

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX-TRAVAIL- PATRIE

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

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



REPUBLIC OF CAMEROON
PEACE- WORK-FATHERLAND

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

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

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

**L'INTEGRATION DES ENFANTS À BESOINS
ÉDUCATIFS PARTICULIERS A L'ÉCOLE PUBLIQUE
PILOTE INCLUSIVE DE NKOLNDONGO.**

Mémoire présenté et soutenu le 26 juillet 2023 en vue de l'obtention du Diplôme
de Master en **éducation spécialisée**

Option : Handicap social et conseil



Par :

YOUBARA SERGE BRUNO BELBARA

Titulaire d'une Licence en allemand

Matricule 20V3062

Jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	BE LA Cyrille Bienvenu, Pr	UYI
Rapporteur	NJENGOUE NGAMALEU Henri Rodrigue, Pr	UYI
Examineur	BANINDJEL Joachen, MC	UYI

SOMMAIRE

<i>DÉDICACE</i>	<i>iv</i>
<i>LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES</i>	<i>vi</i>
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	<i>viii</i>
<i>LISTE DES FIGURES</i>	<i>ix</i>
<i>RÉSUMÉ</i>	<i>x</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>xi</i>
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
0.1. Contexte et justification de l'étude	1
0.2. Problématique de l'étude	3
0.3. Questions de recherche	4
0.4. Objectifs de l'étude	5
0.5. Intérêt de l'étude	5
0.6. Délimitation de l'étude	5
0.7. Présentation du travail	6
<i>PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE</i>	<i>7</i>
CHAPITRE 1 : L'INTÉGRATION ET L'EDUCATION INCLUSIVE	7
1.1. L'éducation	8
1.2. Les enfants à besoins particuliers	10
1.3. L'intégration	15
1.4. L'inclusion scolaire	19
1.5. La pédagogie de l'inclusion	32
1.6. L'accessibilité « à tout pour tous »	38
1.7. Les obstacles à l'éducation inclusive	43
1.8. Les avantages de l'éducation inclusive	44

<i>Résumé du chapitre 1</i>	47
CHAPITRE 2 :	48
FONCTIONNEMENT D'UNE ÉCOLE INCLUSIVE	48
2.1. Les conditions nécessaires pour l'inclusion.....	49
2.2. La formation et pratiques des enseignants.....	55
2.3. Les caractéristiques des écoles inclusives et conditions de mise en œuvre	56
2.4. Les profils des enseignants inclusifs	65
1. 5. Les acteurs de l'école inclusive	66
2.6 Le cadre juridique.....	72
<i>Résumé du chapitre 2</i>	76
CHAPITRE 3 :	77
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	77
3.1. La présentation du site d'étude	78
3.2. Le type de recherche	78
3.3. La population d'étude	79
3.4. La technique d'échantillonnage et l'échantillon	80
3.5. Les outils de collecte des informations.....	81
3.6. La recherche et l'analyse documentaire.....	83
3.7. L'enquête et ses difficultés	83
3.8. Les instruments de traitement des données	84
<i>Résumé du chapitre 3</i>	87
CHAPITRE 4 :	87
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS ...	87
4.1 L'identification des enquêtés	88
4.2. La présentation statistique des élèves de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo	88

4.3. Présentation et analyse thématique des entretiens 92

4.4. Analyse thématique des résultats 96

4.5. Discussions 99

4.6. Suggestions 101

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 110

ANNEXES 116

DÉDICACE

A

Ma fille Suuse-ba Youbara Reine Esther

REMERCIEMENTS

Qu'il nous soit permis d'adresser notre gratitude à toutes celles et tous ceux qui ont œuvré de manière directe ou indirecte à la rédaction de ce travail de recherche.

Nous souhaiterions exprimer notre profonde gratitude à notre encadreur, le Pr. Henri Rodrigue NJENGOUÉ NGAMALEU, qui a accepté de diriger ce travail. Son entière disponibilité, ses éclairages édifiants et instructifs, ses conseils précieux et avisés, ont été déterminants dans la rédaction de ce travail. Nous avons trouvé en lui un enseignant, un aîné, un parent. Nous nous considérons privilégiés d'avoir fait cette passionnante expérience sous ses ailes et d'avoir bénéficié de son expertise.

Nos remerciements à l'endroit de la Faculté des Sciences de l'Éducation incarné par son chef le Pr. BELA Cyrille Bienvenu pour les efforts consentis ainsi que la dynamique impulsée pour le rayonnement de cette grande et prometteuse faculté.

Nous aimerions manifester notre satisfaction à l'endroit de l'ancien et l'actuel chef de département d'EDS Pr MAYI Marc Bruno et le Pr NGBWA Vandelin et à tous les enseignants du département d'EDS, dont les cours et les discours sur la méthodologie nous ont permis de mieux comprendre et de mieux cerner l'approche scientifique.

Nous adressons aussi nos sincères mercis à tous ceux et toutes celles qui hier et / ou aujourd'hui ont pensé et œuvré pour la mise en place de la Faculté de Science de l'Education.

Enfin, nous manifestons notre reconnaissance à tous nos camarades de promotion surtout les distingués délégués pour le lien de fraternité qui est au sein de notre groupe

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

BM : Banque Mondiale

CAST : Center for Applied Special Technology

CDAPH : Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

CDPH : Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées

CEC : Council for Exceptional Children

CJARC : Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun

CMP : Centre Médicaux Psychologiques

CSIE : Center for studies on inclusive education

CIF : Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé

CIH : Classification Internationale du Handicap

EDS : Education Spécialisée

EI : Education Inclusive

EPT : Education Pour Tous

ESS : Équipe de Suivi et de Scolarisation

GEVA- sco : Guide d'Évaluation Scolaire

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base

MINESEC : Ministère de l'Enseignement Secondaire

ODD : Objectif du Développement Durable

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONG : Organisation Non Gouvernementale

PAI : Projet d'Accueil Individualisé

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative

SESSAD : Service d'Éducation Spécial et de Soins à Domicile

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

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

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: synthèse du changement de méthode de l'éducation traditionnelle à l'éducation inclusive.	21
Tableau 2: La différence entre l'intégration et l'inclusion selon Ainscow (1995)	29
Tableau 3: La différence entre l'intégration et l'inclusion selon Correia (2001).....	30
Tableau 4: La différence entre l'intégration et l'inclusion selon Armstrong (2001)	30
Tableau 5: caractéristiques de l'école inclusive (rousseau & prud'homme, 2010)	57
Tableau 6: les répondants de l'échantillon	81
Tableau 7: les effectifs de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo	88

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Interaction entre les composantes du handicap décrit par la CIF.....	12
Figure 2 : Diagramme présentant les pourcentages des effectifs des élèves de l'école publique pilote exclusive de Nkoldongo.....	91
Figure 3: Diagramme présentant le pourcentage des élèves en situation de hancap et les élèves ordinaires de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo	92
Figure 4: Cadre pour l'élaboration du profil des enseignants, des inspecteurs et des autres éducateurs inclusifs	102
Figure 5:: Guide pour soutenir les nouvelles orientations d'une politique nationale de l'éducation qui traite de l'inclusion.....	106

RÉSUMÉ

La présente étude porte sur l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. L'intégration dans le cadre de notre étude désigne le fait, « d'amener *l'enfant inadapté à vivre avec les autres tout en ayant les services répondant à ses besoins* » selon Gingras (1980). Unicef, (2007) définit l'éducation inclusive comme un processus de transformation qui assure la pleine participation et l'accès à des possibilités des apprentissages de qualité pour tous les enfants, jeunes et les adultes qui respecte et valorise la diversité et élimine toutes les formes de discriminations dans et par l'éducation. Ainsi notre recherche pose le problème de l'éducation de qualité pour les enfants à besoins éducatifs particuliers. Pour remédier à ce problème, nous avons fixé comme l'objectif général de cette recherche, d'améliorer le niveau de l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo, tout en identifiant les difficultés auxquelles cette école fait face et proposer des mesures palliatives pour une inclusion scolaire pérenne. Pour bien mener cette étude nous avons opté pour une recherche purement qualitative. Notre échantillon est composé de deux enseignants, deux élèves ordinaires, deux élèves sourds muets et un élève à déficient visuel, tous de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. Pour la collecte des données, notre étude a opté pour des entretiens. La méthode d'analyse des données s'est appuyée sur l'analyse des contenus. Les résultats obtenus de cette recherche présente plusieurs facteurs qui justifient la faible présence des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. Nous avons entre autres l'inadaptation des infrastructures, manque des matériels pédagogiques, manque des enseignants qualifiés aptes aux brailles et à la langue de signe, manque des services des soins et d'orientations liés à l'inclusion scolaire. Pour trouver des pistes des solutions à ces problèmes des propositions ont été faites telles que : l'ouverture d'une école de formation des enseignants inclusifs, la mise en place des infrastructures adaptées aux besoins des enfants handicapés etc.

Mots clés : L'intégration, l'éducation inclusive, les enfants à besoins éducatifs particuliers, l'éducation de qualité, l'inadéquation de l'inclusion scolaire.

ABSTRACT

In recent years the education system has undergone an evolution, firstly with the creation of special schools, secondly, we note the advent of integrated education and at present we are witnessing inclusive education, an education system in which all children should learn together regardless of their race, sociological or linguistic background, or disability. UNICEF, (2007) defines inclusive education as a transformative process that ensures full participation and access to quality learning opportunities for all children, youth and adults that respects and values diversity and eliminates all forms of discrimination in and through education. It is indeed an education system that promotes the creation of more just and democratic societies. However, by focusing our study on this notion of inclusive education, our research has enabled us to understand the rationale for this education system and the reality in Cameroon. Cameroon, concerned about the education of children with disabilities, proceeded in 2016 to transform seventy (70) public schools into inclusive public schools, including the pilot inclusive public school of Nkolndongo, which was the subject of our study. Thus, despite the transformation of some public schools into inclusive schools, the notion of inclusive education is still in its infancy and has a number of shortcomings. Access to inclusive schools for people with special educational needs is still not easy. The inaccessibility of people with special educational needs to quality education is identified as the problem of our study. During our fieldwork, this inaccessibility is justified by several factors. These include our socio-cultural beliefs and erroneous attitudes towards people with disabilities, the distance from inclusive schools, inadequate infrastructure, lack of teaching materials, lack of qualified teaching staff and lack of care and guidance services related to inclusive education. To remedy these problems, proposals have been made.

