

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix- Travail - Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE
L'EDUCATION SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace- Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
THE SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

**GARANTS MÉTA SOCIAUX EN ÉDUCATION INCLUSIVE ET
FLEXIBILITÉ COGNITIVE CHEZ L'ENFANT A BESOINS
ÉDUCATIFS PARTICULIERS**

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

Filière : Education spécialisée

Spécialité : Handicap Social et Conseils

Par

Caroline METCHUENG

Licenciée en Psychologie

Option : Psychologie sociale

Matricule : 18X3958

Sous la direction de

Vandelin MGBWA

Professeur des Universités

Université de Yaoundé I

Février 2023



SOMMAIRE

| | |
|---|------|
| DEDICACE | II |
| REMERCIEMENTS | III |
| RÉSUMÉ | IV |
| ABSTRACT..... | V |
| LISTE DES TABLEAUX..... | VI |
| LISTE DES SIGLES ET ACRONYME..... | VII |
| LISTE DES ANNEXES | VIII |
| PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE | 28 |
| CHAPITRE1: ENFANT A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS | 29 |
| CHAPITRE 2 : GARANTS METASOCIAUX EN EDUCATION INCLUSIVE | 55 |
| DEUXIÈME PARTIE: CADRE MÉTHODOLOGIQUE | 71 |
| CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE..... | 72 |
| CHAPITRE 4: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES | 90 |
| CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATION DE L'ÉTUDE | 113 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 132 |
| REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 137 |
| ANNEXES | 142 |
| TABLE DE MATIÈRE..... | 151 |

A

Mes Parents

Feu METCHOMO Emmanuel

ET

NOUADJE Pauline

REMERCIEMENTS

Le cheminement de ce parcours en Master n'a pas été un voyage des plus faciles, ce qui a nécessité un bon niveau de résilience pour atteindre nos objectifs de formation. Ce niveau de résilience a été dans le meilleur des cas influencés par des personnes qui m'ont aidé à avancer malgré les difficultés qui s'opposaient à mon évolution, car elles ont toujours cru en moi et ont été une grande source de motivation. Nous tenons ainsi à les remercier à la fin de ce processus. Il s'agit en particulier des autorités administratives: à Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation Pr. Bella Cyrille ; au Chef du Département d'Éducation Spécialisée, le Pr. Vandelin MGBWA qui est par ailleurs notre encadrant. A tous les enseignants du Département d'Éducation Spécialisée de la Faculté des Sciences de l'Éducation pour les enseignements qu'ils ont toujours su mettre à notre disposition.

Nous remercions également la famille METCHOMO et la famille NOUADJE. Nous pensons principalement à : Elise, Georgette, Rosalie, Margueritte, Martine, Hilaire, Emmanuel, Guy, Yves, Joyce, Sacha, Usain, Hilana, Merveille, Michel, Diane, Gabin. Nos remerciements vont aussi à l'endroit de : Monsieur Armel Gabin BABOU pour son soutien et encouragement multiple ; tout le personnel de l'école primaire publique du CNRPH pour les échanges et la convivialité ; nos amis et collaborateurs du laboratoire de recherche Aurélie, Josué, Fidèle, Arnauld, Aristide, Michelle, Judith, Clarine, Stévine, Ernestine, Elysée, Ives, Robert qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail et pour finir nos participants pour les informations collectées.

RÉSUMÉ

Ce mémoire analyse comment les garants métasociaux en éducation inclusive rendent compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers. La recherche part du constat selon lequel les enfants à besoins éducatifs particuliers ne bénéficient pas toujours des stratégies d'adaptation appropriées pouvant leur garantir une meilleure inclusion dans les écoles dites ordinaires. L'inclusion scolaire suppose un changement paradigmatique ne concernant pas uniquement les pratiques des enseignants, mais l'ensemble des dimensions scolaires. Le système qui est mis en place doit tenir compte des besoins de chacun et être structuré en conséquence. La perspective n'est plus seulement d'aider les élèves en difficultés, mais plutôt, tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) afin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives. L'étude repose sur un paradigme compréhensif et adopte un devis qualitatif. Elle est adressée à un nombre réduit de participants dont trois instituteurs et trois élèves à besoins éducatifs particuliers du CNRPH. Les données ont été collectées à la fois à travers l'épreuve de Rorschach pour les élèves et des entretiens pour les instituteurs. L'analyse des résultats obtenus fait état de ce que les enseignants n'ont pas été suffisamment formés au sujet du sens et des objectifs de l'inclusion scolaire. Les enseignants craignent l'intégration des élèves les plus difficiles dans leur salle de classe, spécialement ceux qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. La disponibilité des éducateurs spécialisés sont plus élevée dans les écoles spécialisées que dans les écoles dites ordinaires. Ces insuffisances contribuent à un contre objectif en rendant l'enfant à besoins éducatifs particuliers plus vulnérable qu'il ne l'était avant d'intégrer le milieu de l'éducation inclusive.

Mots-clés : garants métasociaux, éducation inclusive, enfant à besoins éducatifs particuliers, flexibilité cognitive.

ABSTRACT

This thesis analyse how metasocial guarantors in inclusive education account for cognitive flexibility in children with special educational needs. The research starts from the observation that children with special educational needs do not always benefit from appropriate coping strategies that can guarantee them a better inclusion in so-called mainstream schools. Inclusive education requires a paradigm shift not only in the practices of teachers, but in all dimensions of schooling. The system that is put in place must take into account the needs of each individual and be structured accordingly. The perspective is no longer just to help students in difficulty, but rather, to take into account the support needs of each member of the school (staff and all students) in order for them to succeed in the normal course of educational activities. The study is based on a comprehensive paradigm and adopts a qualitative design. It was addressed to a small number of participants, including three teachers and three students with special educational needs from the CNRPH. Data were collected both through the Rorschach test for the students and interviews for the teachers. The analysis of the results shows that teachers have not been sufficiently trained about the meaning and objectives of inclusive education. Teachers are afraid of integrating the most difficult students into their classrooms, especially those with adaptation or learning difficulties. The availability of special educators is higher in special schools than in so-called mainstream schools. These shortcomings contribute to a counter objective by making the child with special educational needs more vulnerable than he or she was before entering the inclusive education environment.

Keywords: metasocial guarantors, inclusive education, child with special educational needs, cognitive flexibility.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif des fondements de l'inclusion scolaire

Tableau 2 : Synoptique des variables de l'étude

Tableau 3 : Récapitulatif des enseignants interrogés

Tableau 4: Récapitulatif des élèves testés

LISTE DES SIGLES ET ACRONYME

A : Animal

APA : American Psychiatric Association

CNRPH : Centre National de Réhabilitation de la Personne Handicapée

D : Détails

Dd : Détails simples

DbI : détails dans le blanc

F : Forme

G : Globalité

H : Humain

HR : Hypothèse de recherche

HR1 : Hypothèse de recherche 1

HR2 : hypothèse de recherche 2

HR3 : hypothèse de recherche 3

OMS : Organisation Mondial de la santé

ONU : Organisation des Nations Unies

QS1 : Question secondaire 1

QS2 : Question secondaire 2

QS3 : Question secondaire 3

TRI : taux de rentabilité interne

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

UNICEF : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

LISTE DES ANNEXES

| | |
|---|--|
| Annexe 1 : Autorisation de recherche..... | |
| Annexe 2 : Autorisation de stage de recherche..... | |
| Annexe 3 : Formulaire de consentement éclairé..... | |
| Annexe 4 : Guide d’entretien | |
| Annexe 5 : planches du Rorschach..... | |
| Annexe 6 : Contenu d’entretien avec le CAS C..... | |
| Annexe 7 : Contenu d’entretien avec le CAS A..... | |
| Annexe 8 : Contenu d’entretien avec le CAS M..... | |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

L'éducation inclusive comme approche vise à transformer les systèmes éducatifs afin de répondre à la diversité des apprenants. Elle permet aux enseignants et aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et de la considérer comme un défi et un enrichissement dans l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème (UNICEF, 2009). Il s'agit d'un processus visant à répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants grâce à une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et à réduire l'exclusion à l'intérieur et à l'extérieur de l'éducation. Ce qui implique des changements et des modifications dans le contenu, les approches, les structures et les stratégies, avec une vision commune qui couvre tous les enfants et la conviction qu'il incombe au système régulier d'éduquer tous les enfants. L'éducation inclusive assure de ce fait la transformation de l'ensemble du système scolaire pour répondre à une diversité de besoins.

L'enseignement inclusif impose aux enseignants de tenir compte des expériences et des capacités de tous les élèves, d'accepter l'idée que les capacités d'apprentissage de chaque élève sont infinies et d'être ouverts à la diversité. L'accomplissement de cette mission par les enseignants, c'est-à-dire qu'ils parviennent à mettre en place un enseignement réellement inclusif et se concentrent sur la réussite de chaque élève, nécessite une formation préalable, un accompagnement, et, fournir à ceux-ci de meilleures conditions de travail et de leur accorder leur autonomie en classe. Demeurant au cœur des préoccupations des principaux partenaires de l'éducation (parents, enseignants, éducateurs, étudiants, etc.), la question de l'inclusion scolaire apparaît dans des conventions internationales signées par plusieurs décideurs politiques. Influençant de manière directe ou indirecte les nouvelles lois proclamées en matière d'instruction publique, elle renvoie de façon spécifique à la promotion du soutien dans des classes ordinaires et au respect des différences dans la vie des classes. La question de l'inclusion scolaire contribue à rendre visible les apprentissages et les progrès réalisés par plusieurs d'élèves présentant des besoins particuliers.

La visée inclusive implique des changements notables dans les systèmes scolaires et réclame d'importants apports scientifiques pour mieux saisir les enjeux qu'elle soulève et soutenir la communauté éducative et tous ses acteurs. (UNESCO, 2015). Force est de constater que le passage des intentions à l'action demeure un défi pour la plupart des pays. En effet, malgré les injonctions à inclure tous les élèves en s'appuyant sur des pratiques différenciées en classe pour répondre à leurs besoins, on observe que les pratiques effectives

tiennent peu compte de la diversité des élèves. La formation des enseignants, et surtout la gestion de la socialisation présente toujours des lacunes importantes à cet égard. La mise en place de l'inclusion scolaire s'effectue de manière différente en fonction des pays et il en est de même pour la manière de chiffrer le nombre de personnes en situation de handicap. Ce qui peut être attribuable à des différences culturelles, à différentes définitions d'invalidité et à différentes méthodes de collecte de données. Le rapport de la Banque mondiale (2008) estime qu'il y a environ 650 millions de personnes en situation de handicap dans le monde, dont 80 millions en Afrique.

L'école camerounaise se déploie dans un environnement éducatif inclusif, avec une éducation inclusive s'il faut encore le souligner, qui cherche à tenir davantage compte des besoins de soutien de tous les membres de l'école, qu'il s'agisse des élèves dans leur ensemble ou même de leurs enseignants. La loi N°98/004 du 4 Avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun en son article 2 (1), stipule en son Article 7 que «l'éducation est une grande priorité nationale», «l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique». Cette démarche va dans la même lancée que celle de la Convention relative aux droits des personnes handicapées de l'ONU (2006) qui pose les bases d'un «droit à l'éducation sans discrimination: accès à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire».

Il s'agit de modifier, de reconfigurer l'organisation scolaire pour inclure de plein droit les enfants en situation de handicap, de refuser et lutter contre l'exclusion de certains types d'élèves, dans le cadre d'un modèle social du handicap qui porte la responsabilité sur le système scolaire et non, comme c'est le cas pour une politique d'intégration, sur le manque d'adaptation des élèves à ce système. Conformément aux principes de l'égalité des droits, des chances et de l'éducation pour tous (EPT), les professionnels de l'éducation se doivent de favoriser et de permettre dans les faits l'adaptation des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'école ou l'établissement.

D'après l'estimation de l'OMS (2011), le Cameroun enregistre environ 1 600 000 personnes en situation de handicap, soit environ 8% de sa population. Ces statistiques ont révélé que parmi toutes les autres incapacités, il y a plus de personnes malvoyantes (6000) au Cameroun. Une revue de quelques statistiques collectées par le Ministère des Affaires Sociales en 2008 et publiées en 2010 sur les handicaps dans 47 établissements offrant une

éducation spéciale dans les 10 Régions du Cameroun a enregistré 3992 personnes en situation de handicap institutionnelles : 1552 personnes handicapées physiques ; 883 malentendants ; 281 déficients visuels ; 106 handicapés mentaux ; 1 070 personnes malentendantes, autistes malentendants, etc.

En 2014, on compte plus de 4 136 912 enfants scolarisés dans le primaire. Ces statistiques montrent l'intérêt des éducateurs et parents pour l'éducation des enfants. Une recherche transnationale sur l'inclusion dans les établissements d'enseignement en Afrique (2014), avec un accent sur la préparation des éducateurs financée par le groupe de travail des enseignants à Paris, a fourni un aperçu préliminaire sur les statuts de l'éducation inclusive au Cameroun (2012) financé par Sight Savers International. Cette recherche indique que le manque de spécialistes des besoins spéciaux est très prononcé dans les zones urbaines et rurales ; mais beaucoup plus prononcé en milieu rural. Tous les types de spécialistes sont très absents dans les écoles ordinaires où les spécialistes en brailles et les conseillers sont les plus représentés, mais à des taux très faibles de 22,2% et 27,8% respectivement.

En ce qui concerne les écoles spécialisées, en dehors des interprètes de langue et des éducateurs spécialisés, tous les autres types de spécialistes sont insuffisamment représentés. Leur disponibilité est plus élevée dans les écoles spécialisées que dans les écoles ordinaires. Les psychopédagogues sont complètement absents dans les écoles spéciales contrairement aux écoles ordinaires qui ont un taux de disponibilité de 16,7%. Quant aux interprètes de langue des signes, ils sont assez présents dans les écoles spéciales, mais complètement absents dans les écoles ordinaires. Les documents sur les besoins spéciaux étaient globalement perçus comme n'étant pas vraiment disponibles dans les écoles ordinaires. Après avoir présenté les statistiques portant sur l'inclusion scolaire au Cameroun, qu'en est-il de la littérature sur ce phénomène?

Selon Vacc et Kirst (1977) ; William et Algozzine (1979) ; Gingras (1980) Brunet et Goupil (1983), les enseignants de classes régulières étant plus ou moins favorables à la politique de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, perçoivent « l'inclusion comme une menace de désorganisation du régulier », en ce sens qu'ils n'ont pas été d'après Laplante et Godin (1983) informés et sensibilisés au sujet du sens et des objectifs de l'intégration. Les enseignants craignent l'intégration des élèves les plus difficiles dans leur classe, spécialement ceux qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Dans le cadre des méthodes d'enseignement inclusives, Florian et Spratt (2013) font comprendre que les enseignants doivent assumer leur responsabilité à l'égard de tous les élèves, en offrant différentes possibilités à chacun, au lieu de ne proposer qu'un ensemble d'options variées à certains. Leur professionnalisme doit les pousser à réfléchir à la manière dont ils peuvent inclure tous les élèves et rejeter les préjugés sociaux et les stéréotypes. Selon Florian (2019), une formation de qualité est essentielle pour que les enseignants adoptent des méthodes d'éducation inclusives. En effet, un manque de préparation à l'enseignement inclusif peut être à l'origine de lacunes dans les connaissances des enseignants concernant les pratiques pédagogiques et d'autres aspects de l'inclusion.

Wagner et al. (1996) supposent en leur sens, l'existence d'un appui mutuel qui vise au succès de tous. Pour ce faire, favoriser l'inclusion scolaire nécessite une préparation idoine avant d'accueillir des enfants à besoins spécifiques dans une classe avec leurs pairs. Pour Tchombe (2017), les différents cadres législatifs laissent apparaître des défauts majeurs qui entravent la mise en œuvre de pratiques d'éducation inclusive. Certains de ces défauts peuvent être attribués aux modèles politiques et à l'absence d'analyse systématique de la situation. Les conclusions d'une autre étude menée par Tchombe (2017) pointent la nécessité d'orienter les politiques éducatives sur l'éducation inclusive car à l'évidence, les écoles ont besoin de ressources pertinentes pour améliorer les pratiques inclusives, notamment le renforcement de la formation des enseignants en matière de pratiques inclusives. Elle suggère la nécessité d'une définition de l'enseignant inclusif et son profil, une formation à l'éducation inclusive à court terme, à moyen et à long terme pour tous les éducateurs et enseignants.

Selon Rousseau et al. (2013), la mise en œuvre de la différenciation pédagogique implique alors la création d'une communauté d'apprenants qui cherche à reconnaître, valoriser et exploiter la diversité. Lorsque la différenciation pédagogique ne semble plus suffisante pour soutenir l'apprentissage de l'élève, l'individualisation du processus enseignement/apprentissage peut amener l'enseignant à faire usage d'accommodations ou de modifications.

L'étude de Hall et Strickett (2002) montre que les élèves intégrant une classe ordinaire au primaire possèdent un statut social bas ou neutre. Ces jeunes, souvent seuls lors des récréations, sont peu acceptés socialement et même ignorés par les pairs. L'approche systémique apparaît donc selon Yatchinovsky (2018) comme une aide à la prise de décision, elle facilite la détermination d'objectifs partagés, la mise en place de logiques de coopération,

l'identification d'un futur souhaité et la projection dans l'avenir. A partir de ce qui précède, cette étude est en droit de se demander si cette pratique inclusive est-elle positive, voire effective pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et pour le personnel éducatif accueillant ces élèves ? Les élèves à besoins éducatifs particuliers qui sont intégrés en classe ordinaire peuvent-ils bénéficier de ces acquis de l'éducation ? Qu'en est-il de la formation des enseignants devant prendre en charge cette catégorie d'élèves ? Les garants métasociaux en éducation inclusive sont-ils effectives dans le contexte actuel ?

0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Les garants métasociaux ont pour fonction l'encadrement de l'enfant à besoins éducatifs particuliers dans le contexte de l'éducation inclusive. L'éducation inclusive n'est pas l'intégration scolaire qui est selon Vienneau (2013) une approche normative centrée sur l'intervention auprès des élèves ayant des besoins spéciaux et qui cherche à amener ces derniers le plus près possible des pairs «normaux» par le recours à des services spécialisés et l'adaptation des programmes. Autrement dit, dans l'intégration scolaire, c'est l'enfant qui s'adapte à l'école. L'éducation inclusive se conçoit plutôt d'après Vienneau (2013) comme un processus de développement d'une culture, de politiques et de pratiques visant à soutenir l'apprentissage et la participation sociale de tous les élèves. Pour lui, elle se caractérise par la responsabilité partagée de chercher de nouvelles façons de construire les curriculums et de concevoir l'apprentissage afin que tous les élèves participent, s'acceptent et collaborent. Ce qui signifie qu'en éducation inclusive c'est l'école qui s'adapte à l'enfant.

Le passage à l'inclusion scolaire selon Tremblay (2005) affecte l'école, les enseignants, les parents, les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers. Pour lui, l'inclusion scolaire suppose un changement paradigmatique ne concernant pas uniquement les pratiques des enseignants, mais l'ensemble des dimensions scolaires. Le système qui est mis en place doit tenir compte des besoins de chacun et être structuré en conséquence. La perspective n'est plus seulement d'aider les élèves en difficultés, mais plutôt, tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) afin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives. Cette transformation du cadre et même des professionnels de l'éducation implique qu'ils deviennent pour les enfants des garants métasociaux.

Or, cette transformation s'avère complexe du fait qu'elle entraîne des déformations liées au cadre. Le professionnel de l'éducation se retrouve alors face à un double piège : celui

de l'intégration scolaire et celui de l'inclusion scolaire. Mais comme ils n'y parviennent pas, ils se sentent en danger face à l'enfant en difficulté. Ce qui génère la culpabilité du fait de l'échec de la transformation du cadre. Ce qui retenti sur les conduites scolaires de l'enfant en termes d'inadaptation, de difficultés à développer les aptitudes positives vis-à-vis des apprentissages, à exprimer les émotions positives. L'environnement affectueux est indispensable pour que le jeune enfant se développe et devienne un élève ayant envie d'apprendre et d'aller à l'école. Si un espace de travail se construit sur la menace, les sentiments de peur et de méfiance, cela risquent d'entraîner les élèves vers l'agressivité et le rejet total de l'école.

0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Considérant le problème soulevé, les questions de recherche formulées par la présente étude sont subdivisées en une question principale et trois questions spécifiques.

0.3.1. Question principale

Comment les garants métasociaux en éducation inclusive rendent-ils compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers?

0.3.2. Questions secondaires

QS1: comment la gestion du milieu de vie par les garants métasociaux en éducation inclusive rend-il compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers?

QS2: Comment la prise de parole et la participation des garants métasociaux en éducation inclusive rend-il compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers?

QS3: comment la communauté d'apprenants en éducation inclusion rend-il compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers?

0.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Un objectif est défini d'après le dictionnaire Universel (2007) comme un but qu'on veut atteindre. Il désigne l'intention de ce qu'on recherche dans une étude. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons un objectif général et des objectifs spécifiques. Les seconds permettent d'atteindre le premier.

0.4.1. Objectif général

L'objectif général est d'analyser comment les garants métasociaux en éducation inclusion rendent compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers.

0.4.2. Objectifs spécifiques

Ils représentent les voies et moyens permettant d'atteindre l'objectif général. Dans le cadre de cette étude, ils visent à:

- examiner comment la gestion du milieu de vie par les garants métasociaux en éducation inclusive rend compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers;
- saisir comment la prise de parole et la participation des garants métasociaux en éducation inclusive rend compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers;
- examiner comment la communauté d'apprenants en éducation inclusion rend compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers.

0.5. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE

0.5.1. Originalité de l'étude

L'inclusion scolaire est un sujet qui fait l'objet d'importants débats et de recherche dans les temps actuels. Au vue des injonctions internationales et des dispositifs normatifs sur le plan local, l'école camerounaise s'est relativement ouverte à inclusion, voire l'intégration à des fins d'adaptation socio-relationnelle des enfants. Réfléchir à la place des élèves à besoin éducatifs particuliers dans notre société reste donc d'actualité parce que de nombreux jeunes sont encore exclus de l'école, pourtant, l'école doit être celle de tous les enfants.

La présente étude dont la préoccupation majeure est de contribuer à la recherche des solutions pour l'arrimage des établissements à la nouvelle donne qu'est l'inclusion, comporte donc un intérêt social évident. La défense des liens d'attachement incontournable en contexte d'inclusion pédagogique est clairement assumée dans cette étude, l'intérêt social de la présente recherche se vérifie également à travers l'interpellation adressée à tous les acteurs du milieu éducatif et institutionnel. Il s'agit de donner à tous les enfants la possibilité de jouir

pleinement de leur droit à l'éducation au sein de l'école de leurs quartiers ou villages. La présente étude pourrait fournir des retombées sociales en contribuant à diminuer le problème du faible taux de scolarisation des élèves ayant des troubles de comportement en rapport avec leur état affectif, en raison du coût élevé de l'accès à une institution scolaire spécialisée. En effet, en identifiant les besoins de perfectionnement des enseignants des écoles ordinaires qui accueillent dans leurs classes des élèves ayant des troubles de comportement, les responsables des formations initiales et continues pourraient développer des programmes de développement professionnel centrés sur les pratiques pédagogiques plus en adéquation avec cette catégorie d'élève. Une telle situation aurait pour conséquence une meilleure préparation des enseignants à accueillir dans le groupe classe, des élèves ayant des troubles de comportement et à pratiquer effectivement une pédagogie inclusive.

L'intérêt que porte cette réflexion est également de mettre en lumière le faible intérêt des acteurs locaux de la recherche pour cette problématique. Car les retards actuels constatés dans la recherche locale relativement à ce champ d'investigation constituent des freins à l'implémentation de l'école inclusive dans notre environnement éducatif. Il y a lieu d'interpeller les chercheurs à s'emparer de la problématique de l'inclusion scolaire pour outiller les acteurs de terrain que sont les enseignants. Les écrits scientifiques en rapport avec cet horizon littéraire qui renvoie aux liens entre les pratiques enseignantes et l'inclusion scolaire des élèves à besoin éducatifs particuliers sont encore insuffisants. Cette étude vient alors contribuer à réduire ces manquements scientifiques. Une telle recherche menée avec exigence et rigueur scientifique peut contribuer à l'avancement des connaissances actuelles sur l'inclusion scolaire. C'est un sujet d'actualité où on se pose des questions sur les méthodes et procédés des enseignants.

0.5.2. Pertinence de l'étude

La recherche relative aux conditions d'ouverture des systèmes éducatifs à la diversité présente l'enseignant comme ayant un rôle décisif à la réussite de cette dynamique. La présente recherche qui est précédé par des écrits scientifiques importants portant sur la problématique de l'inclusion scolaire voudrait contribuer à enrichir la littérature sur les plans conceptuel et théorique. Elle pourrait permettre la clarification, pour leur meilleure appropriation, des concepts : d'intégration, d'inclusion, de différenciation pédagogique, d'éducation inclusive etc. Toutefois, cette élucidation conceptuelle consiste à réduire les

obstacles épistémologiques qui entravent la compréhension des concepts fondamentaux structurants l'inclusion scolaire.

Cette recherche pourrait permettre aux enseignants mettant en œuvre l'inclusion scolaire dans leurs différentes salles de classes, d'acquérir des connaissances théoriques sur le rôle des garants métasociaux en éducation sur la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers dans ce contexte-là. Etant également une contribution à la stratégie gouvernementale pour une meilleure inclusion scolaire de cette catégorie d'enfants élèves, cette recherche permettra aussi de promouvoir leur accès à l'éducation car dit-on l'éducation est la pierre angulaire pour la construction d'un pays qui se veut être développé. L'apprentissage dépend des approches pédagogiques utilisées en classe par les enseignants.

Plusieurs approches pédagogiques selon Sall et De Ketele (1993) sont couramment adoptées dans des écoles pour permettre l'adaptation scolaire de ces enfants. Mais certaines stratégies sont plus efficaces et mieux adaptées que d'autres. L'efficacité de la pédagogie dépend souvent d'après eux de la compréhension des différents besoins des apprenants et de l'adaptation aux conditions propres à chaque classe et au contexte environnemental. Pour eux, d'une manière générale, les enseignants compétents croient en la capacité de leurs élèves à apprendre et utilisent diverses approches pédagogiques pour cet apprentissage. Le terme pédagogique désigne les interactions entre les enseignants, les élèves et l'environnement d'apprentissage ainsi que les activités d'apprentissage. Cette notion large recouvre la façon dont les enseignants et les élèves interagissent ainsi que les approches éducatives mises en œuvre dans la classe. Le spectre des approches pédagogiques s'étend généralement d'une pédagogie axée sur l'enseignant à une pédagogie axée sur l'apprenant.

La présente étude permettrait d'outiller les professionnels de l'éducation sur les pratiques pédagogiques axées sur l'enseignant. La transition pour les enseignants de passer d'une pédagogie axée sur l'enseignant à une pédagogie axée sur l'apprenant notamment l'enfant à besoins éducatifs particuliers en processus d'adaptation scolaire, s'avère souvent difficile. Raison pour laquelle la nécessité de fournir une large gamme de méthodes d'inclusion scolaire aux enseignants s'impose dans la mesure où la scolarisation, voire l'adaptation de l'enfant en général et celui à besoin éducatif spécifique, en particulier est un objectif important donné.

Dans une certaine mesure, la présente étude amènerait à mieux cerner les difficultés rencontrées par les enseignants dans la pratique pédagogique axée sur l'apprentissage et de

les surmonter. En effet, la pédagogie axée sur l'apprenant et la pédagogie axée sur l'enseignant peuvent être tout aussi efficaces, mais il est nécessaire que les enseignants tiennent compte du contexte local, de la situation des élèves qu'ils ont en face, de l'environnement physique, de la disponibilité des matériels d'enseignement et d'apprentissage, etc. Cette approche préconise que les enseignants soient conciliants et adaptent avec soin leur approche pédagogique à l'environnement scolaire.

La présente étude servirait à sensibiliser les pédagogues sur la nécessité de développer les qualités professionnelles qui permettront l'inclusion et l'équité dans le système éducatif. Lorsque les enseignants adoptent une attitude positive envers les élèves défavorisés à l'instar des enfants à besoins éducatifs particuliers, ils sont davantage sensibles et attentifs aux aspects sociaux, ils adaptent mieux leur enseignement aux besoins spécifiques des élèves et ils réussissent mieux à tirer profit des expériences des élèves pour rendre leurs cours intéressants et les adapter au contexte. Les enseignants ont donc besoin d'une préparation spécifique sur la façon d'adapter leur formation initiale au contexte à travers une formation initiale et continue. Leurs attitudes et aptitudes auprès des enfants à besoins éducatifs particuliers (EBEP) permettront à ceux-ci de participer de manière active aux enseignements, et de se sentir appartenir au groupe- classes.

0.6. DELIMITATIONS EMPIRIQUE ET CONCEPTUELLE

0.6.1. Délimitation empirique

0.6.1.1. Point de vue temporel

Le présent thème de recherche qui porte sur les «garants méta sociaux de l'éducation inclusive et flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatif particuliers» est d'actualité. L'idée de l'inclusion s'installe depuis la proclamation de la Déclaration de Salamanque en 1994 et depuis lors plusieurs recherches ont été observées. Mais ce n'est qu'en 2015 que l'arrêté N° 7707/A/SE.../MINEDUB/SG/DEMP porte transformation de certaines Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application en Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application Inclusives (EPPI et EPPIA).

Il est possible, après avoir instauré une politique éducative spécifique, de réduire les écarts entre les groupes, tout en conservant, voire en amplifiant les différences interindividuelles au sein des différents groupes (Demeuse & Baye, 2005). Les actions à mener pour corriger une situation inégale ne sont pas nécessairement simples à implanter et

des effets non désirés peuvent apparaître. Booth et al. (2003) présentent l'inclusion comme une utopie. Ils proposent de la concevoir comme la poursuite d'un but inatteignable. La vision transformatrice selon Booth et al. (2003) influence la façon de se représenter l'ensemble des caractéristiques des écoles inclusives.

Dans le cadre des méthodes d'enseignement inclusives, les enseignants doivent assumer leur responsabilité à l'égard de tous les élèves, en offrant différentes possibilités à chacun, au lieu de ne proposer qu'un ensemble d'options variées à certains. Leur professionnalisme doit les pousser à réfléchir à la manière dont ils peuvent inclure tous les élèves et rejeter les préjugés sociaux et les stéréotypes. Selon Florian (2019), une formation de qualité est essentielle pour que les enseignants adoptent des méthodes d'éducation inclusives. En effet, un manque de préparation à l'enseignement inclusif peut être à l'origine de lacunes dans les connaissances des enseignants concernant les pratiques pédagogiques et d'autres aspects de l'inclusion.

L'inclusion scolaire nécessite une préparation idoine avant d'accueillir des enfants à besoins spécifiques dans une classe avec leurs pairs. Les différents cadres législatifs laissent apparaître des défauts majeurs qui entravent la mise en œuvre de pratiques d'éducation inclusive. Certains de ces défauts peuvent être attribués aux modèles politiques et à l'absence d'analyse systématique de la situation. Il est donc nécessaire d'orienter selon Tchombe (2017) les politiques éducatives sur l'éducation inclusive car à l'évidence, les écoles ont besoin de ressources pertinentes pour améliorer les pratiques inclusives, notamment le renforcement de la formation des enseignants en matière de pratiques inclusives. Elle suggère la nécessité d'une définition de l'enseignant inclusif et son profil, une formation à l'éducation inclusive à court terme, à moyen et à long terme pour tous les éducateurs et enseignants.

0.6.1.2. Point de vue spatial

Cette étude a pour cadre spatial le Cameroun et pour cadre opérationnel la région du centre, département du Mfoundi, plus précisément l'école primaire publique du Centre National de Réhabilitation de la Personne Handicapée (CNRPH). Situé plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé VI, le CNRPH est un centre réputé pour ses pratiques inclusives. L'inclusion ne désigne en fait qu'une variante de l'intégration selon Petit (2001). Néanmoins, elle l'institue de façon plus radicale et plus systématique, et met en évidence une notion qui renvoie à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles de quartier. Elle suppose donc l'abolition complète des services ségrégués et le transfert de l'ensemble

des ressources dans la classe ordinaire. Cette classe devient le lieu principal ou exclusif de scolarisation des élèves en difficulté, en partant du principe que tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal. L'inclusion implique le fait de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire. Le système qui est mis en place doit tenir compte des besoins de chacun et être structuré en conséquence. La perspective n'est plus seulement d'aider les élèves en difficultés, mais plutôt, tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) afin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives.

D'après Doudin (2007), « l'inclusion serait le fait de scolariser dès le début et tout au long de sa scolarité obligatoire et post obligatoire l'élève ayant des besoins particuliers dans l'école de son quartier et en classe régulière ». Au sens de Baby (2005), c'est l'école qui doit s'adapter à l'élève. Le matériel pédagogique et les pratiques de l'enseignant vont être adaptés aux besoins de chaque élève.

0.6.2. Délimitation conceptuelle

Cette section de l'étude donne une définition extensive des notions de garants métasociaux, inclusion scolaire, flexibilité cognitive et enfant à besoins éducatifs particuliers.

0.6.2.1. Garants métasociaux

Selon De Vinzeno (2017), l'ancrage socioculturel a pour fonction d'inclure l'individu par et dans un tissage étayant qui le fait exister en tant que sujet, qui lui donne une identité reconnue par l'Autre et qui lui assigne une place dans un système symbolique et généalogique. Pour lui, lorsque l'objet, l'ensemble des objets dotés d'activité psychique et les groupes de plus d'un Autre, remplissent une fonction d'enveloppe paracritique, paraexcitatrice et d'environnement signifiant, ils fonctionnent comme des garants métapsychiques. Ce dernier est défini par Kaës (2012) comme des formations et des fonctions qui encadrent la vie psychique de chaque sujet et qui se tiennent à l'arrière-fond de la psyché individuelle. Ces métastructures sont elles-mêmes emboîtées et articulées avec d'autres macroformations d'encadrement de la vie sociale et culturelle définies comme des garants métasociaux. Le concept de garant métasocial a été introduit par le sociologue Touraine (1965) pour désigner des macrostructures d'encadrement qui régulent la vie sociale

et culturelle et qui en garantissent la stabilité et la légitimité (idéologies, croyances, hiérarchies, religions).

Pour De Vinzeno (2017), la situation de déliaison sociale et la crise des garants métapsychiques et métasociaux peuvent constituer une attaque aux étayages transsubjectifs et que cela empêcherait la transmission des repères symboliques, des limites et des éléments nécessaires à la structuration psychique. En effet, quand l'ancrage de l'individu est menacé, c'est sa continuité narcissique et son identité qui sont en danger. L'impact psychique de la déliaison sociale relèverait principalement de la désorganisation des contrats narcissiques et des alliances intersubjectives qui sont au fondement de « l'espace où le Je peut advenir ». Ce désétayage peut conduire le sujet à des troubles plus ou moins mutilants de l'activité de liaison psychique.

0.6.2.2. Inclusion scolaire

L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valoriser, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle repose sur un système de valeurs et de croyances qui sont axés sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorise chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, de développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire. A cet effet, les écoles et les collectives partagent ces valeurs et ces croyances. Plus précisément, l'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuie la diversité et qui veille au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres.

Selon Rousseau et al (2013), l'inclusion scolaire est une approche collective et dynamique de résolution de problèmes qui visent à répondre positivement à la diversité des élèves tout en exploitant les différences comme une ressources susceptible de contribuer à l'apprentissage. Pour Moran (2007), l'inclusion scolaire est un phénomène étroitement lié à l'adoption de valeurs sociales et éducatives de justice et d'équité. Tremblay (2015), définit l'inclusion scolaire comme « une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école ».

0.6.2.3. Flexibilité cognitive

La flexibilité est selon Clément (2008), une notion déjà ancienne puisqu'elle a été introduite dans les premières décennies du vingtième siècle par les théoriciens de la Gestalt qui se sont intéressés à la résolution de problèmes. Dans cette approche, la flexibilité est associée au phénomène de restructuration décrit comme l'étape cruciale de l'intelligence. La restructuration consiste à percevoir les éléments de la situation sous un nouvel éclairage et conduit dans certains cas, à découvrir la solution. Cette restructuration va consister à reformer, regrouper les éléments de la situation afin de percevoir une nouvelle structure. Ainsi, la résolution de problème est conçue comme une suite de restructurations concernant essentiellement le champ perceptif. Pour les théoriciens de la forme, la facilité relative de la restructuration est une source majeure des différences de performances individuelles et des différences de difficulté entre les tâches.

Pour Clément (2008), si on accorde aujourd'hui un rôle non négligeable à la flexibilité dans l'adaptation de la conduite, on peut noter toutefois que cette notion présente encore des difficultés d'opérationnalisation et fait l'objet d'une définition assez floue : elle est souvent décrite comme une des capacités exécutives liée aux processus attentionnels et antagoniste des processus de résistance à la distraction. La flexibilité est d'après elle un processus basique et général, qui guide l'activité en permettant un réajustement du comportement, par la prise en compte des exigences de la situation, et qu'il est possible de l'étudier de façon systématique et expérimentale par l'étude de l'activité de l'individu dans des situations propices à sa mise en évidence.

