelque chose à cette société .

Le sentiment d'appartenance peut aussi faire référence au rapport qu'entretient l'individu avec son environnement physique ou le lieu qu'il habite. Les attributs propres à l'environnement naturel et au cadre de vie peuvent être source d'appartenance (la proximité de la nature, les paysages, la présence d'attraits touristiques ou le cadre bâti, par exemple). Ils sont autant de référents qui peuvent donner du sens à la vie des habitants. Les traits physiques du territoire participent à façonner les activités, les pratiques quotidiennes et les modes de vie de la collectivité. C'est d'ailleurs dans le cadre physique et naturel que les souvenirs de l'individu se forment : des souvenirs liés à la famille et aux amis, des souvenirs relatifs aux activités et aux événements passés, des souvenirs de leurs joies et de leurs souffrances. Le territoire devient le symbole tangible de leur passé, grâce à quoi leur mémoire, il peut se maintenir et se prolonger. D'ailleurs, si les ponts et le lieu d'origine sont coupés ou affaiblis, le rapport au territoire peut alors être fortement idéalisé.

La notion de temps est un élément indissociable du sentiment d'appartenance. Celui-ci n'est pas figé dans le temps, il évolue selon les circonstances et les âges de la vie. Selon les contextes et les moments du cycle de vie, certaines appartenances sont mises de l'avant, d'autres peuvent être écartées temporairement ou de façon durable. De plus, le temps sert aussi de concept modérateur. La mémoire que porte un individu à un lieu déjà vécu, est associée aux souvenirs plus ou moins précis qui peuvent être positifs et négatifs. On peut ainsi exagérer ou sous-estimer l'expérience réelle du moment, surtout lorsque l'on a quitté le lieu et la communauté depuis un certain temps. Les souvenirs heureux ou malheureux gonflent la perception face au sentiment réel d'appartenance. Lorsque les ancrages sont sujets à mouvance, on peut se demander ce qu'il advient de la confiance entre acteurs locaux et de la cohésion territoriale.

2.2.6. Le sentiment d'appartenance dans les entreprises

Les entreprises performantes partagent la caractéristique et la capacité de développer chez leur personnel un sentiment d'appartenance élevé qui se traduit par un engagement, un état de mobilisation et un rendement supérieur (Dubois, 2012). L'intégration du marketing et de la technologie, la relation de partenariat avec les clients et l'identification du personnel à

l'entreprise constituent les principaux facteurs de compétitivité des entreprises. L'auteur a répertorié des études sur le sentiment d'appartenance, ces études montrent que le sentiment d'appartenance présente un impact important sur le rendement au travail, les perspectives d'avenir, la présence au travail, la résistance au stress, l'estime de soi et l'ouverture au changement. Cette dernière constatation revêt une importance particulière et permet de comprendre le phénomène de l'adaptation ou de la résistance au changement. Plus le personnel est identifié à l'entreprise, plus il est flexible et accepte le changement.

Selon Fougerat (2013), pour développer le sentiment d'appartenance, un collaborateur doit pouvoir s'identifier à l'équipe, à l'entreprise, ou à la marque pour laquelle il travaille. Cette adhésion est un indicateur puissant du sentiment d'appartenance. Ainsi, le collaborateur aura plus facilement tendance à adopter les valeurs de l'entreprise, ses codes et son éthique. Il trouvera un sens à son action et sera probablement plus performant. Le sentiment d'appartenance ne peut donc ni relever d'une stratégie de communication, ni être la résultante d'une rémunération supposée motivante. C'est un acte managérial et ressources humaines majeurs qui doit être porté au plus haut dans la hiérarchie de l'entreprise.

2.2.7. Le sentiment d'appartenance à l'école

Lehoux (2015) pense qu'il est possible de réussir ses études en se centrant surtout sur les tâches scolaires, mais aussi, les enrichir en créant des liens avec les personnes qui vous entourent. Le sentiment d'appartenance est quelque chose qui se construit peu à peu. Le partage d'une même réalité, de valeurs ou d'objectifs communs crée un terrain favorable. Il nécessite en plus, pour se développer, une qualité d'interactions avec les personnes, ce qui contribue au fait qu'on se sente bien et qu'on ait conscience de sa valeur au sein d'un groupe particulier. Vous sentant reconnu, vous avez alors envie de vous engager davantage, de donner le meilleur de vous-même et de vous identifier avec une certaine fierté à ce groupe dont vous faites parties. Si une part de responsabilité relève du milieu qui vous accueille, une autre part dépend de votre attitude et de vos propres efforts d'intégration. Toutefois, un véritable sentiment d'appartenance est générateur d'énergie positive et repose sur des relations agréables. Il se définit aussi en fonction de la nature de l'intérêt et des objectifs communs. Le sentiment d'appartenance au travail est un vecteur de plaisir au travail, de motivation, d'engagement, de bon sens, d'aptitude à la collaboration (Pascual, 2010).

2.2.8. Le climat scolaire et sentiment d'appartenance

La relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves a été bien établie internationalement (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre (Goodenow, 1993), l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuelle.

Les recherches en Espagne montrent ainsi qu'un bon climat scolaire est un facteur de protection pour les apprentissages et le bon développement de la vie des jeunes. En bref, investir dans le climat scolaire est une nécessité pour la réussite scolaire. (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009).

La synthèse nord-américaine montre que le climat scolaire influence la réussite des élèves. Le fait de promouvoir une culture de travail coopérative et d'avoir des professeurs dévoués à la mission de l'école conduit à l'obtention de meilleurs résultats en mathématiques, en écriture et en lecture. Cette synthèse insiste sur l'importance du sentiment d'appartenance : les élèves apprennent mieux et sont plus motivés lorsqu'ils se sentent valorisés, qu'ils s'investissent dans la politique de l'école et que leurs professeurs se sentent fortement connectés à la communauté scolaire. La bonne qualité du climat scolaire est associée à un taux significativement plus bas d'absentéisme (OCDE, 2013).

La bonne qualité du climat scolaire jouerait un rôle important dans le fait d'atténuer l'impact négatif du contexte socio-économique dans la réussite scolaire. Afin de valider leurs hypothèses, ils ont mené une étude en Israël dans toutes les écoles publiques de langue arabe et hébraïque auprès de 75852 élèves de 10-11 ans et de 13-14 ans. Il a une influence significative sur les capacités d'apprendre et d'augmenter les compétences scolaires. Les enseignants et l'administration devraient donc investir la problématique du climat scolaire, en développant des relations positives, respectueuses, protectrices à l'égard des élèves, et en prenant le temps de résoudre les problèmes de violence à l'école. Dans toutes ses études, l'OCDE (2013) rappelle que de la qualité du climat scolaire dépend des résultats scolaires, et qu'il en va de même du bien-être et du développement personnel des élèves (OCDE, 2009).

Les problèmes du climat scolaire entraînent de graves répercussions sur le processus d'enseignement et d'apprentissage, tels qu'une perte de temps pour les professeurs à contrôler la discipline, le manque de communication, une augmentation de l'absentéisme, une augmentation du stress chez les enseignants. Ainsi, un climat scolaire positif constitue un appui pour la stabilité de l'équipe éducative. Celle-ci s'expliquerait, indépendamment des facteurs personnels et financiers, par le manque de soutien administratif (OCDE, 2009).

Les résultats de l'étude de Cemalcilar (2010) tendent à confirmer l'importance de ce facteur dans le développement du sentiment d'appartenance. Ils montrent que la satisfaction liée aux relations sociales serait encore plus prédictive de l'appartenance que la satisfaction relative à l'environnement scolaire. Par ailleurs, cette étude de Cemalcilar (2010) souligne également l'importance pour l'élève de développer des relations positives avec les autres élèves. Selon cet auteur, le développement de relations d'amitié serait un élément central dans la perception de bien-être de l'élève dans son milieu scolaire. En effet, la coopération, le support et l'engagement des pairs dans leur scolarité permettent à l'élève de se sentir plus adapté et intégré dans son milieu scolaire.

Pour Karp et collègues (2011), l'appartenance se développe lorsque l'élève s'implique dans son milieu scolaire, participe à des activités parascolaires et s'engage dans ses activités académiques, puisque celles-ci lui permettent de développer des relations avec les autres élèves (Karp, & al, 2011). Il peut se produire dans la relation élève enseignant ou élève direction, un effet négatif issu des conséquences des problèmes de comportement de l'élève.

Lepage-Simard (1999) a fait une recherche sur le développement du sentiment d'appartenance à l'école. Il ressort que le sport aide les étudiants à développer une identification très forte envers leur école parce que l'équipe qu'ils supportent et qui les représente symbolise une extension de leur propre personnalité. En d'autres mots, en s'identifiant à une équipe, l'individu se donne les moyens de s'affirmer et d'afficher ouvertement ce qu'il est et d'où il vient.

Le Conseil Supérieur de l'Éducation (1996) pour sa part, affirme que le sentiment d'appartenance des élèves en milieu scolaire est un élément essentiel pour le maintien de la persévérance à l'école. C'est ce sentiment d'appartenance qui permet à l'élève de s'approprier son projet d'apprentissage et de s'impliquer réellement dans son développement personnel et scolaire. Ainsi, l'appartenance scolaire permet d'augmenter le sentiment d'adaptation et d'adhésion de l'élève à son école, ce qui réduit le risque de décrochage scolaire, et ce, malgré certains échecs.

Par ailleurs, Anderman (2002) rapporte que le sentiment d'appartenance scolaire serait lié à une motivation accrue, à une meilleure réussite académique et des attitudes positives envers l'école. Ainsi, les élèves qui estiment que le monde académique peut les aider à atteindre leurs objectifs ou qui se sentent chez eux dans leur établissement scolaire, développent un plus grand sentiment d'appartenance et ont tendance à persévérer davantage dans leurs études (Karp, 2011).

Aussi, selon Boucher et Morose (1990), les indicateurs permettant de mesurer le sentiment d'appartenance des élèves sont notamment le fait de se sentir bien à l'école, d'être fier de celle-ci, de s'y sentir utile et solidaire vis-à-vis des autres, ainsi que de s'impliquer dans des activités ou organisations. Ces différentes caractéristiques du sentiment d'appartenance mettent notamment l'accent sur la perception de l'individu, d'être adapté à son milieu et d'y adhérer. Ainsi, les élèves faisant état d'un sentiment d'appartenance élevé, devraient se sentir acceptés, respectés, valorisés et encouragés à l'école, tant par leurs camarades de pairs que par leurs enseignants. Ces élèves devraient également se sentir inclus dans le groupe et adopter les différentes normes et valeurs du groupe. Selon cet auteur, l'appartenance à un groupe fait adopter à ses membres les valeurs, les normes et les règles de conduite propres à celui-ci. Aussi, cela appuie l'idée du Conseil Supérieur de l'Éducation (1996), qui estime que les élèves qui développent un certain sentiment d'appartenance à l'école devraient s'impliquer davantage dans leur scolarité, puisqu'ils adopteront les valeurs de persévérance scolaire véhiculées par celle-ci.

La littérature indique que plusieurs facteurs peuvent influencer le sentiment d'appartenance des élèves à leur milieu scolaire. Certains facteurs, comme l'origine ethnique et le niveau socioéconomique, semblent avoir une influence importante sur le sentiment d'appartenance des élèves à leur milieu scolaire.

Pour Goodenow (1993), Voelk (1996), ainsi que plusieurs autres (Karp, Hughes, & O'Gara, 2011), la relation entre les enseignants et les élèves est centrale dans le développement du sentiment d'appartenance. En effet, la perception de l'élève en ce qui concerne ses relations harmonieuses avec ses enseignants, favorise le développement d'un sentiment d'appartenance plus élevé face à l'école.

De plus, selon Honora (2003) les élèves développent un plus grand sentiment d'appartenance lorsqu'ils sentent que leurs enseignants se soucient d'eux, non pas seulement en tant qu'étudiants, mais également en tant qu'individus, et que par conséquent, ils peuvent avoir des relations plus personnelles avec eux.

Également, les résultats de l'étude de Cemalcilar (2010) tendent à confirmer l'importance de ce facteur dans le développement du sentiment d'appartenance. Ils montrent même que la satisfaction liée aux relations sociales serait encore plus prédictive de l'appartenance que la satisfaction relative à l'environnement scolaire. Par ailleurs, cette étude de Cemalcilar (2010) souligne aussi l'importance pour l'élève de développer des relations positives avec les autres élèves. Selon cet auteur, le développement de relations d'amitié serait un élément central dans la perception de bien-être de l'élève dans son milieu scolaire. En

effet, la coopération, le support et l'engagement des pairs dans leur scolarité permettent à l'élève de se sentir plus adapté et intégré dans son milieu scolaire.

Pour Karp et collègues (2011), l'appartenance se développe lorsque l'élève s'implique dans son milieu scolaire, participe à des activités parascolaires et s'engage dans ses activités académiques, puisque celles-ci lui permettent de développer des relations avec les autres élèves. En somme, le sentiment d'appartenance au milieu scolaire se caractérise par un sentiment de bien-être, d'inclusion et de fierté à l'égard de l'école (Boucher et Morose, 1990). Les élèves qui entretiennent des relations positives avec leurs pairs et leurs enseignants, ainsi que ceux qui vivent des expériences pédagogiques positives en classe, ont généralement un sentiment d'appartenance plus élevé. De plus, ces élèves ont de meilleures chances de persévérer dans leurs études (Karp, Hughes, & O'Gara, 2011).

Pour le conseil jeunesse de Montréal (2007), l'appréhension du concept du sentiment d'appartenance doit être défini et expliqué en se faisant aider par les études de Maslow. Dans cet article, les auteurs commencent par élucider le concept appartenance. Pour ce conseil, l'appartenance est le fait d'appartenir, de faire partie d'un ensemble constitué, d'une collectivité. Il s'agit d'une composante essentielle de la vie sociale, étant à la fois une aspiration existentielle de l'être humain et un des supports nécessaires à la construction de son identité. Dans le cas contraire, cette incapacité constitue la source de plusieurs problèmes sociaux comme la maladie mentale, la toxicomanie, la violence, la criminalité, le décrochage scolaire. Les apprenants développent un sentiment d'appartenance seulement s'ils sont aimés ou pris en considération.

A partir de la collecte des données faite en 1998 dans dix-sept écoles sur un échantillon de 1239 jeunes, à l'aide un questionnaire, Lepage-Simard, (1999) a conclu que le fait d'appartenir à une équipe inter école développe le sentiment d'appartenance des jeunes. La compétition sportive inter école est une bonne façon d'unifier et de susciter l'intérêt de la majorité des membres de la communauté scolaire. La plupart de ces membres, peu importe leur race ou leur origine sociale, qu'ils soient étudiants ou professeurs, ont un objectif qui leur est propre : celui de battre leur adversaire commun, celui qui est à l'extérieur de leur groupe d'appartenance. Le fait de soutenir l'équipe sportive de l'école relève aussi le moral de la communauté entière. Les étudiants développeraient une identification très forte envers leur école parce que l'équipe qu'ils supportent et qui les représente, symbolise une extension de leur propre personnalité. En d'autres mots, en s'identifiant à une équipe, l'individu se donne les moyens de s'affirmer et d'afficher ouvertement ce qu'il est et d'où il vient. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (2009) dans leur ouvrage, commence à identifier les

besoins des enfants du secondaire, à l'âge de l'adolescence et il affirme que les besoins des apprenants sont autre que les besoins pédagogiques .C'est important de satisfaire d'abord ces besoins relationnels et humaines pour renforcer l'action pédagogique. Pour ce fait, il a circonscrit les divers contextes à l'intérieur desquels les jeunes évoluent .Ces contextes sont variées ..Nous avons la famille, l'école, les pairs , et l'environnement numérique .Ces différents contextes ont permis d'identifier trois types de besoins: les besoins d'ordre pédagogiques pour faire écho à la mission première de l'école qui est d'instruire, mais également des besoins d'ordre personnels et sociaux . Enfin le Conseil a cherché à savoir s'il existe des caractéristiques faisant d'une école secondaire un établissement particulièrement apte à répondre aux besoins des jeunes. Les activités de recherche et d'écoute des milieux ont permis d'identifier au moins trois leviers importants qui sont en rapport avec la famille, la relation enseignant-élèves et l'environnement éducatif de l'école. A l'école, les enseignants en charge de l'éducation doivent favoriser l'équipe d'école et, en particulier, le personnel enseignant, l'environnement éducatif et l'organisation scolaire, l'offre de formation, le projet éducatif et le plan de réussite. Des services d'aides et de soutien doivent être mise à jour : services de santé, de psychologie, d'éducation spécialisée, d'orientation scolaire et de travail social. Aussi, le personnel professionnel et technique veille au maintien de la qualité des relations interpersonnelles qu'entretiennent les élèves entre eux et avec les autres individus dans l'école. Tous les éléments qui font de l'école un milieu de vie agréable et positif, et qui favorisent l'intégration des jeunes à un groupe et le développement d'un sentiment d'appartenance vis-à-vis de l'école. Ils sont notamment considérés comme les activités parascolaires et intra scolaires, le climat de l'école, l'aménagement physique des lieux et les outils de socialisation que sont les règles de conduite et de comportement, la surveillance et la sécurité.

Pilote (2003), s'appuie sur l'idée selon laquelle, la construction de l'identité passe par le développement d'un sentiment d'appartenance à divers groupes sociaux signifiants pour l'individu. La participation à des pratiques collectives au sein de diverses communautés permet à l'individu d'orienter son action, de construire son identité et de produire de la signification pour interpréter son expérience. Au cours de ce processus, l'individu ne construit pas seulement son identité, il transforme aussi les groupes auxquels il appartient et, de cette manière, il contribue à leur construction. De ce fait, il est essentiel de se positionner du côté de l'action sociale afin de comprendre ces processus. Le sentiment d'appartenance est abordé comme un élément central du processus de construction de l'identité des jeunes en situation minoritaire. Le sentiment d'appartenance à l'école se définit par: un lien positif avec les

enseignants et le personnel de l'école ainsi que le sentiment d'être soutenu et apprécié ; un réseau positif d'amis au sein duquel il se sent valorisé ; la participation à des activités (parascolaires, culturelles, sportives).

Debarbieux & al (2012) est parti du constat selon lequel moins de 14% des élèves estiment qu'ils ont des relations plutôt négatives avec leurs enseignants. Cependant ces problèmes se concentrent sur une minorité d'élèves. Ils sont souvent soumis à un harcèlement douloureux et par conséquent l'école peut être vécue comme un cauchemar. 20 et 25% des élèves absents chroniques ne partent pas à l'école à cause de la mauvaise image qu'ils se font de leurs enseignants. Ils insistent sur les effets liés à une évaluation négative ou aux notes décourageantes. Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. » Le climat scolaire reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école.

OCDE (2013), montre que la plupart des enseignants et des chefs d'établissement reconnaissent que l'épanouissement socio-affectif de leurs élèves est aussi important que leur maîtrise des différentes matières scolaires. Or, la qualité des relations entre les enseignants et les élèves joue un rôle essentiel dans cet épanouissement, ainsi que dans les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage. Lorsque les élèves entretiennent de bonnes relations avec leurs enseignants, ce sont à la fois leurs résultats scolaires et leur sentiment d'appartenance qui s'en trouvent renforcés.

2.2.9. Les facteurs du sentiment d'appartenance

Dans un tableau, le Conseil jeunesse de Montréal (2007) donne les sept étapes du sentiment d'appartenance. La première étape est la prise de considération : Lorsqu'on se sent estimé, on développe sa confiance vis-à-vis de soi-même et des autres. Cela permet de prendre conscience de sa valeur et de la place qu'on occupe parmi les autres. La deuxième étape est l'identification. Lorsqu'on partage les mêmes valeurs, on a des objectifs communs. Cela permet de baliser son sentiment d'appartenance en créant ses propres repères, ses points

d'ancrage. La troisième étape est l'intégration. Lorsqu'on est reconnu comme membre du groupe, on est accepté, apprécié, respecté, écouté, etc. Cela augmente progressivement le degré d'estime personnelle et le sentiment d'appartenance à ce groupe. La quatrième étape est de se sentir bien. Lorsqu'on éprouve de l'enthousiasme, du plaisir à interagir avec les autres membres du groupe. On crée de nouveaux liens, on évolue dans un contexte sain et agréable qui favorise notre état mental et physique. La cinquième étape est la fierté de soi. Grâce à la cohésion du groupe, on a envie de communiquer, faire connaître et promouvoir les valeurs partagées et les activités de ce groupe. On développe son sens de responsabilités. La sixième étape est l'implication. Se sentant valorisé, on participe activement, on s'engage, on donne le meilleur de soi-même pour mettre en valeur son groupe. On augmente sa motivation, on persévère et continue à renforcer son engagement. Et la septième étape est la progression, elle est enrichie par l'expérience collective, on évolue, acquiert des savoirs et des compétences transférables dans d'autres contextes. Les quatre premières étapes de ce processus : prendre conscience, s'identifier, s'intégrer, se sentir bien constituent l'essence même du développement du sentiment d'appartenance.

Pour Cohen et ses collègues (2009), le climat scolaire se compose de cinq éléments : Nous avons d'abord les relations (le respect de la diversité, les relations positives entre tous, les décisions partagées, la valorisation de la diversité, la participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, collaboration, entraide, communauté scolaire et collaboration de la communauté scolaire, la participation des parents aux décisions, la vision mutuelle parents professeurs sur l'apprentissage et le comportement, les programmes d'assistance aux familles). Ensuite, l'enseignement et l'apprentissage (la qualité de l'instruction, les attentes élevées en matière de réussite, la pédagogie différenciée, l'aide apportée si besoin, l'apprentissage relié à la vraie vie, les récompenses, la créativité valorisée, la participation encouragée, l'apprentissage social, le leadership). Puis, la sécurité (la Sécurité physique, le plan de crise, les règles clairement communiquées, les réponses aux violations de la règle, le sentiment de sécurité, la résolution des conflits). L'environnement physique (la Propreté, l'espace et le matériel adéquat, les offres extrascolaires). Enfin, le sentiment d'être relié à la communauté scolaire avec un adulte (l'engagement, l'enthousiasme des professeurs et des élèves).

D'après le conseil les facteurs suivants peuvent également être pris en compte à travers : une participation significative : les élèves se sentent engagés dans des activités scolaires avec les pairs et les professeurs, une attention portée par l'école à la vie familiale.

Selon l'OCDE (2009), six facteurs permettent de définir le climat scolaire : La qualité du bâtiment scolaire : la propreté, la taille et la luminosité des salles de classe, les murs, les escaliers, les toilettes. La relation entre les enseignants et les élèves qui relèvent tant du système social, des normes partagées. La qualité de ces relations dépend de la qualité du climat scolaire. Le niveau du moral et de l'engagement. Les questions d'ordre et de discipline : plus elles sont tendues, plus le climat scolaire est dégradé. Les problèmes de violence, de harcèlement, de brimade et d'intimidation entre les élèves d'une part et entre ces derniers et les enseignants, d'autre part. Enfin, l'engagement des élèves : les écoles où les élèves sont très absents, pas assidus ont un taux d'échec très élevé.

Pour Lehoux (2015), à l'université, le sentiment d'appartenance passe généralement par l'identification au programme, l'identification du département ou de la faculté. Il y a plusieurs façons de nourrir cette qualité d'interaction avec le milieu. C'est ainsi qu'il nous présente ces différents facteurs qui permettent d'améliorer le sentiment d'appartenance à l'université : participer aux activités d'intégration en première année (initiation, activités sociales ou sportives) ; être un membre actif dans les travaux d'équipe; fréquenter les lieux où des liens informels peuvent se créer ; intégrer des groupes de discussion; coopérer aux projets de son association estudiantine; s'impliquer dans l'organisation d'activités estudiantines dans la faculté (festivals, galas, semaines thématiques, journées portes-ouvertes...) ou y assister; approcher les professeurs que vous admirez ou avec qui vous avez des affinités, connaître leurs réalisations et sujets de recherche, discuter avec eux de vos intentions professionnelles ou des possibilités sur le marché du travail; devenir tuteur ou assistant dans les laboratoires; travailler pour un professeur assister aux conférences et colloques dans votre discipline; élargir votre appartenance à votre futur groupe professionnel en rencontrant des étudiants plus avancés ou diplômés pour discuter de leurs expériences dans leurs champs d'activités, en devenant membres-étudiants de l'ordre professionnel s'il y a lieu.

2.2.2.1. Identité et sentiment d'appartenance

Selon l'UNHCR (2008), les critères d'appartenance à un groupe social sont les suivants : vérifier si un groupe est uni par une caractéristique immuable ou par une caractéristique tellement fondamentale pour la dignité humaine qu'on ne saurait contraindre quelqu'un à la modifier. Une caractéristique immuable peut être innée (comme le sexe ou le caractère ethnique) ou inaltérable pour d'autres raisons (comme le fait historique d'une

association révolue, d'une activité ou d'un statut). Un décisionnaire qui adopte cette interprétation examine si le groupe revendiqué est défini par une caractéristique innée, immuable, par un statut passé temporaire ou volontaire qui est immuable du fait de la permanence historique, ou par une caractéristique ou une association qui est si fondamentale pour la dignité humaine. Une caractéristique commune immuable ou fondamentale est souvent également perçue comme un groupe social dans leurs propres sociétés. Mais quelquefois, les deux approches peuvent mener à des résultats différents. Par exemple, selon le critère de la perception sociale, on peut reconnaître en tant que groupe social une association basée sur une caractéristique qui n'est ni immuable, ni fondamentale pour la dignité humaine, comme la profession ou la classe sociale.

Ditchev (2001) pense que l'être humain est libre de changer d'identité sociale. Il peut changer de culture parce que c'est lui qui décide d'appartenir à un groupe ou une communauté. Il est vrai que la première est naturelle et la seconde est choisie par l'individu. C'est l'ensemble de ces pluralités d'identité qui sont à l'origine des guerres entre les nations. C'est en percevant la divergence de l'un par rapport à l'autre que naissent les guerres, les stigmates, les stéréotypes et les haines entre différents protagonistes. Avec le phénomène de la mondialisation, il y a comme une folie des identités. Chacun peut choisir sa nation, son sexe, changé des aspects de sa personnalité (à travers les chirurgies).

L'appartenance détermine le style de personnalité de l'individu. Selon que nos liens proviennent d'une culture. Dès la prime enfance, l'enfant est déjà influencé par l'élément familial. Ces éléments qui proviennent de la grandeur ou de la petitesse de la famille ou selon que la famille soit pauvre ou riche. C'est la famille qui est le premier cadre de référence au quelle l'enfant se représente et se structure. C'est le lieu où se font les premières expériences de l'enfant. C'est dans les interactions familiales que l'enfant commence à former son self, son moi et son surmoi. Ces premiers apprentissages marquent toute la vie de l'enfant. Dans la famille l'on peut étudier la personnalité des parents, le style éducatif de ceux-ci, la structure et le caractère de la famille.

Dans une étude réalisée sur la personnalité, le fait que l'on appartient à une double nationalité a des influences considérablement sur le comportement des individus. Les données de l'entretien de cette étude nous fait percevoir le discours d'un participant comme suit : « *ma double appartenance frappait d'inauthenticité mes discours. Car chacun ne pouvait que correspondre qu'à la moitié de mon être* » (Nowicki, 2013).

Les peuples qui se reconnaissent dans une même culture, un même territoire se trouvent unis dans leurs personnes et ne peuvent pas manifester des déviations. L'appartenance à un pays, à une tribu pourra être tributaire d'un type de comportement.

2.2.10. Le sentiment d'appartenance et handicap

Todorov (2010), a fait une recherche sur la reconnaissance qui est une modalité du sentiment d'appartenance. Il nous montre à travers plusieurs exemples l'importance de reconnaître un être humain en tant qu'il est et de la joie que celui-ci manifeste lorsqu'il sait qu'il est connu. Tous les êtres humains ont besoin d'être reconnus par autrui pour exister. L'enfant a besoin du regard de ses parents, le professeur existe grâce à ses élèves, les amis se comparent les uns aux autres. Une personne cherche toujours à être perçue positivement comme leur semblable ou alors plus qu'eux. C'est l'autre qui nous confirme notre existence, en nous attribuant la parole, en nous écoutant, en nous faisant des éloges. C'est la reconnaissance qui marque, plus qu'aucune autre action, l'entrée de l'individu dans l'existence spécifiquement humaine. La reconnaissance comporte, en effet, deux étapes : la reconnaissance au sens étroit (reconnaissance de notre existence) et la confirmation de notre valeur. Les deux interventions sollicitées ne se situent pas au même niveau : la seconde ne peut avoir lieu sans que la première soit réalisée. Ce que nous faisons implique que l'on soit accepté préalablement.

CHAPITRE 3 : LES THEORIES DE L'IDENTITE ET DE LA CATEGORISATION SOCIALES

3.1. La théorie de l'identité sociale

3.1.1. Définition

Pour connaître la valeur de notre identité, nous nous comparons à d'autres groupes. La valeur de notre identité dépend de l'évaluation positive ou négative de notre groupe d'appartenance. Si la comparaison est satisfaisante, l'identité sociale est positive. Dans le cas contraire, elle est négative. Si elle n'est pas satisfaisante, nous cherchons à rejoindre le groupe qui est positivement connoté.

L'identité sociale renvoie au fait que l'individu se perçoit comme semblable aux autres de même appartenance : le « nous » mais aussi à une différence, à une spécificité de ce « nous » par rapport aux membres d'autres groupes ou catégories : le « eux ». La notion d'identité est profondément liée à la structure sociale parce qu'elle se caractérise par l'ensemble des appartenances de l'individu dans le système social. D'après Tajfel (1972), l'identité sociale d'une personne réfère à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance. C'est donc à travers son appartenance à différents groupes que l'individu acquiert une identité sociale qui définit la place particulière qu'il occupe dans la société. Comme le remarque Baugnet (1998), l'identité sociale se définit à partir des effets de la catégorisation sociale qui découpe pour un individu son environnement social de manière à faire apparaître son propre groupe et les autres. Vinsonneau (1999, p.98) Définit l'identité comme

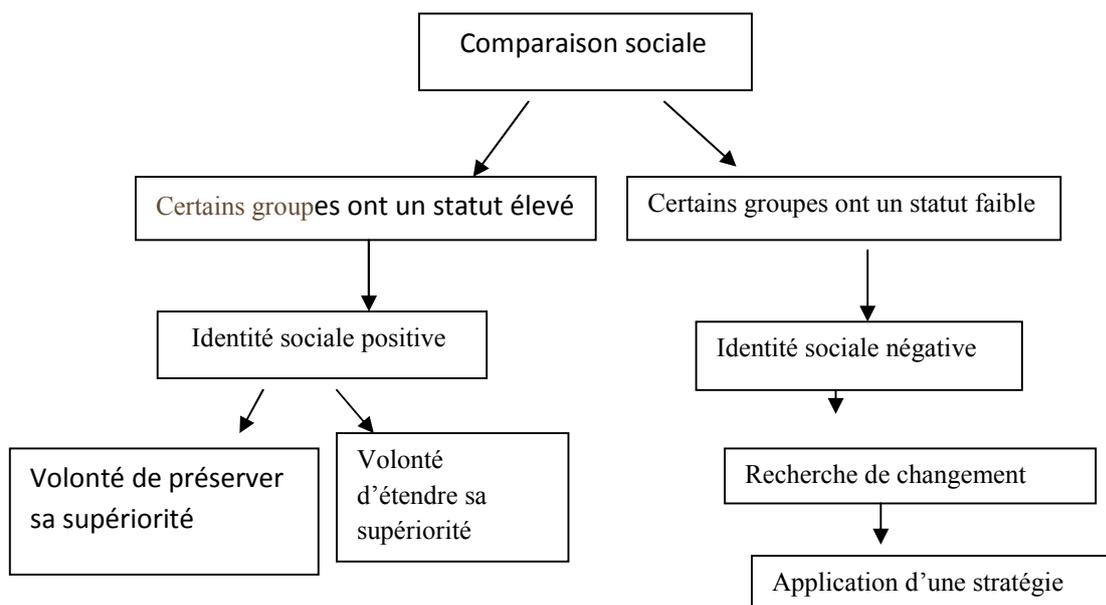
L'ensemble des mécanismes par lesquels les individus (ou les groupes) projettent un sens sur leur être, en reliant leur passé, leur présent et leur avenir, les images de leurs actions réelles, celles des actions qui leur sont recommandées et celles par lesquelles ils souhaiteraient se caractériser.