Key words: Inclusive education, integration, children with special educational needs, inaccessibility, inadequacy of inclusive education.

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

La vision portée sur ce que nous nommons aujourd'hui les élèves à besoins éducatifs particuliers n'a cessé d'évoluer, de se modifier, de se transformer. Au fur et à mesure des siècles, le comportement face à ces élèves a passé par divers stades, allant de la séparation (école spéciale) en passant par l'intégration et arrive petit à petit, à l'inclusion. Dans la même dynamique il sera question dans cette étude d'analyser l'éducation inclusive, les difficultés, les avantages. Par la suite nous allons formuler les questions de recherche, les objectifs de recherche en jetant un regard critique sur l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. Il s'agira en fin de présenter l'intérêt et de délimiter l'étude et présenter le plan de notre recherche.

0.1. Contexte et justification de l'étude

Depuis des décennies, des recherches à travers le monde appuient des efforts proactifs pour atteindre la diversité, l'inclusion scolaire et les avantages découlant de l'éducation et du développement pour tous les enfants, quelle que soit leur condition d'invalidité (incapacité, déficience, maladie, pauvreté, orphelin, etc.). Toutefois l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est un mouvement dont les fondements sociologiques et philosophiques sont désormais bien établis (Vienneau, 2002). L'inclusion scolaire s'appuie, entre autres sur des arguments, sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'institution qui « *joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus* » (Ducharme, 2008, p. 5). De plus, dans un esprit d'équité socio pédagogique (Lafortune, 2006), un certain consensus semble aujourd'hui émerger autour de la légitimité de la diversité en éducation (Prud'homme et al. 2011). Cependant dans la plupart des pays africains, la situation semble être différente, dans la mesure où très peu de pays semblent connaître l'immense diversité qui existe dans les quartiers, les communautés, les villes, les familles et les établissements scolaires. Cette situation est aggravée au Cameroun par l'absence de données fiables au regard des statistiques globales sur la variété des personnes en situation de handicap et d'autres caractéristiques de la diversité (Tchombe 2017). L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) dans son rapport estime qu'au moins 15% de la

population mondiale vivent avec une infirmité (Rapport OMS, 2011). Toutefois les enfants à besoins éducatifs d'une manière générale et les enfants en situation de handicap en particulier ont les mêmes droits que tous les autres enfants à accéder une éducation de qualité. Celle-ci doit leur permettre de participer activement et de manière significative aux apprentissages et à la société. Malheureusement ces enfants sont largement exclus du système éducatif et des possibilités d'apprentissage et lorsqu'ils sont scolarisés, ils sont largement isolés, du fait de leur handicap dans leur apprentissage (Kisanji, 1995). Cependant ces personnes sont souvent victimes de stigmatisation et de discrimination et ont un accès limité aux services éducatifs, soins médicaux ainsi qu'aux moyens d'emploi. Ainsi pour mettre fin à ces problèmes de discrimination et de marginalisation, des réformes des systèmes éducatifs s'imposent de toute urgence pour éviter que les enfants handicapés soient exclus de nos écoles. Le 25 septembre 2015, les 193 États membres de l'Assemblée générale des Nations Unies ont adopté un nouveau programme de développement intitulé « *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030* ». L'objectif 4 du Programme engage les gouvernements du monde entier, en collaboration avec les acteurs du développement international, à assurer l'accès de tous les enfants handicapés, filles et garçons, à « *une éducation équitable, inclusive et de qualité* » d'ici à 2030. Cette éducation doit être assurée en continu, des « *activités de développement et de soins de la petite enfance et de l'éducation préscolaire* ». À la suite, le 4e Objectif de Développement Durable (ODD) fait clairement référence à la nécessité de dispenser une éducation inclusive, équitable et de bonne qualité qui ne laisse personne de côté en déclarant :

D'ici 2030, veiller à ce que tous les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, y compris, entre autres, par l'éducation pour le développement durable et les modes de vie durables, les droits de l'homme, l'égalité entre les sexes, la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, la citoyenneté et l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ; Construire et moderniser les installations éducatives qui tiennent compte de l'enfant, du handicap et du genre et fournir des environnements d'apprentissage sûrs, non violents, inclusifs et efficaces pour tous.(ODD, 2015)

La Conférence mondiale sur l'éducation des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers de Salamanque en Espagne en 1994 réitérant celle de Jomtien de 1990 portant sur l'éducation pour tous avait également mis l'accent sur « *l'éducation des enfants à besoins particuliers comme une approche commune des pays du nord et du sud à l'effet de travailler de concert* ». Cette approche doit faire l'objet des réformes dans les « *écoles ordinaires* » (UNESCO, 1994). Suite aux différentes conventions évoquées ci-dessus, le Cameroun en 2016 a procédé à la transformation de 70 écoles publiques en écoles publiques inclusives parmi laquelle l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. Malgré ces transformations, comme l'affirme, Tchombe, (2017) : « *à l'heure actuelle, les statistiques disponibles dans les pays en développement en général et au Cameroun en particulier, révèlent des grandes lacunes en ce qui concerne la connaissance sur les besoins spéciaux et de l'éducation inclusive* ». Ce manque d'informations entraîne une certaine timidité dans la conception et l'application des lois en vigueur au Cameroun en ce qui concerne l'éducation inclusive.

0.2. Problématique de l'étude

Toutefois nous avons notamment en 1994, le colloque de Salamanque, coordonné par l'Unesco donc les préconisations consistaient à passer progressivement de l'éducation traditionnelle « *spéciale* » à l'éducation « *inclusive* » mais aussi du vocabulaire du handicap à celui des « *besoins éducatifs particuliers* ». La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) qui protège les droits des personnes en situation de handicap, en particulier leur droit à l'éducation ainsi que le quatrième Objectif de développement durable (ODD) fixé par l'Organisation des Nations Unies dans le cadre de son Programme de développement durable à l'horizon 2030 qui déclare : « *Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et ... promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous* ». Ces conventions mettent l'accent sur le principe d'une école pour tous et pour chacun (Luxembourg 1996) et, plus généralement, sur des politiques en faveur de l'inclusion sociale des personnes handicapées, de l'égalité des chances et de la non-discrimination. Le Cameroun en est l'un des États signataires de ces conventions. Malgré toutes ces conventions, « *aller à l'école* » pour les enfants à besoins éducatifs particuliers, n'est pas toujours une réalité effective. L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) et la Banque mondiale (BM) nous confirment cela à travers leur rapport paru en 2011, indiquant qu'il y aurait dans le monde entre 93 millions et 150 millions d'enfants. Au moins 33

millions d'entre eux ne sont pas scolarisés. Cependant au regard de rapport de l'OMS et de la BM et aussi de la réalité camerounaise, notre étude pose le problème de l'éducation de qualité des enfants à besoins éducatifs particuliers, car ces enfants en situation de handicap se heurtent à de multiples obstacles, concernant l'inadéquation des infrastructures scolaires et du matériel pédagogique aux besoins des personnes handicapées. En dehors des écoles spécialisées, il est difficile d'identifier des ressources telles que des documents en Braille, des lecteurs et des interprètes en langage gestuel, (Tchombe 2017). Ce qui exige des réformes dans la façon dont sont conçues et organisées les institutions et les ressources.

Ainsi notre étude s'inscrit dans le respect des conventions mentionnées ci-haut et dans l'accomplissement du quatrième objectif du ODD tout en cherchant à promouvoir les droits des personnes handicapées en matière d'éducation, encourager l'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement ordinaire et à encourager la mise sur pieds d'une politique d'éducation inclusive adéquate. Cependant le grand effort dans cette étude est de s'assurer que le concept d'inclusion soit effectif, car l'accent doit être mis sur l'augmentation de l'accès et la participation de tous sur la réduction de toutes les formes de discrimination et d'exclusion (Booth, 2005).

0.3. Questions de recherche

0.3.1. Question de recherche principale

Comment améliorer l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo ?

0.3.2. Questions de recherche spécifiques

1. Quelle est l'état d'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo au Cameroun ?
2. Quels sont les facteurs qui entravent l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo ?
- 3-Quelles sont les stratégies à mettre sur pied pour une bonne orientation de l'éducation inclusive à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo ?

0.4. Objectifs de l'étude

0.4.1. Objectif général

L'objectif général de cette recherche est d'améliorer le niveau de l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo, tout en identifiant les difficultés auxquelles cette école fait face et proposer des mesures palliatives pour une inclusion scolaire pérenne.

0.4.2. Objectifs spécifiques

1. Analyser la situation des personnes à besoins spéciaux et l'inclusion scolaire à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo.
2. Identifier les facteurs qui entravent les pratiques de l'éducation inclusive à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo.
3. proposer des mesures pour une éducation inclusive effective à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo.

0.5. Intérêt de l'étude

L'intérêt représente de manière concrète ce que l'on a gagné dans une situation donnée. Dans cette étude, nous allons nous limiter à deux intérêts.

0.5.1. Intérêt scientifique

Durant ces vingt dernières années, l'avenir des personnes en situation de handicap a préoccupé de nombreux politiciens et chercheurs. La recherche s'est intéressée aux bienfaits de l'inclusion, encourageant la mise en place de lois en faveur des personnes en situation de handicap

0.5.2. Intérêt social

Cette étude permet aux personnes en situation de handicap d'intégrer les structures scolaires de façon effective afin de pouvoir tous ensemble bâtir une société juste qui n'exclut personne.

0.6. Délimitation de l'étude

Délimiter cette étude revient à la circonscrire à des cadres précis, à savoir un cadre thématique et un cadre spatial.