Selon Clément (2008), la flexibilité est encore très souvent décrite comme la capacité à s'adapter aux changements de l'environnement en diversifiant les solutions proposées et en augmentant la plasticité du système cognitif. Elle est reconnue comme une composante essentielle de l'adaptation aux changements de l'environnement qu'il soit physique ou social. C'est un moyen de s'adapter au changement de l'environnement mais aussi d'agir sur cet environnement. Pour Friedman et al. (2000) repris par Clément (2008), la flexibilité est définie comme une fonction exécutive qui correspond au déplacement volontaire du foyer attentionnel d'une catégorie de stimuli à une autre, une caractéristique de l'activité mentale gouvernée par les processus attentionnels et antagoniste de la résistance à la distraction, ou

bien encore une composante de la pensée créative. La flexibilité s'exprime très souvent dans des situations de résolution de problèmes.

D'après Clément (2008), nous sommes très souvent confrontés dans notre de vie de tous les jours à résoudre des problèmes quand nous avons un but, une intention, un désir mais que nous ne savons pas comment y parvenir. Cette définition générale de la résolution de problème met tout d'abord l'accent sur une des spécificités de cette activité cognitive : elle est finalisée et dirigée par un but. D'autre part, elle révèle qu'une situation peut être un problème pour une personne mais ne pas l'être pour une autre, ou ne plus l'être quand on a appris comment atteindre le but. Ainsi les connaissances disponibles et mobilisées jouent un rôle important dans la solution proposée. Elles peuvent conduire à résoudre le problème mais aussi dans certains cas empêcher ou retarder la découverte de solution.

Pour comprendre le processus de découverte de solution, il est important de distinguer la représentation du problème que l'on construit en situation et les étapes par lesquelles on passe pour aller de la situation initiale au but. Si selon Clément (2008), les contextes des problèmes déterminent leur difficulté et rendent plus ou moins difficile l'expression de la flexibilité, ils n'ont pas les mêmes effets sur tous les individus. Quel que soit le contexte du problème, les différences individuelles en résolution de problème sont toujours très importantes, et on observe que certains individus découvrent plus rapidement la solution que d'autres. Eslinger et al. (1993) repris par Clément (2008), font une distinction entre flexibilité réactive et flexibilité spontanée :

La flexibilité réactive s'exprime lorsque l'environnement change et que les contraintes de la tâche exigent un changement de réponse pour une conduite adaptée, elle est à l'origine des différences dans la découverte de solution et dépend dans ces situations de la mémorisation des actions déjà faites dans des états rencontrés et qui n'ont pas permis de progresser et, de l'analyse des résultats de l'action qui évite de se retrouver dans des états déjà rencontrés. C'est dans l'impasse, quand plus aucune action ne semble possible, que la flexibilité réactive peut se manifester. Elle procède d'une réorientation de l'attention déclenchée par un signal de l'environnement vers des propriétés qui n'étaient pas dans le focus attentionnel. Des processus sous contrôle volontaire permettent alors le changement de but et la sortie d'impasse.

La flexibilité spontanée se manifeste quand le sujet présente des réponses variées dans un environnement stable qui ne contraint pas nécessairement au changement. La flexibilité

spontanée se manifestant par un changement non contraint par la situation correspond, en situation de résolution de problème, au choix d'une stratégie optimale pour la tâche. Ce choix non dépendant d'un signal de l'environnement est possible parce qu'on s'est désengagé de l'action. Dans ce cas, l'activité est orientée par des processus contrôlés. Le codage des caractéristiques pertinentes de la situation permet d'envisager différents moyens pour atteindre le but et le choix de la stratégie la plus efficace et adaptée à la situation (c'est-à-dire, selon le contexte, la plus rapide, la plus économique cognitivement ou la plus simple à mettre en œuvre). Cette composante de la flexibilité témoigne de la capacité d'anticiper hors action plusieurs points de vue sur un même objet. Cette anticipation facilite le passage d'une stratégie à l'autre. Elle relève d'une compréhension conceptuelle de la tâche et permet d'éliminer les stratégies les moins efficaces et de découvrir les plus efficaces.

0.6.2.4. Enfant à besoins éducatifs particuliers

La notion d' « élèves à besoins éducatifs particuliers » est une notion relativement récente dans le système éducatif. Elle se décline parfois en « enfants à besoins éducatifs particuliers » ou « spécifiques » et on la retrouve sous les sigles EBEP ou BEP. Il s'agit selon Vichy (2003), d'élèves en situation de handicap, nouveaux arrivants, voyageurs, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques, etc. Sont également considérés « à besoins éducatifs particuliers les élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation. Il s'agit également « des élèves qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si on leur prête une attention particulière pour répondre aux besoins qui leur sont propres » (Le Breton, 2007).

Selon Le Breton (2007), la dénomination enfant à besoins éducatifs particuliers concerne une vaste population d'élèves. En effet, elle prendrait en compte : les élèves en situation de handicap, intellectuellement précoces, nouveaux arrivant, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques, présentant des difficultés scolaires graves ou des difficultés d'adaptation, etc. Certains de ces élèves ne peuvent avoir des besoins éducatifs spécifiques seulement durant une partie de la scolarité ou durant la scolarité entière. Une terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée a été adaptée par la CDIP2 le 25 octobre 2007. Voici ce qu'elle dit au sujet des « besoins éducatifs particuliers » :
Ils existent :

- chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique ;

- chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire

- dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales de leurs facultés d'apprentissage ou de réalisation. Ces élèves ayant différents besoins éducatifs augmentent l'hétérogénéité des classes.

Pour Tchombe (2017), les enfants et les jeunes qui présentent des besoins éducatifs spécifiques n'ont pas nécessairement une déficience, et certains de ces enfants et jeunes n'ont pas de besoins éducatifs particuliers. Les besoins éducatifs spécifiques signifient qu'un enfant, un jeune ou une personne a besoin d'un soutien supplémentaire parce qu'il a du mal à apprendre comme la majorité des autres enfants ou jeunes du même âge. D'autres besoins en éducation spécialisée sont ci-dessous mentionnés tels que : les besoins de la parole, du langage et de la communication ; les difficultés comportementales, émotionnelles et sociales ; les conditions du spectre autistique ; les difficultés d'apprentissage spécifiques comme la dyslexie et le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH).

Les difficultés d'apprentissage modérées ; les difficultés d'apprentissage multiples ; les déficiences multi-sensorielles ; les enfants à risque ; les enfants ayant des déficiences intellectuelles ; les enfants doués, créatifs et talentueux sont également des besoins en éducation spécialisée. D'après Cruz (2010), les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent de « manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages ». Pour Mgbwa (2018), l'enfant à besoins éducatifs particuliers est trop différents morphologiquement et psychologiquement par rapport aux attentes de l'école. L'école et les spécialistes sont exhortés à mieux envisager leur devenir. Pour lui, les sujets et leur vécu, apparaissent comme une charge pédagogique supplémentaire. Les sujets parce qu'ils sont très différents, constituent aussi une menace. Selon lui, l'univers scolaire est un milieu aussi diversifié que complexe, car toute la population scolaire ne présente pas les mêmes caractéristiques.

Cette étude comprend cinq chapitres regroupés en deux grandes parties : le cadre théorique (chapitre 1,2) et le cadre méthodologique de l'étude (chapitre 3, 4 et 5). Le premier chapitre traite de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Il est question de présenter le contexte de l'étude, la formulation et la position du problème, la question de recherche, des hypothèses de recherche, des objectifs, intérêts et la délimitation de l'étude. Dans le deuxième chapitre, il est question des approches notionnelles, du cadre théorique de l'étude et des constats théoriques. Le troisième chapitre quant à lui, premier de la deuxième partie, aborde les questions de la méthodologie appropriée pour cette étude ; il s'agit d'exposer les stratégies de vérifications des hypothèses émises. La présentation et l'analyse des données font partie du quatrième chapitre, pendant que le cinquième chapitre est consacré à l'interprétation et la discussion des résultats de l'étude. Nous clôturons cette étude par une conclusion générale.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE1: ENFANT A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIER S

1.1. BASES PHYSIOLOGIQUES DES COMPORTEMENTS

Le psychologue centre ses investigations sur les aspects cognitifs et affectifs du fonctionnement mental et les étudie aux moyens des méthodes essentiellement comportementalistes d'après Bonnet et al. (2020). Il ne peut ignorer selon eux que les comportements qu'il observe sont fondés sur des mécanismes biologiques. Il s'agit ici des liens entre les connaissances biologiques et les activités mentales. Pour eux, la psychophysiologie explore les états et les processus biologiques qui conditionnent et contrôlent le comportement et la manière dont le comportement influence les états biologiques. Le comportement étant pris ici au sens large de manifestation observable de façon externe.

1.1.1. Développement ontogénétique du cerveau humain

L'ontogenèse est l'étude de la formation et du développement de l'individu d'une espèce donnée. L'ontogenèse du cerveau humain prend en compte la mise en place des principales ébauches, la formation du système nerveux, le devenir du tube neural, le système ventriculaire et le devenir des crêtes neurales.

1.1.1.1. Mise en place des principales ébauches

D'après Bonnet et al. (2020), tout individu d'une espèce est constitué d'un ensemble de tissus (muscles, os) et d'organes (cerveau, cœur, foie) qui ont tous une origine unique: l'œuf fécondé constitué d'une seule cellule. Cet œuf selon lui évolue pendant une période de quarante semaines (durée de gestation pour l'espèce humaine). Durant cette période, les cellules issues de la cellule originelle par divisions mitotiques vont proliférer, se déplacer et se différencier, c'est-à-dire se «spécialiser».

Selon Bonnet et al. (2020), la cellule unique ainsi constituée opère sa première division mitotique au bout d'une trentaine d'heures : les cellules filles (blastomères) vont alors se diviser et on compte environ seize blastomères au troisième jour. Selon eux, vers le huitième jour, les cellules regroupées en un bouton embryonnaire vont se différencier en deux couches distinctes : la couche ventrale est faite de petites cellules et constitue l'entoblaste, ébauche des viscères ; la couche dorsale est de grandes cellules et constitue l'ectoblaste,

ébauche des tissus périphériques (peau et phanères) ainsi que du système nerveux. Vers le quinzième jour une étoile rainure appelée ligne primitive se forme à la face dorsale de l'embryon dans sa partie caudale (postérieure) : c'est le stade gastrula. Certaines cellules d'après eux vont s'infiltrer dans cette rainure et venir s'installer entre les deux couches précédentes et former le troisième feuillet, le mésoblaste, ébauche des muscles et des os. Ce troisième feuillet comporte selon eux une colonne cellulaire centrale : la notocorde (qui participera à la formation de la colonne vertébrale) et des amas latéraux nommés somites.

1.1.1.2. La formation du système nerveux

Selon Bonnet et al. (2020), au début de la troisième semaine, à la suite d'un processus d'induction de la notocorde, l'ectoblaste s'épaissit sur la ligne médiane, dans la région céphalique, en prolongement de la ligne primitive, ce qui constitue la plaque neurale. Les parties latérales de cette plaque se soulèvent formant les crêtes neurales d'après eux tandis que la région médiane se creuse en une gouttière neurale qui s'enfonçe progressivement alors que les crêtes se rapprochent l'une de l'autre. Elles vont selon eux finir par fusionner entraînant la fermeture de la gouttière qui devient alors le tube neural. Les cellules des crêtes pour eux n'entrent pas dans la constitution des parois de ce tube, elles restent à proximité immédiate de lui entre deux mas latéraux symétriques. Le tube neural est selon eux à l'origine du système nerveux central (SNC) comprenant l'encéphale et la moelle épinière protégé par un emballage osseux (boite crânienne et colonne vertébrale). Les cellules des crêtes vont d'après eux migrer à distance du tube neural et donner le système nerveux périphérique (SNP) comprenant les nerfs cérébro-spinaux et système végétatif responsable de l'intervention sensitive et motrice de l'ensemble du corps.

Pour Bonnet et al. (2020), le tube neural est un tube creux rempli de liquide. A la fin de la quatrième semaine selon eux, l'embryon mesure 5mm et la partie céphalique du tube neural montre trois renflements distincts appelés vésicules qui donneront l'encéphale (contenu dans la boite crânienne): ce sont le prosencéphale, le mésencéphale et le rhombencéphale. Ce stade à trois vésicules est bref d'après eux car le prosencéphale et le rhombencéphale vont subir une division supplémentaire. La structure définitive du système nerveux (SN) selon eux est celle d'un tube creux formé de cinq vésicules en avant (télencéphale, diencéphale, mésencéphale, métencéphale et myélencéphale), représentant le «futur cerveau» avec un prolongement tubulaire; la future moelle épinière. D'après Bonnet et al. (2020), les neurones sont des cellules spécifiques du SN et ils ne se régénèrent pas. Au

cours du développement prénatal, il se forme environ vingt mille neurones par minute selon eux. Cette prolifération cellulaire est presque terminée au sixième mois de la vie fœtale, quelques neurones seulement continueront à se former au cours des premiers mois post-nataux. Par la suite, d'après eux, la population neurale ne croîtra plus ; bien au contraire, des neurones « mourront » tous les jours et ne seront jamais remplacés.

1.1.1.3. Le devenir du tube neural

D'après Bonnet et al. (2020), les parois du tube neural se différencieront en un certain nombre de structures nerveuses qui constitueront le système nerveux central (SNC). Elles occuperont selon eux une position dorsale ou ventrale par rapport au plan de symétrie horizontal et latérale ou médiane par rapport au plan sagittal (qui passe par l'axe médian et sépare le tube nerveux en une moitié arrière). Selon eux, pour désigner globalement les structures définitives formées par les parois des vésicules, on conserve les appellations embryologiques: ainsi, tout ce qui dérive du mésencéphale est dit «mésencéphalique».

Le tube postérieur donnera D'après Bonnet et al. (2020), la moelle épinière qui est le lieu de transit des informations entrantes et sortantes où s'organisent aussi les comportements élémentaires de type réflexe. Le myélocéphale correspond selon eux au bulbe rachidien, sa structure est proche de celle de la moelle épinière. Il est connecté d'après eux à de nombreux organes par les nerfs crâniens et on y trouve des régions d'importance vitale concernant la régulation des activités cardiaque et respiratoire. Pour eux, le métencéphale est représenté par le cervelet qui est une structure massive attachée à la partie dorsale de l'encéphale et intervenant dans la motricité et l'équilibration. La région ventrale du métencéphale est constituée selon eux par le pont de Varole ou protubérance annulaire. Le mésencéphale montre d'après eux les tubercules quadrijumeaux à la face dorsale et les pédoncules cérébraux à la face ventrale et contient de nombreux noyaux participant aux systèmes de l'éveil et de la motricité. Le diencéphale pour eux est très développé dans sa partie dorsale, il est formé par le thalamus et dans sa partie ventrale par l'hypothalamus: à son niveau on trouve aussi deux glandes endocrines, l'épiphyse et l'hypophyse qui interviennent dans la sensibilité, la motricité, la vigilance, l'affectivité et les régulations neuroendocriniennes. Le télencéphale se différencie en deux ensembles distincts selon eux: les cellules de surface donneront plusieurs types de cortex et les cellules profondes se grouperont en noyaux gris centraux. Pour eux c'est le niveau le plus élevé de la hiérarchie cérébrale, celui où sont

analysées toutes les informations provenant du corps et de l'environnement et où sont élaborées les réponses les plus adéquates, il conditionne les fonctions mentales supérieures.

1.1.1.4. Le système ventriculaire

La cavité centrale du tube nerveux rempli de liquide céphalo-rachidien (ou cérébro-spinal) persistera, son volume se modifiera selon le développement locale des parois et portera le nom de ventricules cérébraux à ses différents niveaux. Les trois vésicules postérieures subissent assez peu de modifications au cours de l'ontogénèse ultérieure; par contre le télencéphale est complètement transformé, un sillon se creuse sur la ligne médiane en face dorsale ce qui entraîne le dédoublement de la vésicule. Chacune des expansions latérales ainsi formées (futurs hémisphères cérébraux) prolifère dans toutes les directions et la cavité centrale est entraînée dans ce mouvement, elle devient paire, constituant les ventricules latéraux (ventricules I et II). Ils ne communiquent pas l'un avec l'autre mais tous les deux communiquent vers l'arrière avec le ventricule III, cavité du diencéphale, par les trous de Monro. Au niveau mésencéphalique, la cavité est restreinte à un fin canal appelé aqueduc de Sylvius. Celui-ci débouche dans une cavité très large qui est le ventricule IV, très étendu sur l'axe longitudinal et l'axe transversal, ne montrant aucune démarcation entre métencéphale et myélocéphale. Le canal de l'épendyme, cavité centrale de la moelle épinière, lui fait suite.

Il est fondamental que toutes ces cavités communiquent les uns avec les autres pour assurer une bonne circulation du liquide céphalo-rachidien et éviter son accumulation dans un endroit; en effet, l'augmentation du volume liquidien entraînerait une surpression au niveau des parois et donc des malformations (l'hydrocéphalie par exemple). La pression est la même à l'intérieur qu'à l'extérieur du cerveau car de petits orifices (situés au niveau du ventricule IV) mettent en relation le milieu intracérébral et le milieu extracérébral dans les méninges (enveloppes cérébrales issues pour une part des crêtes neurales et pour le reste du mésoblaste). (Bonnet et al., 2020).

1.1.1.5. Le devenir des crêtes neurales

Pour Bonnet et al. (2020), l'amas cellulaire resté à l'extérieur et au-dessus du tube neural se divise très vite en deux parties qui glissent pour venir s'installer en position latérale. Diverses techniques montrent selon eux que ces cellules migrent et vont peupler plusieurs régions de l'embryon où elles deviendront les éléments sensitifs, sympathiques, hormonaux... Dans la région crânienne elles donnent d'après eux naissance:

- aux odontoblastes, cellules qui sécrètent la dentine (origine de l'ivoire des dents),
- aux ganglions sensitifs des nerfs crâniens V, VII, IX, X,
- à tous les ganglions sympathiques sensitifs du tractus digestif,
- aux cellules de Schwann (origine de la myéline dans le système nerveux périphérique),
- aux mélanocytes (cellules pigmentaires de la peau),
- à des cellules qui vont envahir la thyroïde et sécréter ultérieurement la calcitonine,
- aux leptoméniges du télencéphale et du diencéphale.

Les crêtes des régions plus caudales selon eux donnent :

- les ganglions rachidiens, analogues fonctionnels des ganglions sensitifs des nerfs crâniens,
- les ganglions de la chaîne sympathique,
- les cellules chromaffines de la glande médullosurrénale (cellule qui sécrètent l'adrénaline),
- les cellules de Schwann.

Ces dérivés sont entre autres à l'origine de l'ensemble des éléments constituant le système nerveux périphérique.

1.1.2. Les «ratés» de l'embryogenèse

1.1.2.1. Les malformations

Il existe des erreurs dans la mise en place des feuillettes ou bien dans les processus ultérieurs de différenciation qui entraînent les malformations du corps, des membres ou des systèmes nerveux. Elles sont dues à des facteurs génétiques ou à des facteurs exogènes, un certain nombre d'éléments physiques, chimiques ou viraux ont en effet des propriétés tératogènes reconnues. En ce qui concerne le système nerveux on cite l'anencéphalie, c'est-à-dire l'absence de développement des vésicules antérieures liée à l'absence de notocorde dans cette région et donc au manque d'induction, et les spina bifida, malformations de la moelle épinière qui résultent d'une fermeture incomplète du tube neural (Bonnet et al., 2020)

1.1.2.2. Les retards mentaux

Des mutations génétiques peuvent survenir et se transmettre. On en connaît une centaine qui implique un désordre du métabolisme des protéines, des carbohydrates ou des lipides. Ces déficits génétiques sont caractérisés par l'absence d'une enzyme qui contrôle une étape biochimique critique de la synthèse. Deux effets peuvent s'en suivre. D'une part, certains composants peuvent se développer jusqu'à un niveau où ils deviennent toxiques. D'autre part, certains composants nécessaires ne seront pas synthétisés. Un exemple du premier type est la phénylcétonurie ou trouble héréditaire du métabolisme de la phénylalanine. Il est repérable par la présence d'acide phénylpyruvique dans les urines. De nombreux cas se traduisent par une déficience mentale grave qui aboutit à une oligophrénie dite phénylpyruvique. Le patient présente une arriération intellectuelle, un retard de son développement physique, une rigidité des membres, des mouvements de balancements et des convulsions, ainsi qu'un manque de pigmentation. C'est un déficit héréditaire récessif. Il est probablement dû au fait que le métabolisme anormal de la phénylalanine engendrerait un produit toxique : l'acide phénylpyruvique. Une détection à la naissance, accompagnée d'un régime spécifique peut permettre de prévenir l'apparition du handicap. Le régime pourra être interrompu à l'âge adulte (Bonnet et al., 2020),

1.1.2.3. Les anomalies chromosomiques

Les anomalies chromosomiques selon Bonnet et al. (2020), peuvent apparaître sous la forme d'un nombre de chromosome différent de la normale (46) ou bien de modifications dans la structure des chromosomes. L'anomalie chromosomique la plus connue, qui conduit d'après eux à un mal fonctionnement cognitif, est la trisomie 21 ou mongolisme, ou encore syndrome de Down. Le patient est porteur d'un chromosome 21 surnuméraire. Son handicap se caractérise selon eux par une arriération mentale accompagnée d'anomalies morphologiques dont un faciès rappelant celui des mongols. Ce faciès lui a valu selon eux son nom de mongolisme actuellement rejeté de la terminologie scientifique. Les patients trisomiques 21 manifestent d'après eux une formation anormale des épines dendritiques beaucoup plus fines que la normale vers le corps cellulaire.

1.1.3. Le développement post-natal du système nerveux

Le système nerveux subit de nombreuses transformations dès la naissance parmi lesquelles l'augmentation du poids du cerveau et les changements biochimiques.

1.1.3.1. Augmentation du poids du cerveau

Après la naissance, c'est à neuf mois que le cerveau pèse en moyenne 350 grammes alors qu'il peut atteindre 1250 à 1375 gramme chez l'adulte. Cette augmentation s'explique par plusieurs facteurs : les cellules gliales sont peu nombreuses à la naissance. Leur nombre va croître rapidement surtout après le dix-huitième mois. Chez l'adulte, le rapport entre le nombre de cellules gliales et le nombre de neurones est de 10. Un second facteur de l'augmentation du poids et du volume de cerveau est la myélinisation. A la naissance, très peu de fibres sont myélinisées. Cette absence de myéline rend difficile à distinguer substance grise et substance blanche dans le cerveau du nouveau-né. La substance « blanche » est grisâtre, c'est au cours des deux premières années de la vie que se produit l'essentiel de l'augmentation du dépôt de la myéline autour des axones. La myélinisation est liée à la croissance du nombre de cellules gliales dont une des fonctions est le contrôle de la myélinisation. Un troisième facteur de la croissance pondérale du cerveau est l'augmentation des interconnexions entre neurones. Le développement des dendrites est particulièrement remarquable. Les neurones aussi augmentent de taille. (Bonnet et al., 2020).

L'augmentation relative du poids du cerveau de la naissance à la maturité n'est pas liée au degré de développement phylogénétique, mais seulement au degré de maturation de l'organisme à la naissance. Aux terminaisons des dendrites, les arborescences se développent, augmentant ainsi le nombre des connexions synaptiques de manière proliférante. Ces connexions sont influencées par les expériences auxquelles l'organisme est exposé. Certains vont régresser, d'autres vont continuer à se développer. Accompagnant ces phénomènes de croissance des contacts synaptiques, les corps cellulaires et le noyau de ces neurones augmentent de taille. On prête cette croissance qui s'accompagne aussi d'une augmentation du nombre des cellules gliales, comme la réponse à l'organisme à une plus grande demande de métabolisme de la part des neurones plus actifs. (Bonnet et al., 2020),

1.1.3.2. Les changements biochimiques

Des changements biochimiques accompagnent ces croissances selon Bonnet et al. (2020). Pour eux, il se trouve que le développement du cerveau des différents mammifères est très différent d'une espèce à l'autre. L'apparence du nouveau-né, son degré d'autonomie comportementale, sont corrélatifs au développement de la biochimie de leur cerveau. L'activité des enzymes responsables de la synthèse des lipides (dont la myéline) augmente de manière importante pendant les premiers jours post-nataux. Elle se stabilisera ensuite, pour

décliner ultérieurement. La vitesse de la synthèse des protéines et de l'acide ribonucléique est, par contre, très élevé à la naissance. Elle va d'après eux décliner jusqu'au quinzième jour environ et se stabiliser progressivement. Enfin le taux d'acide aminés intervenant dans les fonctions de médiateurs, ainsi que le taux de l'enzyme acétylcholinestérase qui joue un rôle important dans certaines transmissions synaptiques, augmentent pendant les vingt-et-un premiers jours post-nataux pour atteindre le niveau qu'ils ont toujours chez les adultes.

Pour Bonnet et al. (2020), la nutrition de l'organisme au cours de ces périodes précoces est aussi un facteur déterminant de son développement neurologique et fonctionnel. Un déficit nutritionnel lors des premières années selon eux entraîne des déficits irréversibles des structures cérébrales. Ces déficits sont probablement d'après eux la cause des moindres performances intellectuelles observées dans les populations souffrant de carences nutritionnelles chroniques. La durée et le moment de privation nutritionnelle sont déterminants sur le pronostic de compensation des déficits. Plus la durée est longue et plus la période est précoce, moins sont les chances de récupération ultérieure par exemple en cas d'adoption dans un milieu plus favorisé.

1.1.4. L'évolution phylogénétique du système nerveux

La phylogenèse est l'étude de l'évolution des espèces. Selon Bonnet et al. (2020), l'intérêt de la phylogenèse repose sur la notion fondamentale d'évolution des espèces. Toutes les espèces vivantes ne sont pas d'après eux apparues simultanément, certains ont disparu, d'autres sont très récentes, au moins à l'échelle de l'univers. Dans une perspective fonctionnaliste, ils supposent que les caractéristiques des organismes vivants sont «destinées» à la réalisation de fonctions utiles à la vie de ces organismes. Pour comprendre les bases physiologiques des comportements, il faut selon eux comprendre la signification de ces comportements. Etudier le développement des espèces est une voie qui permet de restituer ces comportements dans leur contexte historique.

1.1.4.1. Les origines

Le principe fondamental de l'évolution des espèces est la sélection naturelle comme l'a proposé Darwin (1809-1882). Si de nombreuses insuffisances de la théorie ont été relevées, ses principes essentiels restent encore largement admis aujourd'hui. Des changements structuraux apparaissent spontanément chez certains individus d'une espèce; ils sont consécutifs à des mutations. Si ces changements ont des effets favorables en permettant

une meilleure protection contre les prédateurs, l'individu se reproduira et certains de ses descendants hériteront de ces caractéristiques et transmettront à leurs descendants.

Toutes les caractéristiques d'un organisme (sa structure, sa couleur, ses comportements, etc.) ont une signification fonctionnelle. Ce point de vue fonctionnaliste suppose que les caractéristiques des espèces vivantes ont des fonctions utiles à leur survie. Au moins à un moment donné de leur évolution, elles ont eu une telle fonction. Il devient alors primordial de comprendre la signification des comportements observés dans cette perspective, et donc d'étudier l'évolution des espèces. Dans le processus de fonctionnement du principe de la sélection naturelle chez les organismes dotés d'une reproduction sexuée, chacune des cellules contiennent des chromosomes. Les gènes sont des grandes molécules complexes qui ont la propriété de déterminer la production des protéines dont les cellules ont besoins pour croître et réaliser leurs fonction. Ces gènes contiennent en quelque sorte les «plans» du développement embryologique de chaque individu de chaque espèce. Si une altération de ces «plans» apparaît, un organisme différent sera produit (Bonnet et al., 2020).

Les mutations représentent des altérations des «plans» qui sont des changements accidentels des chromosomes contenus dans le sperme ou l'œuf qui, lors de la fécondation, engendreront un organisme différent. La plupart des mutations sont nuisibles et descendants, soit ne survivent pas, soit seront le siège d'un déficit ou d'une malformation. D'autres mutations, plus rares, auront des effets bénéfiques et donneront au descendant un avantage sélectif. Ceci signifie que le porteur d'une telle mutation aura une chance plus grande de vivre assez longtemps pour se reproduire à son tour et donc une chance plus grande d'engendrer à son tour des descendants dont certains seront porteurs dans leurs chromosomes de la même mutation (Bonnet et al., 2020)

Les caractéristiques altérées par les mutations sont d'ordre physique. Les gènes fabriquent les protéines qui affectent la structure et la biochimie des cellules de l'organisme. Les effets de ces altérations physiques apparaitront dans les comportements. Il pourra s'agir d'une meilleure résistance à certaines infections, de la capacité à digérer de nouveaux aliments, ou d'autres caractéristiques plus apparentes comme des modifications des caractères sexuels secondaires qui rendront l'individu plus attractif pour l'autre sexe. Une mutation peut encore entraîner l'apparition d'un comportement d'immobilisation en présence d'un stimulus nouveau, comportement permettant à de nombreuses proies potentielles de passer inaperçues de leur prédateur les chances de survie d'un tel animal sont évidemment

plus grandes. L'évolution des espèces n'est pas un processus continu. Les espèces évoluées ne descendent pas directement d'autres espèces moins évoluées (Bonnet et al., 2020)

1.1.4.2. L'évolution du cerveau

Le système nerveux humain est construit d'un encéphale constitué de cinq vésicules et d'une moelle épinière. Cette dernière garde la même structure. Le tronc cérébral (mésencéphale, métencéphale et myélocéphale) évolue peu. Le mésencéphale assure les intégrations sensorielles et dirige la motricité qui est de type réflexe. Les vésicules postérieures garderont leurs caractéristiques mais leurs fonctions passeront sous le contrôle du télencéphale. Ainsi, le toit du mésencéphale qui gère complètement vision et audition deviendra une structure réflexe dans ces deux domaines gérés maintenant par le cortex cérébral (Bonnet et al., 2020)

1.2. BASES DES FONCTIONNEMENTS COGNITIFS

Les activités mentales complexes que sont les activités de compréhension, de raisonnement et de résolution des problèmes sont des activités finalisées par des tâches. La réalisation des objectifs définis par ces tâches implique l'élaboration d'objectifs intermédiaires et cette élaboration repose sur l'interprétation de la situation, l'évocation de connaissances pertinentes et la production d'interférences.

1.2.1. Stockage et récupération de l'information

La capacité de stockage de l'information est limitée, mais l'information peut être maintenue plus longtemps par l'activité de révision mentale. Le stockage et la récupération de l'information dépendent des types de mémoire, des caractéristiques de la mémoire de travail, de la fixation en mémoire à long terme, de l'évolution de l'information en mémoire et de la nature de l'attention.

1.2.1.1. Les types de mémoires

L'information perceptive est stockée dans des registres de mémoire sensorielle correspondant aux diverses modalités sensorielles. Elle est disponible pour des temps très brefs, de l'ordre de quelques centaines de millisecondes pour les informations visuelles. Elle est ensuite traitée par le système qui opère séquentiellement, qui procède à l'identification de l'information sous la forme d'un codage verbal. Ce système est source de limitations, car l'information en attente dans les registres sensoriels risque d'avoir disparu avant d'être codée.

Ce système a aussi une capacité de stockage de l'information codée verbalement qui intervient dans la réponse. Cette capacité est limitée mais l'information peut être maintenue plus longtemps par des activités de révision mentale. Une partie de l'information traitée en mémoire à court terme peut être transférée en mémoire à long terme : la probabilité de ce transfert d'une information en mémoire à long terme dépend des traitements qui ont été faits sur cette information : une information qui a fait l'objet d'un traitement long et approfondi a plus de chances d'être transférée en mémoire à long terme (Richard et al., 2020).

Selon Richard et al. (2020), il y a un seul mécanisme de stockage, c'est-à-dire si la mémoire à court terme et la mémoire à long terme sont en fait une seule mémoire et obéissent aux mêmes lois, un même facteur doit avoir les mêmes effets quand le rappel est fait dans un délai bref et quand il est fait après un long délai. L'interaction pour eux est le fait qu'un facteur n'a pas le même effet pour des valeurs différentes d'un autre facteur, par exemple le délai de rappel, qui est court ou long. Le nombre de répétition n'a pas d'effet quand le rappel a lieu dans un délai court (2 secondes): la performance est la même qu'il y ait eu une ou plusieurs répétitions. En revanche si le rappel a lieu après un délai plus long (8 secondes), on observe les différences. Le rappel d'après eux est meilleur après plusieurs répétitions qu'après une seule. Dans le rappel des mots d'une liste, la performance soulignent-ils est meilleure pour les premiers mots que pour les derniers et nettement moins bonne pour ceux du milieu. Le meilleur rappel des premiers mots selon eux est dû au fait que les sujets ont tendance à répéter mentalement la liste depuis le début, de sorte que les premiers mots sont répétés plus souvent. Les derniers mots sont mieux rappelés parce qu'ils sont d'après eux en mémoire immédiate : si on occupe le sujet pendant quelques secondes à une autre tâche, la supériorité des derniers mots disparaît. Le rappel d'une liste met en jeu selon eux deux types de stockage : un stockage en mémoire à long terme pour les mots qui ont pu bénéficier d'une révision mentale et un stockage en mémoire à court terme pour les derniers mots de la liste.

D'après Richard et al. (2020), ce ne sont pas les mêmes caractéristiques des items des listes à mémoriser qui sont stockées en mémoire à court terme et en mémoire à long terme ; C'est notamment le fait que la rapidité de lecture des items à mémoriser est un facteur déterminant de la taille de l'empan mnésique, qui est la quantité de matériel que l'on peut rappeler immédiatement après une seule présentation. La récupération de l'information en mémoire à court terme se fait par balayage de la liste, c'est-à-dire en parcourant dans l'ordre les éléments de la liste. Quand la liste a été répétée un très grand nombre de fois, de sorte qu'elle est stockée en mémoire à long terme, le temps d'accès à un item de la liste ne dépend

pas du nombre d'éléments de la liste. Tout se passe comme s'il y avait un accès direct à n'importe quel élément de la liste. Dans le cadre de la pathologie, ils ont pu mettre en évidence des cas dans lesquels la mémoire à court terme est intacte, alors que la mémoire à long terme est extrêmement perturbée. Ainsi, dans le cas de certaines lésions d'après eux, le malade a une capacité de mémoire immédiate comparable à celle de sujets normaux: il est capable de répéter les items après une seule présentation, pourvu qu'ils ne dépassent pas 6 ou 7. Ce type de patient est incapable d'apprentissage requérant la conservation d'informations: ils ne se souviennent plus de ce qui a été fait auparavant et il faut continuellement reprendre les choses au début.

L'information stockée en mémoire sensorielle est très labile: elle disparaît rapidement. Dans le cas d'une information visuelle, il y a une déperdition importante au-delà de 300 millisecondes. L'information auditive semble se conserver plus longtemps, de l'ordre d'une seconde ou deux. L'opération de codage s'effectuerait de façon successive pour les divers stimuli et l'opération prenant un certain temps, la trace du stimulus peut avoir disparu de la mémoire sensorielle avant qu'elle ne soit effectuée. Une première limitation tient au nombre d'opérations de codage pouvant être réalisées dans le temps où l'information est disponible en mémoire sensorielle. Une seconde limitation tient à la capacité de stockage de la mémoire à court terme. Les limitations liées à l'opération de codage sont plus manifestes quand les conditions de prise d'informations sont difficiles. Les limitations de la mémoire expliquent les limitations de performance (Richard et al., 2020).

1.2.1.2. Nature de la mémoire à court terme

La mémoire de travail est une structure de traitement qui a pour propriété d'imposer les limitations tant en ce qui concerne le stockage de l'information qu'en ce qui concerne la nature des traitements: les traitements qui font appel à la mémoire de travail ont pour propriété d'être séquentiels, ce qui exclut que deux traitements puissent être conduits en même temps sans perte d'efficacité. La mémoire de travail est la partie active de la mémoire à long terme. Dans le contexte d'une tâche, la plus grande partie de la mémoire à long terme est inactive: une partie seulement est activée par les éléments qui constituent le contexte de la tâche à savoir les objets impliqués, les propriétés utilisées, les buts du sujet, etc. seule cette partie de la mémoire à long terme participe aux traitements, le reste est en dehors, sauf ce qui peut être activé par de nouvelles informations (Richard et al., 2020).

La mémoire de travail est très dépendante de l'attention. Cette perspective rend bien compte des propriétés de la mémoire de travail: labilité des informations s'il n'y a pas possibilité de révision mentale, limitation des capacités de stockage et traitement, rôle de la vocalisation dans le stockage. Elle explique moins bien le fait que le codage soit plutôt phonétique en mémoire à court terme et plutôt sémantique en mémoire à long terme. Cette perspective fait intervenir directement la mémoire à long terme dans le stockage à court terme, car c'est la mémoire à long terme qui fournit les codes utilisés pour indexer les informations en vue du stockage. Elle présente l'intérêt de donner un statut à l'attention et d'expliquer que certaines informations particulièrement pour le sujet (à cause de leur valeur émotionnelle notamment) puissent s'imposer dans le focus de l'attention et contribuer ainsi à changer le cours de l'activité. (Richard et al., 2020). Cette façon de concevoir la mémoire de travail est à rapprocher de la mémoire opérationnelle introduite par Bisseret (1970).