L'identité sociale, est selon Azzi & Klein (2006) « la façon dont nous nous définissons », une définition qui n'est pas uniquement « déterminée par notre histoire

personnelle, mais également par notre appartenance à des groupes sociaux ». Selon Tajfel (1972), l'identité sociale est « *la partie du soi qui provient de la conscience qu'a l'individu d'appartenir à un groupe social (ou à des groupes sociaux), ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance* ».

Le concept d'identité sociale articule le processus cognitif de catégorisation et l'appartenance sociale. L'identité sociale est la structure psychologique qui réalise le lien entre l'individu et le groupe, au sens où elle engendre des processus et des comportements catégoriels. Selon Turner (1999), l'identité sociale constitue le fondement sociocognitif du comportement de groupe, c'est le mécanisme qui le rend possible. L'identité sociale est alors conçue comme représentation de soi dans l'environnement social intériorisé. La théorie de l'identité sociale envisage les relations intergroupes et les conflits qui en découlent à un niveau collectif. Les principaux postulats ne portent pas sur des motivations ou des enjeux individuels, mais analysent les réactions dans un cheminement inverse.

Figure 1: Théorie de l'identité sociale



Source: W.G.Austin & S.Worchel (eds), The psychology of intergroup relations, Monterey, CA, Brooks-Cole.

3.1.2. Origine de l'identité sociale

La théorie de l'identité sociale naît à partir des travaux en psychologie sociale sur les relations intergroupes. Ils se sont focalisés sur des études à des niveaux individuels expliquant les phénomènes de préjugés, de discrimination et dans les interactions personnelles. Selon

Tajfel et Turner (2001), le contexte social et l'identification au groupe sont à la base des comportements et des conflits intergroupes.

3.1.3. Le contenu de la théorie

Le contenu de l'identité sociale comprend le pôle inter individuel et le pôle intergroupe.

3.1.3.1. Pôle interindividuel et Pôle intergroupe

Tajfel et Turner (1986) distinguent deux pôles qui définissent les interactions sociales : le pôle inter individuel ou interpersonnel et le pôle intergroupe. Ils situent ces deux types de comportements de part et d'autre d'un continuum sur lequel les différentes formes de comportement social peuvent être situées.

❖ Le pôle interpersonnel

Dans L'interaction interpersonnelle, nous avons des interactions entre les individus, déterminés uniquement par leurs caractéristiques individuelles. A l'extrémité interindividuelle, on trouve des interactions entre deux ou plusieurs individus qui sont entièrement déterminées par leurs relations interpersonnelles et par leurs caractéristiques individuelles. Ces interactions ne sont par contre pas absolument affectées par les catégories ou groupes sociaux auxquels ces individus appartiennent respectivement. Tajfel et Turner (1986) citent comme exemple des comportements caractéristiques du pôle interindividuel des relations entre époux ou entre vieux amis (Camilleri & Malewska, 1997). Elle représente l'identité personnelle comme « *l'ensemble organisé des sentiments, des représentations, des expériences et des projets d'avenir se rapportant à soi* ». Dans la perspective psychanalytique, Erikson (1972), le concept d'identité se traduit par la définition de soi, c'est-à-dire par les caractéristiques qu'un individu identifie comme siennes et auxquelles il accorde une valeur pour s'affirmer et se reconnaître.

❖ Le pôle intergroupe

Dans l'interaction intergroupe, elle est guidée exclusivement par les caractéristiques des groupes auxquels appartiennent les protagonistes. Azzi et Klein (2006, p.15) postulent alors que lors d'un conflit « *il est fort probable que les individus appartenant à des groupes*

différents soient particulièrement enclins à se définir en fonction de leur appartenance ». À l'autre extrémité se situent des interactions entre deux ou plusieurs individus (ou groupes d'individus) qui sont entièrement déterminées par leurs appartenances groupales, et guère par leurs relations interindividuelles. Et comme exemple des caractéristiques du pôle intergroupe, le comportement des soldats lors d'une bataille ou celui de représentants de groupes sociaux assis à la table des négociations lors d'un conflit intergroupe. Ainsi par exemple, les interactions de deux adolescents qui se rencontrent lors d'une fête seront déterminées par leurs caractéristiques individuelles. Ils parleront de leurs loisirs respectifs, des cours qu'ils suivent, de leurs goûts musicaux, etc. Ils observeront chacun les traits physiques et l'apparence vestimentaire de l'autre. En revanche, si ces deux mêmes adolescents se rencontrent à l'occasion d'un match de football, chacun jouant dans une équipe différente, leurs interactions seront davantage déterminées par cette appartenance. Ils interagiront davantage en tant que membre de leur équipe, vantant par exemple les mérites, parlant du match gagné ou perdu. En d'autres termes, dans ce cas, ce ne sont plus les caractéristiques des individus qui orientent le contenu des échanges, mais les caractéristiques de l'équipe à laquelle chacun d'eux appartient.

Tajfel et Turner (1986) reconnaissent que ces formes extrêmes n'apparaissent jamais à l'état pur. En effet, les comportements des individus, même en situation interpersonnelle, sont toujours en partie influencés par leur appartenance à l'un ou l'autre groupe. De même, l'influence des caractéristiques individuelles n'est jamais annihilée, même dans le cadre des relations intergroupes. Néanmoins, situer les comportements sociaux sur un continuum interpersonnel-intergroupe permet de considérer les caractéristiques personnelles et groupales comme deux facteurs susceptibles d'influencer une interaction entre individus, de telle sorte qu'elle se rapprochera plus ou moins de l'un des deux pôles.

3.1.3.2. Stratégies de changement social

La théorie de l'identité sociale est donc plus une théorie du changement social. Selon Tajfel et Turner (1986), la stratégie de changement adoptée par l'individu est fonction, notamment, du système de croyance auquel il adhère, soit de sa situation sur le continuum de croyance en la mobilité sociale, la créativité et la compétition sociale.

❖ **La mobilité sociale**

Cette stratégie est utilisée par des individus ayant un système de croyance de type mobilité. Elle repose sur l'idée que les frontières séparant les différents groupes sociaux sont perçus comme étant flexibles et perméables. Elle correspond à la possibilité de quitter son groupe pour rejoindre un groupe plus valorisé. Par exemple, si une personne n'est pas satisfaite de son identité d'enseignant, il peut faire une autre formation qu'il trouve plus valorisé afin de rejoindre le groupe pour qu'il porte assez d'estime. En associant les deux continuums décrits auparavant, une personne qui croit en la mobilité sociale a donc tendance à utiliser des comportements et stratégies interindividuels alors qu'une personne croyant au changement social va plutôt opter pour des comportements intergroupes à travers des actions collectives.

❖ **La créativité sociale**

La créativité sociale est, quant à elle, une stratégie groupale plutôt qu'individuelle. Elle correspond au changement des critères de comparaison pour obtenir une évaluation positive. Dans ce cas, l'individu introduit une nouvelle dimension de comparaison. Il fait valoir autre chose afin que la comparaison soit positive. Cette stratégie n'implique aucun changement dans la structure sociale qui englobe les groupes. Tajfel et Turner (1986) mettent en évidence trois stratégies de créativité sociale différentes :

Comparer l'endogroupe à l'exogroupe sur une nouvelle dimension

Dans ce cas, l'endogroupe se compare à l'exogroupe sur une dimension qui lui permettra de se distinguer positivement. Par exemple, un groupe A évalué négativement qu'un groupe B pourra modifier son identité sociale en se définissant comme « *plus chaleureux* » que ce dernier groupe. Dans ce cas, le problème sera celui de la légitimation de cette nouvelle dimension de comparaison. En effet, si le nouvel attribut mis en évidence pour le groupe lésé, nuit ou menace l'exogroupe, la tension entre les groupes est susceptible d'augmenter.

Changer les valeurs attribuées aux caractéristiques de groupe, de manière à ce que la comparaison leur soit profitable

L'endogroupe peut effectivement tenter d'assigner à l'attribut sur lequel il est évalué négativement, une valeur positive. Par exemple si on vous dit que vous êtes une personne en situation de handicap, vous allez plutôt chercher à créer des différences qui flatteront les

personnes valides .Le mouvement « *Black is beautiful* »est un exemple de ce type de stratégie.

Changer de groupe de comparaison

L'endogroupe peut changer de cadre de référence : il choisit un exogroupe de plus faible prestige, de manière à ce que la comparaison lui soit profitable. L'estime de soi chez les afro-américains augmentent lorsqu'ils se comparent avec d'autres afro-américains que lorsqu'ils se retrouvent faces à un groupe de « *blancs* ».

❖ La compétition sociale

Cette stratégie correspond à la volonté de renverser des positions de groupe par rapport aux dimensions de la comparaison initiale .Dans ce cas, l'individu engage un conflit avec le groupe qui a un statut élevé afin d'améliorer le statut de son groupe. En effet, dans ce cas, l'endogroupe évalué négativement tente de renverser les positions relatives des deux groupes, soit de devenir le groupe le plus prestigieux.

Nous pouvons dire au terme du changement de stratégie de la théorie de l'identité sociale que Tajfel et Turner (1986) n'ont pas fait une grande allusion au moment où un individu peut avoir durant une partie de sa vie ,une identité valorisante mais, quelques temps de sa vie après ,il se retrouve en face d'une déficience (accident par exemple).Il subit dans ce cas un changement de situation .Il quitte d'une classe ou d'un groupe pour un autre moins valorisée. Mais dans sa propre conscience, il pense appartenir au premier groupe qui est valorisé mais, il se sent plutôt rejeté par ce premier groupe .Mais l'individu ayant subit un accident n'accepte pas son appartenance au second groupe .A la fin, il va plutôt se retrouver seule .Il a subit en ce temps une mobilité descendante.

3.1.4. Les mécanismes de construction de l'identité

L'identité sociale se construit progressivement. L'individu va des référents identitaires qui est une sorte de comparaison de l'endogroupe envers l'exogroupe.

3.1.4.1. Les référents identitaires

L'identité se construit à partir d'un ensemble d'éléments pris dans les catégories sociales existantes et qui servent de grille de lecture : on désigne ces éléments sous le terme de référents identitaires.

La notion de référent a été utilisée pour qualifier les individus qui marquent de façon particulière l'image que nous nous faisons de nous mêmes. Lorsque les référents identitaires concernent un groupe, on les appelle groupe de référence. L'identité se construit par rapport à plusieurs référents. L'influence des groupes de référence dans la formation de l'identité a été analysée à travers deux mécanismes : la comparaison sociale et l'influence normative.

3.1.4.2. L'improvisation identitaire

Dans une perspective sociologique, l'identité sociale a été longtemps considérée comme le résultat des déterminations que le système social faisait peser sur nous. Dans une perspective psychosociale, elle n'est plus considérée comme un processus automatique d'intériorisation des éléments sociaux. L'identité apparaît comme la possibilité d'une certaine liberté par rapport à l'ensemble des contraintes sociales.

3.1.4.3. Le système de négociation

Le fait d'assigner un rôle social à un individu montre que nous ne sommes toutefois pas entièrement libres de choisir notre identité. Celle-ci résulte d'une négociation avec nous-mêmes, et en réponse individuelle aux exigences sociales (Fischer nd).

L'intérêt de la théorie de l'identité sociale réside dans l'intégration de divers processus dans un cadre théorique cohérent et testable. Il associe en effet la catégorisation sociale, l'auto-évaluation à travers l'identité sociale et la comparaison intergroupe, afin de fournir une explication aux différentes formes de comportements sociaux, de conflits sociaux et de changements sociaux.

3.2. Théorie de l'auto catégorisation

La théorie de l'auto catégorisation de Turner (1975) prolonge les travaux de Tajfel relatifs à l'articulation entre catégorisation sociale et différenciation sociale. Selon le modèle

de l'auto catégorisation, la recherche d'une auto-évaluation positive constitue le déterminant essentiel de la conduite sociale des individus.

3.2. 1.Le concept de soi

Le concept de soi est une vision que l'individu a de lui-même .Il n'est pas forcément réaliste, mais il guide et influence tout de même l'attitude et le comportement de l'individu. Turner et compagnons (1987) insiste sur le fait que chaque individu possède une multitude de concepts de soi qui se manifeste de façon relativement indépendante en fonction de la situation. Ainsi, tout concept de soi particulier tend à devenir saillant (actif, opérationnel, cognitivement accessible) en fonction de l'interaction entre les caractéristiques du sujet impliqué et de la situation. Le soi désigne toutes les qualités, les attributs, les valeurs et les sentiments, y compris les émotions à valeur morale, qu'une personne prend pour acquis. Le soi constitue l'union du corps, des émotions, des pensées et des sensations formant l'individualité d'une personne. Il semble s'inscrire en partie dans les expériences corporelles, y compris dans les caractéristiques et les capacités physiques communes. Le soi est également de nature réflexive, il est composé d'une perspective interne et personnelle.

3.2.2. Les principaux modèles d'organisation des connaissances

Afin de structurer les informations disponibles dans leur environnement, les individus recourent à des jugements leur permettant de se localiser dans cet environnement, de noter ce qui est acceptable, de classer les stimulations auxquelles ils se trouvent exposés ou encore de situer des informations par rapport à celles dont ils disposent. Deux modèles principaux exposent le processus d'organisation des connaissances des individus : l'organisation en catégories hiérarchiques et l'organisation en réseaux sémantiques.

3.2.2.1. Premier modèle : l'organisation en catégories hiérarchiques

Le premier modèle postule que les connaissances sont organisées sous la forme de catégories hiérarchisées. L'organisation en catégories hiérarchiques, est également nommée taxonomiques : les connaissances sont regroupées en catégories cognitives. Ces catégories cognitives sont hiérarchisées, c'est-à-dire, chaque catégorie est incluse dans la catégorie d'ordre supérieur. Les catégories les plus abstraites et les plus génériques correspondent aux catégories les plus englobantes. Ainsi, plus la catégorie est englobante, plus elle est générique

et abstraite. Ces catégories de connaissances regroupent généralement de nombreuses autres catégories qui sont imbriquées dans les précédentes. Chaque catégorie se caractérise ainsi par un ensemble d'éléments lui appartenant et par des éléments partagés par tous les éléments de la catégorie. Le but des catégories cognitives dévoilées par ce modèle d'organisation des connaissances est la réduction du temps de traitement des informations. C'est ainsi que Collins et Quillian (1969) soulignent que l'on met moins de temps à décider qu'un élément appartient à une catégorie qu'à vérifier qu'il possède les attributs spécifiques de la catégorie. Au sein de cette catégorisation, différents niveaux existent : le niveau de base (ou niveau de référence) utilisé prioritairement dans le traitement des informations, les catégories super-ordonnées, les catégories supra-ordonnées.

3.2.2.2. Le second modèle est basé sur les réseaux sémantiques

L'organisation en réseau, quant à elle, admet que les connaissances ne peuvent pas être dissociées et rangées dans des catégories indépendantes. Elles sont toutes liées les unes aux autres par des relations d'intensité variable (Collins & Quillian, 1969). Ce second modèle basé sur les réseaux sémantiques s'oppose au modèle hiérarchique des connaissances. Ainsi, Collins & Quillian (1969) suppose que les informations stockées en mémoire sont reliées entre elles et sont structurées en graphes ou en réseaux. Les nœuds du graphe, qui constituent les concepts, sont éloignés par des distances variables.

Les informations disposent d'affinités et d'une forte proximité sémantique, plus les concepts sont proches. Ce modèle de propagation de l'activation ne fait plus de différence entre les catégories, les éléments en font parties et les attributs les définissant. En effet, l'individu active un concept au sein du réseau et appelle en mémoire les informations lui étant directement liées, ce qui se fera d'autant plus facilement que les distances sémantiques sont faibles. Le modèle de propagation de l'activation permet également d'expliquer le fonctionnement associatif de la mémoire.

Par la suite, les modèles connexionnistes de traitement des informations sont venus compléter l'approche par les réseaux sémantiques. Parallèlement à ce double paradigme, Barsalou (1983) souligne qu'il existe des catégories naturelles (ou taxonomiques) qui obéissent à l'organisation hiérarchique, et des catégories « *ad hoc* », dont la structure tend à s'approcher des réseaux, regroupant des éléments issus de différentes catégories naturelles mais répondant à un même but. Les membres de ces catégories ont pour point commun, la satisfaction d'un même but de consommation mais ne partagent pas forcément des

caractéristiques physiques. Les éléments similaires ainsi que les connaissances leur étant associées sont regroupées dans les catégories cognitives.

3.2. 3. La dépersonnalisation

« *La dépersonnalisation du soi est la stéréotypisation subjective du soi en fonction de la catégorisation sociale pertinente* » (Turner, 1999, p. 12). Ce processus de dépersonnalisation, est inhérent au processus de catégorisation sociale, qui transformerait le comportement individuel en comportement collectif, puisque les personnes perçoivent et agissent alors en fonction de conceptions collectives partagées du soi. La dépersonnalisation se distingue du concept de désindividualisation. Ce dernier implique une perte d'identité individuelle suite à l'immersion de la personne dans une situation de groupe –telle qu'une foule – et s'accompagne d'une régression vers une forme plus primitive ou inconsciente d'identité : absence de conscience de soi et d'autorégulation. La dépersonnalisation n'implique quant à elle qu'un changement de niveau de catégorisation de l'identité individuelle à une identité sociale. Il s'agit du fonctionnement normal du soi et ce passage ne s'accompagne pas d'une perte ou d'une régression. Il correspond au contraire à un besoin d'adaptation à la réalité qui peut être hautement approprié selon les circonstances.

3.3. La catégorisation sociale

Pour mieux appréhender le concept de catégorisation sociale, nous allons d'abord montrer les études relatives à la catégorisation, puis nous allons présenter les origines de la catégorisation sociale, les biais cognitifs, la relation entre la catégorisation sociale et la représentation sociale, l'importance de la catégorisation sociale, les fonctions de la catégorisation sociale, et enfin la catégorisation sociale et le handicap.

3.3.1. Les origines de la catégorisation sociale

Historiquement, le processus de catégorisation a longtemps été considéré comme une acquisition dont le développement est progressif, avec un stade de maturité atteint seulement vers la fin de l'enfance (Houdé, 1992). On croyait alors que des facteurs tels que le langage et le raisonnement logique jouaient un rôle crucial dans l'émergence de la catégorisation. Les travaux de Houdé et Charron (1995) ont démontré que la catégorisation émerge au cours des premiers mois de la vie et que même les nouveau-nés possèdent des habiletés de

catégorisation primitives. Dans toutes les épreuves, on conclut qu'il y a catégorisation lorsque les enfants répondent de façon similaire à des exemplaires d'une même catégorie et répondent différemment à des exemplaires d'une autre catégorie. Ces auteurs ont pu ainsi démontrer que les bébés peuvent former des catégories pour des propriétés, des objets tels que la couleur, l'orientation, la forme et les expressions faciales. Le jeune enfant se montre aussi capable de former des catégories dans le domaine auditif, particulièrement dans la catégorisation des consonnes.

Au début, la catégorisation ne concernait que les objets physiques. Le concept de catégorisation, à la suite de l'expérimentation de Tajfel (1963), s'est étendu aux relations sociales, d'où l'émergence du concept de catégorisation sociale

Le concept de catégorisation sociale est issu des études menées sur la perception par Bruner (1958), reprises par Tajfel. D'abord éprouvé sur des objets ou stimuli physiques (Tajfel & Wilkes, 1963), le concept fut étendu aux relations sociales. Le but étant de simplifier le monde qui nous entoure en effectuant un découpage en catégories moins nombreuses afin de ne pas être submergé par la masse d'informations qui le compose. Ces groupements se font en associant les objets ou personnes qui semblent identiques ou au moins équivalents, ou au contraire en les distinguant par rapport à d'autres items semblant différents.

3.3.2. Les biais cognitifs de la catégorisation sociale

Dans la catégorisation sociale, nous avons trois grands groupes de biais qui se situent au niveau perceptif, évaluatif et comportemental. Ces biais sont le fruit de distorsions sociocognitives. Appartenir à un groupe ou simplement avoir des croyances à l'égard d'un groupe peut amener le percevant à biaiser sa perception, ce qui peut fausser son jugement et modifier substantiellement ses comportements.

3.3.2.1. Les biais perceptifs

Ce processus d'imaginer la société comme endogroupe et exogroupe entraîne des comportements discriminatoires. Ces biais comprennent les biais d'assimilation, de contraste les biais, d'induction et déduction.

❖ Biais de contraste et d'assimilation

Ces deux biais distincts et opposés, ont été testés sur des objets sociaux et en particulier sur des groupes humains. Ainsi, plusieurs travaux portant sur les relations intergroupes ont mis en exergue le fait que les sujets avaient tendance à accentuer les ressemblances intragroupes (Doise, Deschamps & Meyer, 1978 ; MacGarty & Turner, 1992 ; Tajfel, Sheikh & Gardner, 1964 ; Taylor, Fiske, Etcoff & Ruderman, 1978) et à accentuer les différences intergroupes (Doise, Deschamps & Meyer 1978 ; MacGarty & Turner, 1992).

Ces mécanismes de la catégorisation sociale peuvent être illustrés grâce à une étude réalisée par Lacassagne, Wullemin, Castel et Jebrane (2001) à propos des biais d'assimilation, de contraste et de discrimination dans les relations franco maghrébines. Les sujets dits « *d'origine nationale française* » sont répartis aléatoirement dans deux groupes indépendants. Ils réalisent une tâche d'association verbale contrainte avec pour inducteur « *Français* » versus « *Maghrébins* ». Ils devaient produire cinq substantifs, cinq adjectifs et cinq verbes. Les substantifs renvoient aux objets, les verbes aux comportements et les adjectifs aux valeurs. Le traitement des résultats réalisé à partir des mots les plus cités, fait apparaître que les mots associés dans les deux conditions s'excluent mutuellement, ce qui se traduit par une corrélation négative entre les distributions de mots induits à partir de chacun des inducteurs. Cependant ces mots se rapportent au même point de référence : la communauté française. Les résultats montrent qu'au niveau des biais de contraste, il existe une distorsion dans la perception des écarts entre les membres de groupes sociaux différents. Au niveau du biais d'assimilation, les ressemblances entre les membres d'une même catégorie sont maximisées. Pour le biais de discrimination, les sujets ont plutôt choisi de défavoriser l'autre groupe plus que le sien (biais d'auto favoritisme) contrairement aux études de Tajfel, Billig et Flament (1971). Les sujets ont tendance à favoriser les membres de leur groupe au détriment de l'autre groupe (biais d'auto favoritisme ou biais de pro endogroupe). Les résultats sont néanmoins contraires à ceux obtenus classiquement dans la littérature. Ce résultat est interprété en relation à la théorie explicative étayée par Devine dans le cadre de l'amorçage sémantique.

Selon Lacassagne (2001), nous pouvons dégager trois mécanismes de la catégorisation se hiérarchisant selon le degré d'implication du sujet dans la partition. Le premier (biais de contraste) est activé dès qu'une catégorisation est opérée dans le réel. Le deuxième (biais d'assimilation) s'appliquerait aux objets sociaux quelque soit l'implication du sujet. Enfin le troisième (biais de discrimination) ne peut être mobiliser que lorsque le sujet est partie prenante dans une partition sociale. Tajfel et Wilkes (1963) ont d'abord mis ce phénomène en évidence sur les objets physiques. Les objets physiques sont perçus comme

plus différents entre eux lorsqu'on les affecte à des ensembles différents que lorsqu'on ne les fait pas.

Tajfel, Billig, Bundi et Flament (1971) ont montré que les sujets, impliqués dans une partition sociale ont tendance à favoriser les membres de leur catégorie au détriment de ceux de l'autre (biais d'auto favoritisme ou biais pro endogroupe). L'effet de contraste est un biais de jugement qui fait que la perception d'une information est affectée par la perception d'une information de nature opposée produite antérieurement ou en même temps. Cet effet ne s'applique pas uniquement à la perception, il intervient également dans la cognition, car le jugement que l'on porte sur une personne ou sur soi-même ne l'est jamais de manière absolue, mais relative. Exemple : un objet gris apparaît plus sombre s'il est placé sur un fond blanc que s'il l'est sur un fond noir.

Pour N'Dobo, Gardair & Lacassagne (2005), le débouché empirique de ce concept consiste principalement en la mise en évidence de diverses distorsions dans l'appréhension des cibles présentant des différences. Concrètement, on distingue essentiellement la distorsion due au contraste (tendance à percevoir les membres catégorisés comme plus différents entre eux qu'ils ne le sont en réalité), la distorsion d'assimilation (tendance à percevoir les membres de l'exo groupe comme plus ressemblants entre eux qu'ils ne le sont réellement) et la distorsion de discrimination (tendance à favoriser son propre groupe au détriment de l'autre groupe et/ou à exagérer la différence intergroupe, même lorsque le bénéfice escompté s'en trouve réduit).

❖ **Les biais d'induction et de déduction**

Induire signifie partir d'un cas particulier pour en arriver au cas général (on tire des règles générales à partir d'un seul cas). On peut par exemple affecter un individu dans une catégorie sur la base d'un seul trait de sa personnalité. L'induction se joue au moment de l'élaboration d'une catégorie, ou d'ajout de complément à une catégorie. Déduire signifie tirer une conclusion concernant un événement particulier à partir d'une loi générale appliqué à un individu. Un individu appartenant à une catégorie se verra attribuer tous les traits stéréotypiques de ce groupe. La catégorisation est le processus qui permet cette organisation de notre entourage (aspect inductif, attribution d'un objet à une classe d'objets ou à une catégorie). Parallèlement, la catégorisation permet de rendre compte du fait que les propriétés de la catégorie à laquelle des objets sont subjectivement affectés et associées aux objets de cette catégorie (aspect déductif, attribution des caractéristiques de la catégorie à un objet).

La mobilisation d'une perception catégorielle génère l'apparition de biais perceptifs, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de catégories groupales, une distorsion dans la

perception des individus composant les groupes cibles. L'affectation d'un individu dans un groupe se fait par induction, par la mise en saillance d'un faible nombre de traits (par exemple affecter un individu dans la catégorie des personnes de religion juive sur la base de spécificités vestimentaires). Tout individu affecté dans un groupe se voit appliquer, par déduction, tous les traits stéréotypiques de son groupe (Wuillimin,2007). Un autre exemple est la présence du biais de sur inclusion opposé au biais de sur exclusion (Tajfel, 1981). Lorsqu'il s'agit pour des sujets ayant des préjugés raciaux, (sujets antisémites dans l'exemple donné par l'auteur) d'affecter des individus dans deux catégories groupales différentes (individus juifs et individus non juifs) sur la base d'un faible nombre d'indices (une photographie), apparaît une tendance à affecter moins d'individus dans la catégorie valorisée positivement (surexclusion) et plus d'individus dans la catégorie valorisée négativement (surinclusion). De la même manière, les biais d'homogénéité et d'hétérogénéité ont également été analysés.

3.3.2.2. Biais évaluatifs

Lorsque la classification concerne des groupes dont l'un est le groupe d'appartenance du sujet, elle entraîne également une distorsion de type évaluatif. Le sujet a tendance à surévaluer les membres de son propre groupe (biais d'auto favoritisme) et à sous évaluer ceux appartenant à un autre groupe (biais d'allodéfavoritisme). Une expérience de Dorai (1993) sur la catégorisation croisée permet d'illustrer le biais d'auto favoritisme. Au cours de la première phase de cette expérience qui teste la catégorisation simple, les sujets, des étudiants français et des étudiants américains, devaient évaluer les performances obtenues lors d'une tâche (barrage de voyelles) par leur groupe d'appartenance nationale et par l'autre groupe, ainsi que la personnalité des participants. Les résultats font apparaître que tous les sujets, quelque soit leur nationalité, évaluent plus positivement les membres de leur groupe que ceux de l'autre, tant au niveau de leur performance que de leur personnalité.

❖ Biais de stéréotypie

L'expérience réalisée par Tajfel, Sheikh et Gardner (1964) porte sur l'effet d'assimilation. Cette expérience se déroulait en deux temps. Dans un premier temps, les sujets devaient évaluer, sur une échelle bipolaire en sept points, deux Canadiens et deux Indiens à partir d'une liste de vingt-cinq items. Cette évaluation avait lieu après que les sujets aient assisté aux interviews des deux Canadiens et des deux Indiens. Par ailleurs, ils demandaient à un autre groupe de sujets de déterminer le stéréotype des Canadiens et des Indiens en choisissant parmi les items proposés précédemment. Tajfel et ses collaborateurs (1964)

postulaient que les individus appartenant au même groupe ethnique seraient jugés comme étant plus semblables sur les traits stéréotypiques concernant leur groupe ethnique que sur des traits ne concernant pas leur groupe ethnique. Les résultats vont dans le sens de cette hypothèse (les membres d'un même groupe ethnique sont jugés comme étant plus semblables sur les traits stéréotypiques que sur les autres), ce qui suggère qu'ils sont perçus à travers le filtre du stéréotype associé à leur groupe d'appartenance (Castel, 1999).

3.3.2.3. Biais comportementaux

Les biais évaluatifs amènent les individus au niveau comportemental, à favoriser concrètement (par une rétribution élevée) les membres de leur groupe (auto favoritisme ou endofavoritisme) et la plupart du temps à défavoriser (en les privant d'un avantage dû ou par une rétribution anormalement insuffisante) ceux de l'exo groupe (allodéfavoritisme ou exodéfavoritisme). La combinaison de ces deux biais parfois appelé biais de discrimination intergroupe revient à favoriser son propre groupe d'appartenance en accentuant l'écart entre son groupe et un autre groupe. L'expérience mettant en avant ces deux biais (Tajfel, Bundy, Billig, & Flament, 1971) s'appuie sur le « *paradigme des groupes minimaux* », qui permet de montrer que la simple dichotomisation même arbitraire d'une population suffit à créer de la discrimination. Les auteurs séparaient artificiellement et aléatoirement les sujets en deux groupes en émettant l'hypothèse que cette catégorisation sociale minimale devait suffire à provoquer de la discrimination. Ils demandaient ensuite aux sujets d'attribuer des points (correspondant à des sommes d'argent) aux participants autres qu'eux-mêmes, en les considérant successivement.