0.6.1. Délimitation thématique

Les expressions « *l'éducation inclusive et les enfants à besoins éducatifs particuliers* » apparaissent ici dans le champ de l'éducation. Il s'agit d'étudier sur comment faire pour que les personnes handicapées puissent bénéficier d'une éducation de qualité adaptée à leurs besoins tout comme leurs pairs non handicapés. Et cela est dans le but de créer une société plus inclusive.

0.6.2. Délimitation spatio-temporelle

L'étude se déroule à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo, dans l'arrondissement de Yaoundé 4^{ème}, département de Mfoundi, région du centre au Cameroun. Elle a pour cible, les élèves en situation de handicap et les élèves ordinaires ainsi que leurs encadreurs. L'étude s'étend sur l'année académique 2022-2023.

0.7. Présentation du travail

Ce travail comporte deux parties qui développent chacune deux chapitres présentés de manière consécutive. La première partie dessine le cadre conceptuel et théorique. Le chapitre 1 porte sur l'intégration et l'éducation inclusive. Le chapitre 2 porte sur le fonctionnement d'une école inclusive. La seconde partie présente le cadre méthodologique et empirique de l'étude. Le 3^{ème} chapitre expose la méthodologie de la recherche. Et le 4^{ème} chapitre présente et discute les résultats avec des suggestions. Le tout cadré par une introduction et une conclusion générale.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE
CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE
L'ETUDE**

**CHAPITRE 1 : L'INTÉGRATION ET
L'EDUCATION INCLUSIVE**

Selon Boly (2012), l'éducation est le moyen de réaliser l'Homme et de développer la société. Cela veut dire d'une part que l'Homme ne devienne Homme que par l'éducation, et que d'autre part, l'harmonie, la cohésion et le développement durable ne sont assurés que grâce à l'éducation. Ainsi c'est l'éducation qui transmet les éléments de la culture, les règles de conduite individuelles et collectives, etc., permettant ainsi d'assigner aux uns et aux autres des rôles sociaux, de valoriser ou de condamner les comportements. Conscient de la nécessité à éduquer tous les enfants sans exclusivité tout en tenant compte de leurs potentialités et de leurs besoins, nous débutons notre chapitre sur l'éducation inclusive afin de mieux connaître ce qu'est l'inclusion scolaire. L'objectif ici est de permettre à tous les enfants d'accéder aux mêmes pieds d'égalité à une éducation de qualité. Ainsi on se propose d'expliquer le vocable éducation, éducation inclusive et examiner tout ce qui tourne au tour de l'inclusion scolaire.

1.1.L'éducation

L'éducation concept très vaste et très ancien. Elle regroupe à la fois plusieurs définitions, plusieurs types, mais aussi est dispensée selon plusieurs types d'apprentissages ou domaines éducatifs.

1. 1.1 Définition et le but de l'éducation

1. 1.2 Définition

Étymologiquement, éducation vient du latin « *educere* » qui signifie guidée hors de. Éduquer consiste ainsi à guider hors de l'ignorance pour conduire vers la connaissance. L'éducation est donc l'apprentissage et le développement des facultés intellectuelles, morales et physiques chez un individu afin qu'il dispose des atouts nécessaires pour s'en sortir dans sa vie socio-professionnelle. Pour Durkheim (2012), l'éducation est une socialisation méthodique pour la jeune génération. Selon cet auteur éduquer, c'est transmettre à la génération future un corpus de connaissances et de valeurs de la vie sociale.

Gide (1923, p.776), pour sa part déclare que l'éducation est l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques avec une personnalité suffisamment épanouie. En fait selon ce dernier, l'éducation doit être envisagée comme une formation complète qu'on inculque à un enfant ou à un adolescent. Dans le cadre de notre travail, nous comprenons que l'éducation est un ensemble d'enseignements inculqué à une personne (enfant de préférence) afin qu'elle dispose des atouts nécessaires pour pouvoir s'en sortir dans sa vie socio-professionnelle. Toutefois nous devons comprendre que l'éducation a un objectif de formation globale de l'individu à travers différents niveaux (religieux, social, culturel, technique, scientifique ou médical etc.). Après une présentation de plusieurs définitions de l'éducation (la nôtre y compris), nous présenterons le but de cette dernière.

1.1.3. Le but de l'éducation

Forts de nos multiples définitions de l'éducation, nous pouvons d'entrer de jeu dire que le but de cette dernière est d'instruire des personnes en leur permettant d'acquérir un certain nombre d'aptitudes et de connaissances qui leur serviront à s'autonomiser. Raison pour laquelle Meirieu (2000, p.85), affirme que « *l'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire visant l'émergence du sujet* ». Cependant elle ne se limite pas à l'instruction stricto sensu qui serait relative seulement aux purs savoirs et savoir-faire. Elle vise également à assurer à chaque individu le développement de toutes ses capacités physiques, intellectuelles, morales et techniques. Ainsi, c'est l'éducation qui permet à l'Homme d'affronter non seulement sa vie personnelle, mais facilite aussi son insertion socio-professionnelle. C'est ainsi que Le philosophe français Comenius (1592 - 1670) cite par Krotky (1996), affirme que la finalité de l'éducation est de « *former l'Homme* ». Pour lui l'Homme ne peut parvenir à sa perfection que par une formation appropriée. L'éducation selon la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun en son article 4 a pour objectif général « *la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.* ». Connaissant la nécessité de l'éducation, il est cependant urgent d'éduquer tout le monde malgré nos différences. C'est pourquoi un auteur dira :

L'éducation ne doit pas se faire seulement en contemplant ni même en accompagnant ; elle doit faire avec les enfants tels qu'ils sont, ne pas rechercher à reproduire des modèles abstraits aussi séduisants soient-ils, mais prendre acte des contradictions inévitables auxquelles on est confronté quand on éduque et qui sont la marque de notre finitude. (...) il faut, en revanche, travailler avec tout ce qui est là, regarder en face les contraintes et s'efforcer qu'en dépit d'elles, grâce à elles parfois, et dans une relation éducative toujours tendue, -chaque homme se fasse œuvre de lui-même. (Meirieu 2000, p.97).

1.2. Les enfants à besoins particuliers

La terminologie qui désigne l'enfant qui n'est pas tout à fait comme les autres, a subi une évolution. Sur ce point, les avis ne sont pas unanimes et une grande variété d'appellations exprime, en quelque sorte, la difficulté à adopter une terminologie politiquement correcte. Actuellement, avant de prendre la parole au sujet d'une personne handicapée, il vaut mieux réfléchir sur les mots à employer pour la désigner, au risque d'évoquer un terme qui n'est plus valable, qui n'est pas en accord avec la terminologie nouvelle et adéquate sur un plan éthique (Laussane 2015). Selon les lois 2010/003 et 2005/006) notre pays définit les **enfants à besoins éducatifs spéciaux** comme ceux qui éprouvent d'importantes difficultés d'apprentissage dues à une forme de handicap. Les enfants des zones enclavées et éloignées des institutions scolaires, les populations déplacées, défavorisées et pauvres, les enfants des couches marginalisées, les nomades et les élèves des classes surchargées font partie de cette catégorie. Voici quelques appellations usuelles : **enfant souffrant de handicap, en situation de handicap, handicapé, à besoins spécifiques, à besoins éducatifs particuliers, enfant nécessitant une aide spéciale...** La Convention de partenariat pour la formation des enseignants signée entre le ministère des Enseignements secondaires (MINESEC) et l'ONG Sightsavers en mai 2018 se réfère aux enfants handicapés, aux enfants appartenant à une minorité ethnique, aux enfants de la rue, aux enfants issus des familles déplacées ou réfugiées et aux enfants vivant avec le VIH/sida.

L'expression « *besoin éducatif spécial (ou particulier)* » a précisément été proposée en Grande-Bretagne dans le rapport Warnock (1978) pour se substituer au « handicap ». Selon les arguments avancés, le « handicap » comme notion qui renvoi au domaine médical ne nous dit rien

des capacités ou des difficultés pédagogiques de l'élève concerné. Au contraire, envisager les « *besoins éducatifs spéciaux* » revient à « démedicaliser » les perspectives d'action et à porter attention aux éventuelles difficultés d'apprentissage, quelles que soient leurs causes possibles (déficience, maladie, milieu social, etc.).

Armstrong et Barton (2003, P. 87), affirment que les élèves ayant des « *besoins éducatifs spéciaux ou besoins éducatifs particuliers* » (...) sont des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, très légères ou plus marquées selon les cas, sur le plan intellectuel ou dans le domaine de l'écriture et de la lecture. Ils ajoutent que la majorité de ces élèves connaissent des échecs dans les disciplines de base. Beaucoup d'entre eux sont des jeunes ayant des troubles affectifs ou du comportement, plus ou moins graves, d'origines diverses. En effet, la personne atteinte dans sa santé, soit physique soit mentale, est avant tout victime de son environnement. Par conséquent, changer ou rendre l'environnement plus adéquat permettrait de répondre favorablement à la situation de la personne. Selon les auteurs cités ci-haut nous assistons maintenant à un changement dans notre société où l'emploi de cette nouvelle terminologie a pour but caché de nous protéger collectivement des angoisses que produit le mot « handicap ». Steffen (2014), pour sa part préfère la notion souvent utilisée en Suisse « *enfants qui ont des besoins spécifiques* » qui amène une perspective intéressante selon laquelle tous les enfants, à un certain moment de leur développement, peuvent avoir des besoins spécifiques. Ces besoins peuvent se manifester de manière passagère ou durable. Il y a donc une composante évolutive des situations et une certaine dynamique qui laissent entendre qu'il est possible, par l'adaptation de l'environnement, d'avoir un impact positif sur la situation. Arnold et al. (2014) ajoutent également que parler des enfants ordinaires dévalorise les autres. Kron et Plaisance (2012) optent pour l'expression « *enfants à besoins éducatifs particuliers* », qui aide à distinguer les enfants qui ont des besoins particuliers en raison d'un handicap, des enfants migrants ou à haut potentiel intellectuel. En effet notre but n'est pas de s'engager dans ce débat mais de donner simplement un bref aperçu de la complexité des enjeux qui se cachent derrière les mots. Cependant nous devons retenir que tous ces expressions prennent leur source à partir du mot « handicap »