Pour Bisseret (1970), cité par Richard et al. (2020), la mémoire opérationnelle contient des informations transitoires, nécessaire à la réalisation de la tâche en cours. Ces informations d'après lui seront en général oubliées dès la tâche terminée et le contenu de la mémoire opérationnelle sera renouvelé par les informations relatives à la nouvelle tâche. La différence avec la mémoire de travail selon lui est que les informations sont maintenues beaucoup plus longtemps : cette durée est de l'ordre de minutes, de dizaines de minutes, voire d'heures, selon les tâches. La mémoire opérationnelle pour lui a été introduite pour rendre compte du fait que dans la réalisation d'une tâche, la mémorisation dépend de façon primordiale des objectifs de la tâche et traduit l'idée que la mémoire est organisée par les tâches à accomplir. Elle ne correspond pas selon lui à une structure propre de la mémorisation qui aurait ses lois propres, comme la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Elle définit selon lui des états de l'information mémorisée liés à des opérations de traitement.

Le contenu de la mémoire opérationnelle d'après lui est constitué d'un part par l'information contenue en mémoire de travail et, d'autre part, par la partie de la mémoire à long terme qui est activée, à savoir l'information de la mémoire à long terme qui est utilisée par la tâche. En gros, il considère que le contenu de la mémoire opérationnelle est constitué par les représentations sur lesquelles opèrent les traitements et que la révision mentale et le fait que ces informations sont utilisées dans les traitements font qu'elles restent disponibles pour la tâche. Ce contenu dépassant de loin les capacités de la mémoire de travail.

1.2.1.3. Caractéristiques de la mémoire de travail

Richard et al. (2020), distinguent deux caractéristiques de la mémoire de travail ayant une importance majeure pour les traitements cognitifs: la rapidité d'encodage et la labilité de l'information. Capacité de stockage ou rapidité d'encodage : la capacité est liée à la rapidité d'encodage de l'information en mémoire de travail. L'encodage consiste à transformer l'information pour la mettre sous la forme qui soit utilisable dans les opérations de traitement faites en mémoire de travail: c'est sous cette forme qu'elle sera éventuellement transférée en mémoire à long terme. Labilité de l'information en mémoire de travail : l'oubli est rapide en mémoire de travail, lorsque la répétition mentale est impossible. On a l'occasion d'en faire l'expérience quand on est interrompu dans une tâche qui requiert toute l'attention comme une opération de calcul: on oublie le résultat du dernier calcul qu'on venait de faire et bien souvent on oublie aussi où on en était dans l'opération.

1.2.1.4. La fixation en mémoire à long terme

La répétition a toujours été considérée comme un facteur majeur, sino comme le seul facteur de mémorisation. Les méthodes d'apprentissage par cœur témoignent du fait que cette idée est fort répandue dans le public. Cette idée a un support scientifique incontestable. La répétition joue un rôle important, on ne peut pas le nier. L'erreur serait de croire que c'est le facteur majeur, voire le seul facteur de la mémorisation. Le nombre de répétition ne modifie guère le rappel quand il est immédiat, mais l'améliore d'autant plus que le délai est long.

La répétition mentale joue un rôle important dans la fixation en mémoire. Atkinson et Shiffrin cité par Richard et al. (2020), considèrent que la probabilité qu'un item soit transféré en mémoire à long terme dépend du temps pendant lequel il a été maintenu en mémoire de travail et a pu faire l'objet de révision mentale. Rendus cité par Richard et al. (2020), a vérifié cette idée dans l'expérience suivante. Il présente à ses sujets des listes de 20 noms à apprendre. Chaque nom est présenté visuellement pendant 5 secondes. Les sujets ont pour consigne de répéter à haute voix les mots à apprendre durant chaque intervalle de 5 secondes, mais ils ne sont pas obligés de répéter le mot présenté : ils peuvent répéter n'importe quel mot à leur guise. Ceci permet de savoir quels mots les sujets préfèrent répéter et de tester l'hypothèse selon laquelle le meilleur rappel des premiers mots d'une liste est dû à la révision mentale de ces premiers mots. Une fois la présentation de la liste terminée, les sujets doivent rappeler les mots de la liste dans l'ordre qu'ils veulent. Les premiers items sont mieux rappelés ainsi que les derniers et ceux du milieu de la liste sont moins bien retenus.

Pour Mandler cité par Richard et al. (2020), la mémorisation se fait par construction d'un réseau hiérarchique et intégration des éléments à apprendre dans ce réseau. Selon lui, si le nombre d'éléments dépasse 5, ces éléments sont répartis en catégories et chaque élément est codé par la catégorie à laquelle il appartient. Si le nombre de catégories dépasse 5 (car cette limite vaut aussi pour le nombre de catégorie), les catégories sont elles-mêmes regroupées à l'intérieur de catégories plus générales. Il observe que les résultats à l'épreuve de rappel sont les mêmes, que les sujets aient été ou non informés qu'après l'épreuve de catégorisation ils auraient à apprendre les mots classés. Cela montre que la catégorisation des éléments joue un rôle important dans la fixation en mémoire. L'idée importante dans cette conception est que les éléments sont accessibles par les catégories auxquelles ils appartiennent.

1.2.1.5. Evolution de l'information en mémoire

D'après Richard et al. (2020), l'information en mémoire subit diverses transformations qui font que l'information restituée peut se trouver être différente de l'information présentée. Eventuellement une information n'est plus récupérable: le sujet ne peut l'évoquer, c'est ce qu'on appelle l'oubli. Le rappel de la liste est d'autant moins bon que les éléments de la liste sont plus semblables entre eux. Ces effets d'interférence expliquent pourquoi, à nombre constant de répétitions, la rétention est meilleure dans l'apprentissage distribué que dans l'apprentissage massé. Selon eux, dans l'apprentissage massé les essais se suivent sans intervalle et dans l'apprentissage distribué, ils sont répartis dans le temps et séparé par des périodes de repos. La différence entre l'apprentissage massé et l'apprentissage distribué est d'autant plus importante que la tâche est plus difficile. Les interférences produites par les autres éléments de la liste, et qui constituent des réponses incorrectes se dissiperaient en part pendant la période de repos, ce qui serait responsable de l'amélioration de la rétention. La dissipation obéirait aux mêmes lois que la dissipation de l'inhibition dans le conditionnement.

Richard et al. (2020), font une distinction entre interférence rétroactive et interférence proactive. L'interférence rétroactive consiste en la détérioration de la rétention de ce qui a été appris dans une tâche A, quand on fait apprendre une tâche B entre l'apprentissage et le rappel de la tâche A. son importance dépend du degré de maîtrise de la tâche A : si l'apprentissage de cette dernière a été très poussé, l'interférence due à la tâche B est moins importante. Un autre facteur qui la modifie est le type d'activité exercée entre

l'apprentissage et le rappel de la tâche initiale. Selon eux, cela s'observe dans la vie quotidienne : on se souvient mieux le matin d'un texte appris la veille au soir avant de s'endormir qu'on ne se souvient le soir d'un texte appris le matin : ce sont les activités de la journée plus que le temps lui-même qui est responsable de la détérioration de la rétention. Selon eux, l'interférence proactive est l'effet négatif exercé sur la rétention d'une tâche A par l'apprentissage préalable d'une tâche B. ici, l'apprentissage de la tâche B précède celui de la tâche A et perturbe ce dernier. Pour eux, l'effet d'interférence est d'autant plus marqué que les stimuli des deux tâches sont plus semblables. Cela est due aussi d'après eux à un effet de généralisation: les réponses associées aux stimuli dans la tâche B sont évoqués au moment de l'apprentissage de la tâche A par les stimuli qui sont semblables et entrent en compétition avec les réponses à apprendre dans la tâche A. l'effet est d'autant plus fort que l'apprentissage de la tâche B a été plus prolongé.

1.2.1.6. Nature de l'attention

Ce point de l'étude parle de l'attention comme orientation des traitements et gestion des buts. L'attention est la marque des buts du sujet dans les traitements. Les buts du sujet d'après Richard et al. (2020), influent d'abord sur la prise d'information: en permettant une meilleure détection des stimuli attendus; en permettant une préparation à la réponse par l'utilisation des signaux qui permettent de prévoir soit le moment d'arrivée du signal soit la nature du signal et donc la nature de la réponse à donner; en permettant de sélectionner le canal sensoriel sur lequel arrive l'information utile pour la tâche et de rendre moins saillantes les informations non pertinentes. Selon eux, les buts du sujet sont déterminants pour la conduite des traitements. Ces derniers requièrent pour être menés à bien, d'avoir le statut de tâche prioritaire et quels sont les traitements qui peuvent être réalisés sans être pilotés par des buts explicites.

Les buts du sujet orientent la prise de l'information en opérant une sélection de l'information utile. Cowan cité par Richard et al. (2020), propose l'idée que cette sélection ne se fait pas par inhibition de l'information non pertinente: quand il n'y a pas de changement dans l'environnement, l'information perçue devient de moins en moins saillante et s'atténue progressivement de par le simple fait qu'il n'y a pas de changement. Selon lui, pour que l'information soit maintenue, il faut une activation supplémentaire qui est due à la focalisation de l'attention. Le rôle de l'attention est ainsi de maintenir disponible l'information utile par la tâche. Selon lui, quand un changement se produit dans

l'environnement, un mécanisme réflexe, appelé réflexe d'orientation, fait que ce changement est remarqué et entre dans le focus attentionnel : si ce changement n'est pas en relation avec les buts poursuivis, il ne reçoit pas d'activation supplémentaire et disparaît progressivement du focus attentionnel.

Le rôle des buts d'après Richard et al. (2020) est de permettre d'expliquer en même temps les effets de focalisation de l'attention. En effet, selon eux, la réalisation du but et la mise en œuvre des procédures connues pour l'atteindre entraînent une focalisation sur les informations liées à l'exécution de la procédure. Cette dernière a besoin de certaines informations pour être exécutée et celles-ci sont rendues plus saillantes. Ils observent ainsi les effets de réduction du champ de l'attention : les incidents sont catégorisés par les pilotes en fonction de la phase de vol dans laquelle ils sont susceptibles de survenir et que cela oriente très fortement la recherche d'informations sur les causes possibles de l'incident.

1.2.2. Cognition et affects

L'activité de l'organisme et le résultat visible de cette activité, le comportement et le niveau de performance à une tâche, dépendent à la fois de facteurs cognitifs, de mécanismes de traitement de l'information dont dispose l'organisme, et de facteurs non cognitifs, comme le niveau de l'éveil de l'organisme. Ce dernier est soumis à des modulations, dont les unes sont liées aux rythmes biologiques et aux réactions dépendant des stimulations relatives aux motivations primaires et aux réactions de défense de l'organisme. Les manifestations de ces facteurs non cognitifs sont les émotions et les affects.

1.2.2.1. Niveau d'éveil cortical et niveau de vigilance

Le niveau de vigilance selon Richard et al. (2020) exprime l'aspect dynamogénique de l'activité, le niveau de mobilisation des ressources de l'organisme. Ce niveau de vigilance d'après eux est soumis à des rythmes biologiques, qui déterminent les états de veille et les états de sommeil. Pour eux, il dépend également de facteurs motivationnels et de facteurs externes qui ont un effet activateur ou déprimeur. Le niveau d'éveil cortical selon eux caractérise le niveau d'activité cérébrale qui est à la base biologique du niveau de vigilance.

Richard et al. (2020) ont montré que la formation réticulaire joue un rôle essentiel dans le déclenchement des réactions d'éveil. Des divers récepteurs selon eux partent des fibres qui parviennent aux aires réceptrices corticales. Partent également de ces récepteurs des ramifications qui convergent vers la formation réticulaire. Pour eux, dans les conditions

normales, une stimulation provoque une excitation à la fois dans les aires du cortex qui traite le message sensoriel et au niveau de la formation réticulée, la réaction d'éveil cortical ne se produit pas à la suite d'une stimulation périphérique de la voie somesthésique, celle-ci étant intacte. Il apparaît donc que ce n'est pas l'arrivée au cortex des influx sensoriels qui provoque la réaction d'éveil. L'éveil se produit grâce aux voies de dérivation qui atteignent la formation réticulaire. La formation réticulaire est donc stimulée par les influx sensoriels et c'est elle à son tour qui provoque une activation corticale.

Le niveau de vigilance est également affecté par un certain nombre d'agents externes ou internes qui ont un effet activateur ou déprimeur: bruit, privation de sommeil, alcool, drogue. Leurs effets sont souvent complexes.

1.2.2.2. Motivation et performance

Il existe selon Richard et al. (2020) une relation étroite entre l'efficacité et le niveau d'activité réticulaire, lui-même dépendant du niveau de motivation. Pour eux, la performance n'augmente pas de façon continue quand on augmente le niveau d'activation par une stimulation électrique réticulaire, ou quand on augmente la motivation par une manipulation des conditions expérimentales. D'après eux, à partir d'un certain niveau la performance diminue : c'est la loi de l'optimum de motivation. L'idée de l'optimum de motivation vient de nombreuses observations que l'on peut faire dans la vie quotidienne : quand l'enjeu est trop important, dans les situations d'examen par exemple, on ne travaille pas toujours au mieux de ses possibilités, quand on est peut-être compétent à la tâche.

Selon Richard et al. (2020), la relation entre motivation et performance semble être un cas particulier de la relation plus générale entre activation et efficacité, l'augmentation de la motivation se traduisant par une augmentation du degré d'activation. Cette relation entre activation et efficacité d'après eux est importante car elle explique des résultats assez paradoxaux. Elle permet de comprendre que les excitants qui ont des effets favorables dans certaines conditions, peuvent avoir des effets néfastes dans d'autres conditions.

1.2.2.3. Effet de facteurs externes sur le niveau de motivation

Wilkinson cité par Richard et al. (2020) a étudié les effets combinés du bruit et de la privation de sommeil dans une tâche sensorimotrice. Le sujet avait devant lui un panneau portant 5 lampes et 5 touches situées juste en-dessous. Dès qu'une lampe s'allumait, le sujet devait l'éteindre en appuyant aussi vite que possible sur la touche correspondante. Il observe

que chez les sujets ayant dormi normalement, la performance mesurée par le nombre d'erreurs, est moins bonne en situation de bruit intense que dans un environnement calme, et la différence a tendance à augmenter au fur à mesure que la séance se prolonge. Chez les sujets privés de sommeil depuis 32 heures, la performance se détériore moins dans le bruit que dans le calme. D'après lui, le bruit a un effet activateur, le manque de sommeil a un effet déprimeur. Avec les conditions de sommeil normales les sujets se trouvent dans un état d'activation qui correspond à l'optimum pour la tâche en question. Dans les conditions de bruit le niveau d'activation dépasse l'optimum et l'efficacité est moins bonne que dans la situation de calme. Les sujets privés de sommeil par contre ont un niveau d'activation qui est en dessous de l'optimum. Le bruit rapproche le niveau d'activation de l'optimum, ce qui explique que pour ces sujets le bruit soit plus favorable que le calme.

Wilkinson cité par Richard et al. (2020) a également étudié l'effet combiné de la privation de sommeil et de la connaissance des résultats. Les sujets résolvent des problèmes arithmétiques pendant un quart d'heure ; ils reçoivent ensuite de l'expérimentateur des commentaires sur l'exactitude et la rapidité de leur travail, puis reprennent ce travail. Pendant le premier quart d'heure les sujets privés de sommeil sont nettement moins rapides dans l'exécution. Après information sur leurs résultats, ils améliorent leur rapidité et ont une performance comparable aux sujets contrôle, dont la performance reste stable.

1.2.2.4. Stress et dérèglement du contrôle

Selye cité par Richard et al. (2020), caractérise le stress comme un ensemble de réactions associées à un syndrome général d'adaptation de nature non spécifique en présence d'un stressor, par exemple : froid intense, blessure, drogues. Selon lui, ce syndrome se caractérise par la production sous l'action de l'hypothalamus, d'une hormone qui active les voies nerveuses sympathiques et provoque la production d'adrénaline par les glandes surrénales. Celle-ci a des effets très rapides sur la pression artérielle, le métabolisme, l'éveil cortical. Ceci constitue la réaction d'alarme du syndrome général d'adaptation. La suite correspond à une mobilisation des défenses de l'organisme et se caractérise par la production de substances destinées à protéger l'organisme ou la zone lésée contre la progression d'agents pathogènes. Ce syndrome est non spécifique: il est le même quel que soit l'agent stressor.

Le stress d'après Richard et al. (2020), est souvent engendré par l'interaction entre les composantes physiques de la situation et les composantes cognitives constituées par l'interprétation qu'a le sujet de la situation. Selon eux, le stressor apparaît lorsqu'il y'a

danger et que l'individu se sent incapable d'y faire face ou que les moyens disponibles se révèlent inappropriés, ou encore lorsque le sujet n'a aucun contrôle de la situation. Pour eux, l'effet du stress n'est pas toujours négatif. Une élévation du niveau d'activation peut améliorer la performance. Ainsi en situation d'examen certains élèves ont de meilleures performances que lorsqu'ils font leur devoir chez eux. Par ailleurs le trac de l'acteur ou celui du jeune professeur est un phénomène répandu, mais il disparaît en général dès que la représentation ou la leçon commence.

Selon Richard et al. (2020), il y'a dérèglement du contrôle de l'activité et désorganisation de celle-ci, lorsqu'il y'a excès de l'activation par rapport à l'optimum qui caractérise le type de traitement d'information à mettre en œuvre. Pour eux, l'optimum est élevé s'il suffit d'activer des procédures connues plus ou moins automatisées dans lesquelles c'est la récupération en mémoire à long terme qui est dominante. Il se situe plus bas dans le cas de la résolution de problème, où il faut élaborer des solutions autres que celles qui se présentent immédiatement à l'esprit (par assimilation de la situation présente à des situations connues), remettre des représentations, évaluer le résultat de ce qui a été fait.

1.3. BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

La notion de besoins éducatifs particuliers concerne des élèves très divers. Ils sont en situation de handicap ou malades, ont de grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation.

1.3.1. Notion de besoins éducatifs

La notion d' « élèves à besoins éducatifs particuliers » est une notion relativement récente dans le système éducatif. Elle se décline parfois en « enfants à besoins éducatifs particuliers » ou « spécifiques » et on la retrouve sous les sigles EBEP ou BEP. L'université d'automne, organisée à Vichy en 2003, et consacrée à ce sujet, considère qu'il s'agit d'élèves « en situation de handicap, nouveaux arrivants, voyageurs, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques, etc. ». Sont également considérés « à besoins éducatifs particuliers » les élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation. Dans le guide méthodologique Prévenir l'illettrisme. Répondre à des besoins éducatifs particuliers, il s'agit « des élèves qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si on leur prête une attention particulière pour répondre aux besoins qui leur sont propres ». Cette notion, à géométrie variable, apparaît

donc comme peu stable et risque de se transformer en fourre-tout sémantique. (Le Breton, 2007)

Si l'expression « besoins éducatifs particuliers » est d'origine anglo-saxonne, la préoccupation qui s'y rattache est aujourd'hui internationale. Elle est liée au concept d'école inclusive. En 1994, sous l'égide de l'UNESCO, la déclaration de Salamanque a affirmé le droit à la scolarisation de tous les enfants « quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre ». Au niveau européen, la déclaration de Luxembourg de 1996 « place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques ». La scolarisation des « élèves à besoins éducatifs particuliers » conduit à un changement de paradigme : l'accueil de tous les élèves dans le cadre de la scolarité obligatoire. Ce modèle se fonde sur un principe éthique, le droit de tous à l'école, et sur des pratiques pédagogiques prenant en compte la diversité des élèves (Le Breton, 2007).

Selon Le Breton (2007), l'émergence de cette notion d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » et les évolutions du système scolaire qui l'accompagnent suscitent quelques débats. En effet, même si chacun peut souscrire au principe éthique de la scolarisation de tous les enfants, les risques d'une approche trop englobante et d'une réponse indifférenciée à des besoins d'ordre différent ne sont pas à négliger. Pour lui, le flou de la notion peut sans doute conduire à des dérives. L'identification des élèves concernés est loin d'être aisée, comme le précise Bouysse cité par Le Breton (2007) c'est particulièrement difficile « pour les besoins [...] qui sont corrélatifs de situations socio-économiques ou socio-culturelles particulières, privatives eu égard aux exigences scolaires ». Ainsi, une bonne part des élèves issus de milieux défavorisés et scolarisés en éducation prioritaire manifestent des difficultés certaines dans l'appropriation des savoirs scolaires. Leurs modes de socialisation familiale sont souvent éloignés des attentes de l'école et leur origine sociale perçue comme «handicapante».

1.3.2. Types de besoins

En raison de situations particulières, les élèves peuvent rencontrer les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation au cours de leur scolarité. Il s'agit:

- des élèves à grandes difficultés scolaires: l'élève qui rencontre des difficultés scolaire graves et persistantes a besoin d'une prise en charge globale fondée sur une analyse approfondie de ses lacunes et de ses potentiels ;

- des raisons de santé: lorsqu'un trouble de la santé invalidant nécessite un aménagement, un projet d'accueil individualisé (PAI) est mis en place. La scolarité de l'élève se déroule dans les conditions ordinaires;
- des troubles des apprentissages: il peut s'agir des trouble «dys», de troubles de l'attention ou de troubles du neurodéveloppement qui nécessitent des adaptations pédagogiques et un accompagnement particulier;
- d'une situation de handicap: en raison d'une déficience sensorielle, cognitive ou motrice, l'élève peut être limité dans la réalisation des tâches et activités d'apprentissage qui lui sont proposées dans le cadre de l'école;
- d'un haut potentiel: l'enfant à haut potentiel intellectuel présente souvent des signes de fragilité tant sur le plan du développement affectif que dans les relations sociales, en particulier si sa précocité n'a pas été diagnostiquée. L'échec scolaire peut alors s'installer si les spécificités de son fonctionnement ne sont pas suffisamment prises en compte;
- d'une situation familiale ou sociale difficile: les enfants placés dans des établissements d'aide sociale à l'enfance (ASE) connaissent des situations familiales ou sociales difficiles qui influent sur leur scolarité: pauvreté mal-logement ou surpeuplement, manque de soutien parental et carences éducatives, maltraitance etc. (Onisep, 2020- 2021 toute l'info sur les métiers et les formations).

Le système de catégorisation tripartite de la CITE-97 (UNESCO, 1997) fait aussi une distinction catégorielle des enfants à besoins éducatifs particuliers avec comme catégorie A les élèves/étudiants dont les déficiences sont des causes d'ordre biologique claire ; comme catégorie B ceux qui connaissent des difficultés d'apprentissage sans raison particulière et comme catégorie C ceux qui ont des difficultés liées aux inconvénients causés par les facteurs socioculturels. La prise en compte de ces besoins spécifiques ainsi que la mise en œuvre d'un accueil et d'un accompagnement adapté permettent de garantir à ces élèves une égalité de chance dans les apprentissages.

1.4. APPROCHE DE L'ÉCOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN DE BRONFENBRENNER

Bronfenbrenner (1975) s'inspire des travaux de Vygotsky (1960) pour qui les interactions sociales sont essentielles pour le développement de l'intelligence et ceux de Lewin (1951) qui soutient l'idée selon laquelle le comportement est fonction des interactions entre les personnes et leur environnement. D'après lui, la pensée est socioconstructiviste et systémique, avec une observation naturaliste qui appréhende l'enfant dans un contexte réel où le chercheur ne peut manipuler les variables.

La théorie de Bronfenbrenner (1979) reprise par Absil et al. (2016) repose sur une idée centrale : l'environnement, au sens large influence le développement de l'enfant.

L'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain qui grandit et les changements des propriétés des milieux dans lesquels la personne vit ; étant donné que ce processus est influencé par les relations entre ces milieux et les contextes qui les englobent (Bronfenbrenner, 1979)

A partir de cette idée et animé par une volonté de définir un champ scientifique, il propose sa définition de l'écologie du développement humain.

Bronfenbrenner (1979) repris par Absil et al. (2016) développe une taxonomie des environnements emboîtés. Pour lui, l'environnement est important et capital pour mesurer les effets des interactions entre les facteurs environnementaux sur le développement de l'enfant. D'après lui, l'environnement de l'enfant est représenté comme une série de milieux emboîtés les uns dans les autres. Selon lui, le développement de l'enfant se produit dans l'interaction de quatre types d'environnements : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Pour lui, ces environnements, appelés systèmes, sont différenciés selon le degré de participation de l'enfant et de la mère, selon que l'enfant ou la mère y sont directement acteurs et impliqués. Les parents doivent véhiculer des messages congruents à l'enfant pour soutenir son développement. La compatibilité de ces messages constitue alors un facteur de motivation de l'enfant.

L'enfant et la mère constituent le premier microsystème du développement humain. Comme l'enfant grandit et participe à d'autres milieux, il devient acteur d'autres microsystèmes comme le milieu d'accueil, le bac à sable du parc, l'école, le club de sport. Le nombre de microsystèmes d'après lui, tend à s'accroître avec le développement de l'enfant. Un microsystème est composé de trois éléments qui permettent selon lui d'observer le développement de l'enfant : les patterns d'activités exprimés par le langage verbal et non-verbal, les détails dans les activités et les interactions dans lesquelles l'enfant s'engage. « Un microsystème est un pattern d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécu par la personne en développement dans un contexte qui possède des caractéristiques physiques et matérielles particulières». (Bronfenbrenner, 1979).

L'activité, les relations et les rôles (les trois composantes d'un microsystème) qui mettent en rapport des adultes et un enfant prendront sens pour celui-ci s'ils sont compatibles (ou cohérents). Le sens dépend des caractéristiques de l'environnement, il est en quelque sorte donné de l'extérieur. Les adultes soutenant le développement de l'enfant peuvent faire partie d'un même microsystème comme la famille ou encore s'inscrire dans des systèmes distincts, c'est le cas de l'enseignant et du parent dont l'action respective sur l'enfant est bénéfique si elle est cohérente. En contexte de défavorisation socio-économique, l'un des principaux obstacles à la réussite scolaire de l'enfant réside dans la manifestation d'une discontinuité culturelle entre l'école et la famille, c'est-à-dire d'un écart entre les rôles, les activités et les relations caractérisant chacun ces microsystèmes. Comme c'est la famille qui doit s'accommoder à l'école, vectrice de la « culture dominante », logique au fondement des interventions compensatoires, il incombe de déterminer les fondements théoriques d'un tel raisonnement.

Un mésosystème est un groupe de microsystèmes en interrelation par le truchement d'échanges et de communications. Il renvoie au système auquel ne participe pas directement l'individu, mais qui l'affecte tout de même. C'est le cas, par exemple, du conseil d'établissement de l'école où se prennent des décisions concernant l'enfant alors que celui-ci n'y assiste pas. Il peut s'agir d'interactions face à face, mais aussi d'échanges de courriers, de communications téléphoniques, par exemple, il peut exister un mésosystème école/famille dont l'interaction est supportée par le journal de classe de l'élève. La maîtrise de l'environnement par l'individu, nécessite la création de liaisons entre les systèmes afin d'en conduire l'action sur la personne. Dans la mesure où le parent s'implique dans le conseil d'établissement, il pourra alors diriger son effet sur l'enfant et s'assurer que les décisions qui

s'y prennent reflètent les besoins de celui-ci. « Un mésosystème est donc un système de microsystèmes» (Bronfenbrenner cité par Absil et al., 2016). Le mésosystème occupe une part importante dans le développement de la personne. Les effets du mésosystème sont améliorés par des communications en face à face et si les personnes présentes, issues de différents milieux, travaillent ensemble de manière intégrée.

Un exosystème se réfère aux milieux qui ont une influence sur le développement de l'enfant, mais où les acteurs des microsystèmes ne sont pas directement influents. Par exemple, l'organisation du travail du père, les règlements internes du conseil de classe. Ces exosystèmes influencent le développement de l'enfant par la définition de règles (alimentation de l'enfant), de normes (obligation scolaire) ou par leurs effets sur la qualité de vie de la famille (stress du travail). L'influence des exosystèmes peut augmenter le potentiel de développement de l'enfant s'il existe des liens favorisant la participation des acteurs du microsystème dans l'exosystème afin, par exemple, d'influencer les prises de décisions en faveur d'un fonctionnement optimal du microsystème.

Un macrosystème englobe l'ensemble des autres systèmes. C'est une configuration d'ensemble qui préfigure l'action et qui fournit un cadre d'ordonnement et de structuration de différents éléments définis ici selon leur forme et leur contenu. Il s'agit des « patterns » qui définissent les formes de la vie en société. Par exemple, il existe un macrosystème politique (la sociale démocratie), économique (le libéralisme), moral (judéo-chrétien). On peut l'assimiler selon lui à la culture définie comme une grammaire du social, c'est-à-dire un ensemble de règles, parfois tacites, qui prédisposent l'utilisation du langage. Il s'agit d'après lui de « tout ce qui va de soi » qui donne une forme globale à l'ensemble des systèmes, mais qui va être actualisé et réinterprété par chaque système. Un macrosystème est vecteur des normes, des représentations, des valeurs et des discours dominants à l'échelle de la collectivité, il est celui qui soutient le développement de l'enfant; il est vecteur de savoirs reconnus et validés dans la société.

Les exosystèmes et les macrosystèmes ne sont pas des sphères de participation « naturelle » des personnes. En effet, si les interactions au sein des microsystèmes et des mésosystèmes sont de nature à impliquer directement les personnes, la participation et l'implication dans les exosystèmes et les macrosystèmes doivent être organisées. Bronfenbrenner (1984) enrichit sa taxonomie des systèmes. Jusque-là sa théorie était principalement synchronique : l'attention était portée sur ce qui se passe « ici et maintenant »,

sans vraiment tenir compte du temps ; hormis une mention très courte situant le développement dans un espace/temps. Dans la nouvelle taxonomie bronfenbrennienne, le temps s'appelle chronosystème. Les chronosystèmes sont constitués des temporalités de la vie d'une personne qu'il s'agisse du temps biologique, du temps de la famille, du temps de l'histoire ou du temps perçu et reconstruit par la personne. Chaque système a une temporalité spécifique qui est en interaction avec les temporalités des autres systèmes. Il distingue donc des micro-chronosystèmes, des méso-chronosystèmes, des exo-chronosystèmes et des macro-chronosystèmes.

Les personnes ne sont pas fixées à tout jamais dans un environnement, elles peuvent connaître des changements. Ces changements sont dénommés « transitions écologiques » quand « la position d'une personne dans le système écologique est modifiée parce que cette personne change de rôle, de milieu ou les deux ». La vie d'une personne est émaillée de « transitions écologiques » : changement d'école, changement de place dans la fratrie, changement de travail, passage à la retraite, ... Les « transitions écologiques » font partie du développement humain. L'enfant à besoins éducatifs particuliers est celui dont les bases physiologiques des comportements et les bases des fonctionnements cognitifs ont rencontré quelques difficultés dans leur processus de développement.

L'enfant à besoins éducatifs particuliers c'est cet enfant qui éprouve des difficultés à exprimer ses émotions et à s'adapter dans son environnement de vie. L'environnement qui est selon Bronfenbrenner (1979) important et capital pour mesurer les effets des interactions entre les facteurs environnementaux sur le développement de l'enfant. L'environnement de l'enfant représente une série de milieux emboîtés les uns dans les autres et au sein desquels évolue l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Ce dernier de ce fait, a besoin d'un accompagnement spécifique ; d'où l'implication du rôle à jouer par le personnel de l'éducation qui sont des garants métasociaux qui devrait lui permettre de mieux s'intégrer dans le milieu éducatif ordinaire et de lui donner par la même occasion la chance de réussir sur le plan scolaire.

CHAPITRE 2 : GARANTS METASOCIAUX EN EDUCATION INCLUSIVE

Le concept de garant métasocial a été introduit par le sociologue Touraine (1965) pour désigner des macrostructures d'encadrement qui régulent la vie sociale et culturelle et qui en garantissent la stabilité et la légitimité (idéologies, croyances, hiérarchies, religions). L'éducation inclusive implique une double transformation, tant des écoles pour qu'elles deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restriction, que des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité.

2.1. INCLUSION SCOLAIRE

Selon Rousseau et al. (2013) l'inclusion scolaire est une approche collective et dynamique de résolution de problèmes qui visent à répondre positivement à la diversité des élèves tout en exploitant les différences comme une ressources susceptible de contribuer à l'apprentissage. Tremblay (2015) quant à lui définit l'inclusion scolaire comme « une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école ». L'inclusion n'est pas une focalisation sur un ou des élèves pour qui le curriculum est adapté, un travail différent ou une assistance supplémentaire est donné. Ce n'est également pas une manière d'assimiler les élèves à besoins spécifiques aux formes scolaires classiques. Il s'agit plutôt d'un processus dans lequel l'école essaie de répondre aux besoins de tous. L'inclusion scolaire supposerait un changement paradigmatique, induit, entre autres, par le transfert à l'école ordinaire des besoins particuliers de l'élève. Ainsi, ces changements ne concerneraient pas uniquement les pratiques des enseignants, mais l'ensemble des dimensions scolaires.

2.1.1. Fondement philosophique de l'inclusion scolaire

Les fondements philosophiques de l'inclusion scolaire contribuent plus particulièrement à nommer les valeurs et les croyances sur lesquelles s'appuie le projet d'école inclusive. Parmi les valeurs les plus souvent évoquées, Prud'homme et al. (2016) citent celles de la diversité et du respect des différences, de l'unicité de chaque apprenant, de l'entraide qui peut se conjuguer de bien des façons à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage : coopérer à la réalisation d'une tâche commune, collaborer en apportant sa contribution personnelle (quelle que soit cette contribution), ou tout simplement aider pour aider, par altruisme, par bienveillance pour autrui. Ils mentionnent également la

reconnaissance de l'altérité (la part de l'autre dans la construction de soi) et l'appartenance de tous à une même communauté d'apprentissage. À ce sujet, Peck (1993) cité par Prud'homme et al. (2016) rappelle qu'une communauté est « un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles » (p. 73). Pour lui transcender ses différences ne signifie pas essayer de les contourner, voire de les éliminer, mais plutôt de les intégrer dans la fibre même qui sert à tisser la communauté. « le pire ennemie de la communauté est l'exclusion » Peck (1993) cité par Prud'homme et al. (2016) (p. 73)

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

L'approche complète de l'inclusion vise à répondre aux besoins des enfants à besoins éducatifs particuliers et porteurs des déficiences, présentant des difficultés d'apprentissage et des inconvénients dans leur contexte (OCDE, 2000, 2003). Les enseignants, les élèves, les parents et l'ensemble de la communauté sont sensibilisés pour participer activement au processus d'inclusion. Les parties prenantes sont obligées de collaborer et de coopérer dans le processus et d'apprendre à apprécier l'initiative de scolarisation inclusive qui cible de multiples avantages pour la diversité des apprenants (UNESCO, 2000, 2005). L'inclusion consiste à offrir aux apprenants la possibilité d'intégration réussie. Stubbs (2002) souligne que les enfants porteurs d'une déficience intellectuelle, par exemple, apprennent souvent très bien dans certaines régions. La question est de concevoir un programme qui accorde une grande attention pour aborder les formes d'intelligences et les styles d'apprentissage dans les

programmes de sorte que chaque enfant puisse avoir l'opportunité de développer ses compétences spécifiques.

2.1.2. Fondement sociologique de l'inclusion scolaire

Les éléments essentiels des bases sociologiques actuelles de l'inclusion scolaire à travers le monde se révèlent en retraçant selon Prud'homme et al. (2016) l'histoire de trois mouvements sociaux du siècle dernier à savoir : Le mouvement en faveur des droits civiques qui mène un combat pour l'égalité des chances en éducation, le mouvement en faveur de l'inclusion scolaire qui est porté par les revendications qui s'opposent à ce que la participation sociale soit l'exclusivité de certaines catégories de personnes au détriment des autres et le mouvement de la normalisation des conditions de vie des personnes en situation de handicap.

La pédagogie de l'inclusion s'inscrit à l'intérieur d'un vaste courant nord-américain qui préconise la fusion de deux systèmes d'éducation parallèles (le système ordinaire et l'éducation spéciale) en un seul système unifié conçu de manière à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves. Stainback et Stainback (1984) élaborent une position à partir de deux prémisses : d'une part, les besoins éducatifs des élèves ne nécessitent pas cette division en deux systèmes; d'autre part, ces deux systèmes sont à la fois coûteux (dédoublage inutile de services) et inefficaces (réduction de la quantité et de la variété des programmes offerts à tous les élèves). Will (1986) propose que l'éducation des élèves en difficulté d'apprentissage devienne une responsabilité commune. Bradley (1994) le résume ainsi : «tous les élèves éprouvant des difficultés légères d'apprentissage doivent être considérés comme étant la responsabilité commune de tous les enseignants et enseignantes et non seulement celle d'éducateurs spécialisés ». Bennett et al. (1996) l'élargi pour y inclure les parents d'élèves handicapés.

L'années 1970 marque le début de l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Certaines classes spéciales furent alors intégrées à l'intérieur d'écoles du système ordinaire (on parle ici d'intégration physique); dans plusieurs cas, ce premier niveau d'intégration entraîna un second, soit celui de l'intégration sociale de ces élèves (p. ex. utilisation des mêmes services de transport scolaire et de cafétéria; contacts dans la cour de récréation; participation aux activités culturelles et sociales de l'école). Enfin, dans de plus rares cas, certains de ces élèves commencèrent à fréquenter les classes ordinaires où ils reçurent une

partie voire la totalité de leur programme d'enseignement (intégration pédagogique à temps partiel ou à temps plein). Les années 1980 marquent l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves ayant des difficultés légères (mild disabilities). Les années 1990 virent pour leur part l'introduction d'un nouveau concept, celui d'une pédagogie quasi révolutionnaire puisqu'elle ne proposait rien de moins que la pleine intégration pédagogique de tous les élèves, indépendamment de leurs niveaux de difficulté ou de la gravité de leurs handicaps. Il s'agissait de la pédagogie de l'inclusion.