❖ Le biais de discrimination

Le biais de discrimination désigne « *la tendance systématique à évaluer un individu ou les individus membres de son propre groupe d'appartenance (endogroupe) de manière plus favorable qu'un individu ou que les individus d'un autre groupe (exo groupe)* » (Hewstone, Rubin, & Willis, 2002). Tajfel et ses collaborateurs sont partis de l'analyse de phénomènes sociaux particuliers (camps de concentration, racisme...) pour élaborer une théorie de la discrimination. Ils ont ainsi fait l'hypothèse de mécanismes (contraste, assimilation, auto favoritisme) qui rendent compte des stéréotypes et de la discrimination ethnique (Castel, 1999). Elle postule que la seule catégorisation en deux groupes distincts entraîne la

discrimination à l'encontre de l'exo groupe dans le but de différencier son groupe. L'enjeu de la différenciation est une identité collective positive, celle-ci résultant d'une comparaison intergroupe favorable à l'endogroupe. La discrimination est l'expression comportementale découlant du phénomène de catégorisation. Elle se manifeste à travers l'endofavoritisme que les sujets expriment pour leur groupe d'appartenance, mais également lorsqu'ils font preuve d'exodéfavoritisme à l'égard des autres groupes.

Castel et Lacassagne (2005) ont mis en évidence trois statuts de groupe : le groupe ayant un statut supérieur, le groupe de statut intermédiaire et le groupe à bas statut. Le but de cette recherche était d'étudier la discrimination évaluative intervenant dans une situation conflictuelle au sein d'une entreprise. Les résultats montrent que le groupe ayant le plus haut statut n'exerce pas d'auto favoritisme mais de l'allodéfavoritisme vis-à-vis des groupes qui lui sont inférieurs. Le groupe de statut intermédiaire semble donc défavoriser le groupe qui lui est inférieur et favoriser le groupe qui lui est supérieur. En ce sens, si le biais d'allodéfavoritisme se retrouve bien comme attendu vis-à-vis de l'inférieur, il semble apparaître un nouveau biais à l'égard du supérieur, à savoir l'allofavoritisme. Le statut produit des effets de discrimination différenciés. D'une part, l'allodéfavoritisme et l'auto favoritisme dépendent de la position de la cible, d'autre part, la catégorisation sociale ne produit pas nécessairement de la discrimination négative. Le groupe Administration, en position de dominé, met en place le biais d'auto favoritisme et ne produit pas d'allodéfavoritisme, allant même jusqu'à favoriser le groupe le plus dominant.

Billig (1976) constate à travers l'expérience de Shérif, réalisée 10 ans plus tôt, que l'hostilité envers l'exo groupe se manifeste avant l'introduction de la notion de compétition, puisque certains sujets avaient tagué dans les toilettes des messages belliqueux à l'encontre de l'exo groupe. Ainsi, la notion de compétition ne suffit pas pour expliquer la discrimination entre les groupes, et que l'apparition de différences, mêmes arbitraires, suffit à l'émergence de ce phénomène. De ce fait, on peut supposer que le simple fait d'appartenir à un groupe socio-ethnique différent instaure des différences, conduisant les individus à mettre en application les biais liés au phénomène de catégorisation. Il existe par ailleurs des formes moins directes et plus subtiles de discrimination, où la discrimination n'apparaît pas explicitement.

Il existe une autre forme de discrimination implicite appelée biais de discrimination privative. Mis en exergue dans les recherches sur les relations interculturelles (Castel & Lacassagne, 1993 ; Lacassagne, Willemin, Castel, & Jebrane, 2001 ; Willemin & Gilibert, 2004 ; Willemin, 2007), cette forme de discrimination consiste à dénigrer les membres d'un

autre groupe non pas en leur attribuant des traits négatifs, mais en ne leur attribuant pas de traits positifs (contrairement aux membres de son groupe). Ainsi, ces différentes approches de la discrimination ont en commun de dégager le caractère subtil de l'expression de l'hostilité envers l'exogroupe. Selon Castel et Lacassagne (1993) , Lacassagne, Wullemin, Castel et Jebrane (2001), il s'agit de la discrimination privative. Maintenant, on fait la différence entre endofavoritisme et allodéfavoritisme (dire du mal des autres). C'est une manière de discriminer qui consiste à ne dire ni bien ni mal : c'est la discrimination privative (on prive les autres de leurs bons cotés, mais aussi de leurs mauvais).

Les études réalisées font apparaître que les individus interrogés ont tendance à citer un plus grand nombre de traits lorsqu'il s'agit de définir l'endogroupe (biais d'hétérogénéité endogroupe) que lorsqu'il s'agit de caractériser l'exogroupe (biais d'hétérogénéité exogroupe). Les biais d'endofavoritisme et d'exodéfavoritisme (regroupés classiquement sous l'appellation de biais pro-endogroupe) se caractérisent par une tendance à attribuer plus de traits positifs ou plus de récompenses à l'endogroupe, et inversement plus de traits négatifs et plus de punitions à l'exogroupe (Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971).

Tajfel (1981) explique expérimentalement le fait que, quand un sujet doit affecter des individus dans une catégorie, il ne le fait pas sur la base d'une prise en compte objective des traits qui caractérisent ces individus : contrairement aux objets, le sujet prend en compte la valeur des catégories-cibles, positive ou négative. Pour les catégories jugées négativement, les sujets ont tendances à mettre plus d'individus (sur inclusion) que pour les catégories jugées valorisantes (sur exclusion). Le sujet prend plus en compte la valeur de la catégorie-cible.

Le phénomène de favoritisme envers le groupe d'appartenance a été mis en évidence par Tajfel, Flament, Billig & Bundy (1971), grâce à une expérience réalisée en milieu scolaire. Dans cette étude, des élèves d'une même école sont répartis en deux groupes, en fonction d'une soi-disant préférence en matière artistique (en fait, cette répartition est effectuée au hasard), ces deux groupes devant participer à une activité de jugement esthétique. A la fin de cette tâche, les expérimentateurs laissent les participants décider de la rémunération que chacun devait recevoir pour sa participation. L'originalité de la méthode est que le participant distribuait à chaque fois une somme entre deux personnes, identifiées par leur groupe d'appartenance (endogroupe ou exo groupe). Les résultats soulignent que lorsque les deux personnes appartiennent au même groupe, la répartition est équitable. En revanche, lorsque les deux personnes viennent des groupes distincts, le membre de l'endogroupe est systématiquement favorisé au détriment de celui de l'exo groupe. Ces résultats ont été

vérifiés, par d'autres chercheurs, dans d'autres contextes, et tous concluent que le seul fait de pouvoir partager le même sort (même si celui-ci est le fruit du hasard) suffit pour développer des mécanismes de discrimination fondés sur l'appartenance catégorielle à un groupe. Ceux - ci pouvant s'exprimer à travers des comportements (discrimination effective), des attitudes (préjugés), ou des connaissances (stéréotypes).

Selon Siméone (2007), un des objectifs fixé aux Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (S.E.G.P.A.) était d'éviter la relégation et la stigmatisation des élèves insérés auparavant dans les Sections d'Enseignement Spécialisé (S.E.S.). La recherche présentée fait l'hypothèse que le phénomène de favoritisme endogroupe persiste entre les élèves de S.E.G.P.A et les autres élèves. Ce phénomène étant plus accentué pour les élèves de S.E.G.P.A., car il contribue au maintien d'une identité positive. Ces hypothèses ont été testées sur un échantillon de 60 élèves, tous de sexe masculin. L'amplitude de la discrimination entre ces deux groupes d'élèves a été estimée à l'aide d'une méthodologie de matrice d'allocation de ressources, en partie inspirée de celle utilisée par Tajfel et ses collaborateurs (1971). Les résultats de cette étude montrent que les élèves des deux groupes pratiquent le favoritisme endogroupe, au détriment de l'exo groupe. Ces résultats soulignent aussi que ce phénomène est beaucoup plus massif chez les élèves scolarisés en S.E.G.P.A. que chez ceux scolarisés en enseignement général. Ces résultats ont été discuté à partir de la théorie de l'identité sociale. Dans ces conditions, la coexistence distincte des deux modes de scolarisation ne peut qu'aboutir à une compétition intergroupe, productrice de préjugés, de stéréotypes et de comportements discriminatoires. De ce fait, s'il est établi que la mise en contact des groupes est une condition nécessaire à la réduction des discriminations, cette stratégie doit être impérativement associée à la création de buts communs entre les groupes et à des tâches de coopération, sous peine d'être contre-productive.

N'Dobo, Gardair et Lacassagne (2005), ont réalisé une recherche qui avait pour but principal de montrer que les processus de formation d'impression sur autrui étaient modulés par le niveau d'accessibilité des critères fondant la partition catégorielle. Plus précisément, il s'agissait de comparer les niveaux d'emprise respectifs d'une partition ethnique et d'une partition professionnelle dans une tâche de recrutement. Le but secondaire de la recherche consistait à mettre en évidence les modalités d'émergence du favoritisme endogroupe dans un contexte culturel marqué par la norme égalitariste. Les résultats confirment l'existence d'une différence dans la perception des cibles évaluées. L'analyse qualitative révèle la différence de traitement selon le groupe d'appartenance ethnique : la cible endogroupe bénéficie, en effet,

d'un examen de situation plus complexe (mobilisation de répertoires interprétatifs plus variés), centré sur la personne.

Deschamps et Doise (1978) le montrent ainsi dans leur expérimentation. Dès lors que les sujets sont en situation de catégorisation croisée, laquelle apparaît s'il y a plus un critère de catégorisation, les phénomènes de favoritisme et de discrimination disparaissent : les sujets appartiennent à un groupe s'ils considèrent un critère, et à un autre groupe s'ils considèrent un autre critère. Dans un conflit, le médiateur doit mettre l'accent sur ce qui est commun. Ces lois sont valables sur des situations simples.

Il existe d'autres biais liés à la discrimination tels que les biais de sur inclusion (dans le cas d'une catégorie évaluée négativement, on a tendance à lui inférer plus d'éléments que ceux qu'elle ne contient en réalité) et de sur exclusion (dans le cas d'une catégorie évaluée positivement, on a tendance à lui inférer moins d'éléments qu'elle n'en contient en réalité). Ces deux biais ont été mis en évidence par Tajfel (1969, 1972, 1978) lors d'une étude sur les préjugés raciaux à l'égard des Juifs. L'attribution de ces points était régie par différentes stratégies : la récompense maximale commune qui équivaut à allouer le plus grand bénéfice possible à tous les destinataires ; la récompense équitable qui revient à rétribuer de la façon la plus égale possible les différents participants quelque soit leur groupe d'appartenance , la récompense intragroupe maximale où les sujets attribuent le plus grand nombre de points possible à ceux qui appartiennent au même groupe qu'eux et enfin, la différence maximale en faveur de l'endogroupe qui consiste à établir le plus grand écart possible entre les rétributions, en faveur de l'endogroupe. Les résultats montrent en effet que les sujets utilisent plus la stratégie de la récompense maximale commune lorsque les deux destinataires font partie de l'endogroupe que lorsqu'ils font partie de l'exo groupe et qu'ils mettent en œuvre la stratégie de la différence maximale (creuser l'écart au détriment de l'autre) lorsque les destinataires appartiennent à des groupes différents. Autrement dit, ils privilégient ceux de leur groupe (biais d'endofavoritisme) en leur donnant globalement le plus possible lorsqu'ils le peuvent (ce qu'ils ne font pas pour les autres) et ils désavantagent ceux du groupe opposé (biais d'exodéfavoritisme) en les privant le plus possible de rétribution (par rapport à celle de leur groupe) quand ils sont en comparaison. Les sujets ont des comportements discriminatoires puisqu'ils en arrivent à favoriser des gens qu'ils ne connaissent même pas (en les « *surpayant* » en quelque sorte) et à en spolier d'autres en les « *sous-payant* », et ce sur la base d'une simple catégorisation arbitraire.

3.3.3. Catégorisation sociale et représentation sociale

Brissaud, Poizat & Moliner (2004), ont réalisée une étude auprès de 524 étudiants de première année (239 en Psychologie, 161 en Brevet de Technicien Supérieur et 181 en Histoire et Géographie). La moyenne d'âge des sujets est de 20 ans et 2 mois, 63% d'entre eux sont de sexe féminin. Dans cette étude ils ont mis en exergue la représentation sociale des hommes politiques, entendue comme un système de catégories. Bien que la catégorie générique « *homme politique* » comporte vraisemblablement de très nombreuses sous-catégories, trois ont été retenues: président, député et maire. Lorsqu'une représentation peut se décrire comme un système de catégories, on constate que certains éléments centraux sont communs à toutes les sous-catégories du système tandis que d'autres éléments ne sont centraux que pour certaines catégories. Il s'agit de considérer qu'à propos de certains cas particuliers, les individus qui vont élaborer un ensemble d'opinions et de croyances. Dans cet ensemble, certains éléments font l'objet de larges consensus et apparaissent finalement comme des éléments centraux, mais dans cet ensemble seulement. En élargissant le propos, on peut supposer l'existence de représentations relatives à des classes d'objets, de situations ou de personnes, intégrant plusieurs cas particuliers, dont chacun fera l'objet d'une sous structuration périphérique. Dans cette perspective, les modèles théoriques de la structuration des catégories, la théorie du noyau et la théorie du prototype ont servi à étudier les représentations sociales comme des systèmes de catégories.

Wuillemin (2007) a présenté les concepts de catégorisation et de représentation sociale en spécifiant les cadres théoriques et les paradigmes de recueil développés. On considère que la nuance entre ces deux concepts se fait en deux phrases: l'objectivation et l'ancrage. L'objectivation correspond à une matérialisation de l'objet de la représentation alors que l'ancrage permet de lui affecter une fonction sociale. L'objectivation correspond à une concrétisation de l'objet de la représentation et l'ancrage renvoie à l'affectation d'une utilité sociale à cet objet. L'analyse de ces processus fait apparaître un certain nombre de points communs avec l'assimilation et le contraste. L'objectivation passe par une mise en contraste de l'objet par rapport aux autres objets sociaux, ce qui se traduit par une mise en saillance de ses traits spécifiques. En effet, pour constituer l'image d'un objet, il faut en déterminer ses contours et donc le différencier d'autres objets plus proches. L'ancrage se fait par assimilation donc par une centration sur la ressemblance. Pour s'approprier un objet, il

faut le comprendre. La compréhension passe par une mise en correspondance avec d'autres objets plus familiers.

3.3.4. Importance de la catégorisation

La catégorisation est importante à l'enfant dès son jeune âge de pouvoir apprendre les éléments de son environnement. Pour Bideaud et Houdé (1989), la catégorisation est une conduite adaptative qui permet de réduire la complexité de notre environnement. Ils affirment qu'il faut pour cela créer à l'école des conditions d'apprentissage qui influenceront positivement la cognition des élèves. Ils proposent, plus concrètement, d'insérer les activités de catégorisation à l'école maternelle. La mise en place d'activités de catégorisation permettront la construction de compétences relativement générales et leurs transferts, afin d'améliorer la réussite scolaire ultérieure. L'enfant reçoit chaque jour des informations nouvelles. Pour les structurer et les transformer en connaissances et avant de pouvoir conceptualiser (c'est-à-dire construire une représentation mentale générale et abstraite d'un objet), il lui faut d'abord apprendre à catégoriser. L'acquisition de termes génériques conduira l'enfant à mieux conceptualiser. Les enfants vont donc réduire la complexité du monde et mettre de l'ordre dans leurs connaissances en les subdivisant en catégories. Ces catégories sont impliquées dans toutes les activités cognitives, des plus simples au plus complexes : identifier, déduire, désigner, représenter, abstraire des relations, mémoriser, rappeler, apprendre... Savoir catégoriser permet donc de réussir un grand nombre de tâches scolaires et de situations de la vie quotidienne.

On reconnaît de nombreux avantages à la capacité de catégoriser. Tout d'abord, la formation de catégories permet de réduire considérablement la quantité et la diversité du monde. Ainsi, l'œil humain peut discriminer 7 000 000 couleurs alors que la plupart des langues parlées divisent le spectre des ondes lumineuses en une douzaine de couleurs de base (Bruner, 1958). Un deuxième avantage de la catégorisation est de nature mnémonique en permettant d'emmagasiner et de restituer l'information de façon efficace. En effet, si chaque item était stockée sans aucune organisation, la reconnaissance des items serait ralentie et empreinte de nombreuses erreurs puisque chaque nouveau stimulus devrait être comparé à un nombre phénoménal d'items par un processus d'essais et erreurs. Enfin, un autre avantage de la catégorisation est de nous permettre de faire des inférences lorsque nous entrons en contact avec de nouveaux membres des catégories. Ainsi, l'utilisation de nos ressources cognitives limitées est maximisée en rendant disponible leur utilisation pour d'autres activités cognitives.

Dans une revue de la littérature, Gérard, Oboeuf et Maucuer (2012), présentent les différentes catégories d'organisation sociale. Nous avons la distinction entre deux formes fondamentales d'organisation sociale, en opposant une forme communautaire (communauté, solidarité mécanique et communalisation) à une forme instrumentale (société, solidarité organique). La *communauté* représente l'ensemble des formes d'organisation sociale caractérisées par des liens affectifs profonds, naturels et durables, une adhésion commune aux valeurs du groupe, un esprit mutualiste, une confiance aveugle et un consensus inconscient. La *société* repose sur une coopération consciente et intéressée des individus de telle sorte que, chacun tire des avantages personnels de sa participation à l'activité collective. La *solidarité mécanique* repose sur l'attraction mutuelle des membres justifiés par des croyances et des sentiments communs à tous les membres du corps social. La *solidarité organique* constitue, quant à elle, un système qui régule les fonctions des éléments constituant le corps social au travers de relations définies. Pour lui, les propositions de catégorisations sociale, jusqu'ici abordé par les auteurs émanent de l'intuition et de l'expérience. Il voudrait dans cette étude à travers une approche quantitative mettre en évidence une catégorisation structurée des formes de relations sociales au sein des ensembles organisés. Il propose des lors la catégorisation de l'organisation des relations sociales qui comprend l'orientation de la relation et la nature de la relation. Cette étude met donc en évidence une catégorisation structurée des relations sociales qui fait apparaître quatre formes principales : la cohésion socio-affective, la cohésion identitaire, la cohérence interpersonnelle et la cohérence impersonnelle.

3.3.5. Les fonctions de la catégorisation

La catégorisation sociale a trois fonctions : informationnelle, organisatrice, significative et d'orientation de l'action, identitaire.

❖ Une fonction informationnelle et organisatrice

Les catégories nous permettent de nous repérer dans un environnement parfois dépourvu d'informations précises et de simplifier le réel, Ce processus est dynamique et très pratique. Il nous aide à ordonner et systématiser notre environnement social. Notre environnement devient plus prévisible et il est plus facile de déterminer le comportement à adopter en fonction de la situation. La catégorisation permet le découpage de l'environnement en regroupant les objets qui sont ou qui paraissent similaires les uns aux autres sur certaines dimensions et différents d'autres objets sur ces mêmes dimensions. « *La catégorisation joue un rôle spécifique dans la structuration de l'environnement en ayant une fonction de*

stématisation (découpage et organisation) et par là-même de simplification de ce même environnement » (Tajfel,1981 ,p.56) .Cette catégorisation, par sa fonction de systématisation de l'environnement nous donne à voir un monde beaucoup plus structuré, plus organisé, donc plus contrôlable, plus saisissable. La catégorisation joue un rôle spécifique dans la structuration de l'environnement en ayant une fonction de systématisation (découpage et organisation) et par là-même de simplification de ce même environnement. Cette catégorisation, par sa fonction de systématisation de l'environnement, nous donne à voir un monde beaucoup plus structuré, plus organisé, donc plus contrôlable, plus saisissable

❖ **Une fonction de signification et d'orientation de l'action**

Ordonner et classer notre environnement nous donne l'opportunité de nous repérer, de mettre du sens sur des événements ou des situations, de favoriser la communication et d'adapter nos comportements.

❖ **Une fonction identitaire**

Notre appartenance à une catégorie (sexe, famille, profession,...) crée un sentiment d'appartenance à un groupe social et nous permet de nous définir en référence à autrui mais aussi de définir les autres. La catégorisation est le fait de regrouper des objets, qui ont les mêmes caractères et qui partagent des propriétés communes, en même catégorie.

3.3.6. Catégorisation sociale et handicap

Quand on parle de catégorisation sociale en général, c'est souvent par comparaison à autrui qu'elle se définit la catégorie. Les catégories sont généralement dichotomiques : homme-femme, jeune-vieux, valide-handicapé. La catégorisation valide-handicapé est beaucoup plus délicate à déterminer que les deux autres, car si le groupe des personnes handicapées s'oppose facilement à celui des personnes valides, par contre la catégorie des personnes valides n'existe que par comparaison à des personnes handicapées. Cette catégorie sociale suscite souvent des réactions à la fois cognitives et affectives qui se traduisent souvent par une attitude de mise à distance d'une certaine partie des personnes handicapées (Giami ,1996)

Giami (1996) soulignent que la perception du handicap comme objet symbolique et traumatique conduit les individus à un travail de défense nécessitant une mise à distance. Ainsi disent-ils, la déficience marque profondément la perception d'autrui et les

comportements d'une personne handicapée. La catégorie handicapée est une catégorie saillante. Les études sur le handicap ont montré que les personnes avec un handicap moteur sont catégorisées différemment des personnes valides. Un même individu n'est pas jugé de la même manière selon qu'il soit assis dans une chaise ou dans un fauteuil roulant devant un ordinateur. Ce jugement différentiel est valable aussi bien pour le juge valide que pour le juge handicapé lui-même.

Des études au près d'étudiants et de recruteurs professionnels ont montré qu'ils ne jugent pas un curriculum vitae de la même manière selon que la personne soit valide ou non. Ainsi il existe bien une catégorie propre aux personnes handicapées alors que le discours social et officiel affirme que ces personnes sont considérées comme des personnes à part entière, ayant les mêmes droits, les mêmes devoirs que tout un chacun (Giami ,1996).

Au-delà de ces catégories de base, le handicap moteur pourrait constituer une étiquette toute aussi saillante que le sexe ou l'ethnie, voire davantage. Face à une personne handicapée, la déficience est certainement l'information la plus directement accessible, à tel point que derrière cette étiquette, il risque de s'effacer toutes les autres appartenances catégorielles. Goffman (1975) postule qu'une personne handicapée est d'abord perçue comme handicapée avant d'être identifiée comme un homme ou une femme, un noir ou un blanc. De façon volontairement provocante, Simon (2001) parle du handicap comme d'un « *troisième sexe* » et illustre son propos par l'exemple des toilettes publiques qui affichent des endroits réservés aux hommes, d'autres aux femmes et enfin d'autres aux « *handicapés* ».

Notons encore que l'asymétrie de la saillance cognitive pour la catégorie « *handicapé* » par rapport à celle des valides est bien plus extrême que pour les autres catégories de base. Si les attributs conformes à la norme apparaissent comme des informations moins pertinentes pour le jugement social, la référence catégorielle des valides est particulièrement insignifiante. En effet, si se définir comme « *homme* », « *jeune* » ou « *blanc* » a encore un sens, se définir comme « *valide* » n'a, par contre, aucun sens.

Au terme de notre exposé sur les théories de l'identité sociale et de la catégorisation sociale, nous avons tout en définissant les deux concepts clés, montrer les différentes articulations qui nous ont permis de mieux appréhender la théorie et de comprendre notre sujet .

Tableau 1: Tableau synoptique

Question de recherche	Objectif général	Objectifs spécifiques	Variables	Indicateurs		
<p>Q.G : Quels sont les mécanismes de la catégorisation sociale liée à un handicap qui ont un impact sur le sentiment d'appartenance en situation d'éducation inclusive ?</p>	<p>O.G : décrire les mécanismes de la catégorisation sociale liés à un handicap ayant un impact sur le sentiment d'appartenance en situation d'éducation inclusive.</p>	<p>O.S.1 : Analyser et décrire comment les différences inter catégorielles ont impact sur le sentiment d'appartenance.</p>	<p>V.1 : les différences inter catégorielles au sein de l'université</p>	<p>-Prise en charge au sein de l'université</p> <p>-accessibilité au sein de l'université</p>		
		<p>O.S.2 : décrire et de voir comment les ressemblances intra catégorielles et inter catégorielles ont un impact sur le sentiment d'appartenance.</p>	<p>V.2 : Les ressemblances intra catégorielles et inter catégorielles</p>	<p>-vie associative</p> <p>-emploi, profils de carrière et profils des étudiants</p>		
		<p>O.S.3 : Analyser et décrire comment le biais de discrimination sociale a un impact sur le sentiment d'appartenance.</p>	<p>Le biais de discrimination</p>	<p>-Les débuts de différenciation</p> <p>-Les qualificatifs négatifs</p> <p>-Les stéréotypes et préjugés</p>		
				<p>Analyser et décrire comment la compétition sociale a un impact sur le sentiment d'appartenance</p>	<p>La compétition sociale</p>	<p>-les meilleures performances</p> <p>-quête de l'autonomie et affirmation de soi</p> <p>-La disponibilité</p> <p>-accomplissement des tâches</p>
					<p>Sentiment d'appartenance</p>	<p>Estime de soi</p> <p>La confiance</p> <p>-Les interactions</p> <p>-Mobilisation</p> <p>-Rendement supérieur</p> <p>-engagement</p>

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

Le premier chapitre de notre travail nous a permis de définir le sujet qui nous préoccupe, le deuxième l'a éclairé davantage en s'appuyant sur les écrits qui nous ont précédés. Ceci dans le but d'élucider les failles et les manques des connaissances dans la littérature pour se positionner. Le cadre théorique nous a permis de décrire et d'expliquer notre phénomène. Il est question pour nous à présent de définir la démarche que nous allons suivre pour aboutir à nos résultats. Cette partie comprend trois grands chapitres : la méthodologie d'étude, la présentation des résultats qui constitue le cinquième chapitre et enfin la discussion et l'interprétation.

CHAPITRE 4 : LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Dans un travail de recherche, la méthodologie occupe une place importante dans la mesure où elle guide le processus de recherche. La méthodologie est un cheminement que suit le chercheur de manière rigoureuse et logique pour aboutir à la vérité. Selon Grawitz (2001), c'est la phase que le chercheur rend compte de la démarche scientifique qu'il a utilisée pour l'élaboration de sa recherche. Mieux, il s'agit de rendre compte de la façon dont il a obtenu les données. Selon Fonkeng, Chaffi & Bomba (2013) dans ce chapitre, l'on doit présenter et justifier chaque élément qui sera utilisé. La démarche méthodologique adoptée est la suivante : le type d'étude, le site de l'étude, la population de l'étude, les méthodes d'échantillonnage et de collecte des données, le déroulement de la recherche ainsi que la méthode d'analyse des données.

4.1. Rappel de la question de recherche

Le sentiment d'appartenance se manifeste en l'engagement, la confiance en soi, l'autonomie, la fierté des individus, le besoin de vivre ensemble dans l'institution scolaire. Nous avons vu plus haut que les personnes en situation de handicap sont non scolarisées. Or, il y a un certain nombre de lois qui favorisent leur insertion dans le milieu scolaire. C'est ainsi que nous avons vu après une vaste littérature sur le sentiment d'appartenance, que cette couche de population dans les écoles inclusives ont un faible sentiment d'appartenance. Plusieurs biais perceptifs permettent de catégoriser les étudiants en situation de handicap : l'accentuation des ressemblances intra-catégorielles (biais d'assimilation), l'accentuation des différences inter-catégorielles (biais de contraste), le biais de discrimination (exodéfavoritisme) et le biais de compétition sociale. Ce qui nous préoccupe est de savoir comment est-ce que la catégorisation sociale influence-t-elle le sentiment d'appartenance ? En d'autres termes, comment est-ce que les mécanismes de la catégorisation sociale (ressemblance intra-catégorielle, les différences inter-catégorielles, la discrimination et compétition sociale) influencent le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap en milieu universitaire ? Le concept de catégorisation sociale a été théorisé par les

auteurs suivant : Castel, & Lacassagne, (2011), Licata (2007), N'Dobo, Gardair, Lacassagne (2005), Moliner, Vidal (2003), Wullemin (2007), mais à la seule différence qu'ils ne se sont pas focalisés sur la population des étudiants invalides du Cameroun .En effet, ils se sont focalisés sur la catégorisation sociale en tant qu'un processus cognitif qui permet d'organiser l'environnement. Ce qui nous intéresse dans cette recherche est de voir comment est ce que les étudiants valides et invalides, mis ensemble s'organisent pour s'accepter mutuellement malgré les différences physiques , de santé, et les stratégies que les écoles inclusives mettent en place pour développer le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap . En nous focalisant sur cette réalité, l'objectif de cette recherche consiste à décrire, examiner et analyser les mécanismes de la catégorisation sociale liée à un handicap qui influencent le sentiment d'appartenance en situation d'éducation inclusive.

4.2. Devis de la recherche

Cette étude repose sur un devis de recherche qualitatif. Elle vise à étudier les pratiques sociales, les phénomènes du point de vue des acteurs, à rechercher le sens que les acteurs attribuent eux-mêmes à leurs pratiques, aux phénomènes. Elle s'inscrit dans un registre de recherche dite exploratoire, car elle recherche le sens de la réalité, du vécu des étudiants en situation de handicap. Ce devis de recherche a été choisi compte tenu des recherches précédentes sur le sujet. Il s'agit des auteurs suivants : Boucher et Morose (1990), Castel et Lacassagne (2006), Lacassagne, Willemine, Castel, Jehanne (2001) , Siméone, A. (2007) , Tchablé, (2012). Nous nous rangeons derrière ces auteurs pour étudier le même phénomène chez les étudiants invalides en contexte d'éducation inclusive au Cameroun. Et en plus, les méthodes qualitatives nous permettent d'avoir des informations de manière détaillées sur le sujet. Il est en effet important pour ce dernier, de comprendre le sens que les acteurs donnent eux-mêmes à leurs actions pour parvenir à saisir cette réalité. Elles donnent une idée sur le comportement et les perceptions des individus. Elles permettent d'étudier, de décrire et d'analyser les comportements, les attitudes, les opinions des individus en détails et en profondeur. Et tente d'étudier tous les éléments présents dans le milieu des enquêtés. Les méthodes qualitatives ne sont pas basées sur les statistiques. Elles sont moins coûteuses dans la mesure où la collecte des données ne nécessite pas un budget élevé. Pour ce fait, nous allons recueillir les discours des étudiants handicapées afin de comprendre les logiques qui sous-tendent leurs pratiques, en provoquant chez les participants la production des réponses à des questions précises. Elle permet au chercheur d'aller au-delà des faits apparents ou encore derrière le voile des apparences pour comprendre ce que les gens pensent ou croient, ce qui

motive leurs comportements. Elle utilise des instruments comme l'observation, les récits de vie, les entretiens (entretiens structurés semi-structurés ou non structurés), les discussions de groupe etc. L'échantillon est réduit dans les recherches qualitatives.