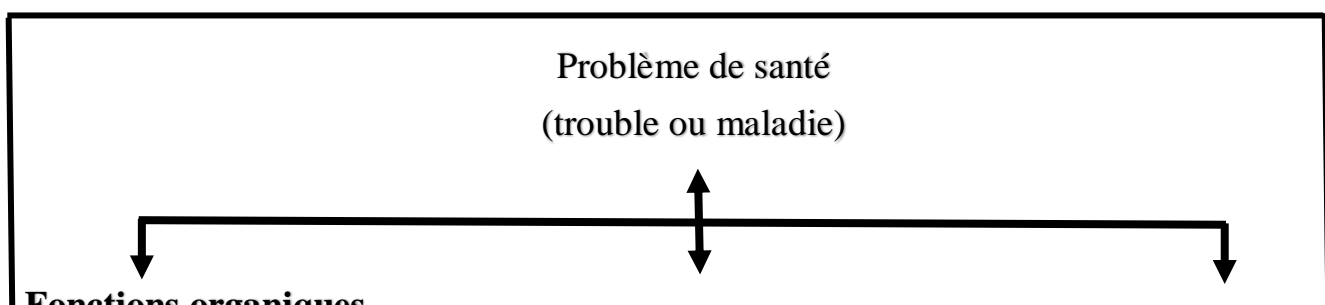
1.2.1. Le handicap

Le dictionnaire Larousse associe le terme « handicap » au « désavantage », à « l'infirmité », à la « déficience ». En 1982 au Grande Bretagne, une nouvelle définition du handicap est pensée par Wood qui propose un découpage de la notion de handicap. Dans la Classification Internationale des handicaps (CIH), Wood distingue 3 notions, 3 champs dans le handicap :

- ❖ La déficience : elle concerne l'individu et fait référence à la perte ou au dysfonctionnement. Il s'agit ici de l'aspect lésionnel du handicap qu'on peut traduire par une perte de substance ou l'altération d'une structure ou d'une fonction anatomique, physiologique ou psychologique.
- ❖ L'incapacité : elle est la conséquence de la déficience, l'écart à la norme. Elle indique la réduction de l'activité normale. C'est la situation de la personne qui par la suite de la déficience (durable ou momentanée) se trouve dans l'incapacité de produire certains gestes.
- ❖ Le désavantage évoque le côté social du handicap, le côté situationnel. Ce terme désigne l'impossibilité de la personne à remplir les rôles sociaux attendus ou auxquels elle peut aspirer.

La CIF (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé) pour sa part définit le handicap comme un terme générique pour les déficiences, les limitations de l'activité et restrictions à la participation. Le handicap est l'interaction entre des sujets présentant une affection médicale (paralysie cérébrale, syndrome de Down ou dépression) et des facteurs personnels et environnementaux (par exemple attitudes négatives, moyens de transport et bâtiments publics inaccessibles, et soutiens sociaux limités). Par cette conception du « *handicap* » la cif nous présente les composantes du handicap dans la figure ci-dessous

FIGURE 1: INTERACTION ENTRE LES COMPOSANTES DU HANDICAP DECRIT PAR LA CIF



1.2.2. La loi du 11 Février 2005

En France, la loi « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » du 11 février 2005 a introduit une évolution majeure dans le traitement social des personnes handicapées. Elle propose un renversement de paradigme en s'appuyant sur les travaux de Wood (Wood, 1978). La loi du 11 février 2005 tire les conséquences en mettant en avant le préjudice subi par les personnes handicapées dans leurs droits de citoyen et en responsabilisant la société. Elle pose les principes d'accessibilité et de compensation afin de permettre aux personnes handicapées de pouvoir exercer les mêmes droits que les autres citoyens. La société a le devoir de compenser le handicap afin que tous les citoyens soient égaux.

Cette loi s'inscrit dans l'esprit de la CIF. Elle valorise l'accessibilité de tous les champs sociaux aux handicapés (en particulier dans le cadre du travail et en permettant aux enfants l'accès à l'école) ; elle met en place des MDPH ; elle a pour but de promouvoir la proximité et la participation des handicapés dans l'établissement de leur projet de vie. Ainsi elle définit le handicap dans son article 2 : « *constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions*

physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou trouble de santé invalidant ». Ainsi la société a un autre regard sur le handicap d'où le model social de handicap

1.2.3. Le modèle social du handicap

Dans les Principes fondamentaux du handicap, Oliver (1996) énonce :

À notre point de vue, c'est la société qui handicape les personnes déficientes. Le handicap est quelque chose d'imposé du haut de nos déficiences par la manière dont nous sommes inutilement isolés et exclus d'une pleine participation à la société. Pour cette raison, les personnes handicapées constituent une partie opprimée de la société. Pour comprendre ceci, il faut saisir la distinction entre la déficience physique et la situation sociale dénommée « handicap » des personnes avec une telle déficience. Ainsi nous définissons la déficience comme le manque total ou partiel d'un membre ou le fait d'avoir un membre, un organe ou un fonctionnement du corps défaillant et le handicap comme le préjudice ou la restriction d'activité engendrée par une organisation sociale contemporaine qui tient peu ou pas du tout compte des personnes qui ont une déficience physique et qui les exclut ainsi de la participation dans le cours global des activités. (Cité par Shakespeare 2002).

Le modèle social du handicap tend à créer les conditions adéquates pour la réalisation de soi, en compensant les difficultés rencontrées par la personne handicapée qui a été longtemps opprimée par nos sociétés. Le modèle social de handicap est en effet l'accompagnement sociétal des personnes en situation de handicap afin que ceux-ci aient la possibilité de faire des choix et de pouvoir atteindre des objectifs.

Pour la Convention relative aux droits des Personnes Handicapées (2006), « *Le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la vie de la société sur la base de l'égalité avec les autres* ». Il y a une situation de handicap lorsque la participation de la personne est limitée, voire impossible. Ici est mis en avant le rôle de l'environnement qui peut être un obstacle ou un facilitateur. C'est l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux qui peuvent créer une limitation chez l'individu dans la réalisation d'une activité et dans la participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. C'est ainsi qu'on parle d'une situation de handicap.

Une personne ayant une déficience n'est pas nécessairement en situation de handicap. Inversement, une personne sans déficience peut se retrouver momentanément en situation de handicap (manuel handicap international 2011). La loi du 11 février 2005 préfigure le passage de l'intégration à l'inclusion, de façon objective sur la base de la nécessité à créer une société plus démocrate.

1.2.4. La théorie de la justice sociale

Selon Rawls (1971), la justice sociale consiste à garantir une répartition équitable des ressources et des opportunités dans une société. Il propose une approche de la justice sociale qui vise à octroyer des opportunités égales pour tous les individus, indépendamment de leur origine sociale ou économique. Cependant dans le domaine de l'éducation, elle implique que chaque individu ait accès équitable aux ressources et opportunités éducatives. Toutefois selon Rawls (1971), la société doit fournir des ressources suffisantes pour permettre à chaque individu de développer pleinement ses capacités intellectuelles et ses talents. Cela peut inclure des programmes de soutien financier pour les élèves issus des familles défavorisées ou des élèves en situation de handicap, des politiques d'égalité des chances et des mesures visant à réduire les inégalités dans le système éducatif.

1.3. L'intégration

L'intégration dans le cadre du handicap désigne selon Gingras (1980), « *amener l'enfant inadapté à vivre avec les autres tout en ayant les services répondant à ses besoins* ». Et par l'intégration scolaire c'est le fait de placer un élève ayant des besoins particuliers dans un environnement scolaire adapté à ses besoins. C'est encore permettre une scolarisation et une éducation commune les plus larges possibles des élèves en situation de handicap.

Cependant l'intégration sociale est le processus d'incorporation d'un individu à un groupe. Pour Durkheim, (1893), l'intégration sociale renvoie à l'idée du « *vouloir vivre ensemble* ».

Pour Vianey (2003), il y'a trois étapes d'intégration : l'insertion, l'assimilation et l'adaptation.

- L'insertion est le premier stade qui désigne le processus permettant l'intégration d'une personne au sein d'un système par l'appropriation des normes et règles de ce système. Il est mêlé en conservant ses spécificités.

- L'assimilation : il s'agit d'amener la personne à intégrer, à faire comme les autres. Il s'agit de soumettre l'enfant aux activités scolaires similaires que celles de ses camarades. Mais il faut tenir compte de ses spécificités individuelles liées à son handicap et de ses besoins éducatifs. Les moyens de compensations ou les outils d'aide doivent être utilisés (braille, langues de signes, pictogrammes).

- L'adaptation : suite au deux étapes précédentes, la personne intégrée joue les rôles semblables ou complémentaires à ses pairs grâce à des aménagements de l'environnement. Nous devons retenir que le processus d'intégration scolaire de l'élève handicapé requiert au préalable :
 - L'identification du type de handicap et ses spécificités ;
 - L'évaluation des compétences et potentialités, des centres d'intérêt de l'enfant handicapé, de ses besoins éducatifs
 - L'accompagnement psychologique préparatoire pour sa scolarisation et les éventuelles stigmatisations à l'école ;

Vivant avec ses pairs, et soumis aux activités similaires dans la mesure du possible, l'enfant handicapé pourra mieux se reconnaître comme membre de la salle de classe. Le concept de l'adaptation appliqué à l'éducation des personnes handicapées relève de la flexibilité à répondre aux besoins des élèves handicapés. Nous notons ici deux aspects essentiels de l'adaptation scolaire pour répondre aux besoins des élèves handicapés. Selon Vianey (2003), on peut citer :

- ❖ la fourniture d'aménagements raisonnables, lorsque c'est nécessaire, pour répondre aux besoins des élèves ;
- ❖ la fourniture de support au sein du système éducatif général afin de faciliter l'éducation. Nous notons également que l'adaptation scolaire requiert aussi de la réactivité face à la nature changeante de l'éducation.