2.1.3. Fondement politique de l'inclusion scolaire

Le mouvement inclusif a pris son essor depuis la proclamation de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), où 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagés pour la première fois à œuvrer pour le développement d'écoles plus inclusives (Ainscow & César, 2006 ; Goguen & Vienneau, 2011 ; Vislie, 2003). Vingt ans après cette déclaration, les injonctions politiques en faveur de l'inclusion scolaire ont été renforcées par les prises de position en ce sens de différents organismes internationaux (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie [CONFEMEN], 2014 ; European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE], 2011a, 2011b ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2007 ; UNESCO, 2005, 2008, 2009). De ces organismes internationaux font surface un ensemble de déclarations et de conventions internationales. Si celles-ci n'ont pas force de loi aux niveaux national et régional, elles constituent néanmoins un ensemble d'injonctions qui orientent les politiques des pays signataires. Ces textes de portée générale amènent ainsi plusieurs vagues successives selon Prud'homme et al. (2016) à la question de l'inclusion scolaire au centre des débats sur les systèmes éducatifs:

La Déclaration de Salamanque marque une étape déterminante dans la reconnaissance internationale non pas uniquement du droit à une éducation intégrée, pouvant se limiter à une intégration physique dans l'école ordinaire (Vienneau, 2006), mais également du droit à une éducation inclusive, qui suppose une participation pleine et entière à la vie scolaire et sociale (Rousseau, 2010). L'article 2 de la Déclaration rappelle en effet que « les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité [des élèves] ». Il est de plus précisé que « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un régime pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins ». On y affirme

aussi que « les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes ». La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) propose ainsi « de travailler à la création d'écoles pour tous, c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun ». On y exhorte les pays signataires à œuvrer à « une réforme majeure des écoles ordinaires ». Ce discours trouvera dès lors un écho dans la plupart des pays occidentaux et fera son chemin dans les politiques nationales.

2.1.4. Fondement psychopédagogique l'inclusion scolaire

La composante psychopédagogique vise la prise en compte des différences individuelles et de groupe, tentant ainsi de réaliser l'un des deux volets de la révolution pédagogique à savoir la fusion de l'éducation générale et de l'éducation dite spécialisée en système cohérent centré sur le développement des capacités de élèves. Pour ce faire, elle emprunte la voie de la différenciation pédagogique. Le concept de différenciation selon la revue historique de Legrand (1995), consiste à mettre en œuvre les principes de la pédagogie de maîtrise telle que conceptualisée par Bloom (1979) aux Etats-Unis. Dans cette perspective, le degré de maîtrise d'un contenu dépend de l'adaptation entre le temps et la guidance dont l'élève a besoins au vu de ses caractéristiques cognitives et affectives, et de l'enseignement qui lui est dispensé (Crahay, 2010). D'inspiration behavioriste, cette manière de relier la différenciation principalement à la vérification de la maîtrise des apprentissages antérieurs et de la prise en compte du temps et des régulations nécessitées par chaque élève pour maîtriser un nouveau contenu paraît comporter une vision réductrice de la diversité.

La diversité selon Prud'homme et al (2016), concerne tous les élèves qui sont à la fois des individus «comme tous les autres, comme certains autres, et comme personne d'autre». Ainsi traiter de la diversité en éducation ne peut se résumer à ne considérer que certains enfants au dépens du reste d'un groupe. Ils concluent alors qu'une prise en compte de la diversité pour lutter contre l'échec scolaire appelle à la construction d'une école inclusive que Vienneau (2004) définit comme «un système d'éducation "intégré", plus humain, ouvert à tous, un système qui non seulement tolère, mais accueille et célèbre la différence». La différenciation pédagogique est décrite comme une composante essentielle des pratiques inclusives, et selon Armstrong et al (2010) elle comporte une importante dimension pragmatique qui tente d'incarner dans l'action un projet moral et éthique de plus grande

justice en éducation. Pour eux plutôt que de relever d'une école de pensée dogmatique, elle emprunte à la pluralité des connaissances issues de la recherche pour faire progresser tous les élèves d'une classe en fondant les actions pédagogiques qui la composent sur le postulat d'éducation clairement défini par Meirieu (1996): «rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué».

Pour Prud'homme et al. (2016), la différenciation dans une perspective inclusive renvoie à des pratiques d'enseignement provenant de différentes approches théoriques pour aider les élèves à se connaître, à reconnaître leurs pairs et à tirer parti du potentiel de chacun et des différentes situations qui se produisent en classe. L'enseignant efficace est à mesure de déterminer ce que les élèves apprennent ou non dans les leçons afin de réajuster les situations d'apprentissages. Il prend en compte et exploite dans ses stratégies d'enseignement la diversité des démarches d'apprentissage qui peuvent s'incarner (Meirieu, 1987). La pratique de la différenciation fait appel aux environnements physique et humain qui peuvent, d'une part, susciter ou non l'expression de l'unicité de l'élève, et d'autre part, contribuer ou non à entretenir un climat favorable à l'apprentissage et au développement de chacun d'eux. En ce sens, l'aménagement physique de la classe doit faciliter une utilisation de différentes modalités de regroupements pour mettre les élèves au travail et offrir un environnement organisé où l'élève peut recourir de manière autonome aux ressources dont il a besoin pour réaliser la tâche. Plus encore, l'enseignant qui veut reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité investit des efforts importants pour que les élèves apprennent progressivement à être, à s'exprimer, à participer, à faire avec leurs pair en classe.

Tableau1 : Récapitulatif des fondements de l'inclusion scolaire

| Fondements | Caractéristiques |
|---|---|
| Fondement philosophique de l'inclusion scolaire | Respect des différences, l'école et la classe ordinaire appartient à tout le monde, le sentiment d'appartenance, l'unicité de chaque apprenant, l'adaptation des programmes scolaires, l'utilisation de l'approche complète, l'entraide, la coopération, la collaboration |
| Fondement sociologique de l'inclusion scolaire | Participation sociale, intégration pédagogique, l'utilisation de la pédagogie centrée sur l'enfant, adaptation aux besoins ; capacité et intérêts, acceptation, égalité de chance, développement des capacités |
| Fondement politique de l'inclusion scolaire | Socialisation, accès à l'éducation et à la rééducation, la préparation à l'emploi, égalité de traitement, intégration des élèves marginalisés |
| Fondement psychopédagogique de l'inclusion scolaire | Enseignement axé sur les besoins des élèves, aménagement de la classe, variabilité neurologique, relation et objets d'apprentissage, adaptation pédagogique et modification des contenus |

2.2. GARANTS MÉTASOCIAUX EN ÉDUCATION INCLUSIVE

Le concept de garant métasocial a été introduit par le sociologue Touraine (1965) pour désigner des macrostructures d'encadrement qui régulent la vie sociale et culturelle et qui en garantissent la stabilité et la légitimité (idéologies, croyances, hiérarchies, religions). A ce sujet on distingue plusieurs points de vue.

2.2.1. Le point de vue de Bleger

Pour Winnicott (1956), le cadre, « setting », est la somme de tous les détails de l'aménagement du dispositif. Pour Klein (1967), dans le cadre, ce n'est pas l'affect qui est transféré mais une situation totale, l'ensemble du développement. Pour Bleger (1979), une relation humaine qui dure des années, au sein de laquelle un ensemble de normes et d'attitudes se maintient, n'est rien moins qu'une véritable définition de l'institution. Selon lui, le cadre est une institution à l'intérieur des limites de laquelle se produisent certains comportements. Toute institution est une partie de la personnalité de l'individu ; et cela au point que l'identité est toujours entièrement, ou en partie, institutionnelle au sens qu'au moins une partie de l'identité se structure par l'appartenance à un groupe, à une institution, à une idéologie, à un parti, etc. Il s'inscrit ainsi dans la même direction que Fenichel (1945) pour qui, il est hors de doute que les structures de l'individu créées par les institutions contribuent à conserver ces mêmes institutions.

Evoquant le phénomène d'implicite vécu dans la relation thérapeutique, Bleger (1979) déclare : « La communication recèle une métacommunication, la science une méta-science, la théorie une métathéorie, le langage un métalangage, etc. Qu'on fasse varier le « méta », et le contenu va varier du tout au tout ». Pour lui, le cadre est constant et de ce fait, il est un facteur déterminant dans les phénomènes qui régissent les processus du comportement. Pour lui, le cadre est un méta comportement, et les phénomènes tels que les comportements en dépendent. « Il est l'implicite dont dépend l'explicite » (P. 268). Ce méta comportement fonctionnerait comme « rempart », dans la mesure où l'analysant essaie de ne pas prendre le risque de faire infraction à la règle fondamentale.

Selon Bleger (1990), lorsque la règle est respectée et remplie, le problème réside dans le fait que c'est le cadre lui-même qui est le récepteur de la symbiose, et que cette dernière n'apparaît pas comme présente dans le processus analytique lui-même. Selon lui, la symbiose avec la mère (immuabilité du non-Moi), permet à l'enfant de développer son Moi. Le cadre ayant une fonction comparable ; il agit comme support, comme étau, cependant on ne le perçoit, pour le moment, que lorsqu'il se modifie ou se casse. Le « rempart » le plus puissant, le plus durable, et en même temps le moins apparent, étant bien celui qui repose sur le cadre.

Pour Bleger (1979), aussi bien que le cadre n'est pas respecté, c'est-à-dire que les règles, les normes ne sont pas respectées, il n'y a pas de problème pour le patient, car ce dernier trouve un terrain propice pour la répétition de son « monde fantôme ». Mais dès lors

qu'il est respecté, la « non-répétition » met à jour l'élément le plus stable et le plus permanent de sa personnalité, le « monde fantôme » (p. 279). Selon lui, le transfert illusoire ou la partie psychotique de sa personnalité est un non-Moi qui constitue la toile de fond de son Moi et de son identité. Ce n'est qu'à partir de la « non-satisfaction » de ce « monde fantôme » que le patient peut percevoir que le cadre est différent du sien et que, avant même cette « non-satisfaction », son « monde fantôme » existait déjà. Que ce soit dans l'analyse, dans la famille, ou au sein de n'importe quelle institution, le développement du Moi dépend de l'immutabilité du non-Moi.

C'est de ce « méta-Moi » que dépend la possibilité de la formation et du maintien du Moi. Selon lui, l'identité dépend de la manière de gérer ou de maintenir le non-Moi. Ainsi, à toute variation dans le méta-comportement vont correspondre des changements à des degrés probablement équivalents en quantité et en qualité dans l'ensemble du Moi. S'inspirant de Reinoso (1956) pour qui le non-Moi, tout comme le Moi de Freud, est corporel, Bleger (1979) ajoute que le non-Moi est un Moi différent, ayant des caractéristiques distinctes, qu'il appelle Moi syncrétique. Cette proposition implique qu'il n'y a pas seulement un sens de la réalité, ni un manque de ce même sens : il y a des structures différentes du Moi et du sens de la réalité.

Le non-Moi est le fond ou le cadre du Moi organisé : « le non-Moi et le Moi sont le « fond » et la « figure » d'un même ensemble. Entre le Moi et le non-Moi, il n'y a pas dissociation mais clivage » (p. 279). D'autre part, les relations stables ou immuables (les non-absences) sont celles qui organisent et préservent le non-Moi et servent de base pour la construction du Moi selon les expériences frustrantes et gratifiantes. Le fait que le non-Moi ne soit pas perçu ne signifie pas qu'il n'existe pas psychologiquement pour l'organisation de la personnalité. La connaissance d'une chose n'apparaît que dans l'absence de cette chose, jusqu'à ce qu'elle se soit introjectée comme objet interne. C'est la raison pour laquelle, lorsqu'il y'a une brèche par laquelle s'infiltrer une réalité du patient, cela entraîne une rupture du cadre qui est vécu par le patient comme catastrophique. Selon Bleger (1979), le plein respect du cadre permet de recevoir le dépôt du monde magique omnipotent du patient, de sa dépendance infantile, de son transfert psychotique. Son fantasme le plus profond est que l'analyse va renforcer cette toute-puissance et lui fait retrouver son « monde fantôme ». Toute variation dans le cadre amène le non-Moi à un état de crise.

Bleger (1979), compare ainsi le cadre à une machine qui transforme le « monde fantôme » du sujet en symptôme susceptibles d'être analysés : ce qui se passe dans le cas d'un trait de caractère qui doit être transformé en symptôme afin de pouvoir être analysé, c'est-à-dire cesser d'être « conforme au Moi ». Pour lui, le cadre n'est pas syntone au Moi ; il est la toile de fond sur laquelle le Moi et l'identité de l'individu sont construits ; il est fortement séparé par rapport au processus analytique, c'est-à-dire par rapport au Moi qui module le transfert névrotique. Il définit le cadre comme un problème, comme la compulsion de répétition la plus parfaite. Il distingue en réalité deux cadres : celui qui est proposé et maintenu par l'analyste et consciemment accepté par le patient et celui du « monde fantôme » sur lequel le patient projette.

Selon Bleger (1979), le cadre est toujours la partie la plus régressive, la plus psychotique du patient. Il est une présence permanente, comme le sont les parents pour l'enfant. Sans lui, aucun développement possible du Moi ; cependant le maintenir au-delà de sa fonction nécessaire, ou éviter le moindre changement de relation à son égard, peut entraîner une paralysie du développement. En effet, le Moi de l'enfant s'organise en accord avec la mobilité du milieu qui suscite ses besoins et y pourvoit. Au cours de toute analyse, y compris celle dont le cadre est idéalement maintenu, il faut que celui-ci devienne un objet d'analyse. La dé-symbiotisation de la relation analyste-patient est seulement atteinte à travers l'analyse systématique du cadre au bon moment. Et c'est où on rencontre la résistance la plus forte parce qu'il s'agit de quelque chose qui n'a pas été refoulé mais clivé et jamais différencié ; son analyse ébranle le Moi et l'identité la plus mûre qu'ait pu atteindre le patient.

Le cadre fait partie de l'image du corps du patient : c'est l'image du corps dans son aspect non encore structuré et différencié. C'est aussi quelque chose de différent de l'image du corps proprement dite ; c'est la non-différenciation de l'espace corporel et de la situation du corps. C'est la raison pour laquelle l'interprétation de gestes et d'attitudes corporelles est si souvent ressentie comme persécutive parce que nous ne remuons pas tant le Moi du patient que son « méta-Moi ». Plus nous avons affaire à la partie psychotique de la personnalité, ajoute-t-il, plus nous devons tenir compte du fait qu'un détail n'est pas seulement un détail, mais l'expression d'une Gestalt, c'est-à-dire d'une organisation aux structures spéciales.

2.2.2. Le point de vue de Anzieu

Suivant l'évolution de la pensée psychanalytique, la problématique des Enveloppes psychiques peut s'analyser à travers deux perspectives qui ne sont pas tout à fait antinomiques. La première perspective est fondée sur l'hypothèse de l'organisation libidinale et la seconde, sur celle de l'organisation objectale ou groupalité psychique. Faisant une évaluation des travaux de ses prédécesseurs (Freud, 1896 ; Winnicott, 1951 ; Bowlby, 1958 & Bion, 1959), Anzieu (1985) stipule que « le Moi-peau sert à l'enfant à se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques à partir de l'expérience de la surface du corps. » (p.2) et que, le surinvestissement ou la carence de telle ou telle fonction du Moi-peau rend compte de certains comportements comme le masochisme pervers, le noyau hystérique de la névrose ou la distinction entre personnalités narcissiques et états-limites.

Dans la première perspective psychanalytique, la théorie du Moi-peau d'Anzieu s'appuie sur les travaux de Freud (1896) à travers « l'appareil psychique » avec l'idée des « barrières de contact », terme qui sera abandonné ; puis Freud (1920) pour qui le psychisme comme un appareil et conçoit ce dernier comme articulant des systèmes différents. Selon lui, l'énergie (libido) vient de l'intérieur et la réalité psychique correspond à la réalité des rêves, de l'inconscient, des fantasmes. Le seul lien entre la réalité psychique et le réel biologique étant la pulsion. Winnicott (1951) développe le concept de « phénomène transitionnel » en montrant que la mère, en raison de l'immaturation motrice et affective du bébé, est, pour le bébé, l'auxiliaire indispensable et dévouée qui médiatise ses échanges avec le monde extérieur. C'est elle qui joue un rôle de discrimination, filtrant les stimuli provenant de l'environnement à un moment où le nourrisson est, lui-même, incapable d'assurer sa propre protection. La mère joue donc un rôle de barrière « pare excitation » qui préserve son enfant jusqu'à ce que ce dernier puisse prendre le relais grâce à la maturation de ses fonctions corporelles. Quand le rôle du « pare-excitation » est joué correctement par la mère, l'enfant investira ses limites corporelles, c'est-à-dire ses organes sensoriels et sa surface cutanée, les reconnaissant capables d'assurer la protection dont il a besoin face à toute agression extérieure, sans être sous la menace permanente d'une possible effraction.

En suivant les idées de Bion (1959) sur l'existence d' « un appareil pour penser les pensées » ou « peau mentale » ou « première peau » (p. 34), Anzieu (1985) arrive à l'élaboration d'une théorie des fonctions du Moi-peau, où il présente l'hypothèse de l'étude « des contenants psychiques » à partir de l'expérience de la surface du corps, dont l'objectif

est d'établir une différenciation entre contenant et contenu tout en indiquant que la voie qui a été de plus en plus explorée est celle des contenants, enveloppes et de leur mode de fonctionnement dans le but de faire correspondre aux fonctions du Moi celles de la peau. Ainsi, Anzieu (1985) désigne par Moi-peau :

Une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps. Cela correspond au moment où le Moi psychique se différencie du Moi corporel sur le plan opératif et reste confondu avec lui sur le plan figuratif. (Anzieu, 1985, p.61).

La métaphore du Moi-peau s'avère très riche conceptuellement et ouvre la réflexion à partir des nombreuses expressions du langage commun à savoir « à fleur de peau », « avoir quelqu'un dans la peau », « faire peau neuve » (p.35). C'est ainsi que la métaphore maintient le lien entre psyché et corps.

Pour Anzieu (1985), la peau n'est pas qu'une enveloppe physiologique, elle a une fonction psychologique qui permet de contenir, de délimiter, de mettre en contact, d'inscrire. La peau, par ses propriétés sensorielles, garde un rôle déterminant dans la relation à l'autre. Le fait qu'il y ait un trait d'union entre le mot « Moi » et le mot « peau » indique qu'il s'agit bien d'un contenant indissociable de la mère et de l'enfant. Anzieu (1985) donne en exemple les contacts physiques entre la mère et son bébé qui sont essentiels dans le développement psychique et qui donnent naissance au fantasme d'une peau, enveloppe commune entre la mère et son enfant. La peau fantasmatisée commune de la mère et de l'enfant les tient attachés (dépendance symbiotique mutuelle) mais anticipe leur séparation à venir. L'épreuve de la séparation effacera la peau commune dans une épreuve de double intériorisation, celle de l'interface qui devient enveloppe pour les contenus mentaux, et celle de l'entourage maternant qui donne jour à des pensées, des affects et des fantasmes.

Anzieu (1985) explique que le fantasme d'arrachement ou de l'effraction de ce contenant serait à l'origine de la blessure narcissique comme de celle du masochisme. Car les patients au comportement masochiste auraient présenté dans leur petite enfance une atteinte physique réelle de leur peau :

Le fantasme originaire de masochisme est constitué par la représentation qu'une même peau neuve appartient à l'enfant et à sa mère, peau figurative de leur union symbiotique, et que le processus de diffusion et d'accès à l'enfant à l'autonomie entraîne une rupture et une déchirure de cette peau commune. (Anzieu, 1985, p.63).

Ainsi, l'instauration du Moi-peau répond à un besoin d'une enveloppe narcissique et assure à l'appareil psychique la certitude et la constance d'un bien-être de base.

Anzieu montre que tout s'organise à partir de la sensation et que le Moi-peau représente les huit fonctions de la peau (par analogie biologique) notamment :

La fonction de maintenance du psychisme : Elle renvoie au « holding ».

Le Moi-peau est une partie de la mère (particulièrement les mains) qui a été intériorisée et qui maintient le psychisme en état de fonctionner. Il est un des noyaux anticipateurs du Je (qui) consiste en la sensation-image d'un phallus interne (...) généralement parental qui assure à l'espace mental (...) un premier axe. Car l'appui sur cet axe permet la mise en place des mécanismes de défense les plus archaïques, comme le clivage ou l'identification projective. Cet appui n'est possible que si sont assurées des zones de contact étroit et stable et à la périphérie de son psychisme, un encerclement (...) par le psychisme de la mère (Anzieu, 1985, p.122).

La notion d'appui est très centrale pour cette fonction. Anzieu (1985) parle d'une « identification primaire à un objet-support contre lequel l'enfant se serre et qui le tient ; c'est plus la pulsion d'agrippement ou d'attachement qui trouve satisfaction que la libido. » (Anzieu 1985, p.122). Car le développement des autres sens est rapporté à la peau, surface fantasmée « originaire ». Car la peau possède « un primat structural sur les autres sens, elle contient elle-même plusieurs sens distincts dont la proximité physique entraîne la contiguïté

psychique.» (Anzieu, 1985, pp.83-84). Elle est surtout le seul organe des sens doué de réflexivité. Ainsi, tous les processus de pensée ont une origine corporelle. C'est donc la spécificité des expériences corporelles qui va se traduire par la spécificité des processus de pensée et par les angoisses et les inhibitions correspondantes.

Anzieu (1985) complète les apports de la perspective topique qui s'enrichit de l'apport topographique d'une organisation spatiale du Moi corporel et du Moi psychique. Il revisite la conception du stade oral en introduisant le contact corps à corps où il situe le double interdit du toucher avant l'interdit œdipien. L'interdit primaire du toucher impose une existence séparée et s'oppose au retour dans le sein maternel.

Il s'oppose à la pulsion d'attachement et d'agrippement [...] L'interdit secondaire s'applique à la pulsion d'emprise : l'enfant ne peut pas toucher à tout, être le maître de tout. Il lui faut attendre et demander avant de toucher ; à travers le non proféré ou signifié c'est l'avènement de la demande de l'enfant et de la maîtrise du langage.»

(Anzieu, 1985, pp.162-163).

Anzieu (1985) souligne l'importance de la disposition du corps du patient et sa représentation dans l'espace analytique et décrit, les différents paliers permettant d'accéder à l'autonomie du Moi : l'enveloppe utérine, l'enveloppe maternante, l'enveloppe habitat, l'enveloppe narcissique, l'enveloppe individualisante imaginaire, l'enveloppe transitionnelle et l'enveloppe dite tutélaire (qui est l'acquisition du sentiment de continuité de soi). Par la suite, il réfléchit sur le groupe et l'inconscient en présentant le groupe comme une enveloppe narcissique collective, un objet libidinal, un Moi-idéal dont l'appareil psychique est participant. La peau de chacun constitue une frontière. Le groupe a une fonction de contenant pour les liens des membres d'un groupe ou d'une famille. Il conteste le recours au mythe familial qui n'est qu'une illusion qui pourrait provenir du groupe lui-même en tant que lieu de rêve.

De par les observations cliniques tirées de sa propre pratique ou de celle de ses prédécesseurs, Anzieu (1985) aborde les différentes enveloppes dont l'enveloppe sonore, thermique, olfactive et ce qu'il appelle la pellicule du rêve. La notion de Moi-peau, interface

psychique, lieu de la sensibilité apparaît essentielle car elle est intimement liée aux réactions tranféro-contre-transférentielles qui sont au cœur de l'analyse.

Somme toute, le Moi-peau apparaît comme un concept opératoire précisant l'étayage du Moi sur la peau et implique une homologie entre les fonctions du Moi et celles de notre enveloppe corporelle (limiter, contenir, organiser). Considérer que le Moi, comme la peau, se structure en une interface permet ainsi d'enrichir les notions de frontières, de limites, de contenant, dans une perspective psychanalytique. La richesse conceptuelle du Moi-peau permet de mieux appréhender une clinique complexe : au-delà des relations entre les affections dermatologiques et les désordres psychiques, que le surinvestissement ou la carence de telle ou telle fonction du Moi-peau rendent compte notamment du masochisme pervers, du noyau hystérique de la névrose ou de la distinction entre personnalité narcissiques et états-limites.

Anzieu (1985) permet de comprendre que les fonctions du Moi-peau fournissent une grille de lecture de tout fonctionnement psychique, proposant un modèle théorique qui dépasse le cadre de son origine pour s'inscrire dans la psychologie psychanalytique qui présente deux angles d'analyse qui ne sont pas tout fait antinomiques notamment l'organisation libidinale ou le corps comme corporéité corporelle et l'organisation objectale ou groupalité psychique, mais surtout de fournir des modes de compréhension au travail d'accompagnement des enfants à besoins éducatifs particuliers, dont les enveloppes psychiques tordues, trouées, ou rigidifiées exigent de la part de l'école inclusive un travail psychique particulier qui va du corps à la pensée, du Moi-peau au Moi-pensant.

L'instauration du Moi-peau répond à un besoin d'une enveloppe narcissique et assure à l'appareil psychique une bonne adaptation tant sur le plan cognitif, affectif que social. Or le fantasme d'arrachement ou de l'effraction de ce contenant dû au départ d'un des parents est à l'origine de la blessure narcissique. Selon la thèse d'Anzieu (1985), le groupe a une fonction de contenant pour les liens des membres d'un groupe, d'une famille ou d'une institution même s'il ne suffit pas d'avoir des pensées : celles-ci doivent être pensées pour pouvoir être utilisées comme telles, et cette activité de « penser » est la conséquence du bon fonctionnement de l'appareil destiné à ce but. C'est-à-dire, il ne suffit pas que le sujet ait des pensées et dispose d'un appareil à penser les pensées ; mais que son institution d'accompagnement ait des conceptions et que ces conceptions soient pensées comme telles.

Il ressort que l'école inclusive en tant que cadre institutionnel prenant en charge les enfants à besoins éducatifs particuliers est à la fois un cadre au sens de Bleger (1979). Selon lui, toute institution est une partie de la personnalité de l'individu ; et cela au point que l'identité est toujours entièrement, ou en partie, institutionnelle au sens qu'au moins une partie de l'identité se structure par l'appartenance à un groupe, à une institution, à une idéologie, à un parti, etc. Selon lui, le cadre ayant une fonction comparable ; il agit comme support, comme étau, cependant on ne le perçoit, pour le moment, que lorsqu'il se modifie ou se casse. Que ce soit dans l'analyse, dans la famille, ou au sein de n'importe quelle institution, le développement du Moi dépend de l'immutabilité du non-Moi. C'est de ce « méta-Moi » que dépend la possibilité de la formation et du maintien du Moi. L'identité dépend de la manière de gérer ou de maintenir le non-Moi. Ainsi, à toute variation dans le méta-comportement vont correspondre des changements à des degrés probablement équivalents en quantité et en qualité dans l'ensemble du Moi.

L'école inclusive apparaît également comme une enveloppe psychique au sens d'Anzieu (1985). Selon lui, « le Moi-peau sert à l'enfant à se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques à partir de l'expérience de la surface du corps. » (p.2) la peau n'est pas qu'une enveloppe physiologique, elle a une fonction psychologique qui permet de contenir, de délimiter, de mettre en contact, d'inscrire. La peau, par ses propriétés sensorielles, garde un rôle déterminant dans la relation à l'autre. Le fait qu'il y ait un trait d'union entre le mot « Moi » et le mot « peau » indique qu'il s'agit bien d'un contenant indissociable de la mère et de l'enfant.

Les fonctions du Moi-peau fournissent une grille de lecture de tout fonctionnement psychique, proposant un modèle théorique qui dépasse le cadre de son origine pour s'inscrire dans la psychologie psychanalytique qui présente deux angles d'analyse qui ne sont pas tout à fait antinomiques notamment l'organisation libidinale ou le corps comme corporalité corporelle et l'organisation objectale ou groupalité psychique, mais surtout de fournir des modes de compréhension au travail d'accompagnement de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. En tant que cadre d'accompagnement, enveloppe psychique, l'école inclusive doit être pour les enfants à besoins éducatifs une aire transitionnelle, une mère suffisamment bonne qui favorise l'accès au sens. Lorsque ces fonctions ne sont pas réalisées, cette institution devient à contrario un espace qui entrave les processus de reconstruction de l'idéal du moi et du surmoi de l'enfant à besoins éducatifs particuliers qui s'y trouvent.

DEUXIÈME PARTIE: CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

Dans la partie précédente, le présent travail a consisté à construire l'objet de recherche. En effet construire l'objet de recherche consistait à mettre en place une série d'opérations qui avaient permis la représentation conceptuelle de celui-ci. La réalisation de la recherche, est la fonction que remplit ce cadre dans lequel la vigilance méthodologique impose à cette étude d'entreprendre une description précise de ce cadre. Quatre points constituent le passage obligé de la réalisation du projet de recherche : la description des références (variables, modalités, indicateurs, indices, hypothèses), la détermination de la population de l'étude, des instruments de recueil et d'analyse des données. Mais il convient de rappeler la question de recherche.

3.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE

L'analyse du niveau de satisfaction de la demande d'enseignement et d'accessibilité à un programme tient compte simultanément des caractéristiques des apprenants, de la nature et de la qualité des programmes (Sall & De Ketele, 1993). Ces caractéristiques comprennent aussi les compétences et les dispositions déjà manifestés. Il s'agit aussi selon Sall et De Ketele (1993) de s'intéresser à la répartition de la qualité des études, d'analyser la distribution des places d'enseignement. Les méthodes pédagogiques sont destinées à améliorer les résultats des élèves, ainsi que les programmes spéciaux de soutien aux faibles et la qualité des ressources humaines (enseignants et personnels administratifs). D'après eux, ces paramètres doivent être évalués à plusieurs degrés : à l'intérieur d'une classe, dans un même établissement pour des classes de mêmes niveaux.

Il se trouve donc que le passage à l'inclusion scolaire affecte l'école, les enseignants, les parents, les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers. Les besoins éducatifs des personnes en situation de handicap exigent une attention spéciale et 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 en situation de handicap. La pédagogie de l'inclusion renvoie selon Prud'homme et al (2016), à la pleine intégration pédagogique de tous les élèves, indépendamment de leurs niveaux de difficulté ou de la gravité de leurs handicaps. L'école doit s'adapter aux besoins, aux capacités et aux intérêts de chaque enfant et non que ce soit l'enfant qui doive s'adapter à l'école. Le degré de maîtrise d'un contenu dépend de l'adaptation entre le temps et la guidance dont l'élève a besoins au vu de ses caractéristiques cognitives et affectives, et de l'enseignement qui lui est dispensé.

Il est primordial de prendre en compte les implications et conséquences des différences au regard de l'enseignement et de l'apprentissage dans un groupe. L'urgence est de clarifier le concept de différenciation avec les enseignants afin de prendre en compte la complexité du travail associé à la diversité qui se manifeste en classe et faciliter le passage des intentions à l'action. La planification pédagogique vise à anticiper la variété des besoins chez les individus qui composent un groupe et à respecter la diversité humaine qui se manifeste dans l'activité d'apprentissage. En ce sens, elle fournit un cadre de référence précisant le sens d'une flexibilité pédagogique rigoureuse au cœur d'une vision de l'enseignement qui veut reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité.

L'enseignant qui s'adresse à un groupe est par conséquent invité à considérer la légitimité et la nécessité de proposer différents moyens de se représenter les contenus à apprendre, d'exploiter différentes modalités d'expression et participation des élèves aux tâches d'apprentissage et d'offrir plusieurs options favorisant leur engagement. Cette transformation s'avère complexe du fait qu'elle entraîne des déformations liées au cadre. Alors, le professionnel de l'éducation se retrouve piégé ; et moins favorable à la politique de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'inclusion scolaire est une menace de désorganisation du régulier. D'après Laplante et Godin (1983), les enseignants n'ont pas été informés et sensibilisés au sujet du sens et des objectifs de l'inclusion scolaire.

Les enseignants craignent l'intégration des élèves les plus difficiles dans leur classe, spécialement ceux qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Ils se sentent en danger face à l'enfant en difficulté. Ce qui génère la culpabilité du fait de l'échec de la transformation du cadre. Ce qui retenti sur les conduites scolaires de l'enfant en termes d'inadaptation, de difficultés à développer les aptitudes positives vis-à-vis des apprentissages, à exprimer les émotions positives. Ce qui a conduit la présente étude à la question de recherche suivante : « *comment les garants métasociaux en éducation inclusive rendent-ils compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers ?* ».

3.2. HYPOTHESES DE L'ETUDE

Cette étude comporte une hypothèse générale qui est la réponse provisoire à la question de recherche posée ci-dessus et des hypothèses de recherche que nous formulons après la définition opératoire des variables.

3.1.1. Hypothèse générale

Au regard de l'analyse théorique, nous avons fait l'hypothèse générale suivante :

H.G : à travers les éléments de l'environnement, les garants métasociaux en éducation inclusive rendent compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers.

3.1.2. Hypothèses de recherche

H.R1 : à travers le respect des différences et l'entraide, les garants métasociaux en éducation inclusive rendent compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers.

H.R2 : à travers l'acceptation et l'adaptation, les garants métasociaux en éducation inclusive rendent compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers.

H.R3 : à travers l'intégration et la socialisation, les garants métasociaux en éducation inclusive rendent compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers.

3.3. VARIABLES DE L'ETUDE

L'hypothèse générale de l'étude implique la mise en jeu des concepts. Le travail dans les lignes qui suivent présente l'espace conceptuel en retenant pour l'étude des référents pertinents. Ainsi, nous avons opéré une sélection des dimensions et signification des concepts en fonction des aspects relatives aux garants métasociaux en contexte d'inclusion scolaire et flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Notre tâche ne consistait plus à juxtaposer des informations, mais à les intégrer dans un cadre théorique de référence à savoir celui des auteurs qui ont travaillé sur les garants métasociaux en contexte d'inclusion scolaire. Ainsi, le travail comporte des indices reconnus pertinents pour la recherche.

Variable Indépendante (VI) : Garant métasociaux en éducation inclusive.

- **Modalité 1 :** gestion du milieu de vie en éducation inclusive
 - **Indicateur 1 :** respect des différences
 - **Indices :** l'école et la classe ordinaire appartient à tout le monde, les techniques d'intervention et le sentiment d'appartenance
 - **Indicateur 2 :** l'unicité de chaque apprenant
 - **Indices :** l'adaptation des programmes scolaires et l'approche complète
 - **Indicateur 3 :** l'entraide
 - **Indices :** coopération, collaboration et aide
- **Modalité 2 :** prise de parole et participation en éducation inclusive
 - **Indicateur 1 :** participation sociale
 - **Indices :** intégration pédagogique et pédagogie centrée sur l'enfant
 - **Indicateur 2 :** adaptation
 - **Indices :** aux besoins, aux capacités et aux intérêts
 - **Indicateur 3 :** acceptation
 - **Indices :** égalité de chance et développement des capacités
- **Modalité 3 :** communauté d'apprenant : une microculture
 - **Indicateur 1 :** la socialisation
 - **Indices :** accès à l'éducation, à la rééducation et la préparation à l'emploi
 - **Indicateur 2 :** l'intégration des élèves marginalisés
 - **Indices :** égalité de traitement, adaptation pédagogique et modification des contenus
 - **Indicateur 3 :** apport des connaissances sur l'effet enseignant
 - **Indices :** processus d'apprentissage, enseignement axé sur les besoins des élèves et aménagement de la classe, variabilité neurologique, relation élèves/ objets d'apprentissage et l'environnement

Variable Dépendante : flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers

- **Modalité 1 :** flexibilité spontanée
 - **Indicateur 1 :** Les réponses globales
 - **Indices :** Les réponses globales simples (G) et Les réponses détails (D)
 - **Indicateur 2 :** Le Type de Résonance Intime (TRI)
 - **Indices:** Le TRI extratensif ($K < C$) et le TRI introversif ($K > C$)
 - **Indicateur 3 :** déterminants et planches
 - **Indices** Les réponses formelles et les planches compactes (I, IV, V, VI)
- **Modalité 2 :** flexibilité réactive
 - **Indicateur 1 :** Les modes d'appréhension
 - **Indices :** Les réponses détails inhabituelles (Dd) et les réponses détails intermaculaires (Dbl)
 - **Indicateur 2 :** Le Type de Résonance Intime (TRI)
 - **Indices :** Le TRI coarté (F prédominant, K et C infirmes) le TRI ambivalent ou ambiéqual ($K=C$)
 - **Indicateur 3 :** Les contenus de réponses
 - **Indices:** Les contenus animaux (A) et les contenus humains (H)

3.3.1. TABLEAU RÉCAPITULATIF DES VARIABLES

| VARIABLES | MODALITES | INDICATEURS | INDICES | |
|--|---|---|--|-------------------------------|
| VI : garants métrasociaux en éducation inclusive | milieu de vie | respect des différences | - l'école et la classe ordinaire - les techniques d'intervention doivent tenir compte des différences -le sentiment d'appartenance | |
| | | L'unicité de chaque apprenant | -l'adaptation des programmes scolaires -utiliser l'approche complète | |
| | | L'entraide | -coopérer à la réalisation d'une tâche commune -collaborer en apportant sa contribution personnelle -aider pour aider | |
| | Prise de parole et participation | Participation sociale | -intégration pédagogique -pédagogie centré sur l'enfant | |
| | | Adaptation | -adaptation aux besoins, aux capacités, adaptation aux intérêts | |
| | | Acceptation | -égalité de chance en éducation -développement de capacités | |
| | Communauté d'apprenant une microculture | La scolarisation | -accès à l'éducation, à la rééducation, accès à la préparation à l'emploi | |
| | | L'intégration des élèves marginalisés | -égalité de traitement | |
| | | Apport des connaissances sur l'effet enseignant | -enseignement axé sur les besoins des élèves -aménagement de a classe variabilité neurologique, relation élèves/ objets d'apprentissage et l'environnement | |
| | VD : flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers | Flexibilité spontanée | Les réponses globales | Les réponses globales simples |
| | | | | Les réponses détails |
| | | | Le type de résonance intime | Le TRI extratensif |
| Le TRI introversif | | | | |
| Déterminants et planches | | | Les réponses formelles | |
| | | | Les planches compactes | |
| Flexibilité réactive | | Les modes d'appréhension | Les réponses détails inhabituelles | |
| | | | Les réponses intermaculaires | |
| | | Le type de résonance intime | Le TRI coarté | |
| | | | Le TRI ambiéqual | |
| | | Les contenus | Les contenus animaux | |
| | | | Les contenus humains | |

3.4. TYPE DE RECHERCHE

La présente recherche s'appuie sur un paradigme compréhensif. Elle cherche à appréhender le rôle des garants métasociaux en éducation inclusive dans la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers. La recherche qualitative est un type de recherche qui vise la généralisation théorique. C'est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Bodgan, 1984). Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. Dans la recherche qualitative, on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte (ou dans des situations et des contextes différents), c'est-à-dire que l'objectif n'est pas de mettre en évidence des lois universelles (Dumez, 2011).