De ce fait, ce type de recherche sied à notre étude dans la mesure où, notre objectif est de rechercher les mécanismes liés à la catégorisation sociale et le développement du sentiment d'appartenance .Elle vise à saisir la perception des étudiants handicapés vis-à-vis des mécanismes de la catégorisation. Elle s'intéresse à la rationalité ou la raison d'être des acteurs, au pourquoi de leurs perceptions, de leurs attitudes, de leurs croyances ou de leurs opinions sur un sujet donné, notamment sur les ressemblances intra catégorielles , les différences inter catégorielles, la discrimination et la compétition sociale liées à un handicap et le sentiment d'appartenance de ceux-ci en contexte d'éducation inclusive.

4.3. Site de l'étude

Notre étude se déroule à l'université de Yaoundé I. Le choix de cet établissement a été motivé par un certain nombre d'arguments qu'il convient de présenter .Compte tenu de la place de l'université de Yaoundé 1 au Cameroun, nous avons voulu voir la manifestation du sentiment d'appartenance des étudiants invalides dans cette institution. L'université de Yaoundé 1 étant la principale institution universitaire camerounaise, elle regroupe aussi certaines grandes écoles .Elle est placée en bonne position pour pouvoir observer le sentiment d'appartenance des étudiants invalides en contexte d'éducation inclusive. Tous ces arguments nous ont permis de choisir l'Université de Yaoundé 1 comme site de notre étude.

4.3.1. Présentation du site de l'étude

La naissance de l'université de Yaoundé 1 remonte en 1961 ,date de la création de ce qu'on a appelé Université fédérale du Cameroun .Cette institution doit sa forme actuelle à la réforme universitaire de 1993 , qui avait procédé à la scission de l'université en deux institutions : l'université de Yaoundé 1 et l'université de Yaoundé 2.Son évolution s'est arrimée à celle de la politique éducative camerounaise .Tout comme les autres institutions éducatives , l'Université de Yaoundé 1 a pour mission de former les citoyens en vue de leur épanouissement intellectuel , physique , moral et de leur intégration harmonieuse dans la société , conformément à l'article 4 de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun (1998).

4.4. Population d'étude et méthode d'échantillonnage.

4.4.1 Population d'étude

Une population est un ensemble sur lequel porte une enquête ou un entretien. Elle représente selon Beaud (2006), l'ensemble des éléments ayant un ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation. C'est un ensemble d'unités élémentaires sur lesquelles porte l'analyse (Beaud, 2006). La population de l'étude dans le cadre de cette recherche est constituée des étudiants en situation de handicap des Universités du Cameroun et plus précisément de l'ensemble des étudiants handicapés de l'université de Yaoundé 1. Elle a été limitée à celle des étudiants handicapés âgés de 22 à 30ans. Ce choix s'est opéré afin de rencontrer des personnes qui ont réellement vécu le phénomène de catégorisation sociale au sein de l'Université et qui ont eu une influence sur le sentiment d'appartenance. C'est la raison pour la quelle, notre population est constitué des étudiants invalides de niveau 5.

4.4.2 La constitution de l'échantillon

La technique utilisée pour recruter les participants à cette étude est la méthode d'échantillonnage intentionnel ou de convenance qui consiste, d'après Van Der Maren (1995, p. 392), permet d' « identifier la représentativité des personnes et des situations en fonction de leur expérience de l'évènement que l'on veut étudier ». L'option pour cette technique tient de ce qu'elle accroît les chances de ne retenir dans l'étude que les participants dont le profil cadre avec les objectifs de recherche. En ce sens, il s'est agi au cours de l'enquête de privilégier uniquement les acteurs dont les caractéristiques répondaient à un certain nombre de critères spécifiques définis au départ.

Quatre critères d'inclusion ont guidé le recrutement des enquêtés. La première condition d'inclusion est qu'il fallait être invalide ensuite être étudiant à l'université de Yaoundé 1, la troisième être inscrit au deuxième cycle universitaire, et enfin être âgé entre 22 et 30 ans. Nous pensons que ces critères sont importants dans la mesure où ces étudiants ont réellement vécu ce phénomène pendant une longue durée dans cette institution universitaire. Ces participants sont bien placés pour dévoiler les mécanismes de la catégorisation sociale liée au handicap dans cette institution.

4.4.3 Limitation de la taille de l'échantillon

Dans le cadre de cette recherche, la taille de l'échantillon a été construite après coup, c'est-à-dire après la collecte des données sur le terrain. Par ailleurs, il est important de noter que nous nous sommes assurés de la variété des personnes interrogées dans le choix de nos enquêtés, car chaque enfant est différent et particulier et a une expérience particulière, un vécu unique, lequel diffère en fonction de la personnalité de chacun ou du soutien qu'ils ont reçu de manière formelle ou informelle. De plus, comme le stipulent Ghiglione et Matalon (1998, p.51), ce qui est important lorsqu'on utilise des méthodes non standardisés, à l'instar des entretiens, « *c'est de s'assurer de la variété des personnes interrogées, et de vérifier qu'aucune situation importante pour le problème traité n'a été omis lors du choix du sujet* ». Au total, nous avons inclus 6 participants dans l'échantillon, dont 05 de sexe masculin et 01 de sexe féminin. 05 des participants sont des jeunes âgés entre 22 et 27ans et 01 participant de 30 ans. Concernant le type de handicap, nous avons un cas de nanisme, 01 déficient visuel et 04 handicapés moteurs. Les causes de ces déficiences sont variées, deux sont dû à un accident, un à la poliomyélite, un par accident, trois sont innés. Leurs filières sont les suivantes : ingénierie informatique, philosophie, sociologie et chimie. Pour la fonction occupée par chacun d'eux, 02 travaillent (01 enseignant du secondaire ,01 ingénieur de conception) et 04 sont des étudiants à temps plein.

Tableau 2: Tableau d'échantillon

N°	Noms	Agés	Sexe	Filière	Niveau	Type de handicap	Fonction
1	Serge	24 ans	Masculin	Ingénieur informatique	Master 2	Nanisme	Ingénieur de conception
2	Paul	30 ans	Masculin	Philosophie	Master 2	Déficient visuel	Enseignant de philosophie
3	Claude	27 ans	Masculin	Sociologie	Master 2	Moteur	Etudiant temps plein
4	Cabrel	22 ans	Masculin	Chimie	Master 2	Moteur	Etudiant temps plein
5	George	27 ans	Masculin	Philosophie	Master 2	Moteur	Etudiant temps plein
6	Philomène	25 ans	Féminin	Sociologie	Master 2	Moteur	Etudiant temps plein

4.5. Méthodes de collecte des données

Les données présentées dans l'étude ont été collectées à l'aide des entretiens.

4.5.1. L'entretien

Définissant cette technique d'enquête, Beitone (2003, p.25) pensent que « *l'entretien est une technique qui consiste à organiser une conversation entre enquêté et enquêteur. Dans cet esprit, celui-ci doit préparer un guide d'entretien, dans lequel figurent les thèmes qui doivent être impérativement abordés* ». C'est aussi une discussion et un échange entre deux personnes .Il se caractérise par des éléments verbaux et des éléments non verbaux. Nous notons aussi que le cadre de l'entretien doit être préalablement choisi. L'entretien doit se dérouler dans un endroit calme et neutre .C'est à dire, susceptible de ne pas provoquer des réactions divers chez l'interviewé. Il existe différents types de méthodes des entretiens : Les entretiens directifs, non directifs ou libres et semi directifs .

Dans **l'entretien libre**, la formulation et l'ordre des questions ne sont pas déterminés d'avance. La plupart du temps, c'est l'enquêté qui décide de la direction à donner à l'entretien. Cet entretien se caractérise par le fait que l'enquêteur introduit le sujet sur lequel doit porter l'entretien, les répondants sont encouragés à parler librement du sujet .Il n'est pas nécessaire que toutes les questions soient abordés. L'interviewer a de la maîtrise sur le contenu et le déroulement des échanges, ainsi que sur l'analyse et l'interprétation des données .La nature des questions à poser, leurs formulations et leurs ordres de présentations sont déterminés à l'avance.

L'entretien dirigé se déroule de la même façon que dans le cas du questionnaire.Le chercheur fait appel aux entretiens semi-directifs lorsqu'il souhaite obtenir des informations particulières sur les participants. Le chercheur doit, de ce fait, formuler une liste de question et les poser aux répondants .L'ordre des questions importe peu. L'interviewer commencera par des questions simples pour aboutir aux questions complexes.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisés les entretiens semi directifs qui comprennent un mode d'investigation et une grille des thèmes structurés qui est préalablement défini. Son but est de retenir les points de vue des personnes sur un sujet donné.

Notre guide d'entretien est composé de trois parties : le préambule, l'identification des enquêtés et la partie relative aux centres d'intérêts de notre recherche. Le préambule est le lieu où le chercheur se présente tout en donnant le but de son interview, l'utilité pour les répondants est de fournir des informations. Le chercheur doit garantir l'anonymat et la confidentialité des réponses des participants. La deuxième partie est l'identification des enquêtés. Elle concerne les informations d'ordre générales concernant l'enquêté, à savoir : l'âge, le sexe, le niveau d'étude, la filière, la profession des étudiants handicapés. Dans cette section, nous avons cherché à connaître les caractéristiques de notre échantillon. Ces caractéristiques doivent nous aider par la suite de comprendre le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap à l'Université de Yaoundé 1, puis de pouvoir toucher de doigt les différents types de catégorisation dont subies les étudiants en situation de handicap au sein de l'Université .

La troisième partie regroupe les principales thématiques. Ces thématiques ont été subdivisées en questions ouvertes pour faciliter le recueil des informations. Elle découle des questions et des objectifs de la recherche sur lesquelles ont porté nos échanges avec les personnes interviewées. Les principales thématiques sur lesquelles ont porté les entretiens sont : les ressemblances intra catégorielles, les différences inter catégorielle, le biais de discrimination et la compétition sociale .De ces thèmes ont découlé seize questions ouvertes.

4.6. Le déroulement de la recherche

Nous avons tout d'abord effectué une pré-enquête au mois de novembre 2014 en vue de repérer les différents lieux d'étude, c'est-à-dire les lieux dans lesquels nous étions susceptibles de rencontrer le plus grand nombre des étudiants handicapés qui sont scolarisés .De ce fait, nous nous sommes rendu à PROMHANDICAM et à la plate forme inclusive .Les élèves en situation de handicap n'arrivaient pas à nous apporter des réponses précises sur notre sujet. Surtout les questions relatives au sentiment d'appartenance à l'école .Raison pour laquelle, nous avons sollicité l'Université de Yaoundé à cause de la place qu'elle occupe au sein des autres Universités du Cameroun. Finalement, cette pré enquête nous a permis de retenir comme lieu l'Université de Yaoundé 1, car elle accueille en son sein les étudiants en situation de handicap et les valides .En plus ,elle a des partenariats avec d'autres structures de l'Education Spécialisée comme le Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées (CNRHP),PROMHANDICAM, le CEJAC... L'enquête a débuté en novembre

2015, compte tenu du fait que cette population ne se trouve pas en grand nombre à l'Université. Lorsque nous avons eu l'occasion de prendre rendez-vous avec certains étudiants en situation de handicap, ce rendez-vous était toujours avorté. Parfois nous étions obligés d'attendre pendant des jours, voir des semaines en nous soumettant à leur disponibilité. C'est pendant ce temps que nous avons demandé l'accord d'obtenir un entretien avec eux, à une date, heure et lieu à leur convenance. Cette phase nous a pris assez de temps parce que beaucoup d'entre eux ont renvoyé l'entretien dans un mois compte tenu de la préparation des contrôles continus. L'enquête s'est finalement déroulée en Janvier 2016. En ce qui concerne la présentation proprement dite, nous nous sommes introduits auprès des différents enquêtés en dévoilant tour à tour notre identité, l'institution universitaire à laquelle nous sommes affilié et les objectifs de l'étude. La formule suivante était employée : je suis étudiante en Sciences de l'Education à l'Université de Yaoundé 1, et je travaille sur le thème suivant : catégorisation sociale liée à un handicap et sentiment d'appartenance. La recherche que je mènerai avec vous consiste à mieux comprendre comment est que les personnes en situation de handicap sont perçues et traitées au sein de l'Université. C'est pourquoi nous vous demandons de nous accorder un peu de votre temps pour cette étude car les résultats de cette étude, contribueront à l'amélioration de la perception, du traitement de ceux-ci par les valides et les personnes en charge de l'éducation. Cette collaboration suppose que vous nous accordez un entretien qui aura lieu selon votre convenance, à l'Université, à votre domicile ou ailleurs. Et enfin, nous les assurons de l'anonymat et de la confidentialité des informations recueillis. Le langage ci-après a été adopté : la participation à cette étude est libre et volontaire. Cela n'affectera en rien vos études au sein de l'Université et vos relations avec les valides et le corps administratif. Vous pouvez interrompre à tout instant votre participation à cette étude sans préjudice aucune, et sans devoir justifier votre décision. Comme dans toute étude scientifique, nous souhaiterons avoir le maximum d'informations pour confirmer la viabilité de nos résultats. Les lieux de rendez-vous des entretiens étaient généralement à la cité universitaire (rez de chaussée), dans les amphithéâtres, au centre des étudiants en situation de handicap et les domiciles de quelques enquêtés.

4.7. Méthode d'analyse des données

Pour analyser les données recueillies sur le terrain, nous avons fait recours à l'analyse de contenu.

4.7.1. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu consiste en un effort d'interprétation de la réalité. L'option pour cette méthode dans ce travail tient au fait qu'elle offre, d'après Quivy et Campenhoudt (2011, p.230), « *la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité* ». Pour ces derniers en effet, l'analyse de contenu permet, « *lorsqu'elle porte sur un matériau riche et pénétrant, de satisfaire harmonieusement aux exigences de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas toujours facilement conciliables* ». Cette technique nous a permis dans ce travail, de relever le sens des données produites par les enquêtés (Mucchielli, 1996) en mettant en exergue les contenus manifestes et sous jacents des informations recueillies auprès des enquêtés lors des différents entretiens. En d'autres termes, nous avons analysé le matériau en essayant d'identifier et de mettre en exergue les processus de significations particulières contenus dans les entretiens. Pour cela, il s'est agi tout d'abord d'analyser chaque récit en particulier, et ensuite de confronter les différents récits pour faire ressortir les logiques qui guident les actions des individus en fonction des différentes situations ou contextes dans lesquels ils sont plongés. Mais également en essayant de faire ressortir les différents mécanismes mis en place par les étudiants en situation de handicap face aux différents événements et situations au sein de l'Université.

4.8. Méthodes de traitement des données

Même si l'approche qualitative ne dispose pas des outils statistiques comme l'approche quantitative, il est impérieux de faire preuve de grande rigueur pour lire les informations récoltées. En quelque sorte, il va falloir passer ces multiples avis, opinions et représentations recueillies auprès des sujets, à travers des filtres de lecture. Il s'agit de traiter les données récoltées. Cette opération s'effectue principalement grâce à l'analyse de contenu.

La Retranscription des résultats a consisté dans le cadre de l'étude à écrire les réponses de tous les participants sur un papier format pour enfin les analyser et les interpréter. Pour ce faire, nous nous sommes muni d'un ordinateur qui retransmettait les faits au même moment, nous visionnons les images du terrain. L'orientation que nous avons choisie pour la retranscription de nos résultats est la catégorisation. En effet, la catégorisation selon Mucchielli (1996, p. 17) « *est une opération intellectuelle qui permet de subsumer un sens plus général dans un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et dénombrés* ».

Après la retranscription, nous sommes passés au dépouillement et au codage. Dans la recherche qualitative, le codage est une opération qui consiste à découper les informations obtenues par observation, par entretien ou tout autre moyen. La codification est une procédure de déconstruction des données : le chercheur prend un élément, le découpe et l'isole, le classe avec d'autres du même genre, le désindividualise, le décontextualise. Dans l'analyse qualitative, le codage est un travail à la fois de création, d'interprétation et d'induction. Pour faciliter l'exploitation des données, nous avons procédé à l'attribution des noms afin d'identifier les différents corpus. Pour ce faire, il s'est agi en premier lieu d'attribuer des noms aux interviewés, ceci afin de garantir leur discrétion ou leur anonymat. Dans cette perspective les noms suivants ont été utilisés pour identifier les différents enquêtés : Serge, George, Paul, Philomène, Claude, Cabrel. Ensuite, chaque corpus a été identifié par l'âge, le sexe, la filière, le niveau d'étude et la profession. Enfin, nous avons réorganisé les informations suivant les axes de questionnement. Les catégories que nous avons retenues sont les rubriques ou classes (indicateurs) qui rassemblent un groupe d'intérêt (centres d'intérêt) sous un titre générique : ressemblance intra catégorielle, différence inter catégorielle, biais de discrimination et de compétition sociale. Nous avons retenus les aspects marquants les discours des étudiants valides. L'activité taxonomique (mesure) a consisté à répartir des objets dans des cases ou tout simplement des modalités. Pour catégoriser, notre démarche était la suivante : nous avons d'abord procédé à l'inventaire, c'est-à-dire à l'isolement des éléments du discours, enfin, nous avons classifié les faits de ces discours, c'est-à-dire à répartir certaines organisations ou certains messages en vue d'en faciliter l'interprétation.

Les données analysées proviennent des observations et des entretiens des enquêtés. Elles ont été analysées et codifiées en catégories et unités d'analyse identifiées par nos soins.

Ces premiers centres d'intérêts ont permis de répondre aux questions que l'on s'est posé au départ. Cependant, d'autres centres d'intérêts non prévus au départ ont progressivement émergés de notre travail au cours de l'analyse, à savoir, auto perception des étudiants en situation de handicap, les parents disqualifiant leurs progénitures, manque des écoles inclusives ,manque des modèles, curiosité des valides . L'analyse de contenu a permis alors de passer au crible de l'analyse en profondeur, les termes utilisés, leurs fréquences et leurs modes d'agencement, la construction du discours et leur développement. L'analyse de contenu nous a permis de ressortir les contenus des discours des sujets .Nous tiendrons compte des contenus tant latent que manifeste des discours des enquêtés, des éléments de la communication verbale et non verbale pour comprendre le sens que les participants donnent à leur vécu quotidien. L'investigation par analyse de contenu est très

rapide et efficace pour réaliser une recherche qualitative. On doit procéder par les thèmes récurrents dans l'analyse des données. Elle procède par segmentations pour dégager les unités de sens qui sont par la suite classées par catégorie. Avec cette approche, le chercheur doit toujours construire une grille thématique. La structuration du guide d'entretien lui sert comme repère (voir annexe).

CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS

La présentation des résultats comporte deux volets : la présentation des enquêtés et la présentation thématiques des résultats.

5.1. La présentation des enquêtés

La présentation des enquêtés concernent nos sujets handicapés qui ont été interviewé. Il s'agit de Serge, Claude, Paul, Cabrel, George et Philomène.

5.1.1. Le sujet Serge

Serge a 24 ans, sexe masculin et handicapé. Il est nain. Il vient de passer six années à polytechnique ayant repris en première année. Il est Ingénieur de conception, Il vient de s'inscrire en master 2 à l'Université de Yaoundé 1 et vit à la cité universitaire. Il est de petite taille .Il a 0,70 m. Il a eu un début de scolarisation assez difficile car son père a pris de la peine pour qu'il aille faire des soins pour détecter les anomalies concernant son retard de croissance. Pour ce faire, il a passé un an sans aller à l'école. C'est au cours élémentaire première année qu'il réalise qu'il est une personne différente des autres. Il le sait à cause de la réaction de ses camarades à la sortie des classes : « *l'école est en effervescence* » .

5.1.1.1. Histoire de scolarité en relation avec le handicap

Précisons de prime abord que Serge a eu des difficultés scolaires. Mais ces difficultés étaient liées à son handicap.

En ce qui concerne mon handicap, je n'avais vraiment pas conscience. J'avais quelques bribes d'éléments quand je marchais avec mes sœurs, il y avait des situations au cours desquelles, mes sœurs se battaient toujours pour moi. Je ne comprenais rien, c'est plus tard que j'ai su que c'était à cause de mon handicap.

En plus son papa fut affecté à plusieurs reprises : de Bazou à Yaoundé, de Yaoundé à Mvomeka enfin à *Botmakak*. A ces différents lieux, il devait s'adapter car ses camarades de l'école accourraient toujours vers lui.

Je fis le CEP au CMI et je réussis, après ça, je suis admis au lycée. On a affecté mon père à Botmakak. Je fis la 6^e à Botmakak où j'ai continué et j'étais toujours 1^{er}, étant donné que j'étais dans la localité depuis deux ans. L'arrivée au lycée ne fut pas spectaculaire. Je fis la 6^e et 5^e étant toujours 1^{er}, on affecte encore mon père pour Mvomeka, nous sommes partis pour Mvomeka, quand nous y sommes arrivés, c'était toujours le même phénomène comme à Yaoundé et à Botmakak.

Il a perdu une année d'étude pour ses soins médicaux .Son papa ne savait pas qu'on ne pouvait pas soigner sa déficience. Malgré ce retard au primaire, les stéréotypes et préjugés dont il était victime, il a appris à se surpasser .Ainsi, il réussit le concours de polytechnique, aujourd'hui, il est en master 2 à l'université de Yaoundé1.

C'est ainsi que je me suis présenté au concours et j'ai réussi. Quand j'arrive à polytechnique, la 1^{ère} année ne s'est pas bien passée et je me suis dit probablement que j'ai changé de milieu. J'ai repris et j'ai eu 10 de moyenne. En effet, à l'époque, ce n'était pas un problème de moyenne, mais de crédit. On demandait 45 crédits et j'ai eu 44. Je reprends la 1^{ère} année. Je vais en 2^e année avec 10, en 3^e année avec 12 en 4^e année avec 13, en 5^e année avec 14, j'ai soutenu sur un problème du calcul scientifique, j'ai eu la mention très bien. Récemment je me suis inscrit en master II, filière sciences ingénieries, option calcul scientifique. J'ai été sélectionné pour le CETIC .Le CETIC est un Centre d'Excellence en Afrique Centrale, où l'on sélectionne les meilleurs étudiants de Master 2, c'est à ce niveau que je me trouve pour l'instant.

Il est remarqué par ses promotionnaires à cause de ses meilleures scores dans son parcours scolaires .C'est cette performance qui a facilité son intégration plus tard à l'université.

C'était toute une foule comme on en voit souvent à la sortie des classes, elle s'attroupait autour de moi, ma petite sœur et moi. En passant, ma petite sœur est de taille normale. Et là, j'ai pris réellement conscience de mon handicap, comme j'avais repris le CEI. L'année suivante, je commençais à avoir des bons scores. J'étais 1^{er}, 2^e, 3^e ...

Il arrivait parfois qu'il reprend la classe pour se faire soigner car son papa ignorait que ce n'était pas une maladie curable .*J'ai perdu tout une année entière .Mon père essayait de me soigner en installant le plâtre. Après cette année, je suis parti au CEI, j'ai repris le CEI cette année là. Il a finalement eu son certificat au CM1.*

4.1.2. Le sujet Paul

Paul a trente ans, il est de sexe masculin .Il est étudiant en master 2 .Il est déficient visuel depuis sa naissance : « *Mon mal est inné* » .Il marche avec une canne. Il a fait la filière philosophie à l'université de Yaoundé 1 et est enseignant.

Histoire de scolarité en relation avec le handicap

Serge regrette de n'avoir pas commencé l'école au même moment que ses frères. « *J'ai dû commencer la scolarisation un peu plus tard que mes frères* ». Mais selon lui, ce retard de scolarisation est du à son handicap. Il reconnaît que ses camarades qui sont dans la même situation que lui, ne vont pas vite à l'école. « *Je suis vite parti à l'école plutôt que d'autres personnes qui sont dans la même situation que moi.* ».Il se rendait dans une école ordinaire qui ne mettait rien en place pour qu'il s'adapte facilement .Donc le début de scolarisation pour Serge a été difficile. « *Il se trouve aussi que l'encadrement n'était pas bien adapté car dans un milieu inclusif sans approche inclusive, j'ai commencé la maternelle dans une école ordinaire* ».C'est la raison pour laquelle, il fut recommandé dans une structure où il pouvait facilement s'adapter. Son adaptation dès les premiers moments de classe était difficile .Il a été obligé d'aller d'école en école pour trouver la structure scolaire qui peut réellement le prendre en charge. « *Avec des difficultés, j'ai été ici à l'institut afférent, je suis allé à Dschang, donc j'ai été éloigné de mes parents, j'en suis quitté pour Yaoundé, j'ai fait le collège Monty* ».Il eut son BEPC, le Probatoire et le BACC au collège Monty.Après son BACC, il s'en alla à l'université où il obtint la licence et le Master .C'est en master 1 qu'il réussit l'école normale supérieur de Yaoundé .Pour lui ,la scolarisation des personnes aveugles doit prendre en compte le matériel qui doit être permanent . Il a utilisé tour à tour le braille, la machine à dactylographier et l'ordinateur adapté à la déficience visuelle.

Dans ma scolarisation, j'ai utilisé une approche qui était celle du braille. Quand je composais, c'était avec la machine à dactylographier. A partir de la deuxième année à l'Université, j'ai commencé à utiliser l'ordinateur, c'est un ordinateur adapté à la déficience visuelle qui a accrue mes capacités de recherches, de ré-institution et mes performances académiques.

Les personnes déficients visuelles se plaignent de la qualité de la retranscription des épreuves aux examens officiels, du temps qu'on leur donne pendant le passage des épreuves.

Quand je composais le BACC, à l'épreuve d'anglais, on lançait la retranscription de l'épreuve au même moment qu'on distribuait les épreuves,

pendant ce temps, les valides composaient, et le temps coulait et parfois la retranscription n'était pas bonne parce qu'on collait tout un lot de papier ce qui fait que les dernières feuilles du papier n'étaient pas lisibles et on ne réussissait pas à finir à temps. Maintenant, c'est différent, car on imprime l'épreuve, ils ont un retard maximal de 15min. Ça a commencé par le quart du temps, maintenant on leur donne le tiers du temps, si une épreuve fait 3 heures, on ajoute le tiers de 3h c'est-à-dire 1h de temps. Donc, on fait qu'ils ont utilisé leur braille pour le brouillon et la machine pour la ré institution qui sera corrigée.

5.1.3. Sujet Claude

Claude a vingt – sept ans .Il fait sociologie à l'université de Yaoundé 1 .Il est de sexe masculin et ne fait plus autre chose en dehors du fait qu'il soit étudiant. Il est en master 2.Il est président de l'association des étudiants handicapés de l'université de Yaoundé 1. Il n'avait pas cette situation de handicap au départ .C'est arrivé suite à un accident de transport où il a perdu ses trois amis.

Au départ, je n'avais pas cette situation de handicap, je l'ai eu quand j'étais étudiant, mon handicap est du à un accident de transport . Moi j'étais à bord d'un car, il y a eu trois amis qui sont mort d'inactivité, mort de cet accident, après, j'ai repris le chemin de l'école.

❖ Histoire de scolarité en relation avec le handicap

Claude a fait une scolarité normale jusqu'au moment qu'est survenu l'accident .Il a donc passer deux années à la maison pour les soins et la rééducation .C'est cet accident qui est la cause de l'interruption de ses études en classe de 6^{ème}. Mais jusqu'en terminale, il n'a pas eu des difficultés à l'école .C'est à l'université qu'il s'est rendu compte de sa difficulté au niveau de la mobilité, et des maladies périphériques.

Les études supérieures, c'est très compliqué dans la mesure où les personnes handicapés ont besoin d'une plus value. La plus value au niveau de la mobilité, si vous prenez le cas de déplacement, ça coûte très cher, il y a d'autres types de handicap qui suscitent des maladies périphériques, qui, à un moment donné, la personne est toujours de manière constante malade .En terme de plus value, on aura besoin de beaucoup de moyen. Maintenant la procédure de réinsertion dans les universités connaît beaucoup de problèmes. Vous convenez au moins que les universités ne sont pas comme des lycées, le nombre d'université est beaucoup plus peu que le nombre de lycée. Les universités sont très peu réparties dans

notre territoire. Pour qu'une personne handicapée quitte d'une région à une autre, ce n'est pas déjà facile. A un moment donné, il faut se nourrir, il faut satisfaire à d'autres besoins, il faut se soigner, il faut, il faut ... En ce qui concerne toujours la mobilité, il y a des amphes au coin là bas (en indiquant le coin), on peut vous envoyer parfois au 3^e niveau faire cours. Voilà ce qui peut même faire fuir un étudiant à l'université. Ensuite, quand nous quittons souvent du 3^e niveau (amphi derrière la bibliothèque centrale), il faut aller à l'amphi 501 faire le prochain cours, tout ceci sans intervalle d'une heure. Quand nous arrivons, il faut encore faire déplacer nos camarades valides sur les bancs qu'ils ont occupés. C'est un ensemble de problème que nous rencontrons à l'université.

5.1.4. Le sujet Cabrel

Cabrel a 22 ans, de sexe masculin, est handicapé moteur. Il souffre de monoplégie. Ce handicap est arrivé subitement par une maladie non déterminée à l'âge de 2 ans. Il est vice président de l'association des étudiants handicapés de l'université de Yaoundé 1. Etudiant en temps plein en master à la faculté des sciences, filière chimie.

❖ Histoire de scolarité en relation avec le handicap

Il n'a pas eu de difficultés à l'école. Il a fait de la SIL jusqu'en Terminal sans échec. Il a réussi l'admissibilité de la faculté de médecine et il a été disqualifié à l'oral. Jusqu'à présent, il a évolué sans échec. Mais aujourd'hui, il y a une amélioration au niveau de l'acceptation des étudiants handicapés à présenter les concours. « *C'est vrai que pour le moment, l'accès à la faculté des médecines est libre aux handicapés, mais, hier j'ai été disqualifié à cause de mon handicap, aujourd'hui nous avons accès, ça veut dire que l'Etat a pensé à nous.* ». Malgré ce fait, il continue à se battre pour obtenir son PHD.

Regretter, non je ne regrette pas trop, il faut toujours penser à Dieu, qui sait peut être si j'avais accès je ne devais même pas réussir, ça m'a poussé à venir m'inscrire à Ngoa - Ekelle, si j'ai la chance d'évoluer sans échec, je peux aller jusqu'en PHD. Maintenant en PHD, je verrais comment ils vont me disqualifier et comment ils vont me refuser le travail.

5.1.5. Le sujet George

George est philosophe, il a 27 ans, il fait sociologie, master 2. Etudiant en temps plein, il est un handicapé moteur. Il nous donne les origines de son handicap.

C'est arrivé à l'âge de 2ans, j'ai été victime de la fameuse maladie qui a ravagée les gens à l'époque. J'ai été atteint par la poliomyélite. Ça m'a touché, ça m'a affecté, ça m'a détruit, dieu merci que je n'appelle personne pour aller aux toilettes. A part porter un seau d'eau, dieu merci, je me bats quand même, je me déplace. Il faut aussi que je m'affirme en tant que personne, parce qu'être handicapé, ce n'est pas une fatalité.