1.3.1. Les processus d'adaptation sociale des enfants en situation de handicap

La réalisation du processus d'intégration sociale de l'enfant à besoin spécifique consiste à créer des opportunités pour ce dernier afin qu'il participe normalement à la vie sociale. Fournir les accessibilités à ces enfants. Pour Zaffran (1997), il s'agit de permettre à ces derniers de s'insérer dans un milieu plus élargi que celui dans lequel ils vivaient. L'intégration sociale pour lui s'étale en trois (03) niveaux : physique, fonctionnel et interactionnel.

- ✚ **Adaptation du milieu physique d'un enfant handicapé** : L'adaptation physique appliquée à l'éducation signifie que les écoles doivent être physiquement adaptées aux personnes handicapées en toute sécurité. Elles doivent aussi leur permettre de se déplacer au sein de leurs bâtiments et installations. Nous faisons allusion aux aménagements spécifiques qui peuvent donc être des ascenseurs ou des rampes d'accès et bien d'autres. L'enfant handicapé doit avoir un environnement adapté à son handicap.
- ✚ **Adaptation fonctionnelle d'un enfant handicapé** : Il s'agit de former l'enfant à besoin particulier à la réalisation des activités quotidiennes (se laver ; se nourrir, s'habiller...) en fonction de son handicap ce qui favorise l'autonomie de ce dernier. Bien plus, en fonction du handicap, l'enfant peut être soumis à un programme de rééducation ou la réhabilitation fonctionnelle.
- ✚ **Adaptation interactionnelle** : A ce niveau, il est question des échanges avec son environnement. Celui-ci doit prendre en compte la situation de handicap ainsi que les attitudes qu'elle peut générer comme l'anxiété, l'agressivité. L'environnement doit surtout éviter de stigmatiser l'enfant ou le prendre comme un être méritant la charité.

1.3.2. L'intégration scolaire ou l'éducation intégrée

Par intégration scolaire ou éducation intégrée, on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire. Elle correspond à une position radicale, « *demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en*

communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal » Armstrong (1998). L'intégration est une mesure pédagogique qui est appliquée en garantissant une prise en charge adéquate et individualisée de tous les enfants. Elle a pour but une intégration optimale dans la société.

Ce mouvement évolua et s'affirma au travers une succession de travaux scientifiques et législatifs, parmi lesquels ceux du Warnock (1978) qui a introduit le concept **de special education needs** en substituant la catégorisation médicale des enfants et des jeunes en situation de déficience. Ce sont des critères pédagogiques qui passent pour susciter l'action éducative. C'est avec Education act (1981) que le concept va être officiellement défini en Angleterre : « *un enfant présente des besoins éducatifs spéciaux s'il a des difficultés d'apprentissage qui requièrent une intervention éducative spéciale, conçue spécifiquement pour lui.* » C'est dire que l'enfant présentant des difficultés peut toutefois avoir des solutions à ses difficultés à l'intérieur de l'école même et non dans un endroit séparé de ses pairs.

Selon Moulin (1992), le concept d'intégration scolaire peut être distingué en trois niveaux étroitement liés. L'auteur décrit :

- L'intégration physique par laquelle on se contente de la simple présence d'un enfant à besoins spécifiques dans la classe, sans lui permettre de partager des activités communes avec les autres.
- L'intégration dite fonctionnelle, elle vise le partage et la réalisation d'activités avec autrui, sans tenir compte du fait que l'enfant intégré suive le même programme ou bénéficie d'un programme adapté.
- Puis, l'auteur définit également l'intégration sociale par laquelle l'enfant à besoins éducatifs particuliers fait partie intégrante du groupe classe. Il peut s'impliquer dans celui-ci et ainsi être valorisé à travers les rôles sociaux qui lui sont attribués.

Au vu de la réalité, l'intégration physique et fonctionnelle sont souvent privilégiées au détriment de l'intégration sociale affirment Vienneau et al. (2006). De ce fait, les élèves à besoins particuliers, identifiés sur la base de leurs capacités et de leurs faiblesses, sont souvent « *perçus comme des visiteurs [...] et non comme des membres à part entière de la communauté scolaire* » (Armstrong 2006, cité par Tremblay 2012, p. 39). Ainsi des enfants se retrouvant dans de telles circonstances, peuvent autant être amené à se sentir exclu du système et cela

peut renforcer leurs vulnérabilités, malgré leur placement dans un établissement intégratif (Gillig, 2006).

Allant dans le même sens que son prédécesseur Moulin (1992), Thomazet (2006), décrit aussi trois aspects de l'intégration à savoir :

- L'intégration physique (présence physique d'un ou plusieurs élèves aux besoins particuliers dans une classe dite régulière ou ordinaire) ;
- L'intégration sociale (participation d'un ou plusieurs élèves aux besoins particuliers à différentes activités prévues au sein de la classe, en interaction avec d'autres élèves);
- L'intégration pédagogique (adaptation des objectifs, des moyens et des méthodes d'enseignement à mettre en œuvre en fonction des besoins particuliers des élèves).

Ces trois aspects sont indispensables pour une inclusion bénéfique à tous les élèves. Des nombreuses études mettent en évidence les bénéfices d'une inclusion scolaire efficace (Doudin et al., 2009). Bless, (2004) va constater que le premier aspect dont parlera Thomazet (2006), par la suite va permettre aux élèves aux besoins particuliers de bénéficier d'un environnement d'apprentissage plus stimulant et d'une bonne interaction avec des pairs qui pourront développer de nouvelles valeurs leur permettant d'accepter leurs propres faiblesses. Ce sont ces interactions entre des individus différents qui vont permettre une augmentation de l'estime de soi autant des élèves n'ayant pas de difficultés que des élèves aux besoins particuliers.

1.4. L'inclusion scolaire

1.4.1. Définition

Il apparaît important de préciser que l'inclusion se distingue de l'intégration par un passage d'une perspective centrée sur « *la représentation d'une différence radicale entre le normal et l'anormal* » (Plaisance, 2010, p. 3) à une perspective centrée sur une définition sociale du handicap (Bélanger & Duchesne, 2010).

L'inclusion scolaire fait référence au placement de tous les enfants, ayant ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge chronologique dans l'école du quartier (Salend, 2001). L'éducation Inclusive qui est à ne pas confondre avec l'Education Spécialisée ou l'Éducation Intégrée, est un type d'éducation applicable en matière d'enseignement

et d'acquisition des savoirs chez tous les enfants, mineurs et jeunes en situation de marginalisation et de vulnérabilité (Mbongue, 2020). Ces cas sociaux ou ces groupes vulnérables sont nombreux ; nous citons entre autres : **les Sourds, les muets, les autistes, les mongoles, les albinos, les malvoyants et aveugles, les enfants de la rue, les enfants victimes de guerre, les déplacés, les déficients mentaux, etc.** La pédagogie de l'EI ou de l'inclusion scolaire comme dirait Viennau (2002), est une pédagogie qui accueille la diversité. C'est une option pédagogique d'un pays qui permet à tous les élèves ordinaires et handicapés de suivre leur scolarisation dans leur école du quartier ensemble et dans les mêmes conditions. Ainsi, la pratique inclusive prend en compte la diversité des besoins des élèves pour maximiser la participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté, pour ainsi réduire l'exclusion qui se manifeste au sein de l'école (Booth & Anisow, 2004). L'éducation inclusive, se réfère au modèle social du handicap et a pris le contrepied de l'intégration scolaire. Selon Thomas, Walker et Webb (1998), le Center for studies on inclusive education (CSIE) définissent une école inclusive comme une école qui :

- ❖ Reflète la communauté comme un tout ; ses membres sont ouverts, positifs et diversifiés ; pas de sélection, pas d'exclusion, pas de rejet ;
- ❖ Ne met pas de barrières ; est accessible à tous, en termes physiques et éducatifs (programme, appui et méthodes de communication) ;
- ❖ Travaille avec, n'est pas compétitive ;
- ❖ Pratique la démocratie, l'équité.

Selon les auteurs cités ci-dessus, l'Education Inclusive :

- ❖ Reconnaît que tous les enfants peuvent apprendre ;
- ❖ Reconnaît et respecte les différences entre les enfants ;
- ❖ A pour objectif d'assurer l'égalité des droits ;
- ❖ Permet aux enfants handicapés ou non d'apprendre ensemble ;
- ❖ Permet aux structures, systèmes et méthodes d'éducation de répondre aux besoins de tous les enfants ;
- ❖ Tient compte des besoins individuels de TOUS les enfants ;
- ❖ Fait partie d'une stratégie plus large pour promouvoir une société inclusive ;
- ❖ Est un processus dynamique qui évolue en permanence ;
- ❖ Est indispensable pour arriver à une éducation de qualité pour tous ;

- ❖ Est un processus dynamique qui évolue en permanence.

En effet l'EI repose sur quelques principes directeurs qui sont définis selon des normes internationales et applicables par toutes les écoles inclusives.

1.4.2. Les principes directeurs de l'éducation inclusive (unesco, 2009)

➤ L'accueil de la diversité :

Les écoles inclusives partent du principe que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quelles que soient les difficultés et les déficiences dont ils sont porteurs.

Elles doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, s'adapter à des styles et à des rythmes d'apprentissages différents, assurer une éducation de qualité grâce à des plans d'études, à une organisation scolaire, à une utilisation des ressources adaptées et à un partenariat avec la communauté. Elles doivent s'assurer donc que l'appui et les services qu'elles fournissent, correspondent aux besoins spéciaux des apprenants.