Les visées scientifiques de la recherche qualitative, remonte au débat qui s'est déroulé entre la sociologie de la causalité et la sociologie compréhensive. Ce débat est né de l'opposition entre la compréhension et l'explication théorisée pour la première fois par Dithley (Dumez, 2011). Mais c'est au début du XXème siècle que la recherche qualitative va prendre ses lettres de noblesse notamment à l'Ecole de Chicago avec les travaux inspirés de l'interactionnisme symbolique de Mead et de Blumer qui stipulent que le comportement humain ne se comprend qu'en relation avec les significations que les personnes attribuent aux choses et à leurs actions. La recherche qualitative s'inspire des éléments de la sociologie compréhensive avec Weber et Popper et sa visée scientifique est la compréhension des faits qui se déroulent dans la vie des acteurs et le sens que ceux-ci leur attribuent. La recherche qualitative se caractérise par deux choses : elle vise à comprendre comment les actants pensent, agissent et parlent tout en rapport avec un contexte et une situation. (Dumez, 2011).

La recherche a choisi de se pencher sur la recherche qualitative parce qu'elle veut répondre à la question suivante : *comment les garants métasociaux en éducation inclusive rendent-ils compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers ?* Pour parvenir à répondre à cette problématique, la recherche qualitative a aidé, notamment avec l'analyse du discours que les acteurs de l'éducation tiennent. Vu que la recherche qualitative repose sur l'idée selon laquelle l'analyse du discours est son point d'encrage, la recherche a choisi de s'en servir car elle permet aussi de porter une attention particulière sur

l'engagement de l'observateur et elle procède à une description pointue de la spécificité de la situation en se fondant sur le plan méthodologique, sur des études de cas comme source de connaissance du fonctionnement psychique qui vise à construire en une structure intelligible des faits psychologiques dont un individu est la source (Perron, 1979 ; Schmid-Kitsikis, 1999). Ce type de recherche permettant une étude approfondie d'un sujet fondé sur une pratique de la communication langagière, satisfait aux critères de reproductibilité et favorise de nouvelles conceptions théoriques.

3.5. SITE DE L'ÉTUDE

3.5.1. Présentation du site de l'étude

Le Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Cardinal Paul Emile Leger (CNRPH) est un établissement public administratif doté de la personnalité juridique et de l'autonomie financière. Il est placé sous la tutelle technique du Ministère chargé des affaires sociales et sous la tutelle financière du Ministère chargé des finances. Sur le plan géographique, le CNRPH est situé dans la région du Centre, précisément à la périphérie Ouest de la ville de Yaoundé, Département du Mfoundi, Arrondissement de Yaoundé VI, quartier Etoug-Ebé, dans un domaine qui s'étend sur une superficie de neuf (09) hectares environ. Quatre (04) hectares seulement ont à ce jour fait l'objet d'une exploitation (occupation réelle en terme de construction) avec plusieurs bâtiments, une piscine, un terrain de basket-ball, des aires de jeux et des espaces verts. Toutes les activités menées au CNRPH concourent la réhabilitation et à la reconversion des personnes handicapées.

Le CNRPH a été créé en 1971 par un prélat de nationalité canadienne, le Cardinal Paul Emile LEGER. Il a été inauguré le 15 janvier 1972 par le Président de la République Fédérale du Cameroun, son Excellence EL HADJ HAMADOU AHIDJO comme Œuvre Sociale Privée dénommée « Centre de Rééducation de Yaoundé » (CRY). En 1978, il a été cédé à l'Etat camerounais sous la dénomination de « Centre National de Réhabilitation des Handicapés » (CNRH) comme Institution Spécialisée du Ministère des Affaires Sociales. En 2009, après trente-sept (37) ans au service des personnes handicapées physiques et moteurs, le centre est érigé en Etablissement Public Administratif à la faveur du décret N° 2009/096 du 16 mars 2009 portant création, organisation et fonctionnement du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Cardinal Paul Emile LEGER en abrégé CNRPH avec une extension de ses missions à la prise en charge globale de toutes les catégories de personnes handicapées.

Le CNRPH a été créé pour offrir quatre services de base aux personnes vivant avec un handicap : les soins médicaux et paramédicaux, l'éducation et le suivi psychologique, l'école primaire spéciale et inclusive ainsi que sept ateliers de formation professionnelle et l'insertion sociale des anciens patients et apprenants. Il contribue à la mise en œuvre de la politique gouvernementale en matière de soins holistiques, de réadaptation et de réinsertion sociale des personnes handicapées et de leurs familles. Au cours des 10 dernières années, le CNRPH a enregistré des réalisations révolutionnaires, notamment : 110 321 personnes handicapées consultées dans le centre ; 2 519 bénéficiaires de chirurgie orthopédique et traumatologique ; 3 639 bénéficiaires de soutien et de suivi psychologique ; 8 236 équipements et accessoires de mouvement fabriqués pour améliorer la mobilité des bénéficiaires ; 1 811 élèves ont bénéficié d'une éducation inclusive ; 580 personnes handicapées ont été formées à des métiers accessibles ; 397 bénéficiaire de formes variées d'accompagnement du centre.

L'école inclusive du CNRPH accueille les élèves d'origines sociales diverses et aux profils d'apprentissages divers, dont l'effectif pour l'année scolaire 2021-2022 est de 213 élèves réparties en plusieurs sections à savoir : la section spéciale, la section formation professionnelle et la section inclusive qui intéresse la présente étude. La section inclusive est composée de 53 élèves répartis dans 06 salles de classes et animée par une chargée de section inclusive et un corps enseignant de 03 instituteurs et 05 institutrices. Ces enseignants sont pour la plus part sortie de l'école normale des instituteurs de l'enseignement générale (ENIEG) et titulaires d'un certificat d'aptitude professionnelle des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire (CAPIEMP). Une minorité seulement dispose d'une formation spécialisée en enseignement inclusive. Le système d'enseignement qui y est en vigueur c'est le sous-système d'enseignement francophone qui est avec le sous-système anglophone l'un des deux au Cameroun. Ce centre à la particularité d'offrir aux meilleurs des élèves à besoins éducatifs particuliers un emploi.

3.5.2. Justification du choix du site de l'étude

Au Cameroun, l'actuelle politique d'adaptation scolaire favorise davantage l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en classes ordinaires. Parce que les enseignants qui accueillent ces enfants ne disposent pas de compétences appropriées à l'intervention pédagogique auprès de cette clientèle d'élèves, on a voulu explorer le rôle des garants métasociaux dans la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers qui ont cours au sein de l'école ordinaire. C'est la raison pour laquelle on a choisi l'école publique du

CNRPH, qui est une école ordinaire qui accueille une diversité d'élèves au sein de laquelle on rencontre des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les pratiques pédagogiques dans cet établissement s'appuient sur un référentiel de compétences communes à l'ensemble des programmes de formation à l'enseignement. L'absence d'études qui renseignent sur les difficultés que rencontrent ces enseignants motivent la présente recherche sur ce site. On s'est intéressé à l'école publique du CNRPH dans le cadre de cette étude car, c'est une école ordinaire située dans un quartier populaire et accueille une hétérogénéité d'élèves au sein de laquelle se trouve un important nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Egalement le personnel enseignant qui encadre ces élèves est faiblement qualifié pour garantir leur inclusion scolaire.

3.6. POPULATION DE L'ÉTUDE

En ce qui concerne la population d'étude c'est d'après Rongere (1979) « l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels est choisi l'échantillonnage ». Aktouf (1987) nous apprend que la population désigne « l'ensemble différencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations ». La population d'étude est aussi appelée population mère car elle est celle dans laquelle la recherche va extraire le nombre d'individus précis qui répondront à un certain nombre de questions à eux adressée. A cet effet, la recherche a choisi de s'intéresser aux enseignants et aux élèves de l'école primaire publique du CNRPH, pour connaître avec précision l'état de la flexibilité cognitive des enfants à besoins particuliers dans le cadre scolaire.

3.6.1. Justification de la population de l'étude

La raison pour laquelle cette population a été choisie est davantage d'ordre pédagogique, puisque les enseignants et les élèves sont des acteurs principaux, directement concernés et impliqués au quotidien dans l'enseignement, et plus particulièrement dans le cadre de cette étude, dans l'enseignement auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers. C'est parce qu'ils ont pu rencontrer au cours de leurs interventions antérieures ou actuelles des élèves à besoins particuliers ou sont à besoins éducatifs particuliers que cette population a été retenue.

Le nombre total de participants ayant pris part à cette démarche est de 3 enseignants et 3 élèves. Partageant le quotidien des enfants à besoins éducatifs particuliers, ces enseignants

sont mieux placés pour user de leur savoir-faire pour permettre une meilleure flexibilité cognitive chez cette catégorie d'enfants. Le phénomène de l'inclusion scolaire des enfants à besoin éducatifs particuliers étant d'actualité, ne saurait passer inaperçu. C'est d'ailleurs à cause de l'ampleur de ce phénomène que la loi N° 98/0004 du 14 avril 1998 portant Orientation de l'Education au Cameroun assigne à l'éducation une mission générale qui est : « la formation de l'enfant en vue de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux ». Ce phénomène concerne la communauté éducative toute entière, c'est-à-dire l'ensemble de ceux qui ont la charge de conduire et guider tous les élèves qui fréquentent les établissements scolaires.

3.6.2. Critères de sélection des sujets

La présente recherche a porté sur 3 instituteurs et 3 élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces participants ont été choisis suivant les principes de l'exclusion et de l'inclusion. Ces principes signifient respectivement que les sujets ne remplissant pas les caractéristique de sélection établies sont exclus de l'échantillon et que ceux présentant les mêmes caractéristiques que celles de la population mère sont retenus dans la sélection de l'échantillon. Ainsi les critères de sélection ont été envisagés à savoir :

- être instituteurs en contexte d'inclusion scolaire ;
- être élève à besoins éducatifs particuliers en âge scolaire (6 – 12 ans) scolarisé en contexte d'inclusion scolaire ;
- avoir donné son avis pour participer à la recherche.

3.7.MODE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Pour sélectionner les sujets de l'étude, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage typique (Miles & Huberman, 1994 ; Depelteau, 2010). Cette méthode consiste à sélectionner les cas « types ». Dans le cas de cette étude, il n'y a pas eu une liste des unités de la population mère et très peu d'enseignants correspondaient aux variables retenues. Nous avons donc procédé à un échantillonnage par le biais d'informateurs tels que les enseignants en service à l'école primaire publique du CNRPH. Sur la base des informations et éléments reçus et de nos jugements en tant que chercheur dans le domaine de l'inclusion scolaire des enfants à besoins éducatifs particuliers.

3.7.1. Caractéristiques des participants

L'analyse qualitative est intensive en règle générale car elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu scolaire. Elle traite des données difficilement quantifiables. Notre population cible est constituée des enseignants qui ont été pris en entretien individuel et des élèves qui ont subi un test de Rorschach. Au total, nous avons eu six (06) sujets. Les tableaux ci-après donnent quelques informations sur les sujets entretenus et testés:

Tableau 3: Récapitulatif des enseignants interrogés.

| Sujets | Fonction | Sexe | Classe | Ancienneté dans l'enseignement |
|--------|--------------|----------|--------|--------------------------------|
| CAS C | Institutrice | Féminin | CMII | 8ans |
| CAS A | Instituteur | Masculin | CEII | 9ans |
| CAS M | Institutrice | Féminin | SIL | 15ans |

Le tableau 3 présente les trois sujets sélectionnés en qualité d'enseignants. Tous ces sujets ont été retenus avec l'aide des informateurs tels que le personnel en service à l'école primaire publique du CNRPH. Ceux-ci correspondent aux critères de sélection des sujets.

Tableau 4 : Récapitulatif des élèves testés

| Sujet | Sexe | Age | classe | Type de besoin particulier |
|-------|----------|-------|--------|----------------------------|
| CAS N | Masculin | 7ans | CP | hyperactif |
| CAS P | Féminin | 12ans | CMII | Dyslexie |
| CAS Y | Masculin | 10ans | CEII | moteur |

Le tableau 4 présente les trois sujets sélectionnés en qualité d'élèves. Ils ont été retenus avec l'aide des informateurs tels que les enseignants en service à l'école primaire publique du CNRPH. Tous ces sujets correspondent aux critères de sélection des sujets.

3.8. LE TEST DE RORSCHACH

La seconde catégorie de données que cette étude emploie provient du test de Rorschach qui a été passé aux élèves à besoins éducatifs particuliers. La présente étude pense qu'en tant que support de la projection et jouant le même rôle que le miroir qui ne fait que renvoyer l'image projetée en lui, cette épreuve s'avère être l'outil indispensable pour susciter chez ces sujets des phénomènes expressifs d'origine subjective qui se fondent avec l'objet.

3.8.1. La projection au test de Rorschach

Le Rorschach a montré depuis longtemps sa pertinence pour participer à l'étude du fonctionnement psychique d'une personne. Il permet d'enrichir les recherches cliniques dans l'intérêt d'une approche psychopathologique psychodynamique. L'intérêt majeur de cette épreuve classique est de fournir un moyen efficace pour analyser les processus de symbolisation et de mentalisation. Un autre aspect intéressant du Rorschach réside dans le fait qu'il trouve dans la métaphore corporelle un ancrage méthodologique pertinent, en particulier du fait de son caractère non thématique et non structuré. Cette épreuve projective permet ainsi d'étudier les conditions fonctionnelles des opérations symbolisantes au travers de la projection d'images du corps (Chabert, 1995), notamment dans le repérage d'une topographie basique soutenant l'organisation de l'espace et les repères identitaires. Ce test favorise l'émergence de représentations de soi, entre sensorialités, perceptions et représentations mentales. Dans notre recherche, cette épreuve a donc servi à étudier les liaisons observables entre représentation de soi et agir corporels au cours de la passation. Le principe de passation du Rorschach est de stimuler le fonctionnement psychique (au double registre : perceptif et fantasmatique) avec les supports des taches d'encre où le sujet doit imaginer ce qu'elles pourraient être (Claudon, 2006).

3.8.2. Le Rorschach et la flexibilité cognitive

La flexibilité est selon Clément (2008) associée au phénomène de restructuration décrit comme l'étape cruciale de l'intelligence. La restructuration consiste à percevoir les éléments de la situation sous un nouvel éclairage et conduit dans certains cas, à découvrir la solution. Cette restructuration va consister à reformer, regrouper les éléments de la situation afin de percevoir une nouvelle structure. Le Rorschach n'est pas un test structural qui permet de percevoir la flexibilité sur les angles de la spontanéité et de la réactivité.

3.8.2.1. Le Rorschach et la flexibilité spontanée

L'approche cognitive demande de prendre en compte la qualité de la productivité et de l'élaboration de la pensée à travers les modes d'appréhension et surtout la ΣR . La localisation (globalité, détails) est le reflet projeté de l'approche intellectuelle du sujet, de la façon dont il perçoit la réalité (Rorschach, 1947). Les réponses globales (G) sont généralement interprétées comme un signe d'intelligence. C'est à priori l'indice du fait que, dans une situation donnée, le sujet se montre capable de faire la synthèse des éléments qui s'offrent à lui, en maîtrisant l'intégralité. Elles apparaissent le plus souvent aux planches compactes (I, VI, V, VI).

3.8.2.2. Le Rorschach et la flexibilité réactive

Les réponses détails ordinaires (D). C'est le signe d'intelligence pratique ; elles indiquent le sens du réel. Lorsqu'elles dépassent 65% des réponses du sujet, elles indiquent une forte tendance à l'observation pratique, le désir de s'en tenir aux aspects habituels des choses, voire à stagner dans une situation sans, sans chercher à en intégrer les éléments. Les détails intermaculaires (Dbl) traduisent le désir de modifier le milieu à son avantage, de le rendre conforme à ses aspirations personnelles. Ils trahissent souvent une tendance à l'opposition ou un esprit de contradiction, correspondant quelque fois à un vif sentiment d'infériorité. Les réponses Dd rendent compte d'une pensée qui peine à trouver des repères structurants et partageables et soulignent la défaillance des identifications primaires.

3.8.3. Le matériel du rorschach

Le test de Rorschach comprend dix taches d'encre établies une fois pour toute, imprimées sur du papier cartonné blanc : forme rectangulaire de 27,30cm sur 30,32 cm, avec cinq noires ; deux rouges et noires et trois multicolores. Elles sont toutes symétriques; ce qui rend plus facile la réaction des sujets inhibés et en conflit (Rorschach, 1947). Ce matériel est intentionnellement ambigu, c'est -à-dire peu ou pas structuré, afin de permettre au sujet d'y projeter aisément sa personnalité (Tenkue, 2021).

3.8.4. La passation du Rorschach

A cette étape, l'examineur doit préciser au sujet testé la raison pour laquelle il lui passe le test. Des phrases du genre : « Je vais maintenant te passer le test de Rorschach, il nous permettra de : mieux adapter le projet de soin ; aider à un

diagnostic ; contribuer à une recherche sur la flexibilité cognitive ; renseigner sur la façon dont vous utilisez vos ressources intellectuelles ; etc. » sont recommandées. Les consignes fournies par le psychologue comportent des demandes vagues, des imprécisions, afin de faciliter la projection de la personnalité du sujet. Le praticien utilisera des formules du genre : « Maintenant je vais te présenter les planches (objets à regarder) et tu vas me dire ce que tu vois » ; « Ce qu'on te demande de dire, c'est ce que l'on pourrait voir dans ces taches d'encre ». On précise que le temps n'est pas limité et qu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Le sujet doit dire tout ce qui lui passe à l'esprit (Rorschach, 1947, cité par Tenkue, 2021).

On tend la première planche au sujet et lui demande : « Qu'est-ce que tu vois ? ». S'il donne une seule réponse, lui retendre la planche et demander (école américaine) : « Quoi d'autre ? Est-ce que tu vois autre chose ? Il m'en faut plus d'une réponse, mais c'est comme tu veux ». L'examineur note scrupuleusement par écrit toutes les réponses fournies, le temps mis pour les donner, ainsi que les attitudes, les commentaires, le comportement de son vis-à-vis (Rorschach, 1947, cité par Tenkue, 2021).

3.8.5. L'enquête au Rorschach

C'est l'étape indispensable pour pouvoir effectuer la cotation de chaque réponse. Elle a pour but d'apporter les précisions cherchées sur les localisations et l'origine des réponses. « J'ai besoin de voir les choses comme tu les as vues. Ainsi je vais te remonter les planches (objets à regarder) et tu vas me dire dans quelle partie tu as vu tes réponses ». Les questions du genre : « Comment ça... ? » ; « A quel endroit de la planche le localises-tu ? » ; « Au vu de quels détails dis-tu qu'il s'agit d'un(e)... ? » ; « Est-ce un type d'homme, d'animal, de... particulier ? » sont nécessaires pour cette partie. Le temps n'étant pas limité, il peut durer jusqu'à deux heures (Tenkue, 2021)

3.9. ANALYSE DES DONNÉES

Pour Paillé (1996), ce n'est ni la représentativité, ni la généralisation mais plutôt la singularité et la fertilité des données non numériques qui intéressent dans la recherche qualitative. Cette préoccupation rencontre le postulat de l'analyse qualitative à l'effet que « l'essence de la signification du phénomène étudié réside dans la nature, la spécificité même des contenus du matériel étudié plutôt que dans sa seule répartition quantitative » (L'Écuyer, 1990, p.31). Aussi, comme le font remarquer Gighlione et Blanchet

(1991, p.57), « le discours produit par un entretien de recherche est un ensemble complexe d'énoncés ». Il peut se prêter à plusieurs types d'analyses. Nous avons choisi de procéder par l'analyse qualitative, plus précisément l'analyse de contenu pour les données issues des entretiens et à l'approche française de Rausch de Trautenberg pour les protocoles de Rorschach (Tenkue, 2021).

3.9.1. Analyse de contenu

Pour Giust-Desprairies et Lévy (2003), l'analyse de contenu consiste à lire le corpus fragment par fragment pour en définir le contenu et le coder selon des catégories fixées à priori ou établies au cours de la lecture. Selon eux, il s'agit d'une analyse qui porte sur « les contenus, unités de signification supposées véhiculées par un contenant (le langage), traversant donc ou ignorant la réalité matérielle » (p.290). L'opération tient à sélectionner, condenser, catégoriser, regrouper et organiser l'information. C'est donc une mise en ordre systématique du contenu manifeste d'un discours que nous avons mise en place (Mbarga, 2016).

Pour la mener à bien, nous nous sommes référés aux principes de l'analyse thématique telle que définis par Poirier et al. (1996), qui l'utilisent dans le cadre de l'analyse de contenu de récits de vie. Même si notre mode d'entretien ne relève pas à proprement parler du récit de vie. Ainsi, les principes d'analyse utilisés dans ce cadre nous apparaissent pertinents pour notre recherche. Ceci, parce que ces principes permettent d'effectuer une série d'opérations destinées à « l'interprétation d'un corpus abondant, multiforme et foisonnant d'information » (Poirier & al., 1996, p.150), avec l'intention d'appréhender sa multiplicité, sa complexité, sa richesse (Mbarga, 2016).

Afin de préciser cette notion cruciale d'interprétation, on peut se référer à Robert et Bouillaguet (1997) qui, dans leur ouvrage consacré à l'analyse de contenu, la définissent comme « l'action d'inférer, d'accomplir une opération logique par laquelle on tire d'une ou plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou plusieurs des conséquences qui en résultent nécessairement » (p. 35). Il s'agit, ajoutent les auteurs, de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve. C'est ce que nous nous sommes attelés à faire en s'appuyant plus précisément sur l'analyse thématique (Tenkue, 2019).

3.9.2. Analyse thématique

Par analyse thématique, on entend « une recherche méthodologique des unités de sens par l'intermédiaire des propos tenus par les narrateurs relativement à des thèmes » (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1996, p. 215). Cette analyse thématique permet l'analyse qualitative de données par « la sélection et l'organisation rationnelles des catégories condensant le contenu essentiel d'un texte donné (Poirier et al, p.243, cité par Mbarga, 2016 et repris par Tenkue, 2019).

Pour procéder à cette analyse, nous avons construit des grilles d'analyse. Il s'agit ici de ce que les auteurs appellent un examen de type classificatoire (Tenkue, 2019).

Les grilles d'analyse sont élaborées en fonction de la visée théorique qui a déterminé les consignes de recueil des données. En effet, d'une part, le canevas établi pour l'enquête nous fournit à priori les thèmes principaux, d'autre part, le travail d'inventaire nous donne des catégories à postériori. Le choix de ces catégories qui obéit à certaines règles techniques d'exclusion mutuelle, de pertinence, d'homogénéité et d'efficacité, est le fait du chercheur (...). Il faut donc établir des catégories descriptives renvoyant à des variables du texte exclusives les unes des autres, qui découpent et organisent le discours » (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1996, p. 165, cité par Mbarga, 2016, p. 87).

Concrètement, Poirier et al. (1996) proposent de procéder avec une colle et des ciseaux afin d'avoir toujours les fragments du texte sous les yeux et de pouvoir ainsi changer les fragments de catégories sans devoir revenir au texte d'origine. C'est donc ainsi que nous avons procédé, sauf que nos actions de couper et coller se sont faites de manière informatique avec le logiciel Word, chose peu répandue et guère possible en 1983. Cette coexistence de catégories construites à priori et à postériori nous a parue intéressante pour conjuguer rigueur et créativité, vérification et exploration. En effet, sur le plan de la rigueur, les catégories à priori conduisent à un recensement systématique suivant le plan de l'entretien alors que les

catégories à postériori permettent dans une perspective plus exploratoire, de découvrir d'autres significations, parfois imprévues, qui éclaire le matériel (Tenkue, 2019).

Ce chapitre a porté sur la méthodologie a mobilisée pour recueillir les informations. Le chapitre suivant porte sur la présentation des données de la recherche de terrain.

CHAPITRE 4: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Au cours de notre passage à l'école primaire publique du CNRPH de Yaoundé, plusieurs séances d'entretien avaient été faites, ce qui a permis de recruter les six participants qui constituent la population de cette étude. Il s'agit des Cas C, A et M, puis des élèves Cas N, Y et P. Les discours des instituteurs ont permis de saisir la perception des dispositifs d'inclusion scolaire qu'offre cet établissement scolaire afin de permettre une meilleure flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Leur expérience dans cette institution scolaire révèle les manquements de l'établissement en tant qu'école inclusive qui accueille une diversité des apprenants ; manquements qui ne favorisent pas le processus d'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers qui s'y trouvent. Ainsi, en s'appuyant sur le cadre opératoire de cette étude, quatre modalités de l'inclusion scolaire ont retenu notre attention à savoir le milieu de vie, la prise de parole et la participation, la communauté d'apprenant : une microculture. Le test de Rorschach a permis de saisir les processus en lien avec la flexibilité cognitive chez les élèves à besoins éducatifs particuliers. Deux modalités ont été retenues : la flexibilité spontanée et la flexibilité réactive. Les contenus des entretiens ont été regroupés selon l'unité de codage sémantique, tandis que les données du Rorschach ont été traitées selon l'approche française de Nina Rauch de Traubenberg (1977). Le présent chapitre est exclusivement consacré au compte rendu de l'examen psychologique des participants, de la présentation des données du Rorschach et de l'analyse des résultats de l'étude.

4.1. VIGNETTE CLINIQUE

Cette partie de l'analyse se veut d'abord quantitative et indicative dans l'analyse qualitative qui va suivre. En tant que test, le Rorschach obéit au respect de l'homogénéité, de fidélité et de validité par la description des normes moyennes standards. Autrement dit, les données recueillies doivent être confrontées aux données quantitatives pour permettre la formulation de nos hypothèses sur les conduites dominantes du fonctionnement psychique des sujets. Dans sa version quantitative, le Rorschach est une codification des verbalisations de sujet. C'est-à-dire une transformation de ce que dit le sujet en signes, chiffres et symboles, ce qui permettra par après un travail de synthèse. D'une façon plus précise, le psychogramme est un travail qui permet de répondre aux questions de savoir : qu'est-ce que le sujet a vu ?

(contenus), où l'a-t-il vu ? (localisation), quelles sont les caractéristiques de ce qu'il a vu ? (Déterminants) et y aurait-il des aspects particuliers de ce qu'il a vu ? (facteurs additionnels).

4.1.1. CAS N

Le CAS N est élève en classe de CP à l'école primaire publique du CNRPH. Il est hyperactif et perturbe énormément la tranquillité de la classe selon sa maitresse.

4.1.1.1 Feuille de cotation Rorschach CAS N

Nom : CAS N

Age : 7ans

Sexe :

Masculin

| PI | PASSATION | ENQUETE | COTATION |
|--|--|---|-------------------------------|
| I | 5'' 1. la montagne vers la route | par ici (Grande saillie supérieure latérale droite) | Dd F- Géo |
| | 2. Deux pierres comme des cailloux qui sont comme des cornes avec deux petits cailloux | (les deux saillies latérales supérieures) | Dd F+/- Bot |
| | 3. les rochers ci qui ressemblent au mur comme la statuf | (les deux extrémités supérieures jusqu'aux lacunes) | Dd F- Bot Dbl F+/- (Hd) |
| | 4. les petits trous qui ressemblent la face du monstre | (les quatre lacunes médianes) | Dd F+/- Bot |
| | 5. les petits cailloux qui ressemblent comme si ça voulaient tomber | (les taches noires autour) | Dd F+ Hd |
| | 6. il y'a le rocher ci qui ressemble le menton | (moitié médiane inférieure) | Dd F+ A/Ojet |
| | 7. il y'a un rocher qui ressemble comme l'hippopotame | (partie médiane basse) | D F+ Ad |
| | 9. ce qui ressemble comme les ailes de la chauve-souris | (les deux grandes parties latérales) | Dbl F- Obj/H |
| | 10. ce qui ressemble comme une maison qui y'a personne | (les quatre lacunes médianes inférieures) | |
| | II | 3'' 11. les rochers qui sont rouges | (les rouges hauts extérieurs) |
| 12. les mains qui tapent | | (pointe médiane supérieure) | D Kp Hd |
| 13. deux lions | | (les deux parties noires latérales) | G F+ A Ban |
| 14. les mains avec les pieds qui ne peuvent plus marcher | | (partie médiane basse) | D F+ Hd |
| 15. les petits rochers qui ressemblent comme la capuche | | (parties latérales basses) | Dd F- Bot |
| 16. ils sont entrain de lâcher leurs mains comme s'ils tiennent une fourchette | | (partie médiane supérieure) | Dd Kp Hd |
| 17. leurs pieds c'est comme la Chaussure | | Là où ils sont assis | D F+ A |
| 18. l'avion avec les boules noires | | (grande lacune médiane) | Dbl F+ Obj |

| | | | |
|------|--|--|--|
| | 1'55'' | | |
| III | 5'' 19. c'est comme si s'était les oreilles pour chiens 20. les narines de la vache 21. la patte du mouton 22. les oreilles avec les boucles 23. deux chauves-souris qui se regardent 24. un hibou qui a déjà gonflé 1'45'' | (les deux parties noires supérieures détachées) (les taches rouges extérieures hautes) (les deux parties noires latérales inférieures) (toute la partie inférieure médiane) (parties noires latérales) (parties noires latérales inférieures) | D F- Ad D F- Ad Dd F+/- Ad D F- Hd G Kan A G Kan Ad |
| IV | 2'' 25. la tête de statut 26. la poussière 27. les machins de la pomme 28. ce qu'on puise la glace 29. le brouillard 30. la boucle 31. la cloche qu'on appui comme le boulon 1'30'' | (partie médiane inférieure) (décoloration générale de la planche) (tout l'axe médian) (saillies latérales supérieures) (partie médiane) (lacune dans la partie médiane) (extrémité de la partie supérieure médiane) | D F+ (Hd) G C Nat Dd F- Pl Dd F+ Obj Dd F+ Nat Dbl F+/- Obj D F+ Obj |
| V | 3'' 32. les ailes de la chauve-souris 33. les pieds 34. la tête de la chauve-souris 35. les petites chaussures 1'15'' | (les parties latérales) (partie médiane inférieure) (partie médiane supérieure) (partie médiane inférieure) | Dd F+ Ad Dd F+ Hd Dd F+/- Ad Dd F+/- Obj |
| VI | 3'' 36. ça ressemble comme ce qui est sur la moto 37. la guitare 38. le poivre noir 39. la musique 40. le drapeau 41. ce qu'on augmente et baisse le volume 1'20'' | (deux grandes saillies latérales ensemble) La forme (extrémité supérieure de l'axe médiane) (saillies supérieures latérales) (toute la partie inférieure) (petite lacune médiane) | Dd F+ Obj G F+ Obj Dd F- Obj D Kobj Obj D F+ Obj Dbl F+ Obj |
| VII | 5'' 42. deux petits dragons qui tiennent le pantalon déchiré 43. les pieds ressemblent la chaussure 44. les cornes comme le miroir de la voiture 55'' | (parties latérales) (tiers inférieur en totalité) (saillies latérales supérieures) | G Kan A D F- Hd/Odj Dd F+ Obj |
| VIII | 3'' 45. le crabe 46. le papillon 47. un oiseau avec les yeux jaunes 53'' | (orange et rose du centre) (parties latérales roses) (deuxième tiers bleu) | D F- A D F+ A D F- A |
| IX | 4'' 48. deux enfants qui se bagarrent 49. la planète terre 50. les cornes des épaules 50'' | (parties latérales supérieures) (partie du milieu verte) (partie médiane inférieure) | Dd Kp H Dd F+/- Nat Dd F- (Hd) |

| | | | | | |
|---|--|--|----|-----|-----|
| X | 6'' 51. deux scorpions qui tiennent le concombre | Machins bleus (parties latérales en bleues) (parties inférieures en jaunes) (parties latérales médianes inférieures) | D | Kan | A |
| | 52. le ventilateur 53. les crevettes qui sont long qui ont déjà grandis 1'01'' | | Dd | F+ | Obj |
| | | | D | F- | Ad |

Planches (+) : **PL. I** « parce que je vois beaucoup de choses sur ça »

PL.VI parce que ça fait comme s'il y'avait la musique et j'aime beaucoup la musique. »

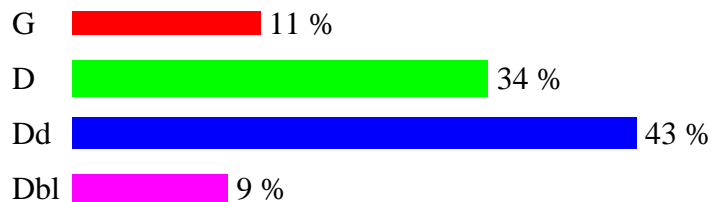
Planches (-) : **PL. IX** et **PL.X** « parce qu'il y'a trop de couleur sur ça »

4.1.1.2. Psychogramme CAS N

PRODUCTIVITE

Nombre de réponses du protocole : **53**

TYPE D'APPREHENSION



G% = 11 D% = 34 Dd% = 43 Dbl% = 9

DETERMINANTS FORMELS

F% = 77% F+% = 56%

F% élargie = 96% F+% élargie = 67%

FACTEURS AFFECTIFS

TRI = 0 K / 2,0 C

Formule complémentaire = 9k / 0,0^E

RC % = 16%

CONTENUS

H% = 0% A% = 91%

FACTEURS ADDITIONNELS

IA = 0 BAN = 1 Kan = 5

Commentaires

La productivité est importante (R = 53), et permet une interprétation satisfaisante du psychogramme. Le type d'appréhension est contrasté avec G% = 11 ; D% = 34 ; Dd% = 43 et Dbl% = 9. La saisie perceptive est essentiellement formelle, avec F% = 77% ; F+% = 56% ; F% élargie = 96% et F+% élargie = 67%. Cependant ce recours à la forme semble peu efficace. La Prise en compte de la qualité formelle. La participation affective renforce le contrôle formel qui devient même plus efficace. La résonance intime est de type extratensif pur (TRI = 0 K / 2,0 C ; Formule complémentaire = 1k / 0,0E). La formule complémentaire va dans le sens inverse du T.R.I. La réaction aux planches pastel est très faible (RC % = 16%). Les contenus des réponses sont variés à noter une particulière utilisation des contenus "H" et "A". (A% = 32%, H% = 15%). A noter une assez importante répercussion anxigène et un assez faible recours aux contenus banals. (BAN = 1).

4.1.2. CAS P

Le CAS P est âgée de 12 ans et est scolarisée en classe de CMII à l'école primaire publique du CNRPH. Elle est dyslexique parce qu'elle rencontre d'énormes difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

4.1.2.1. Feuille de cotation Rorschach CAS P

Nom : CAS P

Age : 12ans

Sexe : Féminin

| PI | PASSATION | ENQUETE | COTATION |
|-----------|---------------------------------|----------------|------------------|
| I | 12'' 1. l'oiseau 20'' | Les ailes | G F+ A Ban |

| | | | |
|-------------|--|--|--------------------------|
| II | 10'' 2. deux animaux qui se saluent 22' | Ils ont les deux pattes et la queue | G Kan A |
| III | 30'' 3. deux squelettes avec les seaux 40'' | La tête qui n'est pas collée, les mains, les pattes | G F- Anat |
| IV | 10'' 4. un arbre avec plusieurs branches 5. ça ressemble trop à un animal 35'' | (partie médiane arbre et les branches parties latérales) (partie supérieure) | G F+ Bot D F+ (A) |
| V | 15'' 6. un gros oiseau 25'' | Les ailes, la tête | G F+ A Ban |
| VI | 30'' 7. (je n'ai jamais vu quelque chose qui ressemble à ceci) Long silence, un habit 2'30'' | (parties latérales avec la fermeture au milieu) | G F+/- Obj |
| VII | 30'' 8. deux chenilles qui mettent bas 40'' | (parties latérales et la tête au-dessus) | G Kan A |
| VIII | 20'' 9. deux chenilles qui grimpent une colline de vert rouge jaune 45'' | (parties latérales et la colline au milieu) | D Kan A |
| IX | 30'' 10. le volcan 40'' | La colline est écartée et les laves sortent | G F+ Géo |
| X | 1'01'' 11. (main sur la tête, réflexion) Deux deux deux, long silence Deux animaux qui font la course à toucher la colline avec deux bâtons en main 3'15'' | (parties latérales bleues et l'axe médiane) | D Kan A |

Planches (+) : **PL. V** « le gros oiseau ci me plait »

PL. VIII « parce qu'ils vont mettre bas les petites chenilles »

Planches (-) : **PL. VI** « c'est bizarre je ne connais pas »

PL. X « il y'a les deux animaux ci que je ne connais pas le nom »

4.1.2.2. Psychogramme CAS P

PRODUCTIVITE

Nombre de réponses du protocole : 11

La productivité est très réduite mais permet cependant une interprétation prudente du psychogramme.