❖ **Histoire de la scolarité**

Il a commencé l'école à l'âge de 13 ans au cours préparatoire. Il n'a pas fait la SIL car ayant débuté l'école un peu plus tard que les camarades de son âge .Il a appris à lire et à compter à la maison. C'est son père qui l'a élevé à l'insu de sa mère. C'est son père qui payait sa pension .Sa mère les a laissé quand son petit frère n'avait que deux ans .C'est ainsi que leur grand mère paternelle a pris soin d'eux jusqu'à l'âge où il est allé à l'université. L'Etat s'est occupé de lui jusqu'en classe de terminale en payant sa pension.

L'école primaire, c'est mon père qui me payait la pension. Après le CEP, je suis allé au secondaire, il a payé mon école jusqu'en classe de 4^e, c'est l'Etat qui a continué, il m'a pris en charge jusqu'à maintenant. C'est l'état qui payait ma pension jusqu'en terminale, quand je suis dans une classe d'examen, je paye les frais de dossiers, l'état me paie la scolarité. Il s'est occupé de moi jusqu'en terminale (interruption visite des amis handicapés).On ne peut pas dire que l'état ne s'occupe pas de nous, ça serait malhonnête, l'état s'occupe toujours de nous en tant qu'étudiants handicapés. On a quand même l'avantage, à partir des petits stages chaque début de rentrée académique, l'état nous octroie quelque chose pour qu'on puisse s'inscrire .Ce qui nous permet de commencer l'année. Il le fait à travers le ministère de l'enseignement supérieur, ça se passe aussi par étude de dossier.

5.1.6.Le sujet Philomène

Philomène a 25 ans, est de sexe féminin, étudiante en temps plein, en master 2 sociologie .Elle souffre d'un handicap physique sur son pied droit.

❖ **Histoire de scolarité en relation avec le handicap**

Elle n'a pas eu de problème particulier à l'école vu qu'il n'y a pas de discrimination au niveau des enseignements.

On fait les mêmes cours, nous avons les mêmes enseignants, les mêmes contrôles continus, les mêmes compositions, les mêmes rattrapages, donc nous avons les mêmes possibilités de valider. Sur le plan académique, nous avons les mêmes

chances de sortir quelque chose demain, la seule différence est que si l'on se retrouve dans une salle de classe avec le sourd muet, ce sera difficile. Mais, si le professeur le constate, il va chercher à s'adapter à cette situation.

C'est sa mère qui a toujours pris soin d'elle .Mais en aucun cas, elle fait mention de son père dans le sens qu'il n'a pas pris en compte sa responsabilité. « *Ma scolarité a toujours été payée par ma mère, vu que mon père n'a jamais pris soin de moi. C'est ma mère qui s'en occupe.* ».

5.2. Présentation thématique des résultats

La présentation et la description des résultats suivent l'ordre des centres d'intérêt : les différences, la ressemblance intra catégorielle au niveau du traitement universitaire ensuite le biais de discrimination et la compétition sociale. Nous avons déjà mentionné que nous utiliserons l'analyse thématique de contenu .Nous avons codé les propos des sujets à l'intérieur des catégories et nous avons analysé le sens qu'ils donnent à leurs propos.

5.2.1. Accentuation des différences inter catégorielles au sein de l'université

Ces différences se manifestent au sein de l'université à travers la prise en charge particulière qu'elle afflige aux personnes en situation de handicap et l'accès en milieu universitaire qui restent pour les étudiants handicapés un fardeau.

5.2.1.1. Prise en charge et accessibilité au sein de l'université

La prise en charge se manifeste au niveau de l'attribution des chambres aux personnes handicapées au sein de l'université, à l'intérieur du restaurant, dans les amphis et des structures luttant pour l'insertion de la personne handicapée qui viennent régulièrement en aide à l'université.

❖ Au niveau de l'acquisition des chambres

Des efforts sont mis en place au sein de l'université pour faciliter leur inclusion .Au niveau de l'acquisition des chambres, leurs chambres se trouvent au rez de chaussé et à l'entrée de la cité universitaire pour leur faciliter l'accès. « *Oui, elle nous ménage parce que les demandes des logements à la cité U, nous avons la priorité* ». **Philomène (moteur)**

il y a bien sûr des différences .En ce qui me concerne ,je crois que l'université fait de son mieux pour faire une certaine discrimination positive en faveur des personnes handicapés , je ne dis pas que tout est bien , mais il y a quelques éléments de ce genre. Même certains efforts qui sont mis sur pied au niveau de l'acquisition des chambres. Comme je vous dis, l'acquisition d'une chambre est vraiment très facile pour nous. Serge (nain).

Ainsi le confirme Claude et Paul

il y a des situations où les valides nous demandent des services, sur le plan organisationnel de l'institution qui est l'université, il y a un ensemble de mesures élaborées qui tendent à montrer que je ne suis pas du même niveau que les valides, au niveau du logement, si je demande le logement avec quelqu'un qui est valide, j'aurai la priorité. Claude

Actuellement, il nous privilégie lors de l'attribution des chambres à la cité universitaire, il nous privilégie à la restauration, il y a tout une salle pour les personnes en situation d'handicap, puis, en temps normale, il y a un privilège qui est un peu plus humain mais institutionnalisé. Paul, Aveugle

❖ **Au niveau des restaurants**

Tout comme dans la procédure d'acquisition des chambres, l'université fait aussi des efforts au niveau du service dans les restaurants universitaires .En privilégiant les personnes handicapées au détriment des valides.

Je décide d'aller manger au restaurant universitaire, dès que j'ai mon ticket, je ne m'aligne pas. Si je pars dans un bureau, les procédures d'attentes « monsieur attendez dehors... », Je ne connais pas ça. Pour ce faire les valides et moi, il n'y a pas de différence. Quelques fois, ils passent par nous pour avoir certains services. » Claude

Les procédures d'alignement comme le font les étudiants valides, dans les restaurants, les invalides ne s'alignent pas. « Dans le restaurant on ne s'aligne jamais, on entre seulement même s'il y a le monde n'importe comment, dans un bureau on entre seulement. » Cabrel.

❖ **Des places martelées dans les amphis**

Dans les amphis théâtres, les places sont martelées pour cet effet. Mais à l'absence des étudiants handicapés, les valides occupent ces places. « Il y a des places qui sont réservées, si vous faites un tour a l'amphi 501 ou 502, les premières places sont martelées, il y a des indications qui sont portées, il y a des places qui sont réservées. » Claude. Pour Philomène, « ces places ont été marquées avant que j'arrive à l'université. Quand certains

valides arrivent et voient ces dessins, ils laissent ces places. » . Et même dans celles qu'elles n'ont pas été réservées, les étudiants se mobilisent pour donner la place à ceux-ci.

C'est un phénomène qui est généralisé, lorsque vous arrivez dans un amphithéâtre par exemple, pour faire cours et qu'il y a un manque de place, on va se mobiliser pour vous donner de la place, à partir de ce geste, on comprend que nous ne sommes pas des étudiants comme les autres. Nous sommes ce genre d'étudiant qu'on doit aménager des espaces pour vivre avec lui, celui-là qu'on doit prendre des dispositions. Le construit est là, on vous considère toujours comme celui qui est fragile, même si ça vous gêne, parce qu'à un moment donné, ça nous met dans l'embarras. On fait l'effort pour nous donner des chambres accessibles, on fait l'effort pour que vous soyez comme ceci, comme cela. »

Claude

Même dans les amphis où ces places n'ont pas été réservées, les étudiants valides font des efforts pour céder la place à leurs camarades handicapés.

*Je me rappelle quand on était au niveau I, on était à 1000, mais pour avoir une place assise, il fallait sortir très tôt. Nous, nous arrivions avec 15min de retard et on parvenait toujours à s'asseoir, c'est un privilège d'être aussi handicapé quand on est en retard alors que certains valides sont venus une heure avant le début du cours pour réserver leurs places. **Cabrel***

Même en faculté des sciences, « *l'administration se bat. Dans certains amphis comme, il y a des places assises pour les personnes handicapées, c'est un effort fourni par l'administration. » Cabrel moteur.* Compte tenu du nombre de places disponibles à l'université, les valides ont tendance à s'asseoir sur les places réservées aux personnes handicapés et comme ils sont fragiles, « *Les autres valides s'en fichent carrément, s'asseyent et on est obligé de faire recours au délégué. » Philomène (moteur).* C'est pourquoi « *nous nous asseyons régulièrement à même le sol. » Philomène (moteur).*

❖ **Des structures qui viennent en aide à l'université**

Dans d'autres structures universitaires, comme à l'université de Dschang, des efforts considérables ont été faites en ce qui concerne les personnes handicapées. « *L'université de Dschang a véritablement pris en compte les problèmes des handicapés. Ce qui fait qu'ils ont des structures adaptées à cette approche. A Yaoundé, il n'y a qu'en fin d'année qu'on a signé un partenariat avec Promhandicam pour mettre les épreuves en braille. Ce n'est que cette année, qu'on va voir si réellement, cette convention a été effective. » Philomène (moteur).* Certaines structures s'occupant des personnes handicapées viennent en aide à l'université de Yaoundé 1, r offrir le matériel nécessaire. « *Justement, il y a des structures qui en offrent. Il y a Etoug-Ebé c'est-à-dire le centre national des handicapés, Promhandicam, pour la déficience visuelle .Mais il y a aussi la CNPS et d'autres institutions internationales qui en*

offrent comme l'association St Valentin. » **Paul (Aveugle)**. Malgré le fait que ces institutions sont en partenariat avec l'université et exigent le respect des droits des personnes handicapées, de nombreuses autres personnes n'arrivent pas à respecter leurs droits.

A un moment, il n'y a qu'à l'université que ces choses sont respectées, et dans les endroits où l'on gère les problèmes des handicapés au quotidien. C'est là où l'on respecte les droits des handicapés. Les autres font comme si ce n'est jamais entré dans leur tête. Les institutions acceptent mais les personnes n'arrivent pas à mettre en pratique, soit c'est la mauvaise foi, soit c'est par ignorance. »
Philomène (Handicap moteur).

❖ **Autres privilèges**

Les personnes handicapées n'ont pas besoin de se mettre en rang pour attendre des services. « *Il y a souvent des situations, mais je trouve ces situations comme accessoires comme par exemple, le fait d'arriver quelque part, ne pas se mettre en rang, le fait d'être privilégié, c'est-à-dire arriver quelque part et ne pas attendre* » **Paul Aveugle**. Ils ne connaissent pas le fil des rangs dans les restaurants. « *Le restaurant universitaire, même chose et toutes les opérations qu'il faut demander de s'aligner pendant des heures, nous on dispose d'un couloir virtuel par lequel nous, on peut passer facilement* » **Serge nain**. Aussi toute une salle leur est réservée au centre philo- psycho-socio, à la cité universitaire. « *Il y a tout une salle pour les personnes en situation d'handicap, puis, en temps normale, il y a un privilège qui est un peu plus humain mais institutionnalisé* » **Paul Aveugle**. Avec le temps, des plaidoyers ont été fait, si bien qu'en dehors de l'école normale, l'accès à la faculté des médecines est ouvert aux personnes handicapé ,et aussi l'ENAM. « *C'est vrai que pour le moment ,l'accès à la faculté des médecines est libre aux handicapés, mais, hier j'ai été disqualifié à cause de mon handicap, aujourd'hui nous avons accès, ça veut dire que l'Etat a pensé a nous.* » **Cabrel moteur**. Aujourd'hui, les déficients visuels accèdent rapidement aux épreuves transcrites en braille. « *Maintenant, il y a un aménagement qui est beaucoup plus pour les cadets qui valident les UE : la transcription. L'université prend en charge la transcription des épreuves. A l'époque on déplaçait les gens pour venir transcrire* » **Paul Aveugle**. Pour Philomène, « *celui-ci a les problèmes seulement quand il ne sait pas à quelle porte frapper. C'est quand tu ne sais pas la où partir que tu as des problèmes.* » Il y a eu des avancées notoires chez les déficients visuels. Avant, ils étaient obligés de composer au même rythme que les personnes invalides sans tenir compte qu'à leur niveau, il faut leur accordé un peu plus de temps que les valides.

Dans l'ensemble, l'université fait réellement des efforts dans ses structures annexes pour intégrer les étudiants handicapés.

A polytechnique à vrai dire, on n'avait pas besoin d'une assistance particulière, d'un déploiement particulier, c'est un avantage, les infrastructures sont assez bien structurés pour qu'on ait accès dans toutes les salles de classes. Tout ce qu'il faut, est là. Il n'y a vraiment pas de nécessité des éléments qu'il faut nous attribuer, ce n'est pas nécessaire (Serge nain).

Les avantages dont jouissent les personnes handicapées ne sont que limités au niveau des institutions car ceux-ci sont inscrites dans les textes. Mais sur le terrain, c'est le contraire.

Les avantages se limitent qu'à l'Université. Car, c'est déjà dans les textes. La dernière fois où je suis allé prendre mon diplôme du BACC, on dit souvent que les personnes handicapées ne s'alignent pas. Mais, quand j'approchais du bureau, car il y avait un rang, la femme là s'est mis à me crier dessus. Qu'elle ne sait pas ce qu'on appelle handicapé, tout le monde doit se tenir en rang. (Philomène, handicap moteur).

5.2.2.2. Accessibilité à l'université

L'accès des étudiants handicapés à l'université est entravé par la mobilité, les escaliers.

❖ La mobilité

George estime que dès le départ, la personne handicapée a été négligée à l'université

Quand on a construit cette université, on n'a pas pensé aux handicapés. Les escaliers, ça nous tracasse encore énormément. C'est la raison pour laquelle dans les nouveaux blocs pédagogiques, on a essayé de mettre en pratique ce que je vous dis. Il faut que l'étudiant handicapé ait accès aux salles. Mais ça doit quand même faire la différence, moi je voudrais que l'administration prenne ça en considération. Par exemple, si j'ai cours au deuxième niveau, c'est un peu fatigant parce que les béquilles, c'est un autre sport, un travail. Moi je fais sport tous les jours. Toute ma marche, c'est du sport. J'aimerais que l'administration regarde encore ce côté, qu'il y ait un peu de favoritisme au niveau des étudiants handicapés, qu'on soit encore favorisé, au niveau de l'accès dans les amphis surtout les amphis qui sont encore haut : il faut monter, il faut descendre, c'est pénible.

Les étudiants handicapés ont des véritables problèmes au niveau de l'accessibilité dans les amphis. « *Ceux en situation de handicap rencontrent d'énormes difficultés, alors que ceux valides n'ont pas de difficultés par rapport à l'accès dans les salles de classe* » **Claude moteur**. Donc ce problème d'accessibilité est un frein au niveau de la vitesse dans le travail.

« En réalité, la différence n'est qu'au niveau de la mobilité .Ceci signifie que nous n'avons pas la même qualité de vitesse, la vitesse n'est pas la même. Il y a des problèmes de constance en termes de production scientifique. Sur le plan de la mobilité, les invalides font plus d'efforts.» **Cabrel moteur.** L'école Normale Supérieure doit tenir compte de leurs problèmes de mobilité au niveau des affectations.

Non, je suis d'abord diminué physiquement. Si par exemple, on me donne un travail situé au 15eme étage, il n'y a pas d'ascenseur, je ne pourrais pas grimper .J'aurais la volonté de le faire, mais, je ne pourrais pas le faire. C'est justement pour cela que la majeure partie des étudiants handicapés qui sortent de l'ENS, qu'on envoie dans les villages enseigner, reviennent aussitôt pour rester dans les villes. Ils pensent que, c'est parce que nous voulons rester dans les villes .C'est l'accès qui est difficile. Notre véritable problème c'est l'accès aux infrastructures, l'accès au poste qu'on te donne. C'est le côté qu'on a le plus négligé au Cameroun. C'est l'accès parce que les administrations sont construites en étage. Le jour où l'ascenseur tombe en panne, on souffre et dans d'autres administrations camerounaises, il n y a pas d'ascenseur » **Philomène Handicap moteur.**

Claude handicap moteur, président de l'association des étudiants en situation de handicap de l'université de Yaoundé 1,nous informe que sur le plan des infrastructures et des bâtiments.

Il y a un ensemble de recherche que nous avons même fait qui dit que l'université reçoit par exemple 70 000 étudiants. Il y a un problème d'infrastructures. Aussi, il faudra qu'on fasse un partage des affectations des amphis en fonction de ce genre de problème. C'est un véritable problème. Il y a des filières où l'on ne retrouve pas des étudiants handicapés, il y en a où nous avons 1, 2, 3 pour pouvoir tenir compte de ce problème d'affectation des amphis, c'est très difficile. La plupart des bâtiments étaient construits dans la hâte et il y en a un ensemble de paramètre qui n'était pas pris en compte. Maintenant, c'est l'invalides qui doit s'adapter à cette situation (Claude, moteur).

Les escaliers sont pour eux un calvaire. Ce qui réduit l'accès aux services universitaires qui peut accroître les performances académiques des étudiants en situation de handicap.

Il y a aussi cette histoire d'escalier à l'université de Ngoa-Ekelle que personnellement, j'ai de la peine d'aller dans notre bibliothèque. Il y a aussi ceux qui sont sur la chaise roulante. Il y a tellement des escaliers à l'université de Ngoa-Ekelle que nous ne pouvons pas nous rendre dans les salles de classes, à la bibliothèque. Faire des recherches, c'est difficile. Les handicapés rencontrent aussi un problème au niveau du transport. Quand vous stoppez un taxi, c'est difficile pour le taximen de s'arrêter tout de suite. Il est obligé de partir quand il se rend compte que vous êtes handicapés .Car vous lui perdez du temps. On est obligé d'attendre 1 à 3 heures de temps et de payer un peu plus cher 300 francs à

400 francs au lieu de 250 francs. Finalement, nous nous retrouvons dans une situation que nos moyens sont limités. Nous sommes obligés d'attendre (Philomène, handicap moteur).

Les bus qui circulent à l'intérieur de l'université n'ont que peu de places pour ces personnes. Ces bus peuvent les aider à arriver rapidement à l'université. Vu qu'ils ne peuvent pas marcher aussi rapidement que les valides.

Bolloré n'a que deux places réservées aux étudiants handicapés. Vu l'effectif des personnes handicapées à Ngoa-Ekelle, si l'on se retrouve à 4 ou 5 étudiants, les autres vont faire comment ? Vu qu'ils ont réservés seulement deux places. Qu'à cela ne tiennent, il y a quelque chose quand même qui est faite. Philomène, handicap moteur.

Rien n'est prévu pour les autres types de handicap. « Si l'on se retrouve dans une salle de classe avec le sourd muet, qu'est ce qu'on doit faire ? » **Philomène (moteur)**

5.2.2. Ressemblance intra catégorielle et inter catégorielle

5.2.2.1. Vie associative au sein de l'université

Les personnes en situation de handicap se retrouvent dans des associations au sein de l'université. Philomène et George font du sport dans le groupe des personnes en situation de handicap. « Il y a le sport que je fais au centre des handicapés à Etoug Ebé pour la vision nationale et internationale par rapport aux handicapés » **Philomène**. George est dans l'incertitude de participer aux jeux universitaires. « Je ne sais pas si cette année, je vais faire partir des étudiants handicapés qui vont représenter l'université aux jeux U ». Il nous cite quelques disciplines en sport pour les personnes handicapées. « Il y a tellement des disciplines, je citerai, le tennis de table, l'aérodynamique et d'autres ». L'association qui représente les personnes handicapées au sein de l'université a pour but de rassembler ces personnes pour faciliter leur insertion. Cabrel qui est vice-président de cette association, sensibilise, ses cadets académiques « afin de les intégrer dans l'association ». Serge est impliqué dans « l'association des personnes de petites tailles ». Quant à Paul, il est impliqué dans plusieurs associations : « j'ai fait plusieurs clubs à l'université de Yaoundé I. Comme l'orchestre Universitaire, j'ai fait le ballet universitaire, nous avons des manifestations aussi bien institutionnelles que propres à nos associations ».

5.2.2.2. Emploi, profils de carrière et profils des étudiants en situation de handicap

Malgré le fait qu'il soit invalides, George sait qu'il a le même profil de carrière que les valides. L'émergence n'est pas l'affaire de certaines personnes et pas d'autres. Qu'on soit valides ou invalides, on doit avoir accès au même poste car, ayant le même profil.

Il n'y a pas une catégorie de personnes qui seront à l'émergence de ce pays : valides ou invalides, nous sommes capables de faire quelque chose pour ce pays. Il n'y a pas que ce soient les valides qui sont des présidents de la république. J'aimerais faire le travail que n'importe qui fait. Occuper le poste que n'importe qui peut occuper, nous sommes tous camerounais, nous avons le devoir de construire ce pays : valides ou invalides. J'aimerais qu'on me nomme ministre, sénateur. L'affaire des ministres, sénateurs, n'est pas seulement l'affaire des valides. J'ai vu un monsieur handicapé, on cherchait des employeurs dans une structure de la place, il a déposé son dossier chez la secrétaire. Son curriculum vitae était franchement riche. Voilà que le directeur de la structure veut le rencontrer pour le recrutement. Le gars arrive avec un pied balançant, l'autre sur une béquille, alors le directeur lui demande c'est vous monsieur X ? , il accepta. Le gars n'était même pas encore assis que le directeur lui dit : « Monsieur, votre dossier est parfait mais vous ne l'êtes pas ». Vous voyez un peu à quel niveau se trouve notre problème. Pour finir, il ne l'a pas recruté. Il l'a renvoyé sans espoir. Le travail doit être un mérite dans notre pays . Tu peux ? Oui .On te teste, on voit que tu peux. On te recrute. On pense que celui qui a les deux pieds, les deux bras, est celui qui est parfait. Même s'il n'est pas intelligent. Il peut avoir de l'emploi. Le travail doit être un mérite. On ne te recrute pas parce que tu es la fille ou le fils de... A ce niveau, je vais vous faire comprendre que nous avons le devoir de voir le Cameroun prospérer, de voir le Cameroun se développer, émergent. Cette émergence doit venir au moment où nous allons enterrer nos mauvaises mentalités. Ceci, c'est lorsque nous allons connaître que valides et invalides, c'est le mérite qu'on recherche. C'est en ce moment où nous pourrions faire émerger vraiment ce pays.

Les personnes handicapées pensent qu'ils ont le même profil de carrière que les valides mais pas le même profil d'emploi. Après leurs études aussi brillantes, ils n'arrivent pas à s'insérer sur le plan professionnel. « *Au même emploi ? Non ! Profil de carrière, oui ! Il y a un ensemble d'emploi où nous n'avons pas accès. Des emplois où il n'y a pas ce quiproquo physique. Je crois que nous avons les mêmes chances.* » **Claude**. Cabrel reconnaît qu'ils sont égaux aux valides sur le plan de la formation universitaire. Sur le plan des concours disponibles, ils n'ont accès qu'à quelques concours. « *Nous avons accès au concours de l'ENS, la faculté de médecine, j'ai fait une année le concours de la faculté de médecine j'ai eu l'admissibilité c'est à l'orale que l'on a constaté mon handicap et on m'a disqualifié. Il y a un certain nombre de concours que nous ne présentons pas.* » Pourtant, ils

ont les mêmes potentialités. « *Sur le plan académique, nous avons les mêmes chances de sortir quelque chose demain,*» **Philomène Handicap moteur.**

Au niveau de traitement à l'université, ils n'ont pas de faveur en ce qui concerne les unités d'enseignement. Ils sont évalués sur les mêmes unités d'enseignement mais c'est l'insertion qui pose un problème.

La différence, ce n'est qu'au niveau du handicap, vu que nous sommes appelés à faire les mêmes études. Les handicapés ne sont pas favorisés dans la validation des unités d'enseignement. Parce qu'on fait les mêmes cours, nous avons les mêmes enseignants, les mêmes contrôles continus, les mêmes compositions, les mêmes rattrapages, donc nous avons les mêmes possibilités de valider. **George (moteur).**

A la fin des études, ils ne peuvent pas présenter tous les concours comme les valides.

Je suis plus douée que certains étudiants valides, les personnes handicapées peuvent bien fréquenter ici à l'Université. Mais il y a des concours qu'on ne présente pas. A l'exemple de l'IFORD, on ne veut pas les handicapés. Ce n'est que l'année dernière qu'on a commencé à l'ENAM. Mais ceci sur le plan officiel. Parfois, on y arrive et il nous chasse avec nos dossiers. Le seul concours qui est vraiment accepté et ouvert est l'ENS. Encore, sur le marché de l'emploi, quand tu veux chercher l'emploi, on te dira qu'on n'a pas besoin des personnes handicapées. Même si, tu as de connaissances requises. On préfère prendre quelqu'un de valide. **Philomène (moteur).**

5.2.3. Biais de discrimination

5.2.3.1. Les débuts de différenciation

Au début de sa scolarité, Serge ne connaissait pas qu'il était différent des autres. « *En ce qui concerne mon handicap, je n'avais vraiment pas conscience.* » .Il prend conscience de son handicap, quand il se trouvait au cours élémentaire première année à l'école publique de Nkolndongo. « *C'est à partir de cette année là que j'ai pris conscience de mon handicap* ». C'est la présence des autres camarades qui le fait prendre conscience de sa situation. Ses camarades ont dès lors remarqué sa différence avec les personnes ordinaires. Ce qui a entraîné la présence des grandes foules autour de Serge et de sa sœur.

Dès qu'on sortait ,étant donné que je ne faisais pas de longue distance à pied , on était obligé d'attendre la voiture sur place , et pendant qu'on attendait, je voyais une grande foule de personnes qui accouraient vers moi . Il venait, m'entourait, me regardait, se mettait à bavarder à propos de moi. C'était toute une foule comme on en voit souvent à la sortie des classes, elle s'attroupait autour de moi et de ma petite sœur aux sorties des classes.

Quand il prit conscience de son handicap, il a ainsi vite compris la raison de l'attroupement de toute une école autour de lui.

L'école est en effervescence à cause de moi, à cause de la différence que je présente. Donc, je n'étais pas comme les autres, quand j'entrais dans la salle de classe, la majorité de mes camarades me repoussaient et d'autres accouraient vers moi par curiosité.

Après Nkolndongo, il est parti pour Botmakak où il fit ses études de la 6^e en 5^e. Il fit de la 4^e en terminale à Mvomeka. Et c'est le même phénomène qui se reproduisit au lycée.

C'était toujours le même phénomène comme à Yaoundé, à Botmakak . Les gens sont toujours surpris par ma personnalité, l'établissement en effervescence toujours, surtout plus surprenant cette fois ci que je pars en 4^e, on s'attendait que je parte en 6^e, mais en 4^e ? C'est difficile d'accepter.

Pour George, la prise de conscience de sa différence commence au moment où les petits enfants venaient le déranger.

Quand j'étais enfant, les enfants venaient de temps en temps me tapaient et fuyaient parce qu'ils savaient que je ne pouvais pas courir. Je rampais seulement. C'est lorsque j'ai eu la canne que j'avais déjà non seulement ma défense qui était ma canne. Aussi, je pouvais quand même faire quelque chose. Les plus petits ne me tapaient plus. Maintenant c'était mes égaux ou ceux qui me dépassaient qui pouvaient me taper. Imagine que tu as 13 ans, les enfants de 2ans qui sont derrière toi, te tapent et fuient, c'est comme si tu ne vivais plus. Cet ensemble de chose m'a rendu rancunier dans la vie. Si maintenant, tu me fais quelque chose et tu fuies, saches que je vais te rendre même dans 100 ans. Le jour où tu auras oublié, je vais te rendre et te rappeler ce que tu m'avais fait.

C'est ainsi que **Serge** et **George** ont vue ces différents signes pour ensuite prendre conscience de la marge qui existait entre eux et les autres.

5.2.3.3. Les qualificatifs négatifs

Les étudiants handicapés subissent des qualificatifs négatifs régulièrement .C'est le cas de Philomène.

En générale, nous avons des qualificatifs négatifs parce qu'il y a certains qui pensent que nous sommes des sorciers. Nous côtoyer, c'est un problème. Il faut que celui là soit régulièrement avec nous pour changer sa vision des choses. Parfois lorsqu'il est avec nous, quand il voit son camarade valide qui nous détestent ou qui nous prend pour des sorciers, directement il s'aligne derrière lui. Donc, il est avec nous, pour nous tromper.

Des qualificatifs associés aux personnes handicapées célèbres qui sont affectés par la même catégorie de handicap .C'est ainsi qu'on appelle Paul qui est aveugle, Prince Aimé .Toute suite on a tendance à dire que toutes les personnes déficients visuels sont des musiciens, « *On m'a souvent appelé Prince Aimé* ».Comme Paul est enseignant, déficient visuel, on sait qu'il est prédisposé à être enseignant de braille.

Les gens croient que je suis enseignant de braille (ton haut et irrité). Quand je dis à quelqu'un que je suis enseignant, il se dit que je suis enseignant de braille, j'enseigne les classes normales, si c'était une unité qui entrait dans les curricula, je pouvais le faire, mais je ne suis pas formé pour le braille.

5.2.3.3. Les préjugés

Les préjugés disqualifient l'accès de la personne invalide à l'université. Ils ne veulent pas s'accepter en tant que personnes handicapées.

*Il y a un blocage, la plus part des étudiants qui viennent à l'université, que ce soit les valides ou les invalides, ils ont déjà un blocage .IL y a un discours qu'on les prépare en avant, il y a des sectes à l'université. Ce qui fait que lorsque vous approchez un étudiant, ils ont déjà des idées préconçues, les associations à l'université sont des sectes. Ce qui fait que la plus part des étudiants ont peur. Dans le cas de notre association, il est important pour les personnes handicapées d'y être, car nous indiquons à nos camarades les avantages qui sont les nôtres à l'université, d'autres par contre refusent cette nature de handicapé, combattent cette nature qui est la nôtre, qu'il fallait seulement accepter, comment pouvez-vous être femme et refuser que vous ne l'êtes pas, comment est ce que vous allez vous marier ? En refusant que vous soyez femmes, ça veut dire que vous êtes en situation de handicap. La première étape c'est de s'accepter, et de se socialiser, car quand vous êtes dans l'association, elle vous aide à comprendre tout ce détail, beaucoup ne connaissent pas ce que l'université prévoit pour eux (**Claude, moteur**).*

❖ Le sentiment de la pitié

Selon Claude, « *Les stratégies utilisées sont celle de la pitié c'est-à-dire, on vous donne le sentiment d'avoir trop pitié de vous, c'est l'arbre que cache la forêt. C'est vraiment l'écart vu parfois, on se dit que vous ne pouvez pas*». On essaye de faire un vide en face d'eux « *lorsqu'ils sont disponibles, on essaie de les éviter*» **Claude moteur**. Les valides se sentent

au dessus des invalides si bien qu'ils sont très mecontent quand c'est l'invalidé qui les offense. « Dans leurs manifestations vis-à-vis de nous, ils nous considèrent comme les derniers. Par exemple, si je commets une bêtise, un valide dira : « comment un handicapé peut encore me faire ça alors que c'est moi qui pouvait lui faire ça ? » (Cabrel). George quant à lui pense que la pitié est devenu un principe chez la personne en situation de handicap.