➤ Le changement de mentalité :

De l'éducation traditionnelle à l'éducation inclusive, un changement de mentalité est nécessaire. Quand on ne possède pas de stratégies adaptées et efficaces pour éduquer les personnes lourdement déficientes, en particulier celles déficientes mentales, on peut finir par croire qu'elles ne sont pas éduquables. C'est généralement à cette conclusion que l'on aboutit quand on utilise les méthodes pédagogiques traditionnelles. Il convient de reconnaître que :

- nous sommes tous modifiables;
- Nous pouvons tous progresser en apprentissage : les raisons qui peuvent nous amener à croire à l'inéducabilité de certaines personnes sont battues en brèche par tous les travaux récents ;
- Il n'y a pas de méthode « universelle » qui apporte des réponses ;
- « Il n'y a pas d'âge à partir duquel on ne peut plus réparer un échec, aussi sévère soit-il » affirme Stella (2003)

TABLEAU 1: SYNTHESE DU CHANGEMENT DE METHODE DE L'EDUCATION TRADITIONNELLE A L'EDUCATION INCLUSIVE.

Approche Classique	Approche inclusive
1. Education pour quelques-uns;	1. Education pour tous;
2. Statique;	2. Modulable, peut s'adapter;
3. Enseignement collectif;	3. Enseignement différencié;
4. Apprentissage en milieu ségrégué;	4. Apprentissage en milieu intégré;
5 Focalisée sur l'enseignement;	5. Focalisée sur l'apprentissage;
6. Centrée sur l'objet d'étude;	6. Centrée sur l'enfant;
7. Diagnostique, prescriptive;	7. Globale;
8. Chances limitées par l'exclusion	8. Egalisation des chances pour tous.

➤ L'éducation par les pairs

Un des aspects importants des relations et des attitudes à l'école inclusive se retrouve dans les relations d'enfants à enfants. L'utilisation de cette relation, appelée « *éducation par les pairs* », peut, dans une large mesure, aider les enfants à apprendre mieux, beaucoup mieux. L'une des formes bien connues de cette éducation par les pairs est le monitorat.

➤ La responsabilité du système éducatif

La responsabilité de l'éducation revient à l'ensemble du système éducatif. Il ne devrait pas y avoir deux systèmes de services séparés. Le système éducatif tout entier profitera des modifications nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs spécifiques des enfants porteurs de déficience. En effet, si l'on parvient à créer une situation d'apprentissage efficace pour ces enfants à l'intérieur de l'enseignement ordinaire, on prépare en même temps un contexte éducatif idéal pour tous les autres élèves (Consultation UNESCO, 1988, sur l'éducation spéciale).

Comme le précise Booth, la conception de l'éducation inclusive nécessite

une restructuration des systèmes de pensée, des politiques et des pratiques scolaires de façon qu'elles favorisent l'apprentissage et la participation des apprenants dans leur diversité au sein même de la communauté à laquelle ils appartiennent (...) La diversité n'est pas considérée comme un problème à résoudre en tentant de séparer les apprenants en groupes d'origine et de réussite homogènes. Elle est au contraire perçue comme un bienfait et un enrichissement pour l'enseignement et l'apprentissage (2004).

En effet, selon l'UNESCO (2009), « *ce ne sont pas nos systèmes éducatifs qui ont droit à un certain type d'enfants, c'est le système scolaire de chaque pays qui doit s'efforcer de répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants* ».

1.4.3. L'école inclusive

La notion d'inclusion apparaît pour la première fois en 1978 dans le rapport Warnock sous l'expression « Special Need Education ». C'est bien en 1970 que l'Italie met en œuvre une première démarche d'inclusion. Cette démarche est mise en place vers la fin des années 70. Pour les autres pays européens, cette notion d'inclusion apparaît progressivement entre 1990 et 2000. Depuis lors cette approche de l'inclusion s'est étendue presque partout dans le monde et les attentions portées sur cette approche ne font que ressentir au travers des différentes définitions données par les auteurs. Plaisance (2007), par occurrence définit l'inclusion comme une notion qui prend en compte les dimensions sociales de la personne concernée, les interactions entre les caractéristiques individuelles et les exigences du milieu. Cet auteur met en avant ces différentes thématiques : « *La notion d'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire* ». Thomazet (2008), dans une revue de sciences de l'éducation, sous le titre : « *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !* » met en avant les caractéristiques de l'école inclusive :

- accueillir les élèves en milieu ordinaire, tout en se préoccupant de leurs besoins.
- Une construction sociale.

Prud'homme (2011), présente l'école inclusive comme une option pédagogique permettant à tous les élèves de vivre leur scolarisation dans leur école de quartier et, qui plus est, à l'intérieur de la classe ordinaire. La recherche scientifique met de plus en plus clairement en évidence

plusieurs bénéfiques de cette approche de l'enseignement au sein de l'école et de façon plus large, de la société.

L'expérience acquise avec l'intégration scolaire et toute la réflexion qu'elle engendra sur l'école qui exclut une partie considérable de ses élèves, pas seulement ceux qui se trouvent en situation de handicap, aida à enclencher le mouvement de l'inclusion qui prétend promouvoir la réussite personnelle et académique de tous les élèves, dans une école inclusive. Nous pouvons dire que l'inclusion est le mot qui aujourd'hui prétend définir l'égalité, la fraternité, les droits de l'homme ou la démocratie (Wilson, 2000), concepts que nous aimons, mais que nous ne savons pas ou ne voulons pas mettre en pratique. L'inclusion scolaire prend ses origines au centre des personnes en situation de handicap et s'insère dans les grands mouvements contre l'exclusion sociale, célébrant la diversité humaine (Ainscow & Ferreira, 2003). Pour ceci, nombreux sont ceux qui pensent que l'inclusion scolaire est pour les jeunes en situation de handicap, mais pas, elle doit prendre en considération tous les enfants et les jeunes auxquels sont attribués des besoins éducatifs. la participation à la construction d'une société démocratique, au sein de laquelle la justice, le respect d'autrui et l'équité sont les grands principes d'être et d'exister avec les autres et avec soi, ce qui, naturellement, sera générateur d'écoles véritablement inclusives. Ce positionnement oblige à adopter un autre regard et un autre sens en relation à la richesse sociale, à la diversité humaine, dans ses formes les plus variées et dans ses différents contextes de cohabitation. Ce nouveau regard sur la diversité humaine a enclenché un mouvement en Angleterre et aux USA (Hegarty, 2005) qui culmina avec la signature de la Déclaration de Salamanque (1994) par laquelle 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagées à mettre en pratique le principe fondamental des écoles inclusives :

L'école inclusive a pour vocation de faire disparaître les catégorisations des élèves. Là est l'idéal à atteindre afin de ne plus réduire des élèves à une spécificité précise qui enferme l'individu dans des typologies. (Ventoso, 2016). Ces typologies jouent sur différents aspects de l'individu et influencent son bien-être, son estime de soi, son rapport aux autres ou encore son identité sociale. C'est donc une véritable rupture avec les pratiques traditionnelles que l'école inclusive est invitée. Il lui faut créer les conditions de la réussite par la mise en place de dispositifs susceptibles de faire disparaître les désavantages des enfants étiquetés en difficultés ou handicapés. Dès lors, l'approche inclusive s'inscrit dans un constructivisme social, au sens où elle suppose que le handicap ou la

difficulté ne sont pas propres à l'élève, mais résultent de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire qui a été pensée pour lui. Ainsi, un enfant aveugle peut très bien ne pas être handicapé du point de vue scolaire, si on a pris les dispositions nécessaires pour lui permettre de participer à l'ensemble des activités scolaires (locaux aménagés, professeur annonçant oralement ce qu'il écrit au tableau, mise à disposition d'un ordinateur portable pour prendre des notes et effectuer les travaux, etc.). (Bélangier & Duchesne, 2010)

L'école inclusive est une école où l'on célèbre la diversité, en l'envisageant comme une richesse et non comme quelque chose à éviter, en ce que les complémentarités des caractéristiques de chacun permettent d'avancer, au lieu d'être vues comme des menaces, comme un danger qui fait courir un risque à notre propre intégrité, juste parce qu'elle est culturellement différente de celle de l'autre que nous avons comme partenaire social César (2003).

Avec l'école inclusive, les élèves, tous les élèves, sont à l'école pour apprendre, en participant. Ce n'est pas juste la présence physique, c'est l'appartenance à l'école et au groupe, de telle manière que l'enfant/le jeune sent qu'il appartient à l'école et que l'école se sent responsable pour son élève Rodrigues (2003). Il s'agit de s'engager à développer une pédagogie « *capable d'éduquer tous les enfants avec succès, incluant les plus défavorisés et ceux qui présentent des handicaps graves* » Soriano (1999), dans une perspective de ce que l'enseignement doit s'adapter aux besoins des élèves, bien plus que de l'adaptation de ceux-ci aux normes préétablies :

Le principe orienteur de cet encadrement de l'action consiste à affirmer que les écoles doivent s'ajuster à tous les enfants, indépendamment de leurs conditions physiques, intellectuelles, linguistiques ou autres. Dans ce concept elles devront inclure les enfants avec déficiences ou surdoués, enfants des rues ou enfants qui travaillent, enfants des populations éloignées ou nomades, enfants des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles, et enfants des zones ou des groupes défavorisés ou marginaux, Déclaration de Salamanque (1994).

Selon l'Unicef (2012), l'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans

l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants.

Ainsi, nous retenons aussi la définition de l'inclusion scolaire de Rousseau et Prud'homme (2010, p. 10), en raison de ses dimensions pédagogiques, dynamiques et sociales et des précisions qui y sont intégrées :

L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « *plein potentiel* » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'appivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres.

En 2012, dans le document de référence qui répertorie les fondements pédagogiques de l'accueil de qualité préscolaire, la Commission suisse pour l'UNESCO affirme que :

L'éducation intégratrice et inclusive valorise la diversité et considère que tous les enfants font partie de la même communauté d'apprentissage, filles et garçons, petits et grands, enfants originaires d'autres pays, d'autres cultures, enfants parlant d'autres langues, enfants avec un handicap, enfants au besoin de développement accru et enfants aux aptitudes particulières. Dans cette communauté, tous les enfants sont égaux et apportent tous des contributions utiles. L'inclusion c'est le fait de créer un environnement dans lequel la diversité est perçue comme une ressource positive. Les qualités des autres sont différentes de nos qualités. Ensemble les enfants apprennent à voir la diversité comme une chance et

comme la norme (Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse, p. 30).