TYPE D'APPREHENSION



G% = 73 D% = 27 Dd% = 0 Dbl% = 0

Le type d'appréhension est inversé au profit d'un G% élevé.

DETERMINANTS FORMELS

F% = 64% F+% = 89%

Le recours à une saisie perceptive formelle est normatif à noter cependant une approche contrôlée et rigide.

FACTEURS AFFECTIFS

TRI = 0 K / 0,0 C

Formule complémentaire = 4k / 0,0E

RC % = 27%

CONTENUS

H% = 0% A% = 67%

Les contenus des réponses ne sont pas assez variés à noter une particulière utilisation du contenu "A"

FACTEURS ADDITIONNELS

BAN = 1 K = 0

Commentaires

La productivité est très réduite (R = 11) mais permet cependant une interprétation prudente du psychogramme. Le type d'appréhension est inversé au profit d'un G% élevé. G% = 73 D% = 25 Dd% = 0 Dbl% = 0. Le recours à une saisie perceptive formelle est normatif à noter cependant une approche contrôlée et rigide. F% = 64% F+% = 89%. La Prise en compte de la qualité formelle. La résonance intime est de type coarté (TRI = 0,0K / 0,0 C). La formule complémentaire va dans le sens inverse du T.R.I. (TRI= 4K/0.0 E. La réaction aux planches pastel est assez faible. RC % = 27%. Les contenus des réponses ne sont pas assez variés à noter une particulière utilisation du contenus "A". H% = 0% A% = 67%. A noter une assez importante répercussion anxiogène et un assez faible recours aux contenus banals. (BAN = 1).

4.1.3. CAS Y

Le CAS Y est âgé de 10 ans et est scolarisé en classe de CEII à l'école primaire publique du CNRPH. Il est en situation de handicap moteur, il se sert de la pointe des pieds pour marcher tout en se faisant soutenir par deux béquilles. Il est plutôt jovial et ne se fait pas prier pour participer aux activités.

4.1.3.1. Feuille de Cotation Rorschach CAS P

Nom : CAS Y

Age : 10 ans

Sexe : Masculin

| PI | PASSATION | ENQUETE | COTATION |
|-----------|--|---|---------------------------|
| I | 30'' 1. un oiseau 2. un masque 1'01'' | (partie médiane supérieure) (les quatre lacunes médianes) | G F+ A Ban Ddbl F+ Obj |
| II | 2' 3. le chien 4. le loup | (parties latérales noires) (parties latérales hautes rouges extérieures) | D F+ A D F- A |

| | | | |
|-------------|---|--|----------------------------------|
| | 2'30'' | | |
| III | 1' 5. les êtres humains 6. le squelette 1'25'' | (parties latérales noires) (parties latérales noires inférieures) | G F+ H G F- Anat |
| IV | 2'15'' 7. la tête du chien 8. le corps du crocodile 2'45'' | (partie supérieure) (axe médiane) | Dd F+ Ad Dd F- Ad |
| V | 15'' 9. le papillon 10. la fourmi 45'' | (toute la partie médiane) (parties latérales) | Dd F- A Dd F- A |
| VI | 10'' 11. le chat 12. les poils du chien 30'' | (parties latérales inférieures) (partie médiane) | D F+/- A Dd F+/- Ad |
| VII | 45'' 13. l'être humain 14. la chèvre 1'15'' | (parties latérales) (partie inférieures) | D F+ H D F- A |
| VIII | 15'' 15. le cœur 16. le lion 1'05'' | (lacune médiane) (deux parties roses latérales) | Dbl F+ Anat D F+ A |
| IX | 20'' 17. le canard 18. la grenouille 50'' | (parties latérales supérieures) (partie inférieure) | Dd F+/- A D F- A |
| X | 10'' 19. l'araignée 20. les lunettes 21. le pistolet 40'' | (parties latérales bleues) (partie médiane bleue) (parties latérales inférieures jaune et maronne) | D F+ A D F+ Obj D F+/- Obj |

Planches (+) : **PL. VI** « ça ressemble à notre chat »

PL. X « ça présente bien »

Planches (-) : PL II et PL IV à cause du loup et du crocodile ils me font peur

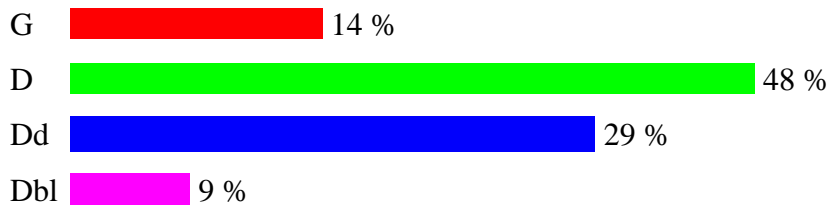
4.1.3.2. Psychogramme du CAS Y

PRODUCTIVITE

Nombre de réponses du protocole : 21

La productivité est bonne ce qui permet une interprétation fiable des données du psychogramme.

TYPE D'APPREHENSION



G% = 14 D% = 48 Dd% = 29 Dbl% = 9

DETERMINANTS FORMELS

F% = 100% F+% = 57%

FACTEURS AFFECTIFS

TRI = 0 K / 0,0 C

Formule complémentaire = 0k / 0,0E

RC % = 13%

CONTENUS

H% = 10% A% = 67%

FACTEURS ADDITIONNELS

IA = 0 BAN = 1 K = 0

Commentaires

La productivité est bonne ($R = 38$) ce qui permet une interprétation fiable du psychogramme. Le type d'appréhension est contrasté, avec $G\% = 14$; $D\% = 48$; $Dd\% = 29$ et $Dbl\% = 9$. Une certaine "incertitude intérieure" peut cependant être évoquée. La saisie perceptive est essentiellement formelle, avec $F\% = 100\%$; $F+\% = 57\%$. Cependant ce recours à la forme semble peu efficace. Il n'y a pas de prise en compte de la qualité formelle. Le type de résonance intime est coarté. La formule complémentaire et le T.R.I. vont dans le même sens ($TRI = 0 K / 0,0 C$). La réaction aux planches pastel est assez faible ($RC\% = 13\%$). Les contenus des réponses sont variés ; le pourcentage du contenu "animal" étant élevé ($A\% = 67\%$) par rapport au contenu humain ($H\% = 10\%$). L'indice d'angoisse indique une absence de répercussion anxiogène. $IA = 0$ BAN = 1.

4.1.4. Synthèse des données de l'examen psychologique

Dans l'ensemble, les sujets présentent des caractéristiques différentes dans les trois catégories de présentation du psychogramme. Les localisations dans les réponses globales (G) représentent dans les valeurs normales admises par l'école de Paris **20** à **30%** des réponses (Baliaba, 2014). Aucun de nos sujets ne s'inscrit dans cette marge. Les CAS N, P et Y ont respectivement 11%, 73% et 14% dans le G%. Ces valeurs surlignées ont sans doute une répercussion en analyse qui renverrait inévitablement à des problèmes d'élaboration de la pensée sous des modalités rigides. Cela se confirme plus loin dans la pauvreté de la réponse Banale, avec une (01) banalité chez le CAS N, une (01) chez le CAS P et une (01) chez le CAS Y et le manque d'identification aux figures humaines réelles ou symboliques. Les sujets marquent respectivement $\Sigma H = 01$ pour le CAS N, $\Sigma H = 00$ pour le CAS P et $\Sigma H = 02$ pour le CAS Y.

Dans les déterminants, les valeurs normales admises montrent que $F\%$ doit être compris entre **55** et **65%** et $F+\%$ compris entre **70** et **80%**. Les valeurs en-dessous doivent être soulignées, et celles situées au-dessus doivent être surlignées. Dans le cas de nos sujets, ces valeurs ont été observées chez les CAS N, CAS P et CAS Y qui ont respectivement $F\% = 77\%$, $F\% = 64\%$ et $F\% = 100\%$. Il en est de même pour le $F+\%$ chez les trois sujets qui sont de 56%, 89% et 57% respectivement. La majorité des protocoles de nos sujets affichent un nombre élevé des contenus animaux que nous pouvons facilement repérer dans le **A%** comparé au **H%**. Pour ce qui est de notre étude, nous prenons en considération en analyse les facteurs spontanée et réactive de la flexibilité cognitive.

4.2. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ÉTUDE

Trois thèmes principaux ont permis d'élaborer la guide d'entretien de cette étude, et ainsi d'organiser la collecte des données. Il s'agit du milieu de vie, la prise de parole et participation et communauté d'apprenant une microculture. La flexibilité cognitive quant à elle étant évaluée à travers l'épreuve du Rorschach, et avec comme modalités la flexibilité spontanée et la flexibilité réactive.

4.2.1. Gestion du milieu de vie en éducation inclusive

L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valoriser, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle repose sur un système de valeurs et de croyances qui sont axés sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorise chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, de développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire. A cet effet, les écoles et les collectives partagent ces valeurs et ces croyances. Plus précisément, l'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuie la diversité et qui veille au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres. C'est d'ailleurs pour cette raison que le CAS C affirme :

Gérer la diversité n'est pas trop difficile. On essaye d'utiliser les centres d'intérêt de chaque enfant pour pouvoir résoudre ses problèmes individuels. Certains ont des centres d'intérêt particuliers, d'autres s'intéressent à la musique, au sport et nous les utilisons pour essayer de modifier les contenus des programmes et de les orienter vers ces centres d'intérêt, afin de répondre à leur besoins. (CAS C)

Tous les apprenants appartiennent à une même communauté d'apprentissage. La communauté étant un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles. Transcender ses différences ne signifie pas essayé de les contourner, voire de les éliminer, mais plutôt de les intégrer dans la fibre même qui sert à tisser la communauté. Le pire ennemie de la communauté est l'exclusion. Les élèves ayant des besoins particuliers sont davantage semblables aux autres enfants et aux autres jeunes qu'ils n'en sont différents, et

l'inclusion des élèves en difficulté dans la classe ordinaire enrichit l'éducation de tous les élèves.

L'éducation inclusive n'est pas seulement concernée par les apprenants porteurs des déficiences, mais aussi les obstacles à l'apprentissage et à la participation de tous les apprenants vulnérables à l'exclusion de la pleine participation à l'éducation. Elle exprime donc l'engagement d'éduquer chaque enfant, dans la mesure du possible, dans l'école et la salle de classe dans lesquelles il ou elle fréquenterait autrement. Cela implique d'apporter les services de soutien à l'enfant (plutôt que de transférer l'enfant aux services) et exige seulement que l'enfant bénéficie d'être dans la classe (plutôt que de devoir suivre les autres élèves). L'inclusion est de ce fait caractérisée par un sentiment d'appartenance, pas seulement une proximité ou une présence physique, mais bien plus un processus par lequel tous les enfants apprennent. A ce sujet, le CAS A affirmé :

J'essaie de ramener tous les apprenants au même niveau quand je prépare mes leçons, je fais en sorte que tout le monde soit pris en compte, et si pendant la présentation de la leçon quelqu'un ne comprend pas, je le prends individuellement pour le ramener au même niveau que les autres. (CAS A)

L'inclusion des apprenants quelle que soit leur condition invalidante ou leur gravité doit être complète. Tous les services doivent être transférés à l'enfant dans ce cadre. Par conséquent, l'inclusion consiste à offrir aux apprenants la possibilité d'intégration réussie. La question est de concevoir un programme qui accorde une grande attention pour aborder les formes d'intelligences et les styles d'apprentissage dans les programmes de sorte que chaque enfant puisse avoir l'opportunité de développer ses compétences spécifiques.

4.2.2. Prise de parole et participation en éducation inclusive

L'égalité des chances en éducation est un combat. Combat qui va favoriser une expression politique aux personnes en situation de handicap et une base intellectuelle à leur identité de groupe. Le mouvement en faveur de l'inclusion scolaire est porté par des revendications qui s'opposent à ce que la participation sociale soit l'exclusivité de certaines catégories de personnes au détriment des autres. L'éducation des élèves en difficulté

d'apprentissage est une responsabilité commune. La personne en situation de handicap est une personne à part entière, ayant non seulement des limites mais aussi des capacités à développer. Un cadre de vie aussi normal que possible est nécessaire au développement de ses capacités. Le CAS M le relève d'ailleurs dans ses propos lorsqu'elle dit : « les élèves handicapés sont des personnes à part entière et on les prend comme telle, on les prend au même pied d'égalité que les valides, on les aime, on ne les fuit pas ».

La pédagogie de l'inclusion renvoie à la pleine intégration pédagogique de tous les élèves, indépendamment de leurs niveaux de difficulté ou de la gravité de leurs handicaps. L'école doit s'adapter aux besoins, aux capacités et aux intérêts de chaque enfant et non que ce soit l'enfant qui doive s'adapter à l'école. A ce sujet le CAS C affirme :

Lorsque les enfants arrivent on essaye de les éduquer sur le vivre ensemble, parce que ceux dit normaux qui arrivent doivent savoir comment vivre avec les personnes à besoins éducatifs spéciaux, pour essayer de briser toute forme de barrières et de réduire les préjugés. On les sensibilise sur la manière de travailler avec eux ; ce qui fait qu'on utilise souvent ceux dit normaux comme tuteur, on leur donne les responsabilités sur comment gérer les enfants à besoins éducatifs spéciaux et du coup ça devient facile, ils s'entendent bien, travaillent ensemble et s'adaptent facilement. (CAS C)

4.2.3. Communauté d'apprenant une microculture

Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de la grande diversité des élèves. Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un régime pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins. Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes. Il faut donc travailler à la création d'écoles pour tous, c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun.

L'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur, l'enfant doit être en mesure de se développer d'une façon normale et l'enfant arriéré doit être encouragé, avoir 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. Il s'agit de favoriser leur accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi, de manière à assurer une intégration sociale aussi complète que possible. Pour répondre à ces propos, le CAS C dit :

L'accessibilité est quand même déjà favorable, ceux sur fauteuil roulant peuvent facilement se mouvoir dans les salles de classe qui sont spacieuses et il y'a des rampes. Pour ce qui est de la disponibilité du matériel, ce n'est pas encore ça. Beaucoup de parent ne peuvent pas donner à leurs enfants du matériel requis, ce qui fait que ça devient un peu difficile pour ces enfants. Mais on essaye de faire avec les moyens de bord avec l'aide des spécialistes que nous avons sur place. Le coût du matériel de réhabilitation est trop élevé et les parent n'ont pas les moyens. On essaye de faire avec la réhabilitation à base communautaire, c'est-à-dire fabriqué à base du matériel de récupération, les trucs locaux et c'est très compliqué. On essaye de se battre en adaptant par exemple un stylo avec un tuyau de papaye pour pouvoir mettre à leur disposition le matériel. (CAS C)

La politique de l'inclusion scolaire voudrait que des mesures soient prises pour favoriser la plus large autonomie possible de la personne en situation de handicap et la prise en compte de ses besoins particuliers à tous les stades de la planification économique et sociale. Il s'agit également de lui reconnaître les mêmes droits fondamentaux que ses concitoyens du même âge, ce qui implique de manière principale celui de jouir d'une vie décente, aussi normale et épanouie que possible. Les enfants en situation de handicapés devraient avoir le même droit à l'enseignement que ceux qui ne le sont pas et dans toute la mesure du possible, l'enseignement des personnes en situation de handicap devrait se faire

dans le cadre du système général d'enseignement où elles bénéficieront en plus des soins spécialisés. Les besoins éducatifs des personnes en situation de handicap exigent une attention spéciale et 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 en situation de handicap. Dans le cadre du Cameroun il ressort que:

Beaucoup reste à faire en termes d'infrastructure, de matériel, de formation même des enseignants inclusifs. Plusieurs écoles pilotes d'inclusion ont été mises sur pied, mais à bien y regarder ce n'est que de nom, la réalité n'y est pas. Les enfants démunis que nous avons se retrouvent dans les salles de classe sans matériel approprié à leur différents cas. Certains handicapés marchent encore à quatre pattes parce qu'ils n'ont pas les moyens de déplacement et l'Etat ne fait rien pour les aider. Nous essayons de nous battre à notre niveau pour pouvoir entrer dans cette inclusion-là. (CAS M)

L'éducation inclusion voudrait qu'on offrir aux enfants, aux jeunes gens et aux adultes en situation de handicap, des chances égales en matière d'enseignement, les États devant veiller à ce que l'éducation des personnes en situation de handicap fasse partie intégrante du système d'enseignement. L'école doit accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés.

L'éducation inclusive suppose une participation pleine et entière à la vie scolaire et sociale. Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de la grande diversité des élèves. Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un régime pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins. D'après le CAS C et étant donné l'insuffisance du matériel approprié :

Nous essayons de travailler avec ces enfants pour qu'ils puissent s'adapter à ce nouvel environnement, parce que lorsqu'ils partent de la maison c'est un environnement, quand ils arrivent à l'école c'est un autre environnement et on essaye donc de les préparer, sensibiliser et de les amener à pouvoir s'adapter facilement, tant sur l'environnement qu'au niveau des contenus des programmes. On essaye aussi d'adapter les contenus des programmes pour pouvoir toucher du doigt leurs besoins spéciaux. (CAS C)

Le degré de maîtrise d'un contenu dépend de l'adaptation entre le temps et la guidance dont l'élève a besoin au vu de ses caractéristiques cognitives et affectives, et de l'enseignement qui lui est dispensé. Il est primordial de prendre en compte les implications et conséquences des différences au regard de l'enseignement et de l'apprentissage dans un groupe. L'urgence est de clarifier le concept de différenciation avec les enseignants afin de prendre en compte la complexité du travail associé à la diversité qui se manifeste en classe et faciliter le passage des intentions à l'action. Cependant cette urgence tarde à prendre forme dans le contexte camerounais dans la mesure où les CAS sont unanimes pour reconnaître que les enseignants en contexte d'inclusion scolaire manquent de réelle formation initiale :

La formation de base n'est pas suffisante. Les enseignants qui ont suivi seulement la formation ordinaire qui arrivent ici se forment sur le tas. Un enseignant de l'école inclusive doit avoir à la base un CAPIEMP, ensuite faire un, deux, trois années de formation en spécialisation. (CAS A)

Traiter de la diversité en éducation ne peut se résumer à ne considérer que certains enfants au dépens du reste d'un groupe. La prise en compte de la diversité pour lutter contre l'échec scolaire appelle à la construction d'une école inclusive que Vienneau (2004) définit comme «un système d'éducation "intégré", plus humain, ouvert à tous, un système qui non seulement tolère, mais accueille et célèbre la différence». La différenciation pédagogique est une composante essentielle des pratiques inclusives, et comporte une importante dimension

pragmatique qui tente d'incarner dans l'action un projet moral et éthique de plus grande justice en éducation. La différenciation dans une perspective inclusive renvoie à des pratiques d'enseignement provenant de différentes approches théoriques pour aider les élèves à se connaître, à reconnaître leurs pairs et à tirer parti du potentiel de chacun et des différentes situations qui se produisent en classe.

Ce que les enseignants savent, font et ce dont ils se soucient est très puissant dans l'équation de l'apprentissage. La différenciation s'appuie d'abord sur ce que les enseignants connaissent des processus d'apprentissage en général et de ceux de leurs élèves en particuliers. Les élèves apprennent grâce aux stratégies d'enseignement qui se caractérisent par l'accès direct qu'elles offrent aux concepts du sujet à l'étude, aux rétroactions formatives fréquentes au cours des situations collectives, aux groupements flexibles permettant la médiation par les pairs et à l'enseignant actif des élèves vers les cibles de succès. A ce sujet, le CAS C déclare :

Nous avons été formé pour prendre en charge les enfants à besoins éducatifs spéciaux et ceux dit normaux. Nous avons d'abord fait le CAPIEMP avant de faire la spécialisation en éducation inclusive, ce qui fait que les gérer ce n'est pas trop difficile, on essaye d'utiliser les centres d'intérêt de chaque enfant pour pouvoir résoudre ses problèmes individuels. On utilise souvent ceux dit normaux comme tuteur, on leur donne les responsabilités sur comment gérer les enfants à besoins éducatifs spéciaux et du coup ça devient facile. (CAS C)

L'enseignant efficace est à mesure de déterminer ce que les élèves apprennent ou non dans les leçons afin de réajuster les situations d'apprentissages. Il prend en compte et exploite dans ses stratégies d'enseignement la diversité des démarches d'apprentissage qui peuvent s'incarner. La pratique de la différenciation fait appel aux environnements physique et humain qui peuvent, d'une part, susciter ou non l'expression de l'unicité de l'élève, et d'autre part, contribuer ou non à entretenir un climat favorable à l'apprentissage et au développement de chacun d'eux. En ce sens, l'aménagement physique de la classe doit faciliter une utilisation de différentes modalités de regroupements pour mettre les élèves au travail et offrir

un environnement organisé où l'élève peut recourir de manière autonome aux ressources dont il a besoin pour réaliser la tâche. A ce sujet le CAS C affirme : « l'accessibilité est quand même déjà favorable, ceux sur fauteuil roulant peuvent facilement se mouvoir dans les salles de classe qui sont spacieuses et il y'a des rampes ».

L'enseignant qui veut reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité investit des efforts importants pour que les élèves apprennent progressivement à être, à s'exprimer, à participer, à faire avec leurs pair en classe. Il y'a derrière cette conception d'un climat favorable à l'apprentissage des valeurs, non de compétition ou de performance, mais d'intercompréhension et d'interdépendance inextricablement liées à un projet de vivre-ensemble et un idéal démocratique. Ceci apparait dans le discours du CAS C lorsqu'elle déclare:

Lorsque les enfants arrivent on essaye de les éduquer sur le vivre ensemble, parce que ceux dit normaux qui arrivent doivent savoir comment vivre avec les personnes à besoins éducatifs spéciaux, pour essayer de briser toute forme de barrières et de réduire les préjugés.

(CAS C)

4.2.4. La flexibilité cognitive

Reconnue comme une composante essentielle de l'adaptation aux changements de l'environnement qu'il soit physique ou social, la flexibilité, en ce sens, est un moyen de s'adapter au changement de l'environnement mais aussi d'agir sur cet environnement. Nous sommes très souvent confrontés dans notre vie de tous les jours à résoudre des problèmes quand nous avons un but, une intention, un désir mais que nous ne savons pas comment y parvenir. La résolution de problème met l'accent sur l'activité cognitive qui est finalisée et dirigée par un but. Elle révèle qu'une situation peut être un problème pour une personne mais ne pas l'être pour une autre, ou ne plus l'être quand on a appris comment atteindre le but. Ainsi les connaissances disponibles et mobilisées jouent un rôle important dans la solution proposée. Elles peuvent conduire à résoudre le problème mais aussi dans certains cas empêcher ou retarder la découverte de solution. En contexte d'inclusion scolaire, l'enseignant est celui qui fait fonctionner la pratique de la différenciation en faisant appel aux environnements physique et humain qui peuvent, d'une part, susciter ou non l'expression de

l'unicité de l'élève, et d'autre part, contribuer ou non à entretenir un climat favorable à l'apprentissage et au développement de chacun d'eux. A travers le Rorschach, la flexibilité cognitive s'évalue à travers deux grandes modalités : la flexibilité spontanée et la flexibilité réactive.

4.2.4.1. La flexibilité spontanée

L'approche cognitive de la flexibilité demande de prendre en compte la qualité de la productivité et de l'élaboration de la pensée à travers les modes d'appréhension et surtout la ΣR . Nos sujets présentent tout de même une richesse plus ou moins variée dans ce sens, avec $\Sigma R = 58$, $\Sigma R = 11$ et $\Sigma R = 21$ respectivement chez les CAS N, P et Y. La localisation (globalité, détails) est le reflet projeté de l'approche intellectuelle du sujet, de la façon dont il perçoit la réalité (Rorschach, 1947). Les réponses globales (G) sont généralement interprétées comme un signe d'intelligence. C'est à priori l'indice du fait que, dans une situation donnée, le sujet se montre capable de faire la synthèse des éléments qui s'offrent à lui, en maîtrisant l'intégralité. Les réponses détails ordinaires (D). C'est le signe d'intelligence pratique ; elles indiquent le sens du réel. Lorsqu'elles dépassent 65% des réponses du sujet, elles indiquent une forte tendance à l'observation pratique, le désir de s'en tenir aux aspects habituels des choses, voire à stagner dans une situation, sans chercher à en intégrer les éléments. Dans le cas d'espèce, aucun des participants ne répond à ce principe, nous avons $D = 34\%$ pour le CAS N, $D = 27\%$ pour le CAS P et $D = 48\%$ pour le CAS Y. Le rapport des kinesthésies avec les réactions sensorielles permet de faire le point sur l'aspect affectif des différents participants. Le TRI permet d'évaluer les tendances affectives au Rorschach. Le type extratensif ($K < C$) réagit essentiellement en fonction des circonstances extérieures, sans pouvoir prendre distance par rapport aux événements. D'où des comportements qui manquent de vigueur et de cohérence. C'est le cas de N avec une résonance intime de type extratensif pur ($TRI = 0 K / 2,0 C$). Le type introversif ($K > C$) se retrouve chez des sujets dont la pensée est tournée vers l'extérieur et qui ont tendance à s'isoler du monde extérieur, à s'écarter de leur entourage, avec des rapports affectifs difficiles, voire médiocre.

Les réponses formelles pures associées à la réponse Banale et les planches compactes permettent d'apprécier la capacité de socialisation des participants. La perception de nos trois participants est essentiellement formelle, avec $F\% = 77$, 100 et 64 respectivement pour les CAS N, Y et P. Les banalités indiquent la participation à la pensée commune, en un mot à l'adaptation sociale. Elles y sont rares avec $Ban = 1$, $Ban = 1$ et $Ban = 1$ respectivement chez

les CAS N, P et Y. Une faible quantité de réponses banales coïncide très souvent avec une rébellion contre les idées reçues, un refus des conventions. En revanche, l'excès de banalités exprime soumission, passivité, conformisme. Les planches compactes : I, IV, V, VI sont unifiées et renvoient à un sentiment d'identité stable.

4.2.4.2. La flexibilité réactive

Les modes d'appréhension sont primordiaux dans le processus d'élaboration de la pensée. Ainsi, les réponses détails inhabituels ou originaux (Dd) expriment la tendance qu'a l'individu en question d'aller au fond des choses, ou de manifester son intérêt pour l'observation minutieuse. Chez l'élève Patricia, nous notons une absence de Dd, contrairement aux CAS N et Y qui ont respectivement $Dd = 43\%$ et $Dd = 29\%$). Les détails intermaculaires (Dbl) traduisent le désir de modifier le milieu à son avantage, de le rendre conforme à ses aspirations personnelles. Ils trahissent souvent une tendance à l'opposition ou un esprit de contradiction, correspondant quelque fois à un vif sentiment d'infériorité. Les détails intermaculaires sont très faiblement représentés chez nos participants, notamment chez les CAS N et Y qui ont respectivement $Dbl = 9\%$ et 9% ; et nul chez le CAS P ($Dbl = 00$). Le type coarté (F prédominant, K & C infimes). Il s'agit des sujets vulnérables, qui manquent de souplesse affective, qui ont un contact pauvre, conventionnel avec le monde extérieur. Ils sont souvent crispés, anxieux, moroses. Formalistes, objectifs, ils se refreinent leur imagination. Le type ambivalent ou ambiéqual ($K = C$). Sujet normal, doté d'une personnalité équilibrée, tant sur le plan intellectuel qu'affectif. Ce cas se retrouve chez les CAS P et Y avec $TRI = 0$. Le contenu des réponses de nos participants est à forte prépondérance animale contre les réponses humaines. Nous avons $A\% = 32$, $A\% = 67$ et $A\% = 67$ respectivement chez les CAS N, P et Y.

4.3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Au terme de cette analyse, l'étude des verbatim se rapportant aux trois thèmes de cette étude (milieu de vie, prise de parole et participation et communauté d'apprenant une microculture) a permis de comprendre que l'inclusion scolaire bien qu'effective au Cameroun suite à de nombreuses mesures prises et transformations de certaines écoles primaires publiques en école inclusive n'est que figurative. Ces écoles dites inclusives présentent encore des manquements en termes d'infrastructure, de matériels, de personnel qualifié, de spécialistes. Les CAS à l'unanimité affirment :

Beaucoup reste à faire en termes d'infrastructure, de matériel, de formation même des enseignants inclusifs. Plusieurs écoles pilotes d'inclusion ont été mises sur pied, mais à bien y regarder ce n'est que de nom, la réalité n'y est pas. Les enfants démunis que nous avons se retrouvent dans les salles de classe sans matériel approprié à leur différents cas. Certains handicapés marchent encore à quatre pattes parce qu'ils n'ont pas les moyens de déplacement et l'Etat ne fait rien pour les aider. Nous essayons de nous battre à notre niveau pour pouvoir entrer dans cette inclusion-là. (CAS C)

Ceci traduit le volet assez complexe que revêt la mise en place d'une école inclusive. Ce qui conforte quelque peu la position selon laquelle l'inclusion scolaire est plus une utopie qu'autre chose. Ceci permet également de se poser les questions sur le rendement attendu, surtout lorsqu'on sait désormais que les enseignants manquent de formation et de matériels appropriés pour répondre aux besoins de la diversité des apprenants. Le CAS A le déclare : « Les enseignants qui ont suivi seulement la formation ordinaire qui arrivent ici se forment sur le tas ».

Le matériel scolaire est un élément didactique incontournable dans le processus enseignement / apprentissage. Son manque est susceptible de porter préjudice à celui qui enseigne ou qui apprend. C'est pour cette raison que les CAS n'ont cessé de le souligner en l'occurrence le CAS C qui dit :

Pour ce qui est de la disponibilité du matériel, ce n'est pas encore ça. Beaucoup de parent ne peuvent pas donner à leurs enfants du matériel requis, ce qui fait que ça devient un peu difficile pour ces enfants. Mais on essaye de faire avec les moyens de bord avec l'aide des spécialistes que nous avons sur place. Le coût du matériel de réhabilitation est trop élevé et les parent n'ont pas les moyens. On essaye de faire avec la réhabilitation à base communautaire, c'est-à-

dire fabriqué à base du matériel de récupération, les trucs locaux et c'est très compliqué. (CAS C)

Ce qui traduit le caractère indispensable du matériel lorsqu'il s'agit de la transmission des connaissances. Il devient même très difficile de faire sans matériel selon ce CAS qui rajoute : « On essaye de se battre en adaptant par exemple un stylo avec un tuyau de papaye pour pouvoir mettre à leur disposition le matériel ». Ce qui traduit la volonté qu'ont les enseignants à vouloir intégrer tous les élèves dans le processus d'apprentissage.

Le problème de matériel qui revient à chaque fois dans les propos des instituteurs, permet de mettre en doute le potentiel qu'a l'inclusion scolaire de permettre une meilleure socialisation des enfants à besoins éducatifs particuliers. De plus, on note chez les CAS une sorte de manque d'assurance en ce qu'ils produisent comme travail du à l'absence du matériel approprié. Le terme « nous essayons » revient à chaque fois, comme dans ces propos du CAS C :

Nous essayons de travailler avec ces enfants pour qu'ils puissent s'adapter à ce nouvel environnement, parce que lorsqu'ils partent de la maison c'est un environnement, quand ils arrivent à l'école c'est un autre environnement et on essaye donc de les préparer, sensibiliser et de les amener à pouvoir s'adapter facilement, tant sur l'environnement qu'au niveau des contenus des programmes. (CAS C)

Les analyses des protocoles de Rorschach ont permis de mettre en avant certains indices évaluant la flexibilité cognitive de manière plus concrète et d'en confirmer plusieurs. La flexibilité spontanée et réactive semble mise à mal chez tous nos trois participants. Reste maintenant à discuter ces résultats à la lumière des éléments théoriques convoqués à cet effet.

CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATION DE L'ÉTUDE

Ce présent chapitre aborde l'interprétation et la discussion relative aux résultats découlant du problème traité. Il s'agit de « la construction de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers, comme découlant des garants métasociaux de l'éducation inclusive». Nous commencerons par rappeler les données théoriques et empiriques. Les résultats seront interprétés à la lumière des éléments théoriques en faveur de l'inclusion scolaire.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES DE L'ÉTUDE

La présente étude rappelle ici la perspective théorique permettant d'analyser la problématique de l'étude. Il s'agit plus particulièrement des garants métasociaux de l'éducation inclusive.

5.1.1. Le point de vue de Bleger

La situation psychanalytique se définit, pour Bleger (1979), par l'ensemble des phénomènes, inclus dans la relation thérapeutique, entre l'analyste et le patient. Ces phénomènes sont de deux ordres : ceux qui constituent un ensemble de variables, autrement dit le processus, qui est objet d'étude, d'analyse et d'interprétation ; et ceux qui constituent l'ensemble des constantes d'un phénomène, d'une méthode ou d'une technique, qui est un non-processus à l'intérieur duquel le processus a lieu. Selon lui, tout cadre est avant tout une institution, fonctionnant toujours, à des degrés variés, comme

[...] délimitation de l'image du corps et comme noyau de base de l'identité [...]. Il constitue toujours un monde fantôme, celui de l'organisation la plus primitive et la moins différenciée. [...] Les relations stables et immuables (les non absences) sont celles qui préservent le non-moi et servent de base pour la construction du moi selon les expériences frustrantes et gratifiantes (Bleger, 1979, p.258-259).

Le cadre agit donc comme un support puissant et durable. C'est un méta-comportement : « [...] l'implicite dont dépend l'explicite » (Bleger, 1979, p.259). C'est le lieu où est déposée la partie la plus psychotique, symbiotique de la personnalité et qui constitue le non-moi du sujet, son méta-ego (ou ce que l'auteur nomme ailleurs le noyau agglutiné).

Dans la situation analytique, ajoute Bleger (1979), apparaissent en réalité deux cadres : celui maintenu par l'analyste et consciemment accepté par le patient, et le monde fantôme sur lequel le patient se projette et qui se prête à la répétition et au transfert psychotique. Ce noyau indifférencié « [...] a pour destinée d'être déposé chez l'autre ; il maintient ainsi une fusion entre le dépositaire et le déposant, caractéristique de la symbiose [...] » (Bleger, 1979, p. 259). Le cadre qui « [...] n'est que la reproduction du cadre primaire de l'institution familiale [...] » (Bleger, 1979, p. 260), doit permettre de rétablir la fusion la plus primitive avec le corps de la mère, la symbiose originelle, afin de pouvoir la modifier. Il le peut essentiellement grâce à sa stabilité, grâce au maintien plus ou moins prolongé de la symbiose, afin que le patient puisse ré-introjecter, par petits morceaux, les aspects devenus discriminés de son noyau. De cette conceptualisation du cadre, nous retiendrons le monde fantôme qu'il représente et les manquements liés aux matériels, techniques et stratégies d'accompagnements des enfants à besoins éducatifs particuliers.

5.1.2. Le point de vue d'Anzieu

Pour Anzieu (1985), « le Moi-peau sert à l'enfant à se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques à partir de l'expérience de la surface du corps. » (p.2) et le surinvestissement ou la carence de telle ou telle fonction du Moi-peau rend compte de certains comportements comme le masochisme pervers, le noyau hystérique de la névrose ou la distinction entre personnalités narcissiques et états-limites. En suivant les idées de Bion (1959), Anzieu (1985) arrive à l'élaboration d'une théorie des fonctions du Moi-peau, où il présente l'hypothèse de l'étude « des contenants psychiques » à partir de l'expérience de la surface du corps, dont l'objectif est d'établir une différenciation entre contenant et contenu tout en indiquant que la voie qui a été de plus en plus explorée est celle des contenants, enveloppes et de leur mode de fonctionnement dans le but de faire correspondre aux fonctions du Moi celles de la peau.

Pour Anzieu (1985), la peau n'est pas qu'une enveloppe physiologique, elle a une fonction psychologique qui permet de contenir, de délimiter, de mettre en contact, d'inscrire.

La peau, par ses propriétés sensorielles, garde un rôle déterminant dans la relation à l'autre. Le fait qu'il y ait un trait d'union entre le mot « Moi » et le mot « peau » indique qu'il s'agit bien d'un contenant indissociable de la mère et de l'enfant. Anzieu (1985) donne en exemple les contacts physiques entre la mère et son bébé qui sont essentiels dans le développement psychique et qui donnent naissance au fantasme d'une peau, enveloppe commune entre la mère et son enfant. La peau fantasmatique commune de la mère et de l'enfant les tient attachés (dépendance symbiotique mutuelle) mais anticipe leur séparation à venir. L'épreuve de la séparation effacera la peau commune dans une épreuve de double intériorisation, celle de l'interface qui devient enveloppe pour les contenus mentaux, et celle de l'entourage maternant qui donne jour à des pensées, des affects et des fantasmes.