C'est aussi une autre réalité, la pitié étant ce qu'on ne peut pas changer, la pitié est chez les personnes handicapées devenu un principe, le principe est ce qui est irrévocable . Par exemple le soleil se lève à l'Est et se couche à l'Ouest, c'est une évidence, on ne peut pas changer (George).

5.2.3.4. La différence provoque l'attraction

Serge arrive à l'école, toute une foule de personnes accourt vers lui. Lui, étant embarrassé de la foule qui vient tout vers lui, cherchent aussi à suivre ce spectacle. C'est ainsi qu'il se rend compte que c'est lui la source de la mobilisation de cette foule. C'est dans cette optique qu'il se rend compte de la différence qu'il présentait par rapport aux autres.

En ce qui concerne mon handicap, je n'avais vraiment pas conscience. J'avais quelques bribes d'éléments quand je marchais avec mes sœurs, il y avait des situations au cours desquelles, mes sœurs se battaient toujours pour moi. Je ne comprenais rien, c'est plus tard que j'ai su que c'était à cause de mon handicap. (Serge).

5.2.4. La compétition sociale

5.2.4.1. Des meilleures performances académiques

Compte tenu de la dévalorisation de ces personnes à l'intérieur de leur groupe, ils vont développer les stratégies qui leur permettent d'être valorisé positivement .C'est le cas de Serge qui a commencé l'école avec beaucoup de difficulté d'adaptation .Il a repris le cours préparatoire, le cours élémentaire première année .Dès lors, il a appris à se surpasser. A partir du cours élémentaire un, il n'a plus repris la classe jusqu'à nos jours. Il est régulièrement parmi les meilleures .C'est ainsi qu'il réussit à dissimuler son handicap. Désormais les camarades valides n'accordent plus d'importance sur son handicap, mais le trouvent comme une personne importante sur qui, il faut se référer. « Comme j'avais repris le CEI, l'année suivante, je commençais à avoir des bons scores. J'étais 1^{er}, 2^e, 3^e » .Il fit son CEP au cours moyen première année. « Je fis le CEP au CMI et je réussis, après ça, je suis admis au lycée ».De la 6^e en terminale, il est parmi les meilleures.

Je fis la 6^e et 5^e étant toujours 1^{er}, en 4^e toujours je suis 1^{er}, et en 3^e, le même score, puis j'obtiens le BEPC et je vais en 2^{nde} «c» avec le même score. De la 2^{nde}, je vais en 1^{ère} C au 1^{er} trimestre, j'étais 2^e et au second, 1^{er} jusqu'à la fin d'année. J'ai obtenu mon probatoire avec une moyenne de 10, c'est-à-dire 10,57 pour aller en terminale «c». Déjà en 1^{ère}, J'avais entendu parler du concours de polytechnique, que c'était un concours pas facile, qu'il était très difficile. Et comme j'ai horreur d'entendre parler des choses difficiles à l'école, je me suis dit que si c'est réellement un concours qu'on réussit avec le mérite, pourquoi ne pas me présenter ? C'est ainsi que je me suis présenté au concours et j'ai réussi. Quand j'arrive à polytechnique, la 1^{ère} année ne s'est pas bien passée et je me suis dit probablement que j'ai changé de milieu. J'ai repris et j'ai eu 10 de moyenne. En effet, à l'époque, ce n'était pas un problème de moyenne, mais de crédit. On demandait 45 crédits et j'ai eu 44. Je reprends la 1^{ère} année. Je vais en 2^e année avec 10, en 3^e année avec 12, en 4^e année avec 13, en 5^e année avec 14, j'ai soutenu sur un problème du calcul scientifique, j'ai eu la mention très bien. Récemment, je me suis inscrit en master II, filière sciences ingénieries, option calcul scientifique. J'ai été sélectionné pour le CETIC. Le CETIC est un Centre D'Excellence en Afrique Centrale, où l'on sélectionne les meilleurs étudiants de Master 2, c'est à ce niveau que je me trouve pour l'instant.

Paul, donne de la précision sur ses diplômes qu'il considère être les plus importants qui pouvaient l'aider dans sa vie future. « J'ai fait le collège Monty où j'ai été au secondaire, j'ai eu le BEPC, le PROBATOIRE et le BACC. J'ai fait l'Université de Yaoundé I, j'y suis allé jusqu'en Master. C'est là où j'ai eu l'ENS de Yaoundé en 2010 ». L'obtention de ces diplômes à travers une concurrence certaine. Avec sa déficience, s'il ne fait pas preuve de dur labeur, en voulant toujours faire comme ses camarades valides, il risquera ne pas s'en sortir.

Je me sens compétitif, j'ai un ami qui est enseignant, on a commencé la faculté ensemble jusqu'en Master. Je me rappelle que, quand on faisait les groupes d'exposé, on était toujours ensemble, même si on était dix dans le travail, tout le temps qu'on était à deux, on se disait qu'on pouvait faire sans les autres. Je crois que j'ai eu la chance d'avoir de la matière, le quotient intellectuel je pense, ce n'est pas lié à mon handicap, et aussi la filière était favorable.

Ceci se confirme lorsqu'il sort directement de l'école normale et est affecté au lycée de Nkoleton, il montre une prompte maîtrise de ses livres durant son cursus scolaire

Un jour, lorsque je faisais les tours dans les salles de classes, un enseignant lisait un texte, il se trouve que le texte qu'il utilisait, je le maîtrisais, je n'ai pas eu besoin d'ouvrir ma machine pour savoir à quel page il se trouvait. C'était un texte de Marcien Towa, je savais tout le texte en cœur et à quel page il se situait.

Claude aborde dans le même sens que Paul pour montrer le surplus de travail qu'ils font pour pouvoir obtenir cette insertion en milieu scolaire et universitaire.

Les invalides font plus d'efforts, si on remonte dans le cadre de l'association, il y a eu un camarade qui a eu le Master I avec plus de 15 de moyenne. On arrive à comprendre que sur le plan intellectuelle, ils font beaucoup plus d'efforts que les valides. A ce niveau, il n'y a rien à dire.

Cabrel se bat quand même parmi les valides. « *Je ne suis pas le dernier, je suis quand même parmi les meilleurs.* » .Il en est ainsi jusqu'aujourd'hui. « *Depuis le cycle primaire, je n'ai pas eu de difficultés de la SIL au CM2 jusqu'en terminal même jusqu'à nos jours pas d'échecs.* » .George pense que la majorité des étudiants en situation de handicap ont des aptitudes intellectuelles pour aller à l'école .Et atteste que c'est l'intelligence qui permet de mieux s'insérer dans un groupe social. Si une personne handicapée veut être intégré facilement au sein de l'université ou n'importe quel groupe, il faudra qu'ils se fassent démarquer des autres. Ceci permettra aux valides d'accourir vers lui au lieu de se créer des frontières ou des distances.

Le handicapé est malheureux, quand il n'a pas fait l'école. Même toi, le valide, quand tu n'as pas fait l'école, tu es malheureux. Ici à l'université, 99,99% des étudiants handicapés sont intelligents. Cette intelligence fait que tout le monde nous respecte, donc, quant tu es intelligent à l'université, tout le monde te respecte .Mon intelligence fait de telle sorte qu'on se démarque des autres .Notre intelligence fait en sorte que si tu as un regard dédain, tu vas te replier.

George a eu des débuts de scolarisation très difficile. « *Je n'avais jamais su qu'un jour je devais fréquenter. Quand les enfants passaient pour aller à l'école, je pleurais et ma grand-mère me portait et entraînait avec moi à la maison et à son tour, elle lamentait mon sort.*».Pour lui, c'est par chance qu'il est parti à l'école. Il enviait ses camarades valides qui partaient à l'école. Mais il s'est rapidement démarqué à l'école.

J'avais un grand cousin qui était au CM2. Quand il apprenait dans la soirée, moi je me précipitais pour apprendre avec lui. J'ai appris à compter et à calculer à la maison. Mon âge était dépassé pour me mettre à la SIL. J'ai fait en tout 3 ans à l'école primaire, j'ai commencé au CP, je suis allé au CEI la même année, l'année suivante je suis allé au CMI, j'ai présenté le CEP, j'étais le 1^{er} du centre de tout le Nyong et So'o .Tout un département, le préfet de Mbalmayo m'a donné des cadeaux à cet époque .Je suis entré au CP à 13 ans.

C'est une population qui dépense énormément à l'école.ils ont besoin d'un Surplus dans l'acquisition du matériel de classe, des problèmes de nutrition et ils subissent des maladies opportunistes du à leur handicap.

5.2.4.2. Des études très coûteuses

Les étudiants handicapés sont obligés de monnayer presque tous les services qui concernent leurs études. *« Avant même de solliciter quelqu'un, il faut être prêt que cette personne peut vous aider, et s'il vous aide, il faudra à votre tour, payer ou récompenser ses services » Paul, Aveugle* .Et même dans l'acquisition du matériel pour les déficients visuels, il faut être prêt à déboursier assez d'argent. *« A partir de la deuxième année à l'Université, j'ai commencé à utiliser l'ordinateur, c'est un ordinateur adapté à la déficience visuelle qui a accrue mes capacités de recherches, de ré institution, mes performances académiques. » Paul, Aveugle*. Et même, en dehors du matériel de travail qui est déjà obligatoire, il faut maintenant s'appropriier le matériel demandé dans chaque classe *.Et ainsi les étudiants qui ne disposent pas assez de moyens financiers sont obligés d'abandonner l'école. La difficulté se trouve dans l'acquisition des livres, peut être même déjà du matériel en question. Il y en a qui sont démunis, qui ne peuvent pas s'en approprier l'ordinateur adapté » Paul Aveugle*. Cette étudiante aborde dans le même sens que l'étudiant précédent.

La personne handicapée, c'est celle qui ont tous les problèmes au quotidien. Prenons l'exemple des malvoyants . Quand je suis entrée à l'université en sociologie, on avait quatre malvoyants. Mais, on a fini l'année avec un seul. Ils ont des souffrances qui affectent aussi leurs corps et la souffrance financière. Il faut déboursier d'énormes sommes d'argent pour qu'ils puissent s'intégrer, car les valides ne souffrent pas sur leur corps et n'ont pas des surplus d'argent à dépenser .Ce qui défavorise d'avance les étudiants aveugles de continuer les cours à l'université. Ils doivent avoir un matériel énorme, pour pouvoir suivre des cours jusqu'à l'évaluation .Il faut une dactylographie, la radio, pour enregistrer les cours. L'aide d'un camarade valide chez qu'ils doivent régulièrement monnayer pour qu'il puisse l'aider .Ajouter à cela son matériel de prise de note. Cet ensemble de matériel, ce n'est pas l'administration qui l'octroie .Mais, c'est sa famille. Et si tu n'a pas une famille qui peut te fournir ce matériel, tu ne pourras pas fréquenter .Si ta mère a les 50 000 francs qu'on te demande, et qu'elle paye ta pension, tu ne pourras aller nulle part. Ce matériel est tellement coûteux (Philomène, moteur).

Claude nous dit que les personnes handicapées, pour faire des études supérieures, il faudra qu'ils s'investissent même pour les frais de transports. *« C'est au niveau de la prise en charge, car faire les études supérieures, c'est très compliqué dans la mesure où les personnes handicapés ont besoin d'une plus value. La plus value au niveau de la mobilité, si vous prenez le cas de déplacement, ça coûte très chère »*. Et en plus, il y en a qui ont des maladies qu'il faut de temps en temps quand il se trouve à l'école, faire recours aux médecins. *« Il y a d'autres types de handicap qui suscitent des maladies périphériques, qui à un moment donné,*

la personne est toujours de manière constante malade .En terme de plus value, on aura besoin de beaucoup de moyen ».Vu le nombre des universités qui se trouve dans notre pays ,les personnes handicapées qui sont dans des régions qui n'offrent pas d'accès aux études supérieures sont obligés de parcourir des distances pour avoir accès aux études .

Maintenant, la procédure de réinsertion dans les universités connaît beaucoup de problèmes. Vous convenez au moins que les universités ne sont pas comme des lycées, le nombre d'université est beaucoup plus peu que le nombre de lycée. Les universités sont très peu réparties dans notre territoire. Pour qu'une personne handicapée quitte d'une région à une autre, ce n'est pas déjà facile.

Et même si on réussit à accéder à l'université, il faut prévoir un peu d'argent pour d'autres problèmes. « *Il faut se nourrir, il faut satisfaire à d'autres besoins, il faut se soigner* »

5.2.4.3. La quête de l'autonomie et de l'affirmation de soi

Serge doit être assez rigoureux pour pouvoir imposer le respect. Car, de prime abord, les personnes valides ne le respecte pas.

Bien sûr, je dois faire preuve de plus de rigueur pour atteindre mes objectifs, parce que, je vous ai dit, c'est l'image que vous montrez qui fait de vous ce que vous êtes . Le physique joue beaucoup, quand quelqu'un me voit, on voit quelqu'un de très petit, et instinctivement l'homme ne respecte pas ce qui est petit. Ce n'est pas personnel, mais instinctivement, il voit quelqu'un de petit. Si tu ne fait pas preuve de rigueur, ils ne vont pas te respecter, c'est surtout cet aspect de ma personnalité que je travaille : la rigueur, la rigueur par rapport aux autres.

En plus ,il a appris à développer la notion de ponctualité car,« *Tout le monde qui nous voit, n'a pas l'intention de nous respecter.* » **Serge (nain)**. Il sait que ce caractère le permettra d'être autonome et de se faire respecter par les autres.

La vie associative, j'ai des difficultés à évoluer dans les milieux pareils. Par exemple, vous avez pu le constaté, je suis assez pointueux en ce qui concerne l'heure. Même avant que vous n'arrivez, j'étais entrain de partir déjà vous attendre au lieu du rendez-vous car il était 14 h 20 min. Il y a l'association des personnes de petites tailles, quand les gens ne sont pas à l'heure, je me retire. C'est un peu comme ça que je vis, ce qui fait que je n'assiste plus aux réunions, je préfère ne pas faire quelque chose au lieu de mal la faire. En ce qui concerne les kermesses, ce n'est pas trop ma place parce qu'à vrai dire je ne vois pas l'utilité en ce moment » (Serge, nain).

Serge n'aime pas faire les choses à moitié. C'est la raison pour laquelle il s'investit toujours à faire mieux .Il nous le prouve dans ces propos car il envisage arrêter son stage au labo génie pour désormais s'investir dans ses études en master 2.

J'ai fait un stage au labogénie à Ekounou.. Etant, comme je vous ai dit, je n'aime pas faire les choses à moitié, comme ma formation de master commence en février, j'ai préféré arrêter et me consacrer pleinement à mes études. En ce qui concerne le travail je n'ai pas de difficultés. Ayant déjà une formation professionnelle, souvent quand on nous recrute pour travailler, on veut simplement voir juste si on est capable d'effectuer la tâche (Serge, nain).

5.2.4.1. Accomplissement des tâches

Les personnes handicapées exercent plus d'effort que les valides .Ils ont un souci de vouloir se hisser au dessus de ces préjugés qui entravent leur vie et de bénéficier enfin des perceptions positives.

L'idée de faire plus, c'est l'idée qui nous habite. Beaucoup d'entre nous, c'est comme si vous habitez dans une société où vous ne pouvez pas faire quelque chose. Lorsque vous prenez conscience de cela, le premier challenge est de pouvoir montrer que vous pouvez faire quelque chose. C'est ce challenge qui constamment est dans nos têtes. Il faut pouvoir démontrer. Vous allez pouvoir démontrer que vous n'êtes pas une sous personnes. L'idée de faire plus est là. Je vous ai parlé de notre camarade qui a eu plus de 15 de moyenne en Master I. C'est juste pour démontrer aux autres et aux enseignants qu'ils ne pensent pas à nous sous estimer (Claude, moteur).

5.2.4.5. La disponibilité

Pour ne pas être disqualifiée, la personne handicapée doit faire preuve de disponibilité. Disposé assez de temps et un bagage intellectuel qui influencera la perception des valides. « *En réalité lorsqu'il faut qu'on forme un groupe d'étude, c'est compliqué. Mais peut être par ma posture de président, et de ce qui va avec le travail, je me sens plus impliqué. J'offre en termes de temps disponible, j'offre la disponibilité en termes de temps et de connaissances » (Claude, moteur).*

Il apparaît au terme de la section précédente que les mécanismes de la catégorisation sociale relatives au handicap concerne de plus en plus l'accentuation des différences ,le biais de discrimination et la recherche effrénée d'une identité positive .La ressemblance inter catégorielle n'intervenant pas en grand nombre dans les discours des enquêté .Certaines catégories d'étudiants en situation de handicap ont de la peine à s'accepter comme handicapé. Le président de l'association des étudiants invalides nous faisait savoir qu'il n'arrive pas à obtenir l'effectif exacte de ces personnes en milieu universitaire .D'autres arrivent dans leur centre en cachette de peur d'être vu par les camarades valides et qu'on leur afflige le substantif « *handicapés* ».

Toutefois, au terme de nos analyses, il apparaît à travers le discours des enquêtés que malgré la mise en place de ces mécanismes, il existe un certain nombre de facteurs qui apparaissent comme des facteurs limitant le développement du sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap en milieu universitaire ,dans d'autres structures éducatives et dans la société en générale .

4.2.5. Les discours émergents

En dehors du milieu universitaire, dès la famille, une perception négative des parents des étudiants handicapés vis-à-vis de leurs progénitures, naît. Les personnes handicapées développent des attitudes qui ne leur permettent pas de favoriser leur sentiment d'appartenance sociale : absences de modèles, population non scolarisée et le manque d'école inclusive. Ces derniers éléments qui ont progressivement émergé des analyses permettent de répondre à certaines questions que nous n'avions pas prévus dans le protocole de recherche de départ.

5.2.5.1. Population non scolarisée dans l'ensemble

En cherchant à connaître le pourcentage des étudiants handicapés à l'université, Claude qui est président de l'association des étudiants en situation de handicap nous informe que, malgré le fait que l'accès à l'éducation est gratuit au Cameroun à l'école primaire, les personnes handicapées ne vont pas en grand nombre à l'école. La majorité de ces personnes sont au quartier. *« A l'heure où nous parlons de l'accès à l'éducation qui est gratuite au Cameroun, cette population est encore non scolarité .Il y a qu'un faible effectif qui se trouve dans les écoles primaires, dans les lycées et dans les universités »*. Mais, il ne détient pas les chiffres exactes de ses camarades qui sont inscrits à l'université vu que certains ont honte de leur statut de handicap et préfèrent se cacher derrière les valides pour faire semblant d'être valides. *« C'est vrai que je ne peux pas vous donner un chiffre exacte, la dernière fois que nous étions en association, on parlait de près de 50 étudiants handicapés. Il y a 50 étudiants handicapés parce qu'en réalité, il y a ceux qui viennent dans l'association et ceux qui ne viennent pas. »* Pour Paul Aveugle, ils ne sont pas seulement scolarisés. *« Avant de parler de l'enseignement supérieur, ils ne sont pas scolarisés, sur 100 personnes en situation de handicap, il y en a 30% qui sont scolarisés et 70% des personnes handicapés ne le sont pas »*

.C'est la raison pour laquelle les personnes handicapées se retrouvent moins à l'université. « *Il n'y en avait pas avant .Même à présent, je suis le seul handicapé dans ma filière même voir dans mon département* ». Cabrel est plutôt surpris d'être à l'université. « *Même moi je n'avais jamais su que j'irai à l'université. Je n'avais jamais su qu'un jour, je devais fréquenter.*

5.2.5.2. Manque des écoles inclusives

Les personnes handicapées ont de la peine à accéder à l'université car ils n'ont pas un cadre adapté à leurs déficiences .C'est le cas de Paul Aveugle : « *il se trouve aussi que l'encadrement n'était pas bien adapté car dans un milieu inclusif sans approche inclusive, j'ai commencé la maternelle dans une école ordinaire, j'ai ensuite été recommandé dans une structure adaptée* ».

5.2.5.3. Perception de soi et regard des autres

Les étudiants handicapés sont conscients déjà qu'ils « *rencontrent plus de problèmes que ceux valides* » (**Philomène, handicap moteur**). Ils se perçoivent comme les valides .Ce qui ne plaît pas à Serge. Pour lui, ils ne sont pas comme les valides .Ils doivent diminuer les moments de réjouissance comme aller boire, aller jouer, car leur organisme n'est pas le même que ceux des valides .S'ils comprennent cela, ils vont réussir avec leur handicap.

Ce qui explique cela à mon avis est que la plus part des handicapés veulent faire comme tout le monde et quand vous causez avec eux, ils vous disent qu'ils sont comme tout le monde. Moi, je ne suis pas comme tout le monde. Pour moi, c'est le problème fondamental parce que l'autre n'est pas comme moi , au lieu de se consacrer sur l'essentiel , ils se mettent à boire , ils se distraient par les choses , ils sortent ,ils boivent , ils dansent or les normaux peuvent boire , ils ont un organisme qui peut facilement réguler l'alcool , les excès pour nous ,ces conditions ne sont pas favorable . Ce qu'il faut ,c'est la juste mesure et la personne handicapé plonge dans ce système . Les parents aussi disent à leurs enfant handicapés qu'ils sont comme tout le monde .Au lieu de leur dire que tu peux faire ce que tout le monde fait , mais tu n'es pas comme tout le monde , et certains camarades me disent qu'ils sont comme tout le monde c'est faux. C'est pourquoi d'autres viennent me voir et me disent qu'ils ont arrêtés l'école parce qu'on se moquait trop d'eux. S'ils avaient su qu'ils n'étaient pas comme tous les autres, ils ne devaient pas avoir honte des moqueries et des railleries de leurs camarades. C'est ainsi qu'ils cherchent à être des personnes qu'ils ne peuvent pas être. Il y a des enfants qui arrêtent l'école parce qu'ils ne savent pas porter

leur sacs, et pour moi c'est le principal problème des personnes handicapés. Ils ne prennent pas conscience de leurs différences et n'exploitent pas leurs différences pour atteindre les sommets. Ils croient qu'ils méritent tout au nom de leur handicap, ils pensent que comme ils sont handicapés, au nom de leur handicap, on doit tout leur donner (Serge, nain).

Et Paul reconnaît que s'ils sont traités de la sorte c'est parce que régulièrement, ils sont entraînés de demander d'être aidés. Par conséquent, ils réduisent leur statut. « *D'ailleurs, dans la vie quand vous voulez de l'aide tout le monde vous fuit et on vous méprise.* ». Mais quand les valides vivent avec les personnes handicapées pour longtemps, ils ont tendance à oublier ces stéréotypes. « *J'ai aussi observé ça, la semaine dernière, ce sont les choses qui arrivent régulièrement, avec mes camarades ceux qui me connaissent déjà personnellement, je suis accepté et sollicité par tous les camarades* » (Paul).

Ils reconnaissent quand même la place du regard chez eux. Dans leur enfance, ce regard était porteur de signification. Ils ont intériorisé ce qui fait qu'aujourd'hui, tous regards se ramènent au passé qui a été plein de stigmates.

Le véritable préjugé, c'est le regard. Le regard qu'autrui nous jette. La personne handicapée est celui là qui, quand il marche en route, il se soucie du regard qu'autrui va le jeter. A tout moment, il se dit qu'il y a une personne qui va me lancer un regard afin de me mépriser. Le regard a d'avance chez le handicapé une signification négative, moqueur. Même si ça ne signifie pas quelque chose, dans la tête de celui qui le regarde. Même si celui là veut compatir pour lui, le regard est significatif. Il a une signification car, on a grandi avec. Même quand on grandissait, même comme on se disait qu'on était comme les autres, un enfant te devance, s'arrête devant toi, et se met à t'imiter, c'est ça qui fait mal jusqu'aujourd'hui. Quand on te regarde, ayant déjà en tête l'idée du passé, on a toujours tendance à interpréter ce regard comme négatif, on interprète directement le regard de la personne valide en regard méprisant même s'il ne l'a pas. Tous les préjugés restent toujours, même si les valides essayent de les dominer, ça reste toujours (Philomène, handicap moteur).

C'est ainsi qu'ils sont conscients qu'ils ne sont pas acceptés par les étudiants valides. Qu'ils font semblant de les accepter. « *Le sentiment d'être accepté oui, mais totalement non, parce qu'à un moment, on se dit toujours que la personne handicapée est diminuée. On fait avec* » (Philomène, handicap moteur). La relation entre les valides pour eux est « *une relation de tromperie. A vrai dire, les handicapés sont toujours ceux là qu'on regarde d'un air méfiant, on se méfie beaucoup de la personne handicapée* » (Philomène, moteur). Ce mépris se manifeste aussi au moment où ils arrivent dans un bureau, on ne leur demande pas l'objet de leur visite mais plutôt à leur accompagnateur comme s'ils étaient des polyhandicapés et qu'ils ne peuvent pas faire des études.

On a tendance à dire que quelqu'un vous a orienté au lieu de vous poser la question, on pose à celui qui vous oriente, comme si j'étais aussi muet. Car, je suis déficient visuel, je m'exprime très bien, lorsqu'ils se rendent compte qu'ils sont moins gradés que vous, ils commencent à se dépêcher, vous sentez la honte en eux (Paul, aveugle).

Ils sont conscients qu'ils font pitié aux personnes valides.

Dans un cadre globale et générale, je fais pitié aux étudiants qui ne me connaissent pas. Ceux qui me connaissent au sein du campus, ils pensent à tout très souvent sauf au fait que je sois un étudiant, mais ceux qui me connaissent c'est-à-dire mes camarades de polytechnique, ils ont un profond respect envers moi (Serge, nain).

La personne handicapée ne doit pas se replier sur lui-même. Elle doit être ouverte aux autres pour éviter les conséquences psychologiques.

Il est vrai que parmi nous, il y en a qui ont honte de leur handicap. Il y en a qui refusent même d'être avec nous parce qu'ils ne se reconnaissent pas comme handicapés. Il ne faut pas avoir honte de son handicap. Ce qui fait généralement problème, ce sont les handicapés qui se replient sur eux-mêmes. Ce n'est pas bien. Moi, je n'aime pas rester seule. Quand je suis seule je réfléchis beaucoup sur ma situation de handicapé. Surtout si quelqu'un m'a insulté en parlant de mon handicap, je me demande toujours pourquoi moi ? Pourquoi pas les autres ? Qu'est ce que j'ai fait à dieu pour mériter ceci. Donc pour tout dire, il faut être occupé. Il faut être ouvert. Quand vous êtes fermés, les gens vont vous rejeter et vous allez beaucoup méditer sur votre sort. Moi j'accepte tout le monde, ce sont eux qui me rejettent. Est ce que je vais obliger les gens à m'accepter ? Si je m'accepte, c'est déjà bien. Car, je débloque d'abord le blocus entre moi et les autres et j'évite de réfléchir sur ma nature. Il y a parmi nous qui ne s'accepte pas parce que certains d'entre nous pensent qu'ils sont plus apte que les autres, ils se disent que leur handicap est léger.

4.2.5.3. Curiosité des valides

Les camarades valides sont souvent curieux de savoir comment est ce que ceux-ci réussissent. Ils se posent les questions pour savoir si ce n'est pas des faveurs en leur égard.

Sur le plan académique, je pense qu'il y a eu souvent le côté de suspicion. On se demande souvent comment est ce que vous réussissez facilement de cette manière où nous échouons ; quand bien même vos copies seront ré instituées devant eux, chaque fois , ils ont besoins de vérifier nos copies ; très heureusement l'approche que nous utilisons ou que moi j'utilise c'est la dactylographie donc, ils peuvent lire ce que l'on écrit (Paul, aveugle).

Beaucoup pense qu'ils réussissent facilement et que cette facilité dans la réussite est du au fait qu'ils soient handicapé. « *Les gens trouvent que nous nous imposons facilement, cela ne relève pas de mon handicap, pour cela il crée des mécanismes pour nous mettre en dehors de l'orchestre universitaire* » (Paul Aveugle).

5.2.5.5. Les stratégies de mise à l'écart

Il y a de cela 3mois, j'ai appelé une femme là bas en bas. Un jour, je voulais me coiffer, ce n'est pas parce que tu m'as vu comme ça j'aime être bien, bien propre (s'adressant à moi). Un jour, je me suis bien rasé, j'arrive dans un salon de coiffure féminin, je voulais qu'on mette un peu du pot sur mes cheveux. La mère m'a regardé, j'ai eu pitié de moi. Je lui ai demandé : « maman ai-je déféqué sur moi ? ». Elle n'a rien dit, je lui ai dit : « ma fille, mon vœux le plus chère n'est pas de lui voir coiffer. La coiffure est la dernière issue, (visite toujours d'un handicapé) moi je me dis que c'est parce que vous avez tout perdu maman ». Elle m'a fait mal, il fallait que je lui rende. Quand je repassais, elle m'appelle, elle m'a demandé pardon. Si le handicap était un concours, personne ne devait le postuler. Vous ne savez pas que vous pouvez être valide, après un accident vous devenez handicapé ? Je n'étais qu'un innocent .A deux ans, l'enfant connaît quoi ? Je n'ai pas demandé ! Je n'ai pas voulu ! Si c'est même le genre de handicap que je suis allé voler, on m'a jeté un mauvais sort, ce n'ai pas un problème lce n'est pas moi, c'est la maladie. Ce sont mes parents ! Mais moi, à deux ans, l'enfant connaît quoi ?il suffisait que j'aïlle me faire vacciner pour ne plus subir le mépris. Je me dis souvent que tous les yeux seront braqués sur moi, un jour de manière positive. Les gens seront entrain de m'apprécier que j'ai réussi.

Les personnes valides ont toujours tendance à sous estimer les personnes invalides .Qu'importe que ce dernier soit sur le plan académique au même pied d'égalité. Paul arrive au lycée où il est affecté, ses collègues sollicitent plutôt qu'il soit assistant dans une classe et non professeur.

Sur le plan professionnel, j'arrive au lycée, les collaborateurs du proviseur lui suggèrent que je sois assistant dans une classe ou enseignant associé .Que de gros concept ! Le proviseur étant avertit, répondit qu'il vaut mieux qu'il prenne une classe, ce qui m'a dérangé, c'est qu'il a fallu que je visite toutes les salles de classe pour voir comment les collègues enseignent .Ce qui était le contraire des autres collègues valides qu'on venait d'affecter. De toutes les façons, j'obéissais simplement et qu'à chaque fois, ils savaient que je n'ai rien à leur dit.

Les camarades valides *utilisent* toutes formes de mécanismes pour mettre à l'écart les étudiants invalides .Comme le dit **Claude moteur** :

Lorsqu'il faut qu'on travaille ensemble, c'est une forme de discrimination. Ce sont des formes de stigmatisations qui ne sont pas visibles où l'on utilise des

moyens pour vous écarter sans toutefois vous dire qu'on vous écarte. Quelqu'un utilise de manière indirecte des moyens pour vous écarter. (A haute voix) non ! Mais ils le font !

Georges nous présente son exemple lors d'un dépôt des dossiers dans une entreprise.