L'inclusion a pour objet d'apporter des réponses adéquates aux besoins d'apprentissage très divers qui s'expriment dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle. Loin d'être une question marginale, à savoir : comment intégrer certains apprenants dans l'enseignement général. La démarche de l'éducation inclusive consiste à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre tant aux enseignants qu'aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème Ainscow (2000). L'inclusion s'attache à offrir aux personnes handicapées (sur le plan physique, social et/ou affectif) des chances égales de participation au sein des structures d'enseignement ordinaire, dans toute la mesure du possible, tout en donnant la possibilité d'un choix personnel et en prévoyant une aide ou des infrastructures spéciales pour ceux qui en ont besoin

1 .4.4. L'objectif de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive a pour objectif d'assurer à tous les enfants l'égalité des droits et des chances en matière de l'éducation.

Il s'agit d'une approche éducative basée sur la valorisation de la diversité comme élément enrichissant du processus enseignement-apprentissage et par conséquent, favorisant le développement humain. L'éducation inclusive vise à combattre la marginalisation des individus et à promouvoir la différence.

L'éducation inclusive est un moyen pour atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) qui promeuvent une approche centrée sur l'enfant. Elle se rapporte à l'ensemble des mesures qu'une école doit prendre pour pouvoir répondre à la diversité des élèves. Ceci implique une restructuration de la culture, des politiques et des pratiques de l'école. De ce fait, tout établissement, après une analyse organisationnelle de son système doit mettre en place des conditions nécessaires à l'inclusion de tous les besoins des élèves. Cependant la

pertinence de l'éducation inclusive reste indéniable et repose sur des pratiques inclusives évolutives qui peuvent être adaptées à différents contextes. (Boly, 2012).

L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle repose sur un système de valeurs et de croyances qui sont axées sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorisent chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire. À cet effet, les écoles et les collectivités partagent ces valeurs et ces croyances. Plus précisément, l'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuient la diversité et qui veillent au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres. L'inclusion scolaire se concrétise alors par la mise en place d'une série de programmes et de services publics et communautaires mis à la disposition de tous les élèves.

1.4.5. La différence entre l'intégration et l'inclusion

Ce qui caractérise l'inclusion par rapport à l'intégration, c'est notamment la référence à un modèle social du handicap. On assiste à un renversement de perspective, tel que c'est désormais la situation à laquelle est confrontée la personne qui est privilégiée, plutôt que les caractéristiques individuelles et médicales. Cette approche situationnelle s'inscrit dans la logique qui a présidé à l'émergence de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), adoptée par l'OMS en 2000. Elle met en avant la « situation de handicap », entendue comme étant *« le produit de deux facteurs, d'une part une personne dite "handicapée" en raison de sa déficience, qu'elle soit physique, sensorielle ou mentale, et d'autre part des barrières instrumentales, culturelles, sociales, voire réglementaires créant un obstacle que la personne ne peut franchir en raison de ses particularités »* (Assante 2000, p. 8).

Crawford et Peter l'ont fait remarquer que l'éducation inclusive peut être définie comme un dispositif pédagogique au sein duquel les enseignants [écoles] disposent de soutien éducatif, et autre, pour :

- Accueillir et inclure tous les apprenants, dans toute leur diversité et quel que soit leur caractère exceptionnel dans la classe ordinaire, dans l'école du quartier aux cotes de leurs du même âge ;
- Encourager la participation de tous les apprenants et le développement optimal de leur potentiel humain ;
- Encourager tous les apprenants à se valoriser sur le plan social des relations avec divers pairs et adultes. (2004, p.8)

Pour Ainscow (1995), il y a un chemin à parcourir pour arriver à l'école inclusive. La philosophie et les méthodes sont différentes de celles de l'intégration scolaire, comme on peut le voir dans le tableau suivant.

TABLEAU 2: LA DIFFERENCE ENTRE L'INTEGRATION ET L'INCLUSION SELON AINSCOW (1995)

De l'intégration scolaire/éducation spéciale	À l'inclusion scolaire/éducation inclusive
Des besoins éducatifs spéciaux	À l'éducation pour tous
Des mesures complémentaires pour répondre aux élèves spéciaux	A la réponse aux besoins éducatifs de tous les enfants et jeunes
D'un système éducatif qui se maintient inaltérable dans ses lignes générales	A la restructuration des écoles ; <ul style="list-style-type: none"> - Changements méthodologiques et organisationnels - Réussite dans les apprentissages pour tous les enfants et jeunes
De la perspective centrée sur l'enfant	A la perspective centrée sur le curriculum

Correia (2001), trace le parcours de l'intégration à l'inclusion, en passant d'un groupe spécifique d'élèves, les élèves considérés avec des besoins éducatifs spéciaux, à tous les élèves et

pour tout apprentissage, avec une culture de l'école et de la salle de classe qui oblige à sa restructuration et à celle du curriculum :

TABLEAU 3: LA DIFFERENCE ENTRE L'INTEGRATION ET L'INCLUSION SELON CORREIA (2001)

De l'intégration scolaire/éducation À l'inclusion scolaire/éducation inclusive spéciale	
De l'intégration physique et sociale	<ul style="list-style-type: none"> - A integration cognitive - A l'accès académique partage avec les pairs - A la culture de l'école et de la salle de classe
De l'homogénéité élève moyen	<ul style="list-style-type: none"> - A la diversité comme Principe et fin; - A l'objectif premier; development global des élèves
Des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux	A tous les élèves
De l'entrée de quelqu'un dans le courant principal : être partie de tout.	A faire partie du tout

Armstrong (2001), fait l'analyse des différences entre intégration et inclusion, en partant du « *micro cosmos* l'école, au « *macro cosmos* », la société ; des élèves « *capables* » à tous les élèves ; d'un assistant de soutien à tous les adultes ; de l'aide à l'individu à l'organisation de la classe, à la culture de l'école et à la transformation culturelle. Elle célèbre la diversité et l'acceptation naturelle de la différence :

TABLEAU 4: LA DIFFERENCE ENTRE L'INTEGRATION ET L'INCLUSION SELON ARMSTRONG (2001)

De l'intégration scolaire/éducation spéciale	A l'inclusion scolaire/éducation inclusive
De l'assimilationnisme - aménagements administratifs et technique opérés entre les écoles ordinaires et les écoles spéciales	Aux questions politiques sur la nature de la société et le statut accordé aux personnes
Des élèves considérés « convenables » qui peuvent fréquenter l'école ordinaire partiellement ou provisoirement	<ul style="list-style-type: none"> - Au pas conditionnelle, non plus une inclusion partielle - Au rendre tout accessible à tous - Aux droits de tous les élèves à participer et à être acceptés dans les écoles ordinaires et dans la vie de la communauté <p>A tous les adultes présents dans la salle de classe pour enseigner et soutenir tous les élèves, quelles que soient leurs différences - Au maximum de possibilités d'apprentissage à tous les élèves (en citant Rouse & Florian, 1997)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - D'assistant de soutien attaché à eux - D'un adulte accroché à eux comme une sorte de gardien (en citant Ainscow 1999) 	À tous les adultes présents dans la salle de classe pour enseigner et soutenir tous les élèves, quelles que soient leurs différences
De l'intégration centrée sur les difficultés et sur les voies qui permettent l'aide a des élèves en tant qu'individus	Aux difficultés éducatives liées au contexte
Des pratiques qui construisent l'élève comme différent, a part, fragile et même potentiellement dangereux	Aux enseignants et aux décisions qu'ils prennent, à leurs attitudes, aux relations qu'ils développent et aux formes qu'ils donnent à l'organisation de la classe comme des facteurs qui conduisent ou non à

	l'expérience de succès à l'école. (En citant Ainscow, 1999)
<ul style="list-style-type: none"> - De les graves implications enc e qui concerne les possibilités offertes aux élèves de devenir des apprenants independants et des acteurs sociaux autonomes - De la pratique d'un soutien permanent en classe pour quelques élèves vus comme une utilisation dispendieuse et inéquitable des ressources 	A une société plus tolérante et plus équitable
De la pratique d'un élève ou plusieurs élèves qui reçoivent de manière visible et évidente un traitement différent de celui des autres	<ul style="list-style-type: none"> - A la diversité et les différences acceptées et célébrées - A l'acceptation naturelle de la différence - A la transformation complète des cultures de l'école - Au processus de transformation culturelle

1.5. La pédagogie de l'inclusion

La pédagogie inclusive vise le développement du plein potentiel de tous les apprenants (Bergeson et al. 2011). Elle postule qu'il n'existe pas d'apprenant typique et que la diversité est la norme Gordon (2014). Ainsi donc l'approche inclusive se fonde sur la reconnaissance de la variété des besoins d'apprentissage selon les individus. Une pédagogie inclusive implique obligatoirement l'organisation d'une intervention planifiée favorisant l'adaptation de l'élève et de l'enseignant, et

le soutien. Comme le spécifient Rigazzio-Digilio et Beninghof (1994), « *les commissions scolaires ont besoin d'une bonne planification pour résoudre le conflit apparent entre l'idée théorique d'une éducation inclusive et les réalités pragmatiques des classes d'aujourd'hui* » (p. 81).