Anzieu (1985) souligne l'importance de la disposition du corps du patient et sa représentation dans l'espace analytique et décrit, les différents paliers permettant d'accéder à l'autonomie du Moi : l'enveloppe utérine, l'enveloppe maternante, l'enveloppe habitat, l'enveloppe narcissique, l'enveloppe individualisante imaginaire, l'enveloppe transitionnelle et l'enveloppe dite tutélaire (qui est l'acquisition du sentiment de continuité de soi). Par la suite, il réfléchit sur le groupe et l'inconscient en présentant le groupe comme une enveloppe narcissique collective, un objet libidinal, un Moi-idéal dont l'appareil psychique est participant. La peau de chacun constitue une frontière. Le groupe a une fonction de contenant pour les liens des membres d'un groupe ou d'une famille. Il conteste le recours au mythe familial qui n'est qu'une illusion qui pourrait provenir du groupe lui-même en tant que lieu de rêve. De par les observations cliniques tirées de sa propre pratique ou de celle de ses prédécesseurs, Anzieu (1985) aborde les différentes enveloppes dont l'enveloppe sonore, thermique, olfactive et ce qu'il appelle la pellicule du rêve. La notion de Moi-peau, interface psychique, lieu de la sensibilité apparaît essentielle car elle est intimement liée aux réactions tranféro-contre-transférentielles qui sont au cœur de l'analyse.

Somme toute, le Moi-peau apparaît comme un concept opératoire précisant l'étayage du Moi sur la peau et implique une homologie entre les fonctions du Moi et celles de notre enveloppe corporelle (limiter, contenir, organiser). Considérer que le Moi, comme la peau, se structure en une interface permet ainsi d'enrichir les notions de frontières, de limites, de contenants, dans une perspective psychanalytique. La richesse conceptuelle du Moi-peau permet de mieux appréhender une clinique complexe : au-delà des relations entre les affections dermatologiques et les désordres psychiques, que le surinvestissement ou la carence de telle ou telle fonction du Moi-peau rendent compte notamment du masochisme

pervers, du noyau hystérique de la névrose ou de la distinction entre personnalité narcissiques et états-limites.

Anzieu (1985) permet de comprendre que les fonctions du Moi-peau fournissent une grille de lecture de tout fonctionnement psychique, proposant un modèle théorique qui dépasse le cadre de son origine pour s'inscrire dans la psychologie psychanalytique qui présente deux angles d'analyse qui ne sont pas tout fait antinomiques notamment l'organisation libidinale ou le corps comme corporéité corporelle et l'organisation objectale ou groupalité psychique, mais surtout de fournir des modes de compréhension au travail d'accompagnement des enfants à besoins éducatifs particuliers, dont les enveloppes psychiques tordues, trouées, ou rigidifiées exigent de la part de l'éducation inclusive un travail psychique particulier qui va du corps à la pensée, du Moi-peau au Moi-pensant.

5.2. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES DE L'ÉTUDE

5.2.1. Gestion du milieu de vie en éducation inclusive

L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valoriser, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle repose sur un système de valeurs et de croyances qui sont axés sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorise chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, de développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire. A cet effet, les écoles et les collectives partagent ces valeurs et ces croyances. Plus précisément, l'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuie la diversité et qui veille au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres. C'est d'ailleurs pour cette raison que le CAS C affirme :

Gérer la diversité n'est pas trop difficile. On essaye d'utiliser les centres d'intérêt de chaque enfant pour pouvoir résoudre ses problèmes individuels. Certains ont des centres d'intérêt particuliers, d'autres s'intéressent à la musique, au sport et nous les utilisons pour essayer de modifier les contenus des programmes et de les orienter vers ces centres d'intérêt, afin de répondre à leur besoins. (CAS C)

Tous les apprenants appartiennent à une même communauté d'apprentissage. La communauté étant un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles. Transcender ses différences ne signifiant pas essayé de les contourner, voire de les éliminer, mais plutôt de les intégrer dans la fibre même qui sert à tisser la communauté. Le pire ennemie de la communauté est l'exclusion. Les élèves ayant des besoins particuliers sont davantage semblables aux autres enfants et aux autres jeunes qu'ils n'en sont différents, et l'inclusion des élèves en difficulté dans la classe ordinaire enrichit l'éducation de tous les élèves.

L'éducation inclusive n'est pas seulement concernée par les apprenants porteurs des déficiences, mais aussi les obstacles à l'apprentissage et à la participation de tous les apprenants vulnérables à l'exclusion de la pleine participation à l'éducation. Elle exprime donc l'engagement d'éduquer chaque enfant, dans la mesure du possible, dans l'école et la salle de classe dans lesquelles il ou elle fréquenterait autrement. Cela implique d'apporter les services de soutien à l'enfant (plutôt que de transférer l'enfant aux services) et exige seulement que l'enfant bénéficie d'être dans la classe (plutôt que de devoir suivre les autres élèves). L'inclusion est de ce fait caractérisée par un sentiment d'appartenance, pas seulement une proximité ou une présence physique, mais bien plus un processus par lequel tous les enfants apprennent. A ce sujet, le CAS A affirmé :

J'essaye de ramener tous les apprenants au même niveau quand je prépare mes leçons, je fais en sorte que tout le monde soit pris en compte, et si pendant la présentation de la leçon quelqu'un ne comprend pas, je le prends individuellement pour le ramener au même niveau que les autres. (CAS A)

L'inclusion des apprenants quelle que soit leur condition invalidante ou leur gravité doit être complète. Tous les services doivent être transférés à l'enfant dans ce cadre. Par conséquent, l'inclusion consiste à offrir aux apprenants la possibilité d'intégration réussie. La question est de concevoir un programme qui accorde une grande attention pour aborder les formes d'intelligences et les styles d'apprentissage dans les programmes de sorte que chaque enfant puisse avoir l'opportunité de développer ses compétences spécifiques.

5.2.2. Prise de parole et participation en éducation inclusive

L'éducation des élèves en difficulté d'apprentissage est une responsabilité commune. La personne en situation de handicap est une personne à part entière, ayant non seulement des limites mais aussi des capacités à développer. Un cadre de vie aussi normal que possible est nécessaire au développement de ses capacités. Le CAS M le relève d'ailleurs dans ses propos lorsqu'elle dit : « les élèves handicapés sont des personnes à part entière et on les prend comme telle, on les prend au même pied d'égalité que les valides, on les aime, on ne les fuit pas ».

La pédagogie de l'inclusion renvoie à la pleine intégration pédagogique de tous les élèves, indépendamment de leurs niveaux de difficulté ou de la gravité de leurs handicaps. L'école doit s'adapter aux besoins, aux capacités et aux intérêts de chaque enfant et non que ce soit l'enfant qui doive s'adapter à l'école. A ce sujet le CAS C affirme :

Lorsque les enfants arrivent on essaye de les éduquer sur le vivre ensemble, parce que ceux dit normaux qui arrivent doivent savoir comment vivre avec les personnes à besoins éducatifs spéciaux, pour essayer de briser toute forme de barrières et de réduire les préjugés. On les sensibilise sur la manière de travailler avec eux ; ce qui fait qu'on utilise souvent ceux dit normaux comme tuteur, on leur donne les responsabilités sur comment gérer les enfants à besoins éducatifs spéciaux et du coup ça devient facile, ils s'entendent bien, travaillent ensemble et s'adaptent facilement. (CAS C)

5.2.3. Communauté d'apprenant : une microculture

L'inclusion scolaire voudrait que des mesures soient prises pour favoriser la plus large autonomie possible de la personne en situation de handicap et la prise en compte de ses besoins particuliers à tous les stades de la planification économique et sociale. Il s'agit également de lui reconnaître les mêmes droits fondamentaux que ses concitoyens du même âge, ce qui implique de manière principale celui de jouir d'une vie décente, aussi normale et

épanouie que possible. Les enfants en situation de handicapés devraient avoir le même droit à l'enseignement que ceux qui ne le sont pas et dans toute la mesure du possible. L'enseignement des personnes en situation de handicap devrait se faire dans le cadre du système général d'enseignement où elles bénéficieront en plus des soins spécialisés. Les besoins éducatifs des personnes en situation de handicap exigent une attention spéciale et 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 en situation de handicap. Dans le cadre du Cameroun les CAS à l'unanimité affirment :

Beaucoup reste à faire en termes d'infrastructure, de matériel, de formation même des enseignants inclusifs. Plusieurs écoles pilotes d'inclusion ont été mises sur pied, mais à bien y regarder ce n'est que de nom, la réalité n'y est pas. Les enfants démunis que nous avons se retrouvent dans les salles de classe sans matériel approprié à leur différents cas. Certains handicapés marchent encore à quatre pattes parce qu'ils n'ont pas les moyens de déplacement et l'Etat ne fait rien pour les aider. Nous essayons de nous battre à notre niveau pour pouvoir entrer dans cette inclusion-là. (CAS C, CAS A & CAS M)

L'inclusion scolaire devrait offrir aux enfants, aux jeunes gens et aux adultes en situation de handicap, des chances égales en matière d'enseignement, les États devant veiller à ce que l'éducation des personnes en situation de handicap fasse partie intégrante du système d'enseignement. L'école doit accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés. L'éducation inclusive suppose une participation pleine et entière à la vie scolaire et sociale. Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de la grande diversité des élèves. Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un régime pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins.

Le degré de maîtrise d'un contenu dépend de l'adaptation entre le temps et la guidance dont l'élève a besoin au vu de ses caractéristiques cognitives et affectives, et de l'enseignement qui lui est dispensé. Il est primordial de prendre en compte les implications et conséquences des différences au regard de l'enseignement et de l'apprentissage dans un groupe. L'urgence est de clarifier le concept de différenciation avec les enseignants afin de prendre en compte la complexité du travail associé à la diversité qui se manifeste en classe et faciliter le passage des intentions à l'action.

L'enseignant efficace est à mesure de déterminer ce que les élèves apprennent ou non dans les leçons afin de réajuster les situations d'apprentissages. Il prend en compte et exploite dans ses stratégies d'enseignement la diversité des démarches d'apprentissage qui peuvent s'incarner. La pratique de la différenciation fait appel aux environnements physique et humain qui peuvent, d'une part, susciter ou non l'expression de l'unicité de l'élève, et d'autre part, contribuer ou non à entretenir un climat favorable à l'apprentissage et au développement de chacun d'eux. En ce sens, l'aménagement physique de la classe doit faciliter une utilisation de différentes modalités de regroupements pour mettre les élèves au travail et offrir un environnement organisé où l'élève peut recourir de manière autonome aux ressources dont il a besoin pour réaliser la tâche. A ce sujet l'institutrice Carole affirme que : « l'accessibilité est quand même déjà favorable, ceux sur fauteuil roulant peuvent facilement se mouvoir dans les salles de classe qui sont spacieuses et il y'a des rampes ».

La planification pédagogique vise à anticiper la variété des besoins chez les individus qui composent un groupe et à respecter la diversité humaine qui se manifeste dans l'activité d'apprentissage. En ce sens, elle fournit un cadre de référence précisant le sens d'une flexibilité pédagogique rigoureuse au cœur d'une vision de l'enseignement qui veut reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. L'enseignant qui s'adresse à un groupe est par conséquent invité à considérer la légitimité et la nécessité de proposer différents moyens de se représenter les contenus à apprendre, d'exploiter différentes modalités d'expression et participation des élèves aux tâches d'apprentissage et d'offrir plusieurs options favorisant leur engagement.

5.2.4. Flexibilité cognitive

Pour ce qui est de la flexibilité spontanée, les sujets présentent tout de même une richesse plus ou moins variée dans ce sens, avec $\Sigma R = 58$, $\Sigma R = 11$ et $\Sigma R = 21$ respectivement chez les CAS N, P et Y. Les réponses globales (**G**) sont généralement

interprétées comme un signe d'intelligence. C'est à priori l'indice du fait que, dans une situation donnée, le sujet se montre capable de faire la synthèse des éléments qui s'offrent à lui, en maîtrisant l'intégralité. Les réponses détails ordinaires (D) sont le signe d'intelligence pratique ; elles indiquent le sens du réel. Lorsqu'elles dépassent 65% des réponses du sujet, elles indiquent une forte tendance à l'observation pratique, le désir de s'en tenir aux aspects habituels des choses, voire à stagner dans une situation, sans chercher à en intégrer les éléments. Dans le cas d'espèce, aucun des participants ne répond à ce principe, nous avons $D = 34\%$ le CAS N, $D = 27\%$ pour le CAS P et $D = 48\%$ pour le CAS Y. Le type extratensif ($K < C$) se retrouve chez l'élève Noah avec une résonance intime $TRI = 0 K / 2,0 C$. La perception de nos trois participants est essentiellement formelle avec $F\% = 77, 100$ et 64 respectivement pour les CAS N, Y et P. Les banalités indiquent la participation à la pensée commune, en un mot à l'adaptation sociale. Elles y sont rares avec $Ban = 1$, $Ban = 1$ et $Ban = 1$ respectivement chez les CAS N, P et Y. Une faible quantité de réponses banales coïncide très souvent avec une rébellion contre les idées reçues, un refus des conventions. En revanche, l'excès de banalités exprime soumission, passivité, conformisme. Les planches compactes : I, IV, V, VI sont unifiées et renvoient à un sentiment d'identité stable.

Pour la flexibilité réactive, les réponses détails inhabituels ou originaux (Dd) expriment la tendance qu'a l'individu à aller au fond des choses, ou de manifester son intérêt pour l'observation minutieuse. Chez le CAS P, nous notons une absence de Dd, contrairement aux CAS N et Y qui ont respectivement $Dd = 43\%$ et $Dd = 29\%$. Les détails intermaculaires (Dbl) traduisent le désir de modifier le milieu à son avantage, de le rendre conforme à ses aspirations personnelles. Ils trahissent souvent une tendance à l'opposition ou un esprit de contradiction, correspondant quelque fois à un vif sentiment d'infériorité. Les détails intermaculaires sont très faiblement représentés chez nos participants, notamment chez les CAS N et Y qui ont respectivement $Dbl = 9\%$ et 9% ; et nul chez le CAS P ($Dbl = 00$). Le type ambivalent ou ambiéqual ($K = C$) se retrouve chez les CAS P et Y avec $TRI = 0$. Le contenu des réponses de nos participants est à forte prépondérance animale contre les réponses humaines. Nous avons $A\% = 32$, $A\% = 67$ et $A\% = 67$ respectivement chez les CAS N, P et Y.

5.3. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Dans cette section de la présente étude, nous interpréterons et discuterons les résultats au regard des éléments théoriques, notamment ceux renvoyant aux objectifs de recherche en relation avec la théorie qui sous-tend notre étude. Au regard de ce qui précède, on constate que les garants métasociaux en contexte d'inclusion jouent un rôle très essentiel dans la flexibilité cognitive chez les enfants à besoins éducatifs particuliers. Ces derniers ont besoin de s'adapter, d'exprimer leurs émotions et d'apprendre dans de meilleures conditions.

5.3.1. De la gestion du milieu de vie en éducation inclusive à la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers

L'objectif spécifique de cette étude est d'examiner en quoi la gestion du milieu de vie en éducation inclusive rend compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Les résultats montrent que le milieu de vie est un élément primordial dans la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Il est question de la qualité d'accompagnement du professionnel en éducation. L'enfant à besoins éducatifs particuliers est un être en plein évolution. Confronté à des altérations tant physiques, psychiques, organiques, que socio-économiques, situation pour lui tout à fait inhabituelle et complètement étrange, il ne peut que se tourner vers les professionnels de l'éducation qui sont les mieux outillés pour répondre à ses besoins. C'est le moment pour le professionnel de l'éducation de montrer sa disponibilité dans l'accompagnement de cet enfant en difficulté. Il doit rendre son environnement scolaire favorable à sa flexibilité cognitive. Ce qui montre la validité scientifique de cet aspect théorique de Prud'homme et al. (2016).

Les résultats d'une recherche menée par Vienneau et al. (2013), ont révélé que l'inclusion scolaire est souhaitable pour tous les élèves avec handicaps ou en difficultés. Les manquements de cette inclusion scolaire se trouvent comme un préjudice à l'épanouissement de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. L'engagement d'éduquer chaque enfant, dans la mesure du possible, dans l'école et la salle de classe dans lesquelles il ou elle fréquenterait autrement, implique d'apporter les services de soutien à l'enfant (plutôt que de transférer l'enfant aux services) et exige seulement que l'enfant bénéficie d'être dans la classe (plutôt que de devoir suivre les autres élèves). L'inclusion est de ce fait caractérisée par un sentiment d'appartenance, pas seulement une proximité ou une présence physique, mais bien plus un processus par lequel tous les enfants apprennent. Ceci corrobore bien avec le point de vue du CAS A qui affirme :

J'essaye de ramener tous les apprenants au même niveau quand je prépare mes leçons, je fais en sorte que tout le monde soit pris en compte, et si pendant la présentation de la leçon quelqu'un ne comprend pas, je le prends individuellement pour le ramener au même niveau que les autres. (CAS A)

Les données obtenues à partir du test de Rorschach montrent des insuffisances à ce niveau, notamment avec les modes d'appréhension. Les réponses globales (**G**) sont généralement interprétées comme un signe d'intelligence. C'est à priori l'indice du fait que, dans une situation donnée, le sujet se montre capable de faire la synthèse des éléments qui s'offrent à lui, en maîtrisant l'intégralité. Or, uniquement un seul de nos trois participants correspond à ce profil. Les deux autres sont plus dans les réponses détails qui indiquent la tendance à aller au fond des choses, à l'observation minutieuse, à l'opposition ou un esprit contradictoire, le désir de modifier le milieu à son avantage et de le rendre conforme à ses aspirations personnelles et surtout renvoie quelque fois à un vif sentiment d'infériorité.

5.3.2. De la prise de parole et participation en éducation inclusive à la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers

Le second résultat auquel est parvenue cette étude montre que la prise de parole et participation joue un rôle non négligeable dans la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers. D'après Vienneau et al. (2013), l'éducation des élèves en difficulté d'apprentissage est une responsabilité commune. La personne en situation de handicap est une personne à part entière, ayant non seulement des limites mais aussi des capacités à développer. Un cadre de vie aussi normal que possible est nécessaire au développement de ses capacités. Cet aspect de la prise de parole et participation semble être bien représenté sur le terrain suivant les propos du CAS M qui dit : « les élèves handicapés sont des personnes à part entière et on les prend comme telle, on les prend au même pied d'égalité que les valides, on les aime, on ne les fuit pas ». L'école doit s'adapter aux besoins, aux capacités et aux intérêts de chaque enfant et non que ce soit l'enfant qui doive s'adapter à l'école. A ceci le CAS C affirme :

Lorsque les enfants arrivent on essaye de les éduquer sur le vivre ensemble, parce que ceux dit normaux qui arrivent doivent savoir comment vivre avec les personnes à besoins éducatifs spéciaux, pour essayer de briser toute forme de barrières et de réduire les préjugés. On les sensibilise sur la manière de travailler avec eux ; ce qui fait qu'on utilise souvent ceux dit normaux comme tuteur, on les donne les responsabilités sur comment gérer les enfants à besoins éducatifs spéciaux et du coup ça devient facile, ils s'entendent bien, travaillent ensemble et s'adaptent facilement. (CAS C)

L'école inclusive, en tant que institution fait partie intégrante de la vie de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Elle doit de ce fait offrir aux apprenants la possibilité d'intégration réussie en concevant un programme qui accorde une grande attention pour aborder les formes d'intelligences et les styles d'apprentissage dans les programmes de sorte que chaque enfant puisse avoir l'opportunité de développer ses compétences spécifiques. Dans notre contexte tout ceci semble être encore à l'essai dans la mesure tous les instituteurs interrogés emploi à chaque fois le terme « nous asseyons... ». On ne note pas une réelle assurance en ce qui concerne les pratiques éducatives utilisées. Ce qui laisse entrevoir un contre objectif de l'inclusion scolaire qui, en tant que modèle pédagogique devrait avoir des effets positifs pour tous.

Le TRI permet d'évaluer les tendances affectives au Rorschach. Le type extratensif ($K < C$) réagit essentiellement en fonction des circonstances extérieures, sans pouvoir prendre distance par rapport aux événements. D'où des comportements qui manquent de vigueur et de cohérence. C'est le cas du CAS N avec une résonance intime de type extratensif pur ($TRI = 0$ $K / 2,0 C$). Le type ambivalent ou ambiéqual ($K = C$). Sujet normal, doté d'une personnalité équilibrée, tant sur le plan intellectuel qu'affectif. Ce cas se retrouve chez les CAS P et Y avec $TRI = 0$. Ceci exprime une fois de plus la tendance qu'a l'inclusion scolaire de ne pas pouvoir répondre aux besoins de tous les apprenants.

5.3.3. De la communauté d'apprenant une microculture à la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers

Le troisième résultat auquel cette étude est parvenue montre que la communauté d'apprenant a un rôle à jouer dans la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Prud'homme et al. (2016) résumant les normes et valeurs si chères à l'inclusion scolaire en termes de favoriser l'accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi, de manière à assurer une intégration sociale aussi complète que possible aux apprenants en situation de handicap. A ces propos, le CAS C dit :

L'accessibilité est quand même déjà favorable, ceux sur fauteuil roulant peuvent facilement se mouvoir dans les salles de classe qui sont spacieuses et il y'a des rampes. Pour ce qui est de la disponibilité du matériel, ce n'est pas encore ça. Beaucoup de parent ne peuvent pas donner à leurs enfants du matériel requis, ce qui fait que ça devient un peu difficile pour ces enfants. Mais on essaye de faire avec les moyens de bord avec l'aide des spécialistes que nous avons sur place. Le coût du matériel de réhabilitation est trop élevé et les parent n'ont pas les moyens. On essaye de faire avec la réhabilitation à base communautaire, c'est-à-dire fabriqué à base du matériel de récupération, les trucs locaux et c'est très compliqué. On essaye de se battre en adaptant par exemple un stylo avec un tuyau de papaye pour pouvoir mettre à leur disposition le matériel. (CAS C)

Selon Prud'homme et al (2016), les enfants en situation de handicapés devraient avoir le même droit à l'enseignement que ceux qui ne le sont pas et dans toute la mesure du possible, l'enseignement des personnes en situation de handicap devrait se faire dans le cadre du système général d'enseignement où elles bénéficieront en plus des soins spécialisés. Les besoins éducatifs des personnes en situation de handicap exigent une attention spéciale et 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 en situation de handicap.

Dans le cadre du Cameroun les CAS à l'unanimité affirment :

Beaucoup reste à faire de la part des pouvoirs publics en termes d'infrastructure, de matériel, de formation même des enseignants inclusifs. Plusieurs écoles pilotes d'inclusion ont été mises sur pied, mais à bien y regarder ce n'est que de nom, la réalité n'y est pas. Les enfants démunis que nous avons se retrouvent dans les salles de classe sans matériel approprié à leur différents cas. Certains handicapés marchent encore à quatre pattes parce qu'ils n'ont pas les moyens de déplacement et l'Etat ne fait rien pour les aider. Nous essayons de nous battre à notre niveau pour pouvoir entrer dans cette inclusion-là. (CAS M).

D'après Prud'homme et al. (2016), les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de la grande diversité des élèves. Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un régime pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins. Etant donné l'insuffisance du matériel approprié, le CAS C affirme :

Nous essayons de travailler avec ces enfants pour qu'ils puissent s'adapter à ce nouvel environnement, parce que lorsqu'ils partent de la maison c'est un environnement, quand ils arrivent à l'école c'est un autre environnement et on essaye donc de les préparer, sensibiliser et de les amener à pouvoir s'adapter facilement, tant sur l'environnement qu'au niveau des contenus des programmes. On essaye aussi d'adapter les contenus des programmes pour pouvoir toucher du doigt leurs besoins spéciaux. (CAS C, CAS A & CAS M)

L'inclusion scolaire semble être encore à l'essai dans le contexte camerounais. On note encore de nombreux manquements dans sa mise en œuvre. Et de ce fait ne peut pas véritablement permettre une bonne flexibilité cognitive de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. L'urgence est de clarifier le concept de différenciation avec les enseignants afin de prendre en compte la complexité du travail associé à la diversité qui se manifeste en classe et faciliter le passage des intentions à l'action. Cependant cette urgence tarde à prendre forme dans le contexte camerounais dans la mesure où les CAS sont unanimes pour reconnaître que les éducateurs en contexte d'inclusion scolaire manquent de réelle formation initiale :

La formation de base n'est pas suffisante. Les enseignants qui ont suivi seulement la formation ordinaire qui arrivent ici se forment sur le tas. Un enseignant de l'inclusion scolaire doit avoir à la base un CAPIEMP, ensuite faire un, deux, trois années de formation en spécialisation. (CAS C, CAS A & CAS M)

L'enseignant efficace est à mesure selon Prud'homme et al. (2016), de déterminer ce que les élèves apprennent ou non dans les leçons afin de réajuster les situations d'apprentissages. Il prend en compte et exploite dans ses stratégies d'enseignement la diversité des démarches d'apprentissage qui peuvent s'incarner. La pratique de la différenciation fait appel aux environnements physique et humain qui peuvent, d'une part, susciter ou non l'expression de l'unicité de l'élève, et d'autre part, contribuer ou non à entretenir un climat favorable à l'apprentissage et au développement de chacun d'eux. Pour être efficace, l'enseignant a besoin d'une bonne formation initiale. De nos trois CAS participants, un seul a fait la spécialisation après le CAPIEMP. Il l'affirme d'ailleurs dans ses propos en déclarant :

Nous avons été formé pour prendre en charge les enfants à besoins éducatifs spéciaux et ceux dit normaux. Nous avons d'abord fait le CAPIEMP avant de faire la spécialisation en éducation inclusive, ce qui fait que les gérer ce n'est pas trop difficile, on essaye d'utiliser les centres d'intérêt de chaque enfant pour pouvoir résoudre ses problèmes individuels. On utilise souvent ceux dit normaux comme

tuteur, on les donne les responsabilités sur comment gérer les enfants à besoins éducatifs spéciaux et du coup ça devient facile. (CAS C)

L'enseignant qui veut reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité investit des efforts importants pour que les élèves apprennent progressivement à être, à s'exprimer, à participer, à faire avec leurs pair en classe. Il y'a derrière cette conception d'un climat favorable à l'apprentissage des valeurs, non de compétition ou de performance, mais d'intercompréhension et d'interdépendance inextricablement liées à un projet de vivre-ensemble et un idéal démocratique. L'enseignant qui s'adresse à un groupe est par conséquent invité à considérer la légitimité et la nécessité de proposer différents moyens de se représenter les contenus à apprendre, d'exploiter différentes modalités d'expression et participation des élèves aux tâches d'apprentissage et d'offrir plusieurs options favorisant leur engagement. Pour y parvenir, l'enseignant a besoin d'un réel travail de spécialisation à la base.

5.4. IMPLICATIONS THÉORIQUE ET PRATIQUE DE L'ÉTUDE

5.4.1. Implications théoriques de l'étude

Les résultats de cette étude montrent que les garants métasociaux sont des facteurs associés à l'éducation inclusive qui rendent compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Ce qui montre la validité scientifique de cet aspect théorique de Prud'homme et al. (2016): les manquements liés aux garants métasociaux en éducation inclusive se trouvent comme un préjudice à la flexibilité cognitive de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. La qualité des relations sociales revêt une importance prépondérante dans l'école inclusive en ce sens que Rousseau et al. (2013) mentionnent qu'on y préconise la participation de chaque élève à la vie sociale de la classe et de l'école ainsi qu'une participation optimale à toutes les activités d'apprentissage du groupe-classe. Cette participation authentique s'appuie sur une reconnaissance et une valorisation de l'unicité de chaque apprenant, ainsi que sur la création d'un climat de respect et d'acceptation de la différence.

L'école inclusive se caractérise d'après Rousseau et al. (2013), par les efforts déployés autour du développement d'attitudes positives envers l'inclusion et envers les élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage chez tous les membres du personnel scolaire. Les attitudes positives apparaissent comme une condition

essentielle à l'amorce d'un projet d'inclusion et au succès de l'inclusion. Intégrer l'inclusion au projet éducatif de l'école impliquant la participation de tous (élèves, parents, personnel enseignant et non enseignant, administrateurs, personnel de soutien et communauté), la promotion de la diversité à l'école et dans la classe qui s'articule autour des «3 R» : la reconnaissance des besoins de chacun, le respect de l'autre et de ses différences, et la responsabilité du bien-être de la personne.

Une autre condition de mise en œuvre de l'inclusion est la création d'un comité visant la recherche de solutions pédagogiques innovatrices, la flexibilité qui renvoie à la prise de risque, à l'action innovante, à une approche de résolution de problèmes et à la collaboration entre l'ensemble des acteurs de l'école et de la commission scolaire. L'école inclusive repose également sur la présence d'un directeur ayant un leadership solide et offrant à son personnel les conditions pour soutenir la création d'une culture collaborative à travers des activités de formation continue, du temps pour planifier et évaluer les efforts, une flexibilité organisationnelle, un soutien à la motivation et des attentes élevées envers le personnel et les élèves. A ceci, ils s'ajoutent le rappel des valeurs de justice sociale, l'encouragement à l'utilisation de stratégies d'enseignement ayant fait l'objet de recherches, et l'animation de discussions pédagogiques qui mettent à profit les compétences et les savoirs des enseignants.

5.4.2. Implications pratiques de l'étude

L'inclusion scolaire est souhaitable pour tous les élèves avec handicaps ou en difficulté. De ce fait, elle doit s'appuyer entre autres arguments, sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'un accès universel à l'institution. En tant qu'une approche collective et dynamique de résolution de problèmes, elle doit répondre positivement à la diversité des élèves tout en exploitant les différences comme une ressource susceptible de contribuer à l'apprentissage. L'école inclusive dans son développement doit s'inscrire dans une vision transformative de la société. C'est-à-dire une vision qui lutte contre l'exclusion et se conçoit comme un processus de développement d'une culture, de politiques et de pratiques visant à soutenir l'apprentissage et la participation sociale de tous les élèves. La vision transformiste est également la responsabilité partagée de chercher de nouvelles façons de construire les curriculums et de concevoir l'apprentissage afin que tous les élèves participent, s'acceptent et collaborent. Elle est la cible vers laquelle les acteurs éducatifs ont avantage à diriger leurs efforts concertés.

L'école inclusive doit être un milieu où le projet éducatif traduit le dépassement de soi et la mobilisation individuelle et collective. L'importance doit y être accordée au travail de collaboration entre éducateurs et éducatrices assurant ainsi une meilleure qualité de services aux élèves qui bénéficieront aussi de la présence d'autres élèves ayant des caractéristiques scolaires, raciales ou culturelles différentes. L'environnement scolaire doit pouvoir refléter le monde tel qu'il est à l'extérieur des murs de l'école. L'école inclusive doit donner la possibilité aux élèves de bénéficier de l'accès à un curriculum flexible et à des compétences variées; du développement et du maintien d'un réseau naturel d'aide et de soutien (cercle d'amis, adultes compréhensifs); du développement de relations d'entraide basées sur la richesse de chaque individu; de l'absence de jugements et de la prise de décisions fondées sur la crainte de l'échec plutôt que sur le développement professionnel. L'école inclusive doit permettre le développement d'un sentiment de «pouvoir agir» chez tous les élèves et les éducateurs et éducatrices.

Dans l'école inclusive, l'accès aux ressources humaines et matérielles de qualité est indispensable. Car qu'elles profitent aux élèves ou à l'enseignant, ces ressources sont déployées dans la classe. A la suite des ressources on doit avoir une différenciation pédagogique adaptée faisant usage de différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés. La différenciation pédagogique vise à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées favorisant la prise en compte des besoins de chacun. Leur mise en œuvre implique alors la création d'une communauté d'apprenants qui cherche à reconnaître, valoriser et exploiter la diversité. Lorsque la différenciation pédagogique ne semble plus suffisante pour soutenir l'apprentissage de l'élève, l'individualisation du processus enseignement/ apprentissage peut amener l'enseignant à faire usage d'accommodations ou de modifications. L'accommodation et la modification étant des pratiques d'individualisation des apprentissages les plus souvent destinées aux élèves handicapés ou encore à ceux présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage importantes.

Les pratiques d'individualisation des apprentissages qui sont l'accommodation et la modification sont souvent destinées aux élèves en situation de handicapés ou encore à ceux présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage importantes. L'accommodation, qui ne modifie pas ici le niveau de complexité d'une tâche ou du programme, mais vise à assurer l'accès aux apprentissages tout en permettant de répondre aux exigences du programme.

L'utilisation d'une technologie d'aide à la lecture par l'élève qui éprouve des difficultés de lecture constitue, par exemple, une forme d'accommodation. La modification, quant à elle, est utilisée de manière exceptionnelle, lorsque la différenciation pédagogique et l'accommodation ne parviennent pas à assurer la progression de l'élève. Réduire la quantité de mots à écrire pour une production écrite constitue une forme de modification.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente recherche avait pour objectif d'analyser comment les garants métasociaux en éducation inclusive rendent compte de la flexibilité cognitive chez l'élève à besoins éducatifs particuliers. Les analyses des protocoles de Rorschach ont permis de mettre en avant les liens en rapport avec les termes de cet objectif de manière plus concrète et d'en confirmer plusieurs, en accord avec les résultats de nombreux auteurs. Pour Prud'homme et al (2016) les fondements de l'inclusion scolaire désormais bien établis s'appuient, entre autres arguments, sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'un accès universel à l'institution. Pour eux, l'inclusion scolaire est une approche collective et dynamique de résolution de problèmes qui visent à répondre positivement à la diversité des élèves tout en exploitant les différences comme une ressources susceptible de contribuer à l'apprentissage. Elle est selon eux, un phénomène étroitement lié à l'adoption de valeurs sociales et éducatives de justice et d'équité.

L'école inclusive dans son développement s'inscrit dans une vision transformative de la société. C'est-à-dire une vision qui lutte contre l'exclusion et se conçoit comme un processus de développement d'une culture, de politiques et de pratiques visant à soutenir l'apprentissage et la participation sociale de tous les élèves. L'enseignant efficace est à mesure de déterminer ce que les élèves apprennent ou non dans les leçons afin de réajuster les situations d'apprentissages. Il prend en compte et exploite dans ses stratégies d'enseignement la diversité des démarches d'apprentissage qui peuvent s'incarner. La pratique de la différenciation fait appel aux environnements physique et humain qui peuvent, d'une part, susciter ou non l'expression de l'unicité de l'élève, et d'autre part, contribuer ou non à entretenir un climat favorable à l'apprentissage et au développement de chacun d'eux.

Il se trouve donc que le passage à l'inclusion scolaire affecte l'école, les enseignants, les parents, les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers. Les besoins éducatifs des personnes en situation de handicap exigent une attention spéciale et 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 en situation de handicap. La pédagogie de l'inclusion renvoie selon Prud'homme et al (2016), à la pleine intégration pédagogique de tous les élèves, indépendamment de leurs niveaux de difficulté ou de la gravité de leurs handicaps. L'école doit s'adapter aux besoins, aux capacités et aux intérêts de chaque enfant et non que ce soit l'enfant qui doive s'adapter à l'école. Le degré de maîtrise d'un contenu dépend de l'adaptation entre le temps et la guidance dont l'élève a besoins au vu de ses caractéristiques cognitives et affectives, et de l'enseignement qui lui est dispensé.

Il est primordial de prendre en compte les implications et conséquences des différences au regard de l'enseignement et de l'apprentissage dans un groupe. L'urgence est de clarifier le concept de différenciation avec les enseignants afin de prendre en compte la complexité du travail associé à la diversité qui se manifeste en classe et faciliter le passage des intentions à l'action. La planification pédagogique vise à anticiper la variété des besoins chez les individus qui composent un groupe et à respecter la diversité humaine qui se manifeste dans l'activité d'apprentissage. En ce sens, elle fournit un cadre de référence précisant le sens d'une flexibilité pédagogique rigoureuse au cœur d'une vision de l'enseignement qui veut reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité.

L'enseignant qui s'adresse à un groupe est par conséquent invité à considérer la légitimité et la nécessité de proposer différents moyens de se représenter les contenus à apprendre, d'exploiter différentes modalités d'expression et participation des élèves aux tâches d'apprentissage et d'offrir plusieurs options favorisant leur engagement. Cette transformation s'avère complexe du fait qu'elle entraîne des déformations liées au cadre. Alors, le professionnel de l'éducation se retrouve piégé ; et moins favorable à la politique de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'inclusion scolaire est une menace de désorganisation du régulier. D'après Laplante et Godin (1983), les enseignants n'ont pas été informés et sensibilisés au sujet du sens et des objectifs de l'inclusion scolaire.

Les enseignants craignent l'intégration des élèves les plus difficiles dans leur classe, spécialement ceux qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Ils se sentent en danger face à l'enfant en difficulté. Ce qui génère la culpabilité du fait de l'échec de la transformation du cadre. Ce qui retenti sur les conduites scolaires de l'enfant en termes d'inadaptation, de difficultés à développer les aptitudes positives vis-à-vis des apprentissages, à exprimer les émotions positives. Tel est le problème que pose la présente étude à savoir que les garants métasociaux en contexte d'inclusion scolaire n'ont pas été informés et sensibilisés au sujet du sens et des objectifs de l'inclusion scolaire ce qui ne permet pas à l'enfant à besoins éducatifs particuliers de s'épanouir dans le milieu de l'éducation inclusive.