Je me souviens, il y a de cela quelques mois, c'était le mois d'Aout, j'ai déposé un dossier dans une entreprise de la place (une société), quand j'arrive là, je trouve un père au bureau, je le salue poliment. Je lui dis que je suis venu pour réactiver mon dossier. Le père me dit : « mon fils, je ne peux rien pour toi ». Quand ce papa m'a dit ça je l'ai regardé, il n'avait pas mon niveau. Mais, il occupait quand même un bureau, je lui ai dit : « papa vous, vous avez fait comment pour mériter cette place ? Je cherche le travail et vous, vous me dites que je ne peux jamais être ici, est ce que monsieur a pensé que je pouvais être son enfant ? Est ce qu'il a pensé aux personnes handicapés ? » C'est là où je dis souvent que l'Etat ne travaille pas. Pourquoi l'Etat nous fait ? Il faut qu'il fasse en sorte que les personnes handicapées soient occupés. Celui-ci a faim il n'a pas de quoi manger, il va aller s'asseoir quelque part pour quémander. Il est vrai qu'en occident, il y a aussi des mendiants ! Les mendiants sont généralement les personnes handicapées. Pourquoi nous ? Pourquoi pas les autres ? On voit rarement les valides mendiants.

5.2.5.6. Les parents disqualifient leurs progénitures

Les parents des enfants handicapés ont de la peine à accepter leur progéniture. Pour eux, c'est un fardeau. La personnes handicapé suscite des regards négatifs vis-à-vis des parents. Le parent se sent stigmatiser dès lors qu'il met au monde un enfant porteur de handicap. La maman de la personne handicapée commence à éprouver son désarroi à l'endroit de son époux. Car, pour elle, c'est la famille de l'enfant qui en ait responsable. Chaque fois qu'un valide prêtera de l'attention pour son enfant, elle ne supportera pas ce regard. Ce qui va se solder par des affrontements.

*Si un jour vous voyez une maman porté un enfant handicapé, vous la regardez tellement, vous allez voir, elle va vous engueuler sérieusement « pourquoi est ce que vous regardez mon enfant comme ça ? » C'est là où les problèmes, les difficultés de l'enfant commencent. En son enfant, elle trouve déjà un fardeau, parfois elle réfléchit que si j'avais su que cet enfant serait ainsi, je ne l'aurai pas accouché. Elle se culpabilise. Surtout son mari, n'en parlons plus, si c'est un garçon avec qui ils ont fait l'enfant sans toutefois se marier. La mère de l'enfant commence d'abord par défaire les liens qui les unissaient. Car, quand elle voit l'enfant, elle pense au père de l'enfant et pour elle, le fait que son enfant soit handicapé est un problème qui découle de la famille de ce garçon (**George, handicap moteur**).*

Le plus grand frein d'insertion des personnes handicapées, ce sont leurs parents. Pour Cabrel, le discours que tiennent les parents à la maison influence profondément la scolarité de ceux-ci.

C'est aux moyens financiers et aux parents aussi, ça dépend de comment un parent voit son fils, il y a certains parents que lorsque leur fils est handicapé, ils pensent que c'est un mort vivant, il y a des parents qui ne sont pas conscients que leur fils peut aller loin. Ça dépend des parents, de la manière qu'un parent voit son fils.

5.2.5.7. Absence de modèles

En général, trouver un enseignant déficient visuel n'est pas facile dans nos universités. « *J'ai remarqué en LMF, c'était un handicapé moteur. On peut simplement dire que celui là, est devenu handicapé dans l'exercice de son métier. C'est le seul enseignant que j'ai eu à croiser à l'université qui était en situation de handicap. Il y a de cela trois ans* » **(Claude, moteur).**

CHAPITRE 6 : INTERPRETATION, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES DE L'ETUDE

Après avoir présenté et analysé les données du terrain au chapitre 4, la tâche qui nous incombe maintenant est d'envisager l'interprétation des résultats. Ainsi, ce chapitre est relatif aux résultats auxquels l'étude est parvenue suite à l'analyse des corpus de données. L'interprétation vise alors à corroborer, à nuancer voire à préciser la singularité ou l'originalité des résultats que nous avons obtenu. Puis, quelques suggestions doivent être relevées pour améliorer les actions entreprises sur le terrain. Enfin, Nous allons donner des perspectives qui aideront à la rédaction et à la résolution des sujets éventuelles pour les recherches futures.

6.1. Interprétation des résultats

Les enseignements du terrain nous laisse percevoir, dans un contexte d'éducation inclusive, les étudiants en situation de handicap sont catégorisés .Ce qui a des influences sur leurs sentiments d'appartenance au sein de l'institution. Cette perception passe au travers des mécanismes de la catégorisation sociale .Nous avons l'accentuation des différences , qui est une forme de classification de ceux-ci afin de leur montrer leur infériorité par rapport au groupe des valides .Les ressemblances intragroupe, qui permettent d'associer tous les étudiants en situation de handicap dans la même catégorie et de les attribuer les mêmes caractéristiques .De ces deux biais ,nous aurons la naissance du favoritisme du groupe des valides ou de celui des étudiants en situation de handicap. C'est dans ce sens que nait le biais de discrimination. La compétition sociale vient du fait que le groupe est valorisé négativement .Les étudiants en situation de handicap vont développer les stratégies de l'identité sociale pour être perçu positivement par le groupe des valides et même l'administration universitaire. Au delà de ces mécanismes de la catégorisation, nous avons trouvé d'autres enseignements sur le terrain qui ont un impact sur le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap en contexte d'éducation inclusive .Nous avons l'autoévaluation des étudiants en situation de handicap, le regard des parents, l'absence de modèle au sein de l'université, et le manque d'école inclusive.

6.1.1. Accentuation des différences au sein de l'université

Il apparaît au terme des résultats de cette recherche que les étudiants en situation de handicap sont traités différemment que les valides au sein de l'université. Ceci se manifeste par l'acquisition des chambres, l'admission au restaurant, des places réservées pour les personnes en situation de handicap et le recours vers des structures spécialisées. En d'autres termes, l'administration universitaire privilégie les personnes en situation de handicap au moment de l'attribution des chambres. Leurs chambres se situent généralement au rez de chaussée contrairement aux étudiants valides qui occupent les chambres du dessus. Dans les restaurants, les étudiants en situation de handicap ne suivent pas la procédure habituelle. Ils bénéficient des faveurs liées à leurs déficiences. Dans les amphis théâtres, les premières places ont été martelées à cet effet pour qu'ils ne manquent pas de places assises comme c'est le cas pour les valides lorsqu'ils arrivent en retard en cours. Cette accentuation des différences montrent que les étudiants en situation de handicap nécessitent une attention particulière. La perception au sein de l'Université semble placée les étudiants en situation de handicap dans une catégorie des personnes favorisées au détriment des valides. Nous avons ainsi au sein de l'Université deux groupes d'étudiants qui sont traités de façons différentes. Cette prise en considération des étudiants invalides leur permettra de s'intégrer au sein de l'Université. C'est à travers ces stratégies que l'administration universitaire cherche à intégrer les étudiants en situation de handicap. Les étudiants en situation de handicap étant dimuniés physiquement (loi Camerounaise du 21 juillet 1983), ces stratégies leur permettent de renforcer les performances académiques. Ces résultats rejoignent les recherches de Cohen, et al (2006), Goodenow (1993) sur le climat scolaire. Les élèves qui ne se sentent pas impliqués à l'intérieur de l'école risquent de décrocher. Pour développer ce sentiment d'appartenance, la structure en place doit pouvoir s'adapter aux besoins des étudiants en situation de handicap. L'UNESCO (1990, p.99) le souligne en ces termes :

Le principe fondamental de l'école inclusive est que l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun. L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres.

Bien que l'université de Yaoundé 1 est au début de ce processus d'accentuation des différences intergroupes (entre les invalides et les valides), réussit à satisfaire les étudiants en

situation de handicap, pour qu'ils aient le sentiment d'appartenir à l'institution. Dans les restaurants universitaires, les personnes en situation de handicap n'attendent pas le rang. Une fois leur ticket payé, elles partent se faire servir dans le restaurant. Ce qui est différent des valides.

A l'intérieur des amphithéâtres, des places sont martelées pour favoriser leur présence au sein des amphithéâtres afin de développer un meilleur sentiment d'appartenance qui favoriserait leur réussite académique.

En dépit du fait que les structures à l'instar de PROMHANDICAM, du Centre National des Personnes Handicapées et autres viennent en aide à l'Université, l'accessibilité demeure toujours un véritable problème pour ces étudiants handicapés au sein de l'université. A l'Université de Ngoa Ekellé par exemple, le bâti n'a pas pris en compte les difficultés d'accès de ces personnes dans les amphithéâtres. Ainsi, elles déploient plus d'énergie que les valides pour se rendre dans les amphithéâtres. Elles sont toujours confrontées aux problèmes des escaliers qu'elles trouvent comme un obstacle à leur épanouissement au sein de l'Université. Elles ne peuvent pas faire des va-et-vient à leur volonté. Ce problème d'accessibilité peut être à la base du décrochage scolaire. Ces résultats se rangent sous la même perspective que ceux faites par l'UNESCO (2006, p.56) : « *dans de nombreux cas, l'environnement bâti (y compris les bâtiments publics), les systèmes de transport et l'information ne sont pas accessibles à tous* ».

6.1.2. Ressemblance intra catégorielle

A l'intérieur de l'endogroupe, les étudiants en situation de handicap cherchent des stratégies d'inclusion qui vont leur permettre de rester longtemps au sein l'Université. Selon le type de handicap, ils se retrouvent dans le cadre des associations, cherchant à valoriser leurs droits auprès des étudiants valides et de l'administration universitaire. C'est ainsi qu'ils cherchent à dénoncer les difficultés qu'ils vivent au quotidien à l'intérieur de l'Université. Ces résultats rejoignent ceux de Gérard, Oboeuf, & Maucuer (2012), qui pour eux, les peuples se reconnaissant dans une même culture, un même territoire, se trouve uni même dans leurs personnes et ne peuvent pas manifester des déviations. L'appartenance à un pays, à une tribu pourra être tributaire d'un type de comportement. Les étudiants en situation de handicap cherchent à défendre leurs droits au sein de l'Université, afin de développer un sentiment d'appartenance élevé dans cette institution. Ces résultats sont en concomitance également avec une recherche faite sur l'appartenance territoriale par Guérin-Pace (2006). Ils nous

informent que, la *communauté* représente l'ensemble des formes d'organisation sociale caractérisées par des liens affectifs profonds, naturels et durables, une adhésion commune aux valeurs du groupe, un esprit mutualiste, une confiance aveugle et un consensus inconscient. L'uniformité dans le groupe des étudiants en situation de handicap au sein de l'Université consiste à solidifier leurs liens de manière durable en milieu universitaire.

6.1.3. Le biais de discrimination

Les enseignements du terrain révèlent que les étudiants en situation de handicap sont fréquemment sujets aux préjugés, aux stigmates, dès leur arrivée dans l'institution académique. Ces biais de discrimination commencent à être visibles, dès leur entrée à l'école, au travers d'atroupement autour d'eux. Ce qui fait qu'à la sortie des classes, les pairs communiquent directement ou alors le manifestent par des signes montrant la différence entre les deux groupes. Ils peuvent imiter la démarche de ceux-ci, s'il s'agit d'un handicap moteur ou sensoriel. Ces résultats confirment ceux de Le Breton (1985).

C'est parce que notre société honore un corps jeune, sain et beau, que les personnes handicapées sont perçues comme formant une catégorie sociale. Cette catégorie sociale suscite souvent des réactions à la fois cognitives et affectives qui se traduisent souvent par une attitude de mise à distance d'une certaine partie des personnes handicapées.

Les propos des étudiants handicapés nous témoignent cette affirmation car, l'étudiant handicapé est diminué au niveau de son évaluation par autrui dès la perception de son handicap. Les valides développent des stratégies intéressantes et flatteuses pour les exclure. Compte tenu de cet écart les étudiants invalides se sentent inférieurs et préfèrent arrêter les études. Ces stratégies se manifestent par le sentiment de pitié, le refus même de regarder l'autre ou encore de l'adresser la parole.

Les étudiants invalides sont victimes des qualificatifs négatifs. C'est en fonction du type de déficiences qu'on pourra leur attribuer un nom populaire qui indiquent le type de handicap. Par exemple, on donnera Prince Aimé, Ampoule grillée, pour les déficients visuels. A la vue des déficients visuels on peut déjà se représenter son métier. Les déficients visuels sont considérés généralement comme des musiciens ou des enseignants de braille. Le qualificatif d'Etoudou, de Gohou est affligé aux nains. La vision populaire reconnaît que ce sont des animateurs publiques. Ils ne peuvent qu'exercer la profession de cinéaste. Il est difficile pour les valides de comprendre qu'ils peuvent exercer d'autres métiers. C'est la

raison pour laquelle notre enquêté , Serge , vice président de l'association des étudiants handicapés voudrait dépasser ces préconçues, ces préjugés. Ces résultats précisent cette position de Bandura cite d'ailleurs par Steele (1996) qui précise :

Les stéréotypes culturels constituent un autre moyen par lequel les jugements sociaux modifient le sentiment de la valeur personnelle. Les personnes sont souvent ainsi placées dans des groupes valorisés ou dévalorisés sur la base de leur appartenance ethnique, de leur sexe ou des caractéristiques physiques. Elles sont ensuite traitées sur la base du stéréotype social plutôt que de leur individualité. Dans les situations qui donnent du relief au stéréotype, les personnes ainsi stigmatisées souffrent de perte d'estime de soi (2003, p. 26).

En d'autres termes les stéréotypes et les préjugés font partie intégrante dans la vie académique des étudiants invalides.

6.1.4. La compétition sociale

La compétition sociale se manifeste par les meilleures performances académiques, des études couteuses, la disponibilité et la quête de l'autonomie qui sont un gage pour ces étudiants invalides.

Les étudiants en situation de handicap exercent plus d'efforts sur le plan intellectuel que leurs camarades valides .Ils ont un souci de se surpasser afin de ne plus laisser percevoir la visibilité de leur handicap au premier plan. Ils veulent être considéré comme les valides .Les performances académiques sont généralement bonnes .C'est ce que Serge explique .Au début de sa scolarité, il attirait des attroupements auprès de ses camarades les valides .En classe, ses camarades ne l'approchaient que par curiosité .Dès lors qu'ils se sont rendus compte de ses efforts sur le plan scolaire, la différence qui était perçu à son égard a disparu.

Je fais pitié aux étudiants qui ne me connaissent pas. Ceux qui me connaissent au sein du campus, ils pensent à tout très souvent sauf au fait que je sois un étudiant, mais ceux qui me connaissent c'est-à-dire mes camarades de polytechnique, ils ont un profond respect envers moi .

Ces propos de Serge sont en rapport avec les mécanismes du changement de l'identité sociale. Les individus qui sont négativement connotés, engagent des stratégies pour renverser leurs statuts initiales et accéder à un statut élevé. Dans ce cas, l'endogroupe évalué négativement tente de renverser les positions de son groupe, soit de devenir le groupe le plus prestigieux. (Tajfel & Turner, 1986).

6.1.4.1. La quête de l'autonomie et de l'affirmation de soi

Les résultats du terrain nous ont présenté que les personnes handicapés cherchent à s'affirmer et à être autonome en accomplissant des tâches et en étant disponible du point de vue des travaux en groupe. Serge nous confirment qu'il ne veut pas se faire piétiner par les valides .C'est la raison pour laquelle il a adopté la rigueur du temps. Quand il prend un rendez vous avec quelqu'un, il doit montrer à cette personne que, malgré le fait qu'il soit nain, on doit le respecter.

Pour réussir à l'université, ils sont obligés de déboursier plus d'argent que les personnes valides .Les personnes valides dépensent seulement les frais essentiels qui facilitent leur scolarité. Or, les personnes handicapées déboursent au delà de ces frais. En outre, les frais nécessaires qui leur permettent d'acquérir le matériel de prise de notes. Ce matériel est composé d'un dictaphone, des ordinateurs adaptés, pour les déficients visuels. Selon le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative (2012) en France, une allocation d'éducation pour les étudiants handicapés doit être versée aux personnes concernées pour réduire les dépenses liées à leur éducation. Elle peut être assortie de différents compléments dans le cas de handicaps particulièrement lourds occasionnant des dépenses supplémentaires.

Le président de leur association nous informe que certains étudiants présentant un handicap au sein de l'Université, ne se reconnaissent pas comme faisant partie de cette catégorie .Ils ont plutôt honte de leurs statuts .Ils se considèrent comme des valides. Les caractéristiques que présentent le groupe des valides montrent qu'ils sont exclus et par conséquent, ces étudiants sont en quête d'identité sociale, car ils n'appartiennent ni à la catégorie des valides, ni à celle des invalides.

6.1.4.2. Emploi et handicap

Ces étudiants en situation de handicap ont le même cursus scolaire que les étudiants valides .De ce fait, le même profil de carrière .Mais, au niveau de leur présentation aux concours officiels, des disparités persistent toujours. Ils ont réellement accès au concours de l'Ecole Normale Supérieur. Par contre, selon les résultats, l'ENAM et le concours de la faculté de médecine viennent d'être accessible à ces étudiants. Ils nous disent que sur le plan officiel, la démarche est acceptée, mais ils ne sont pas entièrement acceptés. Pour Le concours

de l'IFORD, ils ne sont pas admis. Au niveau de l'obtention d'un emploi dans les structures privées, ils sont rapidement disqualifiés à la vue de leur handicap. Ce qui rend leur insertion socio professionnelle toujours difficile par rapport aux valides. Raison pour laquelle, les étudiants en situation de handicap désertent le chemin de l'école à cause de l'idée du fait qu'ils risqueront ne pas avoir un emploi. L'école qui a pour fonction première l'épanouissement, l'accomplissement, la socialisation de l'individu, n'aident pas ceux-ci à s'insérer de manière harmonieuse dans la société. L'école permet à l'individu de se mettre à l'abri du besoin et de l'envie. Lorsque ces fonctions de l'école ne sont pas pris en compte, les étudiants en situation de handicap n'ont qu'une seule issue : le décrochage scolaire. Ces résultats rejoignent ceux de l'UNESCO (2011), qui stipulent que 386 millions de personnes en âge de travailler sont handicapées. Pour elle, le chômage atteint 80 pour cent dans certains pays.

6.1.4.3. Perception de soi et regard des autres

Les résultats du terrain nous présente que les étudiants en situation de handicap ont une perception de soi négative et le regard des autres ont une influence sur leur sentiment d'appartenance au sein de l'Université.

L'étudiant en situation de handicap a également des préconceptions au niveau du regard des valides. Pour lui, ce regard est directement interprété comme porteur de stéréotypes et des stigmates. Ils ont été toujours menacé, frappé même par les camarades valides. Vue la gravité de leur handicap, à l'enfance, ils sont régulièrement méprisés par les cadets. Ce regard interprété par les étudiants invalides trouve son cadre d'explication dans leur enfance. Ainsi, la déficience marque profondément la perception d'autrui et les comportements des étudiants en situation de handicap sont analysés en fonction de la déficience. La personne handicapé est celle qui provoque de l'attirance des foules autour de lui. Nous pensons que cette immersion est du au fait que les valides n'ont pas été informés sur la situation des personnes handicapées. Pour eux, c'est une attirance vers la nouveauté. Au fur et à mesure qu'ils vivent avec les invalides, ils réduisent leur engouement autour de ce dernier. Les étudiants invalides sont conscients de leur mépris et de leur infériorité, c'est la raison pour laquelle, ils pensent qu'ils doivent réduire les moments de réjouissance qui ne leur apporteront pas grand chose. En plus, leur organisme est différent de celui des personnes valides. Ils doivent tenir compte de cette différence qui est biologique et sociale. C'est ainsi qu'ils pourront réussir leurs études supérieures. C'est le cas de Philomène présente son inquiétude sur les discriminations

sociales négatives qu'ils subissent de la part des valides .Elle est dans le désarroi et pense que si le handicap est une situation volontaire, tout le monde n'aimerait pas faire parti de ce groupe .

6.1.4.4. Parcours scolaires atypiques

Les enseignements du terrain révèlent que les personnes handicapées arrivent un peu tardivement à l'école par rapport aux personnes valides. Ce qui a un impact considérable sur leur cursus scolaire. Une fois à l'école, c'est difficile que les pairs les acceptent tel qu'ils sont .Ils sont obligés de forcer des amitiés envers ceux-ci .N'ayant pas le même âge, les pairs auront tendance à former des groupes de jeu ou de travail avec ceux qui ont le même âge. Pendant ce temps, les personnes handicapées font autant en s'écartant des valides.

Des études faites sur l'âge des enfants en placement dans les institutions confirment ces résultats. Elles montrent que, lorsque les enfants sont placés très jeunes, avant l'âge de trois ans et ayant de ce fait vécu plus de temps dans leur famille d'accueil que dans leur famille biologique, ils développent un sentiment d'appartenance favorable dans la famille d'accueil plutôt que dans la famille biologique. A l'inverse, des enfants placés plus tardivement et ayant vécu dans leur famille d'origine pendant leur petite enfance, semblent construire leur affiliation par rapport à leur famille biologique (Wendland & Gaugue-Finot, 2008).Si nous assimilons ces études à l'âge d'entrée des personnes handicapées à l'école, nous comprenons que les étudiants en situation de handicap qui arrivent tardivement à l'école, ont des difficultés de s'adapter au milieu inclusif. Ils ont toujours envie de retourner dans les familles .Ils n'arrivent pas à créer un climat de bien être avec les autres camarades. Une étude sur la mesure du sentiment d'appartenance des Jamesiens révèlent que la durée de vie en Jamesie est un facteur de développement du sentiment d'appartenance .Plus, cette durée est longue, plus le sentiment d'appartenance est élevé. Plus le sentiment d'appartenance est fort, plus les gens disent vouloir rester sur une plus longue durée. (Yorn & Veillette 2011). Plus tôt les étudiants handicapés arrivent à l'école, plus ils développent un sentiment d'appartenance élevé. La majorité des étudiants qui arrivent jusqu'en master ont tendance à continuer les études supérieures. Plus les étudiants en situation de handicap arrivent à bas âge à l'école, plus ils ont tendance à y demeurer.

6.1.4.5. Le rôle des parents

Les écarts de considération vis à vis d'eux n'exempt pas leurs parents. Les parents se retrouvent dans une sorte de torpeur quand ils enfantent un handicapé. Du coup, ils sont à la recherche du forfait de leur accouchement .C'est ainsi qu'ils réussissent à saisir l'un des parents comme étant à la base de ce coup. Ce qui provoque généralement des divorces au sein des foyers .C'est cela qui explique le cas de quatre de nos enquêtés qui sont handicapés. Soit le père est absent ou alors la mère.

6.1.4.6. Absence des écoles inclusives

Les écoles inclusives ne sont pas assez développées dans notre contexte .Ils sont obligés d'aller dans les écoles ordinaires .Ils cherchent à s'adapter aux structures de l'établissement .Aucun aménagement n'est de ce point de vue fait pour faciliter le développement de leur prise en main. Dans les écoles ordinaires, les enseignants ne sont pas préparés à la réception des personnes handicapées. Ces résultats se rapprochent de ceux de l'UNESCO (2011) qui stipule que :

Au niveau de la conception des établissements, les politiques ne prennent pas toujours en compte les besoins des personnes handicapées ou les normes et politiques existantes ne sont pas respectées. Par exemple, au sujet des politiques éducatives ouvertes à tous, un examen de 28 pays participant au partenariat de l'Initiative pour l'accélération de l'éducation pour tous a révélé que 18 pays ne donnaient que très peu de détails sur les stratégies qu'ils proposent pour inclure les enfants handicapés dans les écoles, ou ne parlaient absolument pas de handicap ou d'inclusion. Les lacunes courantes dans les politiques éducatives comprennent l'absence de mesures incitatives ciblées, de nature financière ou autre, pour que les enfants handicapés aillent à l'école, ainsi que l'absence de protection sociale et de services de soutien à l'intention des enfants handicapés et de leurs familles.

C'est dans cette optique que Fonkoua (2008) affirme que très peu d'institution scolaire ont prévu des solutions pour les enfants et adolescents en difficulté.

6.2. Suggestions

De cette étude, il ressort que le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap est moins développé au sein de l'Université de Yaoundé 1. Ceci est dû à la catégorisation sociale de cette couche de personnes. Nous pensons donner quelques suggestions qui vont concourir à l'amélioration de leur sentiment d'appartenance au sein de l'Université de Yaoundé 1. Par conséquent, l'on n'assistera plus au parcours scolaire atypique de cette couche de personnes, au décrochage scolaire. Nos suggestions vont à l'endroit de ceux qui s'occupent, éduquent et peuvent passer des journées avec les étudiants invalides.

Nos suggestions s'adressent d'abord aux ministères en charge de l'éducation au Cameroun. Tout ceci est piloté par l'éducation de base, car si la base est réussie, les élèves iront à l'école d'eux même sans être forcés.

❖ Le ministère de l'éducation de base

Le ministère de l'éducation de base devrait pratiquer une réelle politique d'inclusion de ceux-ci en rapprochant les établissements scolaires des lieux d'habitation. C'est une réelle politique de vulgarisation des sites en charge de l'éducation. Si ces étudiants dès le bas âge vont constamment à l'école, ils développeront facilement le sentiment d'appartenance et par conséquent, ils seront inclus dans les écoles ordinaires. Ce qui signifie que, si nous voulons rendre leur insertion sociale et même professionnelle facile, il faudra qu'ils soient scolarisés. Nous pensons que cette scolarisation favoriserait même l'éclosion de leur sentiment d'appartenance à l'école et même dans la société. Il faudrait aussi former le personnel enseignant dans cette nouvelle donne. L'enseignant pourrait par exemple, maîtriser les éléments premiers qui favorisent l'accueil des personnes handicapées. On pourra par exemple insérer dans les curricula de formation des élèves maîtres des programmes de formation sur le handicap. On peut apprendre à s'appliquer à quelques éléments de l'écriture braille, des langues et des signes. Une pédagogie inclusive serait adaptée à cet effet. Dans les écoles inclusives, on pourra aménager des sites de soins dans l'enceinte de l'école, pour des personnes qui présentent des déficiences, car ils ont des maladies qui émanent le plus souvent de leurs déficiences.

❖ Au ministère de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur devrait garantir la suite des études des étudiants en situation de handicap en leur fournissant dans chaque Université, des actions spécifiques qui aideront à

favoriser l'accueil d'étudiants handicapés : l'accessibilité des locaux, y compris la restauration et l'hébergement, services d'accueil , aides pédagogiques (tutorat, soutien, preneurs de notes, interprètes en langue des signes, codeurs en langage parlé ,complété selon les types handicaps) .S'activer à la formation du personnel universitaire au respect des droits des personnes handicapées .

Des dispositions particulières doivent être prévues pour permettre aux élèves handicapés de se présenter à tous les examens et concours organisés par l'Etat dans des conditions aménagées (installation matérielle dans la salle d'examen, utilisation de machine ou de matériel technique ou informatique, secrétariat ou assistance : aide humaine, adaptation dans la présentation des sujets, temps de composition majoré). Les matériels qui peuvent faire l'objet d'achat ou éventuellement de location sont des matériels pédagogiques adaptés (matériels informatiques notamment tels que clavier braille, périphériques adaptés, logiciels spécifiques...). Ils répondent aux besoins particuliers essentiellement des élèves déficients sensoriels et moteurs dont la sévérité de la déficience impose le recours à un matériel spécifique, ainsi que de tout autre enfant ou adolescent porteur d'une déficience pouvant être partiellement compensée par l'utilisation d'un matériel de ce type.

Une attribution d'une allocation qui leur favoriserait l'inclusion totale dans les universités. L'allocation pourra être versée dès l'entrée à l'école des enfants handicapés et sous présentation du dossier médical jusqu'à l'obtention de l'emploi .Ce qui permettrait qu'il s'insère facilement dans la vie sociale. Le parcours scolaire des étudiants invalides est plus heurté au redoublement, à l'échec, à la réorientation.

❖ **Le ministère de l'assistance sociale**

Ce ministère doit être présent dans tous les lieux de scolarisation pour faciliter la résolution des problèmes dont sont victimes les personnes en situation de handicap. Les enseignants doivent appliquer réellement la pédagogie différenciée qui est une pédagogie qui utilise une diversité de méthode, d'outil et de technique afin de rendre le cours accessible à tous .L'enseignant doit aider les élèves à la prohibition des préjugés.

❖ **Aux parents**

Les parents ont une perception moins positive de la scolarisation de leurs enfants. Parmi nos résultats , la majorité d'enquêtés nous révèlent que le coût de scolarisation des étudiants en situation de handicap est trop élevé. Selon les parents, l'insertion socio professionnel de ces derniers est très difficile.

❖ **Aux étudiants valides**

Les étudiants valides doivent éviter de développer les idées préconçues qui sont un frein pour l'épanouissement des étudiants en situation de handicap. C'est un phénomène naturel, ils n'ont pas demandé. Ils sont capables de travailler tout comme eux. C'est un aspect de leur personnalité qui entrave leur interaction. Ils peuvent réussir où les valides échouent.

❖ **Aux étudiants invalides**

Les étudiants invalides doivent favoriser leur inclusion en se rapprochant des étudiants valides. Il ne faut plus qu'ils créent une distance physique entre eux car, il existe déjà une distance, qui est celle créée par les étudiants valides. Ils doivent se rapprocher d'eux, du personnel enseignant, et de l'administration universitaire.

6.3. Perspectives

Après avoir interprété nos résultats, il est bon pour nous d'élargir les cadres de notre sujet. Dans la résolution de notre sujet, nous n'avons pas eu la prétention d'avoir analysé tous les contours de ce sujet. Ainsi, nous ouvrons ici les pistes à tout étudiant inscrit en cycle de recherche.

Sur le plan théorique, ce sujet pourrait être analysé en l'appliquant à d'autres types de handicap. A l'exemple du handicap psychique ou le handicap auditif. Nous pourrions par exemple, étudier le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap dans d'autres Universités du Cameroun. Voir ce qui est fait pour le développement du sentiment d'appartenance de cette couche de population dans les Universités. Comme jusqu'ici, les résultats nous présentent des mécanismes de la catégorisation sociale à l'exemple de l'accentuation des différences, du biais de la compétition sociale qui ont un impact positif sur le sentiment d'appartenance des étudiants en situation d'éducation inclusive, d'autres recherches peuvent être faites sur l'auto catégorisation de ceux-ci en situation d'éducation ordinaire.

Sur le plan de la méthode, nous avons utilisées la méthode qualitative. L'observation et les entretiens semis directifs nous ont permis de collecter les données. Nous pensons que d'autres études pourront élargir cette sphère en ajoutant l'observation ou/et le focus

discussion group comme outils de collecte des données .Nous pensons que les données qualitatives, nous permettront de recueillir la réalité, le vécu de l'étudiant handicapé dans les Universités. L'on pourra par exemple faire une triangulation de la population d'étude en interviewant non seulement les étudiants handicapés, mais aussi les valides, les enseignants de l'Université et le personnel administratif.