Ainsi la question principale de cette étude était : «comment les garants métasociaux en éducation inclusive rendent-ils compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers?». La réponse à cette question est : «à travers les éléments de l'environnement, les garants métasociaux en éducation inclusive rendent compte de la

flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers». C'est l'hypothèse générale de l'étude. Celle-ci a donné lieu à trois hypothèses de recherche qui sont :

H.R1 : à travers le respect des différences et l'entraide, les garants métasociaux en éducation inclusive rendent compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers.

H.R2 : à travers l'acceptation et l'adaptation, les garants métasociaux en éducation inclusive rendent compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers.

H.R3 : à travers l'intégration et la socialisation, les garants métasociaux en éducation inclusive rendent compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers.

Pour vérifier ces hypothèses de recherche l'étude s'est adressée à six participants, dont trois instituteurs et trois élèves. Le test de Rorschach a servi d'outil d'évaluation des modalités de la flexibilité cognitive. Les données relevées à travers les entretiens ont fait l'objet d'analyse de contenu thématique, tandis que celles issues du Rorschach ont été traitées en référence à l'approche de Nina Rauch de Traubenberg (1977)

Les analyses confirment la pertinence des hypothèses de départ, à savoir que les garants métasociaux en éducation inclusive rendent compte de la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers; confirmant ainsi le point de vue de Bleger (1979) sur les garants métasociaux à travers ses trois modalités que sont : le milieu de vie, la prise de parole et la participation et la communauté d'apprenant une microculture. Les résultats présentés ici portent sur un échantillon restreint de six (6) participants, les techniques de collecte étaient les entretiens et l'épreuve de Rorschach. Il est donc indispensable de les considérer avec prudence. Néanmoins, l'enquête dispose là du matériel tant clinique que de recherche. L'enjeu futur consistera à poursuivre cette étude en augmentant la base des données, c'est-à-dire le nombre d'entretien d'investigation auprès des instituteurs et des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Etant donné la superficialité avec laquelle les garants métasociaux sont mise en œuvre dans les écoles inclusive, il est possible de s'interroger sur des perspectives d'accompagnement de l'enfant à besoins éducatifs particuliers. En effet, il s'agit réellement d'une investigation ou plutôt de la relation entre les membres de la communauté éducative.

Cette étude souligne alors que l'école inclusive doit être un milieu où le projet éducatif traduit le dépassement de soi et la mobilisation individuelle et collective. L'environnement scolaire doit pouvoir refléter le monde tel qu'il est à l'extérieur des murs de l'école. L'école inclusive doit donner la possibilité aux élèves de bénéficier de l'accès à un curriculum flexible et à des compétences variées; du développement et du maintien d'un réseau naturel d'aide et de soutien (cercle d'amis, adultes compréhensifs); du développement de relations d'entraide basées sur la richesse de chaque individu; de l'absence de jugements et de la prise de décisions fondées sur la crainte de l'échec plutôt que sur le développement professionnel. L'école inclusive doit permettre le développement d'un sentiment de «pouvoir agir» chez tous les élèves et les éducateurs et éducatrices.

Dans l'école inclusive, l'accès aux ressources humaines et matérielles de qualité est indispensable. Car qu'elles profitent aux élèves ou à l'enseignant, ces ressources sont déployées dans la classe. A la suite des ressources on doit avoir une différenciation pédagogique adaptée faisant usage de différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés. La différenciation pédagogique vise à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées favorisant la prise en compte des besoins de chacun. Leur mise en œuvre implique alors la création d'une communauté d'apprenants qui cherche à reconnaître, valoriser et exploiter la diversité. Lorsque la différenciation pédagogique devient insuffisante pour soutenir l'apprentissage de l'élève, l'individualisation du processus enseignement/ apprentissage peut amener l'enseignant à faire usage d'accommodations ou de modifications. L'accommodation et la modification étant des pratiques d'individualisation des apprentissages les plus souvent destinées aux élèves handicapés ou encore à ceux présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage importantes.

Au vu des résultats de cette recherche, on s'aperçoit que des manquements au niveau de la mise en place des garants métasociaux sont légions. Ces difficultés impactent sur la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Certains auteurs relèvent qu'il est primordial de prendre en compte les implications et conséquences des différences au regard de l'enseignement et de l'apprentissage dans un groupe. La prise en compte de tous les membres de la communauté éducative s'avère également important en ce sens que chaque apprenant en situation de handicap est avant tout une personne à part entière et non entièrement à part.

REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Absil, G. & Vandoorne, C. (2016). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain*. Université de Liège.
- Ainscow, M. & César, M. (2006). *Inclusive education ten years after Salamanca*. European Journal of Psychology of Education.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Les Presses Universitaires du Québec.
- Anzieu, D. (1985). *Le moi-peau*. Dunod.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education*. Sage.
- Baby, A. (2005). *Adaptation scolaire et innovation pédagogique*. Presses de l'Université du Québec.
- Bennett, T., Niswander, V., & DeLuca, D. (1996). *Visions of inclusion*. In School Community Journal, Vol. 6(1), pp. 15-28.
- Bleger, J. (1979). *Psychanalyse du cadre psychanalytique*. Dans .Kaës, R., Missenard, A., Kaspí, R. et al., *Crise et Rupture et dépassement*. Dunod.
- Bleger, J. (1990). *Penser la psychanalyse*. Gallimard.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Nathan.
- Bonnet, C., Chantrier, N. & Lambert, J.F. (2020). *Bases physiologiques des comportements*. Dunod.
- Booth, T., Nes, K., & Stromstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. Routledge
- Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse des contenus*. Puf.
- Bradley, D.F. (1994). *Moving into the mainstream*. Educational Forum, Vol.59, pp. 81-91
- Bronfenbrenner, U. (1975). *Nature with Nurture: A reinterpretation of the evidence*. Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1984). *The ecology of the family as context for human development*. Harvard University Press.
- Brunet, L. & Goupil, G. (1983). *Étude comparative des habiletés requises pour effectuer l'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Revue des sciences de l'éducation, vol. IX, n^o 2, pp.243-249.
- Kaës, R. (2012). *Réalité psychique et souffrance dans les institutions*. archives-ouvertes.fr.
- Chabert, C. (1995). *Ne vois-tu pas venir ? Sur les perspectives intérieures*. Dunod.

- Claudon, J. (2006). *La famille confrontée à la déficience intellectuelle d'un enfant*. Dunod.
- Clément, E. (2008). Flexibilité, changement de point de vue et découverte de solution. hal-0200733
- Cole, S. (1998). The effect of freedom of choice on cognitive performance. *Modern Psychological Studies*.
- Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie. (2014). *Les principales conclusions de la réunion débat*.
- Crahay, M. (2010). *Psychologie de l'éducation*. Presses universitaires.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2005). *Pourquoi parler d'équité ?* Masson.
- Demeuse, A., Baye, M. H., Straeten, J., Nicaise, A. & Matoul. (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. De Boeck.
- Depelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. De Boeck.
- De Vinzeno (2017),
Dictionnaire de psychologie. (2013). PUF.
- Doudin, P.A., Baumberger, B., Moulin, J.-P. & Martin, D. (2007). *Elèves en difficulté scolaire : intégration ou séparation ?* Journal de la Fédération Suisse des Psychologues.
- Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce qu'une recherche qualitative ?* Le Libello d'Aegis, pp. 47-58.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011a, 2011b). *Formation des enseignants pour l'inclusion*. EADSNE.
- Fenichel, O. (1945). *La théorie psychanalytique de la névrose*. Dunod.
- Florian, L. (2019). *On the necessary co-existence of special and inclusive education*. Academy of social sciences.
- Florian, L. and Spratt, J. (2013). *Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusion practice*. European Journal of special needs education.
- Friedman et al. (2000)
- Freud, S. (1895). *Les études sur l'hystérie*. PUF.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Dans *Essais de psychanalyse*. Payot.
- Gighlione, R. & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Dunod.




- Gingras, G. (1980). *Étude exploratoire de l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au milieu scolaire normal dans les commissions scolaires de l'île de Montréal*. Conseil scolaire de l'île de Montréal (2^e éd.). ++
- Giust-Desprairies, F. & Lévy, P. (2003). *L'imaginaire collectif*. Diderot.
- Hall, L. J. & Strickett, T. (2002). *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*. San Diego state university.
- Laplante, G., Godin, A. (1983). *L'identification des facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage*. In *La technologie du comportement*, Vol. 7 (2), pp. 103-122.
- Larousse. (1979). *Encyclopédie en 2 tomes-La seconde Guerre Mondiale*. Paris.
- Le Breton, J. (2007). *Des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?* Boussole, 27, 4.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'université du Québec.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Presses universitaires de France.
- LOI N°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Mbarga. (2016). *La résilience basée sur les signifiants culturels chez les soldats psycho-traumatisés de guerre en Afrique : vers une modélisation en psychologie clinique*. *Psychologie clinique* DOI : 10. 1051/ psc/20205177.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*. ESF.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* <http://www.meirieu.com/ARTICLES/gestionhete peddif.pdf>.
- Mgbwa, V. (2018). *Intégration scolaire de l'enfant à besoins particuliers: Entre le "faire" et le projet pédagogique*. Cahiers africains de recherche en éducation 13.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Munpasi, B. (1997). *La contribution de la relation d'accompagnement pour l'apprentissage*. Persée.
- OCDE. (2000). *Besoins éducatifs particuliers: statistiques et indicateurs, enseignement et compétences (p. 166)*. Paris.
- OMS. (2011). *Rapport mondial sur le handicap*.
- Onisep. (2020- 2021). *Scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers une école inclusive pour la réussite de tous*. France : lalibrairie.
- Paillé, P. (1996). *La recherche qualitative: une méthodologie de la proximité*. Dorvil.
- Peck, S. (1993). *La route de l'espoir : pacifisme et communauté*. Flammarion.
- Perron, M. (1979). *Elément de la psychanalyse*. Paris Presses.

- Petit, C. (2001). *De l'intégration scolaire*. Vie sociale et traitements.
- Poirier, P. (1996). *Le noyau de la terre Jean-Paul Poirier*. Flammarion.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *Inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. DeBoeck.
- Ramel, S. (2010). *Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et enseignants?* Presses de l'Université du Québec.
- Richard, J.F. et Richard, A. (2020). *Les bases des fonctionnements cognitifs*. Dunod.
- Rongere, P. (1979). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Rorschach, H. (1947). *Psychodiagnostic*. PUF.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Bergeron, G. & Vienneau, R. (2013). *L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces*. Revue suisse des sciences de l'éducation, 35, (1), 71-88.
- Sall, H. & De Ketele, J.-M. (1993). *Les types d'équité*. Masson.
- Schmid-Kitsikis, E. (1999). *Un modèle psychologique de démarche Clinique*. Dunod.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). *A rationale for the merger of special and regular education*. In *Exceptional Children*, Vol. 51 (2), pp. 102-111
- Stubbs, M. (2002). *Framework for inclusive education*. ResearchGate.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods: The search of meanings*. Wiley.
- Tchombe, T.M.-S. (2014). *Transnational reseach on inclusive education in institutions in Africa: the preparedness of educators: the case of Cameroon*. [thèse de doctorat]. University of Buea.
- Tchombe, T. M. -S. (2017). *Analyse de l'éducation inclusive au cameroun*. Centre for child & family development & education /UNESCO chair.
- Tenkue, J. (2019). *Satisfaction pulsionnelle et compulsion de répétition : une tendance à reproduire les actes répréhensibles, une étude de cas* [mémoire de Master]. Université de Yaoundé 1.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Presses universitaire de Montréal.
- Tremblay, P. (2015). *L'inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques*. Dunod.
- UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à «l'éducation pour tous»*. UNESCO.





- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action on Inclusive Education*, Dakar.
- UNESCO (2005). *Ensuring access to education for all. Guidelines for inclusion: those with Disabilities and Special Educational Needs*. World Bank.
- UNESCO (2015). *Education pour tous 2000-2015: progrès et enjeux*. Paris : UNESCO.
- Vienneau, R. (2006). *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*. Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). *Les effets de l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Vislie, L. (2003). *From integration to inclusion*. European Journal of Special Needs Education, 18, 17-36.
- Wagner, G.P. & Altenberg, L. (1996). Perspective: complex adaptations and the evolution of evolvability. Online library.
- Will, M.C. (1986). *Educating children with learning problems: A shared responsibility*. In Exceptional children, Vol. 52 (5), pp. 411-424.
- William, R.J. & Algozzine, B. (1979). Teachers' attitudes toward mainstreaming. JSTOR.
- Winnicott, W. D. (1956). *La tendance antisociale. De la pédiatrie à la psychanalyse*. Payot.
- Yatchinovsky, A. (2018). *L'approche systémique pour gérer l'incertitude et la complexité*. Athènes : ESF sciences humaines.

ANNEXES

ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE

| | | |
|---|---|---|
| RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** Paix – Travail – Patrie ***** UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I ***** FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ***** DÉPARTEMENT D'EDUCATON SPECIALISEE |  | REPUBLIC OF CAMEROON ***** Peace – Work – Fatherland ***** THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** THE FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTMENT OF SPICALIZED EDUCATION |
| <p>Le Doyen The Dean</p> <p>N° <i>618</i>/21/UYI/VDSSE</p> | | |
| <p><u>AUTORISATION DE RECHERCHE</u></p> | | |
| <p>Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante METCHUENG Caroline, Matricule 18X3958, est régulièrement inscrite en Master II dans mon Établissement, Département <i>d'Education Spécialisée</i>, Filière: <i>Education Spécialisée</i> ; Spécialité : Handicaps sociaux conseils.</p> <p>L'intéressée doit effectuer des travaux de recherches en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du Pr MGBWA Vandelin, Enseignant à l'Université de Yaoundé I. Son sujet est intitulé : «inhibition scolaire et relation entre pairs chez les élèves d'âge scolaire en contexte d'inclusion pédagogiques. »</p> <p>Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.</p> <p>En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.</p> | | |
| <p>Fait à Yaoundé, le <i>18</i> OCT 2021</p> | | |
| <p>Pour le Doyen et par ordre</p>   | | |

ANNEXE 2 : AUTORISATION DE STAGE ACADEMIQUE

| | |
|--|--|
| <p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix – Travail – Patrie</p> <p> Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Cardinal Paul Emile LEGER <i>Cardinal Paul Emile LEGER National Centre for the Rehabilitation of Persons with Disabilities</i></p> <p>DIRECTION GENERALE</p> <p>CELLULE DE LA PLANIFICATION, DE LA COOPERATION ET DE LA RECHERCHE</p> | <p>REPUBLIC OF CAMEROON Peace – Work – Fatherland</p> <p> GENERAL DIRECTORATE</p> <p>PLANIFICATION, COOPERATION AND RESEARCH UNIT</p> |
| N°2022/ <u>280</u> /LCNRPH/DG/CPCR | Yaoundé, le - 5 MAI 2022 |
| Réf : V/L du 6 avril 2022.- | |
| <p>LE DIRECTEUR GENERAL THE DIRECTOR GENERAL</p> <p>à/to</p> <p>Madame METCHUENG Caroline, Etudiante en Master II au Département d'Education Spécialisée, Filière : Education Spécialisée, Spécialité : Handicaps Sociaux et Conseils de l'Université de Yaoundé I</p> <p>Tél : 699 06 29 92 – 675 34 71 29</p> <p><u>YAOUNDE</u></p> | |
| <p>Objet : Accusé de réception.-</p> | |
| <p>Madame,</p> <p>En accusant réception de votre correspondance dont la référence est reprise sous rubrique, et par laquelle, vous sollicitiez mon autorisation, pour la réalisation d'une enquête auprès des Enfants, élèves de l'Ecole Spéciale et Inclusive (ESI) du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Cardinal Paul Emile LEGER (CNRPH), en vue de la rédaction de votre Mémoire de fin de formation académique, dont le sujet est intitulé : « Inhibition scolaire et relation entre pairs chez les élèves d'âge scolaire en contexte d'inclusion pédagogique ».</p> <p>J'ai l'honneur de porter à votre connaissance, que votre requête a fait l'objet de toute l'attention requise. En ce qui concerne l'objet de ma saisine, je marque mon accord, pour la réalisation de l'activité programmée à partir du jeudi 5 mai 2022. Sur le plan pratique, vous voudrez bien prendre toutes les dispositions indiquées, pour vous acquitter au préalable, des frais conventionnels de recherches, d'accompagnement et d'appui institutionnel, de cinq mille (5 000) F CFA par mois de recherche. Par ailleurs, à votre arrivée, vous devrez prendre l'attache de la Cellule de la Planification, de la Coopération et de la Recherche, au Bâtiment N°7, 1^{ère} Porte, pour une meilleure organisation de votre séjour au sein du Centre. Sur le plan technique, vous travaillerez sous la coordination de Madame le Directeur de l'Education, de l'Apprentissage et de la Formation Professionnelle, dont vous voudrez bien prendre l'attache au Bâtiment N°4, 3^{ème} Porte, qui vous mettra en contact avec le Chef du Service de l'Education Spéciale et Inclusive, pour action indiquée. Sur le plan sanitaire, vous devrez produire l'original de votre examen diagnostic à l'infection au nouveau Coronavirus ou Covid-19 récent (document signé au plus, 48 heures au plus au jour du début de l'enquête). Dans la même veine, pendant la durée des recherches, vous devrez prendre toutes les dispositions indiquées, pour respecter les mesures-barrières édictées par le Gouvernement du Cameroun, notamment, le port permanent du masque de protection faciale, la distanciation physique, le lavage régulier des mains à l'eau courante et au savon ou encore, l'usage autant que de besoin, du gel hydro-alcoolique.</p> <p>En vous souhaitant bonne réception de ma correspondance, veuillez agréer, Madame, l'assurance de ma considération distinguée.-</p> | |
| <p>Copies :</p> <ul style="list-style-type: none">- DGA } Pour information et appropriation- CT } Pour information et appropriation- DEAFP : Pour coordination technique ;- CPCR : Pour accueil et orientation ;- C-SESI : Pour dispositions pratiques indiquées à prendre. | |
| <p>LE DIRECTEUR GENERAL</p> <p> <i>Manga Alexandre</i></p> <p></p> | |
| <p>B. P./P. O. Box 1586 Yaoundé Tél/ Phone : (237) 242 62 70 43 E mail : secdrsmanga@gmail.com - cnrhyaounde@yahoo.fr Site Web/ Web Site : www.cnrph.cm</p> | |

ANNEXE 3 : FORMULAIRE DU CONSENTEMENT LIBRE ET ECLAIRE

Je soussigné (e), Mr/Mme/Mlle

Avoir été sollicité (e) à participer aux travaux de Master de **METCHUENG Caroline** ; Université de Yaoundé I, Faculté des Sciences de l'Education, département d'Education Spécialisée, dont le sujet intitulé « garants métasociaux en éducation inclusive et flexibilité cognitive chez l'élève à besoins éducatifs particuliers » a pour objectif principal de comprendre comment les enfants à besoins éducatifs particuliers s'adaptent à leur nouvelle situation de vie. Les seules conditions pour y participer sont d'être enseignant ou enfants à besoins éducatifs particuliers en contexte d'inclusion scolaire. Ladite recherche est dirigée par le Professeur Vandelin MGBWA de l'Université de Yaoundé I. Cette étude n'implique aucun risque, mais certaines questions pourraient engendrer un inconfort. La participation à cette étude se fait sur base volontaire et n'est pas rémunérée. Vous avez le droit de ne pas y participer ou de stopper votre participation à n'importe quel moment, sans aucune justification. Les données sont traitées de manière anonyme et confidentielle. Si vous souhaitez davantage d'informations à propos de l'étude, vous pouvez nous contacter par téléphone au numéro : +237 699 06 29 92.

REPONSE DU PARTICIPANT

- J'ai bien compris l'objectif de cette étude ;
- J'ai reçu toutes les réponses aux questions que j'ai posées ;
- Les risques et bénéfices m'ont été présentés et expliqués ;
- J'ai bien compris que je suis libre d'accepter ou de refuser d'y participer ;
- Mon consentement ne décharge pas l'investigateur de la recherche de ses responsabilités, je conserve tous mes droits garantis par la loi.

J'accepte librement de participer à cette étude dans les conditions précisées.

Fait à Yaoundé, le

Etudiante

Participant

METCHUENG Caroline, UYI

(Signature)

ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN

Thème 1 : gestion du milieu de vie en éducation inclusive

- **Sous-thème 1** : respect des différences
- **Sous-thème 2** : l'unicité de chaque apprenant
- **Sous-thème 3** : l'entraide

Thème 2 : prise de la parole et la participation en éducation inclusive

- **Sous-thème 1** : participation sociale
- **Sous-thème 2** : adaptation
- **Sous-thème 3** : acceptation

Thème 3 : communauté d'apprenant : une microculture

- **Sous-thème 1** : la socialisation
- **Sous-thème 2** : l'intégration des élèves marginalisés
- **Sous-thème 3** : apport des connaissances sur l'effet enseignant

Thème 4 : flexibilité cognitive

Sous-thème 1 : flexibilité spontanée

Indicateur 1 : Les localisations des réponses

Indice 1 : Les réponses globales simples (G)

Indice 2 : Les réponses détails (D)

Indicateur 2 : Le Type de Résonance Intime (TRI)

Indice 1 : Le TRI extratensif ($K < C$)

Indice 2 : Le TRI introversif ($K > C$)

Indicateur 3 : déterminants et planches

Indice 1 : Les réponses formelles

Indice 2 : les planches compactes (I, IV, V, VI)

Sous-thème 2 : flexibilité réactive

Indicateur 1 : Les modes d'appréhension

Indice 1 : Les réponses détails inhabituelles (Dd)

Indice 2 : Les réponses détails intermaculaires (Dbl)

Indicateur 2 : Le Type de Résonance Intime (TRI)

Indice 1 : Le TRI coarté (F prédominant, K et C infirmes)

Indice 2 : Le TRI ambivalent ou ambiéqual ($K=C$)

Indicateur 3 : Les contenus de réponses

Indice 1 : Les contenus animaux (A)

Indice 2 : Les contenus humains (H)

ANNEXE 5 : CONTENU D'ENTRETIEN AVEC LE CAS C

Interviewer : parlez-moi de la diversité dans votre classe?

Interviewé : dans notre classe nous avons trois enfants à besoins éducatifs spéciaux sur cinq, dont un déficient auditif, un déficient visuel et un cas de dyslexie

Interviewer : comment est-ce que vous arrivez à gérer cette diversité ?

Interviewé : nous avons été formé pour prendre en charge les enfants à besoins éducatifs spéciaux et ceux dit normaux. Nous avons d'abord fait le CAPIEMP avant de faire la spécialisation en éducation inclusive, ce qui fait que les gérer ce n'est pas trop difficile, on essaye d'utiliser les centres d'intérêt de chaque enfant pour pouvoir résoudre ses problèmes individuels. Certains ont des centres d'intérêt particuliers, d'autres s'intéressent à la musique, au sport et nous les utilisons pour essayer de modifier les contenus des programmes et de les orienter vers ces centres d'intérêt, afin de répondre à leur besoins.

Interviewer : parlez-moi du climat social au sein de la classe ?

Interviewé : lorsque les enfants arrivent on essaye de les éduquer sur le vivre ensemble, parce que ceux dit normaux qui arrivent doivent savoir comment vivre avec les personnes à besoins éducatifs spéciaux, pour essayer de briser toute forme de barrières et de réduire les préjugés. On les sensibilise sur la manière de travailler avec eux ; ce qui fait qu'on utilise souvent ceux dit normaux comme tuteur, on leur donne les responsabilités sur comment gérer les enfants à besoins éducatifs spéciaux et du coup ça devient facile, ils s'entendent bien, travaillent ensemble et s'adaptent facilement.

Interviewer : qu'entendez-vous par inclusion scolaire?

Interviewé : l'inclusion scolaire c'est le fait d'avoir les enfants à besoins spéciaux et ceux dit normaux dans un même groupe. L'inclusion voudrait que toutes ces catégories de personnes se retrouvent dans un même environnement pour bénéficier des mêmes opportunités, des mêmes apprentissages, des mêmes contenus et des mêmes programmes scolaires.

Interviewer : est-elle effective dans notre contexte ?

Interviewé : l'accessibilité est quand même déjà favorable, ceux sur fauteuil roulant peuvent facilement se mouvoir dans les salles de classe qui sont spacieuses et il y'a des rampes. Pour ce qui est de la disponibilité du matériel, ce n'est pas encore ça. Beaucoup de parent ne peuvent pas donner à leurs enfants du matériel requis, ce qui fait que ça devient un peu difficile pour ces enfants. Mais on essaye de faire avec les moyens de bord avec l'aide des spécialistes que nous avons sur place. Le coût du matériel de réhabilitation est trop élevé et les parent n'ont pas les moyens. On essaye de faire avec la réhabilitation à base communautaire, c'est-à-dire fabriqué à base du matériel de récupération, les trucs locaux et c'est très compliqué. On essaye de se battre en adaptant par exemple un stylo avec un tuyau de papaye pour pouvoir mettre à leur disposition le matériel. Nous essayons de travailler avec ces enfants pour qu'ils puissent s'adapter à ce nouvel environnement, parce que lorsqu'ils partent de la maison c'est un environnement, quand ils arrivent à l'école c'est un autre environnement et on essaye donc de les préparer, sensibiliser et de les amener à pouvoir s'adapter facilement, tant sur l'environnement qu'au niveau des contenus des programmes. On essaye aussi d'adapter les contenus des programmes pour pouvoir toucher du doigt leurs besoins spéciaux. Cependant, beaucoup reste à faire de la part du pouvoir politique, plusieurs écoles pilotes d'inclusion ont été mis sur pied, mais à bien y regarder ce n'est que de nom, la réalité n'y est pas. Nous essayons de nous battre à notre niveau pour pouvoir entrer dans cette inclusion-là. Les pouvoirs publics doivent recycler le personnel déjà sur le terrain. Ils doivent mettre sur pied des écoles de formation, des centres ressources bien équipés de telle sorte que l'enfant puisse partir de là et s'intégrer facilement dans la société.

Interviewer : d'après vous quel profil doit avoir un enseignant en inclusion scolaire ?

Interviewé : un enseignant de l'inclusion scolaire doit avoir à la base un CAPIEMP, ensuite faire un, deux, trois années de formation en spécialisation. Ceux qui ont déjà le CAPIEMP ordinaire peuvent aller vers les services de recyclage.

ANNEXE 6 : CONTENU D'ENTRETIEN AVEC LE CAS A

Interviewer : parlez-moi de la diversité dans votre classe?

Interviewé : dans ma classe j'ai deux handicapés sur sept élèves, dont une trisomique et un handicapé moteur.

Interviewer : comment est-ce que arrivez à gérer cette diversité ?

Interviewé : pour gérer ces divers handicaps, j'essaye de les ramener au même niveau. Quand je prépare mes leçons, je fais en sorte que tout le monde soit pris en compte, et si pendant la présentation de la leçon quelqu'un ne comprend pas, je le prends individuellement pour le ramener au même niveau que les autres.

Interviewer : parlez-moi du climat social au sein de la classe ?

Interviewé : j'ai quand même eu cette année des élèves qui ont le goût de l'école, ce qui fait que certains élèves attirent les autres dans le travail. Pendant la lecture, celui qui sait lire va vers celui qui ne sait pas lire et l'aide. Les valides aident les handicapés qui ne s'adaptent pas facilement. Progressivement et avec beaucoup de répétition, puisqu'il faut insister pour qu'ils comprennent.

Interviewer : qu'entendez-vous par inclusion scolaire?

Interviewé : l'inclusion scolaire indique qu'il doit avoir dans une classe des handicapés et des valides et que les valides doivent amener les handicapés à suivre le même rythme.

Interviewer : est-elle effective dans notre contexte ?

Interviewé : l'accès à l'inclusion scolaire est encore très difficile, la rééducation n'est pas encore ça, on espère qu'avec le temps les pouvoirs publics vont s'y mettre. Beaucoup reste à faire en termes d'infrastructure, de matériel, de formation même des enseignants inclusifs.

Interviewer : d'après vous quel profil doit avoir un enseignant en inclusion scolaire ?

Interviewé : ici il y'a les enseignants spécialisés qui ont suivi des formations spéciales pour l'inclusion scolaire et les enseignants qui ont suivi seulement la formation ordinaire qui arrivent ici et se forme sur le tas.

ANNEXE 7 : CONTENU D'ENTRETIEN AVEC LE CAS M

Interviewer : parlez-moi de la diversité dans votre classe?

Interviewé : dans la classe nous avons enregistré neuf élèves parmi lesquels cinq handicapés, dont deux handicapés et trois cas de dyslexie.

Interviewer : comment est-ce que vous arrivez à gérer cette diversité ?

Interviewé : nous suivons leur rythme dans la conduite de nos activités. Chaque élève a son rythme, cela dépend de la nature du handicap et avec eux on ne peut pas accélérer les activités, ce qui fait que ça prend du temps. Mais on insiste pour qu'au sortie d'ici qu'ils puissent acquérir quelque chose, un minimum de connaissance pour se rapprocher du rythme des autres.

Interviewer : parlez-moi du climat social au sein de la classe ?

Interviewé : les élèves handicapés sont des personnes à part entière et on les prend comme telle, on les prend au même pied d'égalité que les valides, on les aime, on ne les fuit pas.

Interviewer : qu'entendez-vous par inclusion scolaire?

Interviewé : l'inclusion scolaire c'est avoir dans une même salle de classe les handicapés et les valides.

Interviewer : est-elle effective dans notre contexte ?

Interviewé : l'Etat ouvre les écoles inclusives, mais à mon avis ce n'est pas suffisant, puisque les enfants démunis que nous avons se retrouvent dans les salles de classe sans matériel approprié à leur différents cas. Certains handicapés marchent encore à quatre pattes parce qu'ils n'ont pas les moyens de déplacement et l'Etat ne fait rien pour les aider.

Interviewer : d'après vous quel profil doit avoir un enseignant en inclusion scolaire ?

Interviewé : un simple enseignant tout comme un enseignant spécialisé peut enseigner à l'école inclusive, puisque quand on est dans la maison on apprend, on apprend tous les jours car la formation de base n'est pas suffisante. Mais il faut accepter les enfants, s'adapter et avoir la patience.

ANNEXE 8 : Planches du Rorschach

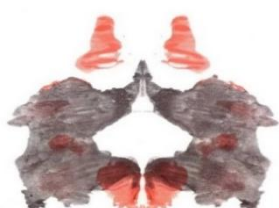
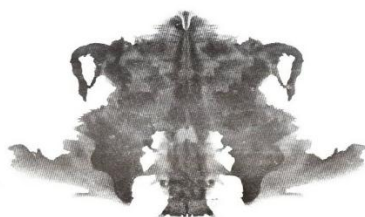


TABLE DE MATIÈRE

| | |
|--|------|
| SOMMAIRE | I |
| DEDICACE..... | II |
| REMERCIEMENTS | III |
| RÉSUMÉ..... | IV |
| ABSTRACT | V |
| LISTE DES TABLEAUX..... | VI |
| LISTE DES SIGLES ET ACRONYME | VII |
| LISTE DES ANNEXES | VIII |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 9 |
| 0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE..... | 10 |
| 0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME..... | 14 |
| 0.3. QUESTION DE RECHERCHE..... | 15 |
| 0.3.1. Question principale | 15 |
| 0.3.2. Questions secondaires | 15 |
| 0.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE | 15 |
| 0.4.1. Objectif général | 16 |
| 0.4.2. Objectifs spécifiques | 16 |
| 0.5. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE..... | 16 |
| 0.5.1. Originalité de l'étude..... | 16 |
| 0.5.2. Pertinence de l'étude | 17 |
| 0.6. DELIMITATIONS EMPIRIQUE ET CONCEPTUELLE | 19 |
| 0.6.1. Délimitation empirique | 19 |
| 0.6.2. Délimitation conceptuelle..... | 21 |
| PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE | 28 |
| CHAPITRE1: ENFANT A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS..... | 29 |
| 1.1. BASES PHYSIOLOGIQUES DES COMPORTEMENTS | 29 |
| 1.1.1. Développement ontogénétique du cerveau humain..... | 29 |
| 1.1.2. Les «ratés» de l'embryogenèse | 33 |
| 1.1.3. Le développement post-natal du système nerveux..... | 34 |
| 1.1.4. L'évolution phylogénétique du système nerveux..... | 36 |
| 1.2. BASES DES FONCTIONNEMENTS COGNITIFS | 38 |
| 1.2.1. Stockage et récupération de l'information..... | 38 |

| | |
|---|----|
| 1.2.2. Cognition et affects | 45 |
| 1.3. BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS | 48 |
| 1.3.1. Notion de besoins éducatifs..... | 48 |
| 1.3.2. Types de besoins | 49 |
| 1.4. APPROCHE DE L'ÉCOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN DE BRONFENBRENNER..... | 51 |
| CHAPITRE 2 : GARANTS METASOCIAUX EN EDUCATION INCLUSIVE | 55 |
| 2.1. INCLUSION SCOLAIRE | 55 |
| 2.1.1. Fondement philosophique de l'inclusion scolaire | 55 |
| 2.1.2. Fondement sociologique de l'inclusion scolaire | 57 |
| 2.1.3. Fondement politique de l'inclusion scolaire | 58 |
| 2.1.4. Fondement psychopédagogique l'inclusion scolaire..... | 59 |
| 2.2. GARANTS MÉTASOCIAUX EN ÉDUCATION INCLUSIVE | 61 |
| 2.2.1. Le point de vue de Bleger | 62 |
| 2.2.2. Le point de vue de Anzieu..... | 65 |
| DEUXIÈME PARTIE: CADRE MÉTHODOLOGIQUE..... | 71 |
| CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE | 72 |
| 3.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE | 72 |
| 3.2. HYPOTHESES DE L'ETUDE | 74 |
| 3.1.1. Hypothèse générale | 74 |
| 3.3. VARIABLES DE L'ETUDE | 74 |
| Variable Indépendante (VI) : Garant métasociaux en éducation inclusive..... | 75 |
| 3.4. TYPE DE RECHERCHE..... | 78 |
| 3.5. SITE DE L'ÉTUDE | 79 |
| 3.5.1. Présentation du site de l'étude..... | 79 |
| 3.5.2. Justification du choix du site de l'étude | 80 |
| 3.6. POPULATION DE L'ÉTUDE..... | 81 |
| 3.6.1. Justification de la population de l'étude..... | 81 |
| 3.6.2. Critères de sélection des sujets..... | 82 |
| 3.7. MODE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS | 82 |
| 3.7.1. Caractéristiques des participants | 83 |
| 3.8. LE TEST DE RORSCHACH..... | 84 |
| 3.8.1. La projection au test de Rorschach | 84 |
| 3.8.2. Le Rorschach et la flexibilité cognitive..... | 84 |

| | |
|--|-----|
| 3.8.3. Le matériel du rorschach | 85 |
| 3.8.4. La passation du Rorschach | 85 |
| 3.8.5. L'enquête au Rorschach | 86 |
| 3.9. ANALYSE DES DONNÉES | 86 |
| 3.9.1. Analyse de contenu | 87 |
| 3.9.2. Analyse thématique | 88 |
| CHAPITRE 4: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES | 90 |
| 4.1. VIGNETTE CLINIQUE | 90 |
| 4.1.1. CAS N | 91 |
| 4.1.2. CAS P | 94 |
| 4.1.3. CAS Y | 97 |
| 4.1.4. Synthèse des données de l'examen psychologique | 100 |
| 4.2. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ÉTUDE | 101 |
| 4.2.1. Le milieu de vie en éducation inclusive | 101 |
| 4.2.2. Prise de parole et participation en éducation inclusive | 102 |
| 4.2.3. Communauté d'apprenant une microculture | 103 |
| 4.2.4. La flexibilité cognitive | 108 |
| 4.3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS | 110 |
| CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATION DE L'ÉTUDE | |
| | 113 |
| 5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES DE L'ÉTUDE | 113 |
| 5.1.1. Le point de vue de Bleger | 113 |
| 5.1.2. Le point de vue d'Anzieu | 114 |
| 5.2. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES DE L'ÉTUDE..... | 116 |
| 5.2.1. Milieu de vie en éducation inclusive..... | 116 |
| 5.2.2. Prise de parole et participation en éducation inclusive | 118 |
| 5.2.3. Communauté d'apprenant : une microculture | 118 |
| 5.2.4. Flexibilité cognitive..... | 120 |
| 5.3. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE | 122 |
| 5.3.1. Du milieu de vie en éducation inclusive à la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers..... | 122 |
| 5.3.2. De la prise de parole et participation en éducation inclusive à la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers | 123 |

| | |
|--|-----|
| 5.3.3. De la communauté d'apprenant une microculture à la flexibilité cognitive chez l'enfant à besoins éducatifs particuliers | 125 |
| 5.4. IMPLICATIONS THÉORIQUE ET PRATIQUE DE L'ÉTUDE | 128 |
| 5.4.1. Implications théoriques de l'étude | 128 |
| 5.4.2. Implications pratiques de l'étude | 129 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 132 |
| REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 137 |
| ANNEXES | 142 |
| TABLE DE MATIÈRE | 151 |