6.3. Difficultés rencontrées

Notre travail de recherche ne s'est pas déroulé sans difficultés. La principale difficulté rencontrée a été celle de trouver d'abord des personnes en situation de handicap capable de répondre effectivement à notre interview. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi les étudiants de l'Université de Yaoundé 1 .Au début de la recherche, notre choix était sur d'autres structures inclusives .Mais une étude que nous avons faite au préalable, nous a permis de constater les difficultés d'expression de ceux-ci concernant les problèmes rencontrés au quotidien par ceux-ci. Le choix de l'Université de Yaoundé 1, nous permettra de pallier à cette lacune .Il s'agit des personnes qui pourront s'exprimer sans crainte de leurs camarades ou de la hiérarchie. Aussi, l'Université est facilement accessible aux personnes en situation de handicap .Elle se trouve à proximité du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapé d'Etoug- ébé. Il s'agissait pour nous, de percevoir les mécanismes de la catégorisation sociale qui sont liées au handicap et qui les empêchent de s'intégrer de manière harmonieuse à l'Université.

Nous avons eu les difficultés de rencontrer notre échantillon. Nous avons trouvé certains étudiants en situation de handicap qui ne se reconnaissaient pas comme appartenant à la catégorie « *handicap* ». Il a fallu que nous retrouvions le président des étudiants handicapés de l'Université de Yaoundé 1, pour obtenir ceux qui se considèrent comme appartenant à cette classe.

CONCLUSION

Il était question dans ce travail de rendre compte des mécanismes de la catégorisation sociale liée à un handicap qui ont un impact sur le sentiment d'appartenance en situation d'éducation inclusive. Les résultats indiquent que les mécanismes de la catégorisation sociale freinent le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap au sein de l'Université. L'accentuation des différences inter catégorielle au sein de l'Université permet de montrer la typologie des catégories. Ainsi, l'étudiant invalide est traité différemment que les valides. Il s'agit de deux classes distinctes qui n'ont pas les mêmes perceptions, ni les mêmes traitements au sein de l'université. Cette différenciation inter catégorielle se manifestent par la prise en charge au sein de l'Université, des études coûteuses contrairement aux étudiants valides. Cette prise en charge spécifique qui met un accent sur le logement, l'accès aux restaurants et les places martelées au sein de l'Université. Nous avons aussi la ressemblance intra catégorielle qui se manifestent par les regroupements des étudiants en situation de handicap au sein des associations qui promeuvent leurs droits en milieu universitaire. Le biais de discrimination met l'accent sur les préconceptions des étudiants valides et les enseignants vis-à-vis des étudiants en situation de handicap. De ce fait, nous avons des qualificatifs négatifs, le développement du sentiment de pitié. La compétition sociale permet aux étudiants en situation de handicap de se réinvestir, d'un statut dévalorisé à un statut positivement perçu. Ainsi, ils se mettent à la quête d'une autonomie, de l'affirmation de soi et de la disponibilité pour surpasser ce statut dévalorisé. Ces résultats suggèrent à l'enseignement supérieur de fournir dans chaque Université, des actions spécifiques afin de favoriser l'accueil des étudiants en situation de handicap en leur fournissant une facilité d'accès à l'université : l'accessibilité des locaux, la restauration et l'hébergement, les services d'accueil, d'aides pédagogiques (tutorat, soutien, preneurs de notes, interprètes en langue des signes, codeurs en langage parlé complété selon les types handicaps). S'activer à la formation du personnel universitaire au respect des droits des étudiants invalides. La contribution essentielle de notre travail est d'avoir attiré l'attention sur

les mécanismes de la catégorisation sociale qui pourraient aider à développer le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap. Le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap est important car , il leur permet de s'épanouir , de rester pendant longtemps en milieu universitaire .Les mécanismes de catégorisation sociale entravent l'intégration des étudiants invalides à l'Université .Les étudiants invalides sont très fragiles contrairement aux valides .Donc un traitement doit être mis sur pied afin de réduire l'écart biologique et même social qui les sépare .Dans cette optique ,les étudiants invalides pourront faire des études supérieures sans frein au sein des universités .Cette contribution permet d'élargir les horizons de compréhension du phénomène du sentiment d'appartenance .Dans le cadre que beaucoup d'étude ont été fait seulement sur le sentiment d'appartenance territorial, managérial, et scolaire en général sans toutefois s'appesantir sur le sentiment d'appartenance des étudiants en situation de handicap au sein de l'Université de Yaoundé1. Cette étude permet d'apporter une nouvelle vision dans le traitement du problème du sentiment d'appartenance .Toutefois, on aurait souhaité prendre en considération dans le cadre de ce mémoire, de manière plus approfondie, un type spécifique de handicap. A l'exemple du handicap visuel, le handicap auditif ou moteur. Aussi, nous pourrions étendre l'étude en incluant les étudiants valides et le personnel administratif de l'université. En plus, nous pourrions en dehors de l'entretien comme outil de collecte des données, utilisés l'observation ou/et le focus discussion group. Nous déplorons le fait que notre protocole de recherche n'a pas pris en compte cet aspect. Mais cette limite à notre étude pourrait donc constituer une éventuelle piste de recherche pour des études ultérieures sur la question du sentiment d'appartenance des étudiants invalides.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ainsworth, M. (1985). Attachment across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 792-812.
- Azzi, A.E. & Klein, O. (2006). *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Dunod
- Baugnet, L. (1998). *L'identité sociale*. Paris : Dunod.
- Bazaillas-Chaminade, R. (2009). *La satisfaction du besoin de reconnaissance*. IAE de Toulouse. Master Management des Ressources Humaines.
- Beaud, M. (2006). *L'Art de la thèse (comment rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire, à l'ère du Net)*. Paris : La découverte. Nouvelle édition, révisée.
- Beauvais, C., McKay, L., & Seddon, A. (2001). *A Literature Review on Youth and Citizenship*. Les jeunes et la citoyenneté : Identité, appartenance et autonomie. Passerelles de la diversité. RCRPP.
- Bideaud, J., & Houdé, O. (1991). *Cognition et développement : boîte à outils théoriques*. Berne: Peter Lang .
- Bloch, H., Chemana, R., Dépret, R., Gallo, A., Leconte, P., Leny, J.F., Postel, & J., Reuchlin, M. (2007). *Grand dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse.
- Boucher, L. & Morose, L.P. (1990.). Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation*, 16 (3), 415-431.

- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- Brissaud, A., Poizat, H., & Moliner, P. (2004). Représentation social et système de catégories. Le cas des hommes politiques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 4 (64), 13 – 20. Presses universitaires de Liège.
- Castel, P. (2007). Catégorisation sociale, stéréotypes ethniques et discours racistes. *Psychologie sociale*, 336-392. Rosny : Bréal.
- Castel, P., & Lacassagne, M.F. (2005). Les partitions discriminantes dans la négociation du contrat de communication. *Bulletin de psychologie*, 58(3), 299-305.
- Castel, P., & Lacassagne, M.F. (2011). Contrat de communication et partitions sociales. *Psychologie sociale – Communication – Langage*. Paris : De Boeck.
- Castel, P., & Lacassagne, M.F. (1995). The discourse made less commonplace: a mark of discrimination.), *Intrapersonal Communication Process and Social Cognition*, 359-369. Plymouth, MI: Midnight Oil and Speech Communication Association.
- Chauchat, S., & Busquets, H. (1994). Identité européenne. Crise sociale et crise identitaire chez des étudiants français. *De l'identité du sujet au lien social*. Paris : PUF.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>.
- Conseil jeunesse de Montréal. (2007). Montréal, ma ville, mon choix? *Le sentiment d'appartenance des jeunes montréalais*. ISBN 978-2-7647-0711-1
- Conseil supérieur de l'éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Québec.
- Dario, F., G. (2012). L'expérience et l'identité. *Emulation : revue des jeunes chercheurs en sciences sociales*.

- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C. ; Cohen, J.,..., & Vrand, R. (2012). *Le Climat scolaire : définition, effets et conditions d'amélioration*. (Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, 2). MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.25.
- Debrosses, S. (1999). Notion du groupe : origine du groupe. *Psychologie sociale*.
- Décret n° 90/1516 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de la loi n° 83/13 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées
- Direction des Ressources Techniques. (2012). L'éducation inclusive. *Handicap international*. Publication international.org consulté le 15 Aout 2014.
- Ditchev, I. (2001). De l'appartenance vers l'identité. *La culturalisation de soi*, 3, 6,113- 125 .Editions Léo Scheer | Lignes.
- Doise, W., Deschamps, J.C., & Meyer, G. (1978). *The accentuation of intra-category similarities*. London: Academic Press.
- Dubois, P. (2012). *Le sentiment d'appartenance et l'engagement du personnel...comment le développer...*, M.-Cl. Audétat & Ch. Voirol @Psynergie, 2012.
- Fischer, N.G. (nd).*Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Fonkeng, G., Chaffi, C., & Bomba, J. (2013). *Précis de méthodologie de recherche en science social*. Yaoundé : Accosup.
- Fortin, M.F. (2010).*Fondements et étapes du processus de la recherche* .Chénélière éducation.
- Fougerat, F. (2013).*Management : comment développer le sentiment d'appartenance ?* Institut des Médias de Paris
- Gardou. (2006).handicap, corps blessé et cultures *Association Recherches en psychanalyse*, 2 (6), 29- 40.

- Giarni, A. (1996). sexualités et handicap : quelques représentations . *Déficiences motrices et situation de handicap : aspects sociaux et psychologiques , médicaux, techniques et législatifs, troubles associés*. 101(3).
- Goffman (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : les éditions de minuit
- Goodnow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*. 13, 21-43.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11^e édition). Paris: Dalloz.
- Guérin-Pace, F. (2006). Lieux habités, lieux investis : le lien au territoire, une composante identitaire ? *Économie et statistique*, 393-394
- Houdé, O. (1992). *Catégorisation et développement cognitif*. Paris : P. U. F.
- Houdé, O., Charron C. (1995). Catégorisation et logique intensionnelle chez l'enfant. *L'année psychologique*, 1(95), 63-86. doi : 10.3406/psy.1995.28807
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003
- La circulaire du 2 août 2006 relative à la scolarisation des enfants handicapés et enfants nés de parents handicapés
- La loi n° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées.
- La loi n°98/004 du 14 avril portant orientation de l'éducation au Cameroun.
- Lacassagne, M.F., Wuillemain, E.S., Castel, Ph.& Jebrane, A. (2001). La catégorisation sociale d'un exogroupe à travers une tâche d'association de mots . *Papers on social representations* 10 (7) ,1-11.
- Ladwein, R. (1995). Catégories cognitives et jugement de typicalité en comportement du consommateur . *Recherche et Applications en Marketing*, 10 (2), 89-100.
- Le Breton, D. (1985). *sociologie du corps*. Paris : Presses Universitaires de France

- Le décret relatif aux conditions d'ouvertures et de construction des centres spécialisés et œuvres sociales privées (1977).
- Lehoux. (2015). *Développer un sentiment d'appartenance*. Centre d'aide aux étudiants.
- Lepage-Simard, G. G. (1999). Le sentiment d'appartenance à l'école. *Sport étudiant*. Québec et Chaudière .Appalaches.
- Licata L. (2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation : le Soi, le groupe et le changement social. *Revue électronique de Psychologie Sociale*,1, 19-33. Disponible à l'adresse suivante : <<http://RePS.psychologie-sociale.org>>.
- Mac Garty, C., & Turner, J.C. (1992). The effects of categorization on social judgment. *British Journal of Psychology*, 31, 253-258.
- Mahe, T. (2005). *Les vœux des parents des handicapés* .CTNEKHI
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 4,(50), 370-396. ([DOI 10.1037/h0054346](https://doi.org/10.1037/h0054346))
- Maucuer,R., Oboeuf,O.,& Gérard,B.(2012). *Une catégorisation des relations sociales au sein des groupes organisés*. Université Catholique de Lille.
- Mbogo, E. (2010).Ecole et enfants handicapé au Cameroun. *Le magazine francophone du handicap au Cameroun*.Yanous.
- Moliner, P.,&Vidal, J. (2003). Stéréotype de la catégorisation et noyau de la représentation. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. (1), 157-176.
- Mucchielli, A. (1992). *L'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, R. (2009). *Le travail en équipe*. Éditions ESF.
- N'Dobo, A., Gardair, E., & Lacassagne, M.F.(2005). Accessibilité des catégories et favoritisme endogroupe : comment le discours permet-il d'échapper à la pression normative ? *Bulletin de psychologie*, 477,339-349.

- Nowicki, J. (2013). *La pensée européenne et l'ailleurs de l'Europe : croissance contemporaines entre l'Europe centrale et orientale et l'Europe occidentale*. Université de Cergy –Pontoise .
- OCDE. (2013). Résultats du PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre .*Engagement, motivation et image de soi*, PISA. Paris : OCDE.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environment : First Results of TALIS*.
- OMS. (2002). *Vers un langage commun pour le fonctionnement, le handicap et la santé*. CIF Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé. *Handicap*, 94(95), 25-42.
- OMS. (2011) .*Rapport mondial sur le handicap*.
- ONU. (1966).*Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. *Textes authentiques du Pacte : anglais, français, chinois, russe et espagnol*, 993,1-14531.
- ONU. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2000). *Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (Organisation mondiale de la Santé, Traduction française)*. Suisse : Genève.
- Pascual, S. (2010). *Bien-être et estime de soi*. *Compétences relationnelles*. La course à la distinction.
- Philip, C. (2012).*Autisme et école ,à quand l'inclusion ?* Cercle psy.
- Pilote, A. (2003). *Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire*. *Francophonies d'Amérique*. 16 URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1005216ar>. DOI: 10.7202/1005216ar.
- Porter, L.W. Steers, R.M. Mowday, R.T., & Boulian, P.V. (1974). *Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatry technicians*. *Journal of Applied Psychology*, (59), 603-609.

- Quivy, R. et Campenhoudt, L.V. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rapport de la quatrième Conférence des ministres de l'éducation des Etats membres de la région Europe .1988). Sentiment d'appartenance : Principes directeurs pour l'éducation aux valeurs destinée à promouvoir la dimension humaniste et internationale de l'éducation.
- Rapport sur la vie étudiante (2009). *Conférences des présidents d'universités : caisse dépôt et consignation*.
- Scali, V.C., & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle* ,37(4).
- Moliner, P., & Vidal, J. (2003). Stéréotype de la catégorisation et noyau de la représentation. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 157-176.
- Sutter, P. (2012). *Evaluer le sentiment d'appartenance au travail*.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. *Introduction à la psychologie sociale*, 1, 272-302. Paris: Larousse.
- Tajfel, H. (1981). *Social stereotypes and social groups* . Oxford: Blackwell.
- Tajfel, H., & Turner, J. (2001). An integrative theory of intergroup conflict. *Intergroup relations: Essential readings*, 94-109. New York, NY, US: Psychology Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H., & Wilkes, A.L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H., Sheikh, A.A., & Gardner, R.C. (1964). Content of stereotypes and inference of similarity between members of stereotyped groups. *Acta Psychologica*, (22), 191 -201.

- Taylor, S.E., Fiske, S.T., Etoff, N.L., & Ruderman, A.J. (1978). Categorical and contextual bases of person memory and stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 778–793.
- Tchable, B. (2012). *Le handicap mental à travers les discours populaires dans la culture Moba au Togo*. Département de Sociologie et d'Anthropologie.. Université de Kara, Togo.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*. 34(1), 123-139.
- Thomazet, S. (2012). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 1(152).
- Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self categorization theories. *Social Identity: context, commitment, content*, 6-34. Oxford: Blackwell.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S., & Wetherell, M. S. (1987). *Re-discovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- UNESCO et Ministère de l'Éducation, des Sciences et la Culture Espagne. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux.
- UNESCO. (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatif fondamentaux.
- UNESCO. (2006), La Convention relative aux droits des personnes handicapées.
- UNHCR.(2008). Principes directeurs sur la protection internationale: « L'appartenance à un certain groupe social » dans le cadre de l'article 1A(2) de la Convention de 1951 et/ou son Protocole de 1967 relatifs au Statut des réfugiés.
- Vallerand, R.J., & Richer, S. (1998). Construction et sentiment d'appartenance sociale (ESAS). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 2, 129-137.
- Vinsonneau, G. (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*. Paris : Armand Colin.

- Wendland, J., &Gaugue-Finot, J. (2008). Le développement du sentiment d'affiliation des enfants placés en famille d'accueil pendant ou après leur petite enfance. *Devenir*, 4 (20), 319-345. DOI 10.3917/dev.084.0319.
- Wuillemin, E.S. (2005). *Psychologie sociale expérimentale à l'usage du langage : représentation sociales, catégorisation et attitudes : perspectives nouvelles*. Paris : l'Harmattan.
- Wuillemin, E.S. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Wuillemin, E.S. (2007). Catégorisation et représentations sociales. *Cours de psychologie sociale*. (2), 7-32. Paris : PUF.
- Wuillemin, E.S., Castel, P., & Lacassagne, M.F. (2002). La représentation sociale des maghrébins : effet du mot inducteur sur les éléments activés lors d'une tâche d'association verbale. *European Journal for Semiotic Studies*, 14, 3-4, 643-662.
- Yorn, C., & Veillette, L. (2011). La mesure du sentiment d'appartenance des Jamesiens. *Rapport de recherche réalisé par NISKA pour le Comité de Développement Social de la Baie-James, Chibougamau*.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Guide d'entretien

Bonjour !

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire, en vue de l'obtention de notre diplôme de Master 2, nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions concernant le thème suivant : « *Catégorisation sociale liée à un handicap et sentiment d'appartenance* ». Nous vous assurons de l'anonymat et de la confidentialité dans le traitement de vos réponses.

1-Identification des enquêtés

1-Quel âge avez-vous ?

2-Votre filière ?

3-Votre niveau d'étude universitaire ?

4- De quel type de handicap est-il question ?

5-Quel est votre profession ?

6-Parlez-moi de l'histoire de votre scolarité, depuis le cycle primaire, en tant que personne en situation de handicap.

2- Question proprement dite

2-1-Catégorisation sociale

1-Retrouvez vous régulièrement ensemble dans des manifestations extra académiques? (sport, kermesse, mariage d'un amis...).

- 2-Quels sont généralement les qualificatifs que les étudiants valides vous attribuent ?
- 3-Quelles différences fondamentales faites-vous entre les étudiants en situation de handicap et ceux qui sont valides dans votre université ?
- 4-Dans vos rapports avec les étudiants valides, pensez-vous qu'ils vous considèrent comme des étudiants à part entière ?
- 5-L'administration universitaire vous ménage-t-elle ?
- 6-Avez-vous le sentiment qu'étant parvenu à faire des études universitaires, vous n'êtes pas différent des camarades valides, ou alors vous êtes même plus doué qu'eux ?
- 7-Y a-t-il des situations qui fait de votre statut de personne vivant avec un handicap un avantage considérable sur les camarades valides ?
- 8-Pensez-vous être disposés aux mêmes emplois et profils de carrières que les camarades valides ?
- 9-Qu'est-ce qui explique que plusieurs apprenants en situation de handicap n'atteignent pas le niveau supérieur ?
- 10-Avez-vous le sentiment de devoir faire plus que les camarades valides pour réussir dans vos études ?

2-1-sentiment d'appartenance

- 1-Avez-vous le sentiment d'être accepté par les camarades valides ?
- 2-Êtes-vous victimes de préjugés et de discrimination de la part des camarades valides?
- 3-Dans lesquels des groupes d'étudiants en situation de handicap et valides êtes-vous le plus impliqué ?
- 4-Bénéficiez-vous régulièrement de l'aide des camarades valides lorsque vous en avez besoin ?
- 5-Avez-vous l'impression que vous faites pitié aux étudiants valides qui sont vos camarades ?
- 6-Entre les étudiants valides et les autres en situation de handicap, lesquels ont plus de sympathie ?
- 7-Pensez-vous avoir des amitiés véritables parmi les étudiants valides de manière à croire que ces liens survivront après la faculté ?
- 8-Que souhaiterez-vous que l'on mette en place afin de satisfaire pleinement votre besoin d'appartenance?

ANNEXE 2 : La construction de la grille d'analyse

Catégories et sous catégories	Désignation	Définition
Catégorie A	Accentuation des différences intercatégorielles	C'est un effet de la catégorisation sociale qui consiste à accentuer les différences intergroupe.
Sous catégorie A1	Prise en charge au sein de l'université	C'est l'ensemble des efforts que déploie l'université s'ajuste pour faciliter l'inclusion des étudiants en situation de handicap.
Sous catégorie A2	accessibilité	C'est les efforts que les personnes en situation de handicap de s'émouvoir à l'intérieur de l'université
Catégorie B	Ressemblance intercatégorielle et intercatégorielle	C'est un effet qui consiste à inclure un individu ou un objet dans la même catégorie
Sous catégorie B1	Vie associative	Ici, il s'agit de voir les éléments de l'accentuation des ressemblances à l'intérieur des associations des étudiants handicapés.
Sous catégorie B1	Emploi, profils de	Cette catégorie présente le

	carrière et profils des étudiants	fait qu'ils ont des formations semblables et doivent aussi bénéficier du même type d'emploi.
Catégorie C	Biais de discrimination	C'est le fait de favoriser son groupe et de ne pas vouloir attribuer les meilleurs qualificatifs à l'autre groupe.
Sous catégorie C1	Les débuts de différenciation	C'est le moment où la personne en situation de handicap se rend compte qu'il n'est pas comme les autres.
Sous catégorie C2	Les qualificatifs négatifs	C'est l'ensemble d'attribution négative. Comme par exemple des sobriquets qui indiquent la situation du déficient.
Sous catégorie C3	Les préjugés et les stéréotypes	C'est un ensemble d'à priori qui constituent des conceptions qui peint les personnes handicapés de manière négative.
Catégorie D	La compétition sociale	C'est l'ensemble des efforts que la personne handicapée entreprend pour être perçu positivement.
Sous catégorie D1	Des meilleures performances	Il s'agit ici des performances académiques.

Sous catégorie D2	Quête de l'autonomie et affirmation de soi	C'est la recherche des qualificatifs positifs pour être positivement appréhender par les valides.
Sous catégorie D3	Accomplissement des tâches	C'est la volonté de toujours effectuer le travail demandé.
Catégorie E	Autres discours émergents	Il s'agit des autres thèmes que nous n'avons pas prévu dans la grille d'entretien.
Sous catégorie E2	Population non scolarisée	La majorité des personnes en situation de handicap sont non scolarisées .Ceux qui vont à l'école y arrive un peu plus tard que les valides.
Sous catégorie E3	Manque d'école inclusive	Il y a manque des écoles ordinaires s'adaptant à leurs besoins
Sous catégorie E4	Perception de soi	C'est la façon dont les étudiants en situation de handicap s'évaluent
Sous catégorie E5	Curiosité de la part des valides	Face à ces personnes handicapées les étudiants valides sont curieux de confirmer leur à priori.
Sous catégorie E6	Les parents disqualifiant leurs progénitures	Certains parents ne sont pas fiers de leurs enfants en situation de handicap .Et par conséquent, ils ne veulent pas faire des dépenses leur

		concernant.
--	--	-------------

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 POST COORDINATE SCHOOL FOR
 SOCIAL AND EDUCATIONAL
 SCIENCES

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

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Pierre FONKOUA**, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale (URFD) en Sciences de l'éducation et Ingénierie éducative,

Atteste que Mme **MELI IGNACE CAROLINE**

Inscrite sous le matricule **04G440** doit mener des travaux de recherche dans le cadre de la préparation du Master 2 sur le thème : « **Catégorisation sociale liée à un handicap et sentiment d'appartenance dans une école inclusive.** ».

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

Fait à Yaoundé, le**APR. 20. 2015**.....

Le Coordonnateur de l'URFD


Pierre FONKOUA



TABLE DES MATIERES

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
RESUME	iii
ABSTRACT	iv
SOMMAIRE	v
LISTES DES TABLEAUX ET FIGURES	vi
LISTES DES ABREVIATIONS ET DES SIGLES	vii
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : FONDEMENT THEORIQUE DE L'ETUDE	4
1.1. Contexte d'étude	5
CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE	5
1.1.1. Les conventions favorisant l'inclusion des personnes en situation de handicap en milieu scolaire	6
1.2. Formulation du problème	9
1.3. Questions de recherche spécifique	15
1.4. Objectifs de l'étude	15
1.4.1. Objectif général	16
1.4.2. Objectifs spécifiques	16
1.5. Intérêts de l'étude	17

1.5.1. Intérêt scientifique.....	17
1.5.2. Intérêt psychologique	17
1.5.3. Intérêt pédagogique.....	17
1.5.4. Intérêt social.....	18
1.6. Pertinence de l'étude	18
1.7. Délimitation de l'étude.....	19
1.7.1. Délimitation spatiale.....	19
1.7.2 Délimitation temporelle.....	19
2.1. Le handicap.....	20
2.1.1. Définition du handicap.....	20
CHAPITRE 2 : LA SITUATION DE HANDICAP ET LE SENTIMENT D'APPARTENANCE.....	20
2.1.2. Historique du handicap.....	21
2.1.3. La question du handicap en Afrique	22
2.1.4. Acceptation sociale du handicap	24
2.1.5. Le modèle de Gardou (2006)	25
2.1.6. Les typologies du handicap.....	28
2.1.7. Les causes du handicap.....	30
2.1.8. La politique camerounaise en matière d'insertion des handicapés	31
2.1.9. L'inclusion.....	32
2.1.9. 1.Définition de l'éducation inclusive	32
2.1.9. 2.Origine de l'inclusion	32
2.1.9. 3.Généralité sur l'inclusion.....	34
2.1.9. 4.L'inclusion dans le monde	34
2.1.9. 5.Les avantages de l'inclusion	35
2.1.9. 6.Les limites de l'inclusion.....	36
2.2. Le sentiment d'appartenance	37
2.2.1. Définition.....	37

2.2.2. Du besoin d'appartenance au sentiment d'appartenance.....	38
2.2.3. Sentiment d'appartenance et attachement.....	39
2.2.4. La socialisation et appartenance	40
2.2.5. Le sentiment d'appartenance territoriale	41
2.2.6. Le sentiment d'appartenance dans les entreprises.....	42
2.2.7. Le sentiment d'appartenance à l'école	43
2.2.8. Le climat scolaire et sentiment d'appartenance	44
2.2.9. Les facteurs du sentiment d'appartenance	49
2.2.2.1. Identité et sentiment d'appartenance	51
2.2.10. Le sentiment d'appartenance et handicap	53
3.1. La théorie de l'identité sociale.....	54
3.1.1. Définition.....	54
CHAPITRE 3 : LES THEORIES DE L'IDENTITE ET DE LA CATEGORISATION	
SOCIALES.....	
3.1.2. Origine de l'identité sociale	55
3.1.3. Le contenu de la théorie.....	56
3.1.3.1. Pôle interindividuel et Pôle intergroupe.....	56
3.1.3.2. Stratégies de changement social.....	57
3.1.4. Les mécanismes de construction de l'identité.....	59
3.1.4.1. Les référents identitaires	59
3.1.4.2. L'improvisation identitaire.....	60
3.1.4.3. Le système de négociation.....	60
3.2. Théorie de l'auto catégorisation.....	60
3.2. 1.Le concept de soi	61
3.2.2. Les principaux modèles d'organisation des connaissances.....	61
3.2.2.1. Premier modèle : l'organisation en catégories hiérarchiques	61
3.2.2.2. Le second modèle est basé sur les réseaux sémantiques.....	62
3.2. 3. La dépersonnalisation	63

3.3. La catégorisation sociale	63
3.3.1. Les origines de la catégorisation sociale	63
3.3.2. Les biais cognitifs de la catégorisation sociale	64
3.3.2.1. Les biais perceptifs	64
3.3.3. Catégorisation sociale et représentation sociale	73
3.3.4. Importance de la catégorisation	74
3.3.5. Les fonctions de la catégorisation	75
3.3.6. Catégorisation sociale et handicap	76
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	80
4.1. Rappel de la question de recherche	81
CHAPITRE 4 : LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE	81
4.2. Devis de la recherche	82
4.3. Site de l'étude	83
4.3.1. Présentation du site de l'étude	83
4.4. Population d'étude et méthode d'échantillonnage	84
4.4.1 Population d'étude	84
4.4.2 La constitution de l'échantillon	84
4.4.3 Limitation de la taille de l'échantillon	85
4.5. Méthodes de collecte des données	86
4.5.1. L'entretien	86
4.6. Le déroulement de la recherche	87
4.7. Méthode d'analyse des données	88
4.7.1. L'analyse de contenu	88
4.8. Méthodes de traitement des données	89
5.1. La présentation des enquêtés	92
5.1.1. Le sujet Serge	92
5.1.1.1. Histoire de scolarité en relation avec le handicap	92

CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS.....	92
4.1.2. Le sujet Paul.....	94
5.1.3. Sujet Claude.....	95
5.1.4. Le sujet Cabrel.....	96
5.1.5. Le sujet George.....	96
5.1.6. Le sujet Philomène.....	97
5.2. Présentation thématique des résultats.....	98
5.2.1. Accentuation des différences inter catégorielles au sein de l'université.....	98
5.2.1.1. Prise en charge et accessibilité au sein de l'université.....	98
5.2.2.2. Accessibilité à l'université.....	102
5.2.2. Ressemblance intra catégorielle et inter catégorielle.....	104
5.2.2.1. Vie associative au sein de l'université.....	104
5.2.2.2. Emploi, profils de carrière et profils des étudiants en situation de handicap.....	105
5.2.3. Biais de discrimination.....	106
5.2.3.1. Les débuts de différenciation.....	106
5.2.3.3. Les qualificatifs négatifs.....	107
5.2.3.3. Les préjugés.....	108
5.2.3.4. La différence provoque l'attirance.....	109
5.2.4. La compétition sociale.....	109
5.2.4.1. Des meilleures performances académiques.....	109
5.2.4.2. Des études très coûteuses.....	112
5.2.4.3. La quête de l'autonomie et de l'affirmation de soi.....	113
5.2.4.1. Accomplissement des tâches.....	114
5.2.4.5. La disponibilité.....	114
4.2.5. Les discours émergents.....	115
5.2.5.1. Population non scolarisée dans l'ensemble.....	115
5.2.5.2. Manque des écoles inclusives.....	116

5.2.5.3. Perception de soi et regard des autres	116
4.2.5.3. Curiosité des valides	118
5.2.5.5. Les stratégies de mise à l'écart	119
5.2.5.6. Les parents disqualifient leurs progénitures.....	120
5.2.5.7. Absence de modèles	121
6.1. Interprétation des résultats	122
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES DE L'ETUDE	122
6.1.1. Accentuation des différences au sein de l'université	123
6.1.2. Ressemblance intra catégorielle	124
6.1.3. Le biais de discrimination.....	125
6.1.4. La compétition sociale.....	126
6.1.4.1. La quête de l'autonomie et de l'affirmation de soi	127
6.1.4.2. Emploi et handicap.....	127
6.1.4.3. Perception de soi et regard des autres	128
6.1.4.4. Parcours scolaires atypiques	129
6.1.4.5. Le rôle des parents	130
6.1.4.6. Absence des écoles inclusives.....	130
6.2. Suggestions.....	131
6.3. Perspectives.....	133
6.3. Difficultés rencontrées	134
CONCLUSION	135
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	135
ANNEXES	135
TABLE DES MATIERES	135