1.5.1. La pédagogie universelle

Historiquement, le design universel [universal design] provient du monde de l'architecture et renvoie explicitement à la création d'environnements accessibles pour tous et répondant aux besoins de tous (Bernacchio et al., 2007). Ainsi, l'architecte, dans cet esprit, se doit de réfléchir et de planifier tant les besoins que les défis qui pourraient se poser aux utilisateurs potentiels de l'environnement physique. Cette réflexion sert ensuite à la création d'un plan proactif répondant à un besoin avant même qu'il se manifeste, comme la prévision d'une rampe d'accès pour une personne à mobilité réduite, utilisation d'un quadriporteur ou d'un fauteuil roulant, ainsi que la prévision de chiffres en braille dans l'ascenseur pour les personnes ayant une déficience visuelle. La pédagogie universelle vise la transposition au contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de ces principes d'accessibilité architecturale, et mise sur une planification rigoureuse à la suite de l'anticipation des besoins qui pourraient émerger en contexte de salle de classe ordinaire. Deux définitions complémentaires de la pédagogie universelle retiennent notre attention. La première est celle du Center for Applied Special Technology (CAST), consacré à la recherche et à l'apprentissage pour une diversité d'individus dont les personnes ayant des besoins particuliers, alors que la seconde est proposée par Rose et Meyer (2002), chercheurs, fondateurs et codirecteurs du CAST. Ainsi, la pédagogie universelle se définit d'abord comme : un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu en fonction de contexte et de l'environnement.

1.5.2. La planification de l'inclusion scolaire

La pédagogie universelle est un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une diversité d'élèves, propre au contexte de l'inclusion scolaire. Plus spécifiquement, la pédagogie universelle se compose d'un ensemble de principes scientifiques qui forment un cadre de référence pratique pour l'utilisation de la technologie afin de maximiser les opportunités d'apprentissage pour chaque élève. La pédagogie universelle traite d'opportunités propres à deux grands défis pour les enseignants d'aujourd'hui : le défi de la diversité des apprentissages et le défi des exigences élevées (Rose & Meyer, 2002, p. 5).

Toujours selon Rose et Meyer (2002), le matériel et les modes de transmission traditionnellement utilisés dans les classes (informations verbales, textes, images, feuille-crayon, etc.) ramènent à une façon quasi unique d'apprendre, alors que dans les faits tous les apprenants sont différents. Selon ces auteurs, l'emploi de ce matériel doté de peu de flexibilité constitue une barrière considérable pour l'apprentissage de plusieurs élèves. Pour illustrer leurs propos, prenons le cas d'élèves qui se retrouvent dans une classe où les explications verbales sont le principal moyen utilisé ; les élèves ayant besoin de voir ou de faire pour comprendre, les élèves ayant un déficit de l'attention ou encore les élèves ayant un trouble du langage pourraient tous être défavorisés dans un tel contexte d'apprentissage. Inversement, certains élèves pourraient en tirer profit dans la mesure où la perception auditive constituerait une de leurs forces. Étroitement liée aux différentes façons d'apprendre (Gardner et al. 1996),

la pédagogie universelle invite à réfléchir et à prendre en compte le processus d'apprentissage et les préférences individuelles en situation de classe ordinaire. Il s'agit donc pour les enseignants qui veulent implanter les principes de la pédagogie universelle de réfléchir aux besoins diversifiés de leurs élèves, puis de planifier en fonction de ceux-ci. Cette façon de faire assure l'accessibilité à une variété de ressources en plus d'un choix d'interventions pédagogiques judicieusement ciblées pour répondre à un éventail de besoins individuels. Plutôt que de proposer un chemin quasi unique et de pallier les difficultés au fur et à mesure qu'elles émergent, la pédagogie universelle mise sur l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves. Rose et Meyer (2002), estiment qu'un des plus grands défis associés à la gestion de la diversité en classe est de maintenir des exigences élevées pour tous les élèves afin de favoriser la progression de tous, et ce, au mieux de leurs capacités. Ils ajoutent que la pédagogie universelle s'appuie entre autres sur le principe de zone proximale de

développement de Vygotsky (1980), cette zone où le défi que l'on propose aux élèves est suffisamment grand pour qu'ils apprennent et suffisamment accessible pour qu'ils puissent s'y investir avec confiance et connaître un succès. Selon Jorgenson et Weir (2002), la pédagogie universelle favorise la création d'une culture d'apprentissage où la diversité est acceptée et où les élèves sont invités à démontrer leurs connaissances de différentes façons. D'autres encore y associent une augmentation des interactions et le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage qu'est la classe (Daugherty, 1996, cité dans Bernacchio et Mullen, 2007). Karger et Hitchcock (2003), pour leur part, y voient une façon d'assurer que tous les enfants aient un véritable accès et une réelle participation aux apprentissages. Les propos de Harper et Jackson (2002) sur l'utilisation des nouvelles technologies comme soutien à la pédagogie universelle retiennent également notre attention. Ces auteurs précisent que, malgré l'application des principes de flexibilité associés à la pédagogie universelle qui favorisent certes l'accès à un curriculum riche pour une diversité d'élèves, ces nouvelles technologies et le matériel numérique ne peuvent remplacer l'enseignant : « *La pédagogie universelle fera plutôt en sorte que les défis associés à l'enseignement à une diversité d'élèves deviennent plus agréables et réalisables* » (p. 13).

1.5.3. La gestion de la diversité

L'hétérogénéité des classes propre au contexte de l'inclusion scolaire requiert un travail de l'enseignant dans la gestion de cette diversité. La gestion de la diversité a pour spécificités :

- La prise en compte des différences de tous les élèves dans une perspective de dénormalisation
- Un travail de planification et d'anticipation des besoins avant même qu'ils émergent. Ce travail se distingue par :
 - L'attention portée à l'aménagement de l'environnement,
 - La mise à dispositions d'outils et de matériels susceptibles d'être aidants pour réaliser des tâches
 - La mise en œuvre des diverses initiatives pédagogiques visant à répondre aux divers profils d'apprenants, (AuCoin, 2010)

Il est toutefois essentiel de garder à l'esprit que l'inclusion scolaire, tout comme la pédagogie universelle, ne souhaite pas « normaliser » ou « uniformiser » les élèves. La normalisation, au contraire de l'inclusion et de la pédagogie universelle, exige que l'élève s'ajuste et se conforme à une norme établie (AuCoin & Vienneau, 2010). En dépit des bonnes intentions affichées, plutôt que de reconnaître la place légitime de la différence, la normalisation oblige les élèves à travailler plus que les autres afin de tenter d'arriver à faire comme leurs pairs ou encore à diminuer ou camoufler le plus possible ce qui caractérise leur différence. Par voie de conséquence, ceux qui ont des besoins spéciaux peuvent demeurer en dehors de la vie scolaire normale et plus tard, une fois adultes, en dehors de la vie sociale et culturelle de leur communauté en général. En salle de classe ordinaire, dans un tel contexte de normalisation, les obstacles sont particulièrement difficiles à surmonter pour certains élèves. C'est pourquoi l'inclusion apparaît parfois comme une absurdité, considérant la vocation d'apprentissage gradué des écoles (Ducharme, 2008).

1.5.4. Les principes de la pédagogie universelle et sa mise en œuvre en contexte d'inclusion scolaire

Plusieurs auteurs dans le domaine de la pédagogie universelle font référence à trois grands principes fondamentaux sous-jacents à cette pédagogie (Blamires et al.1999). Ces principes peuvent soutenir le travail enseignant en contexte d'inclusion scolaire :

- ✚ Le premier principe, recourir à plus d'une méthode de présentation de l'information et des concepts, favorise diverses façons d'acquérir de l'information et de développer des savoirs.
- ✚ Le second principe, Offrir des voies alternatives de participation et des chemins différents pour s'engager dans les tâches, invite à proposer aux élèves un éventail de possibilités pour faire la démonstration de leurs savoirs, et ce, dans diverses situations.
- ✚ Enfin, le troisième principe, Favoriser une variété de moyens d'expression faisant appel aux habiletés et aux intérêts des élèves, veut inciter les élèves à relever des défis et à développer leur motivation à apprendre et à s'engager davantage dans les activités pédagogiques.

D'autres principes sont identifiés au design de l'environnement d'apprentissage (le contexte d'apprentissage) et au design de l'instruction (qui renvoie plus spécifiquement à l'enseignement proprement dit). Le design de l'environnement renvoie à l'organisation et à la structure de l'environnement d'apprentissage, des modes de communication et de production. La pédagogie universelle implique une variété de modes de regroupement des élèves par une structure souple qui favorise la flexibilité des groupes et la prise en compte de l'évolution constante des besoins des élèves qui composent le groupe. Par le fait même, les classes doivent nécessairement être adaptées et physiquement organisées de manière à ce qu'une variété d'activités puisse y avoir lieu en même temps et que les élèves aient accès à un éventail d'outils ou de matériels susceptibles de les aider. Différentes lignes directrices permettent d'orienter l'enseignant soucieux d'offrir un contexte d'apprentissage dans une perspective de pédagogie universelle (Bernacchio et al. 2007). Ces lignes directrices comprennent, entre autres :

- Une variété de matériel pédagogique sollicitant tous les sens ainsi que la flexibilité dans le choix des ressources matérielles qui sont adaptées à un large éventail d'apprenants, et ce, indépendamment de leurs styles d'apprentissage, capacités ou handicaps ;
- Une simplicité dans la communication des attentes

Un travail de planification et d'anticipation qui se distingue par l'attention portée à l'aménagement de l'environnement ainsi qu'à la mise à disposition d'outils et de matériels susceptibles d'aider à la réalisation des tâches élevées, dans la diffusion de l'information, dans les consignes liées aux activités pédagogiques ainsi que dans la rétroaction à la suite d'une tâche effectuée. Cette communication simple, précise et cohérente doit soutenir les apprentissages, indépendamment des expériences, des connaissances, des compétences langagières et du niveau de concentration des apprenants ;

- La tolérance à l'erreur pour limiter les conséquences fâcheuses occasionnées par une action malhabile et accidentelle ;
- L'accès à un environnement éducatif qui promeut les interactions et la communication entre les élèves, et entre les élèves et les intervenants scolaires ; et finalement,

- Un climat d'apprentissage divergent et inclusif où les attentes sont élevées, et ce, pour chacun des apprenants.

L'aménagement physique ainsi que la mise en place d'un contexte éducatif susceptible de soutenir tous les élèves, indépendamment de leurs besoins, apparaît une spécificité importante de la pédagogie universelle. Tout comme l'architecte est soucieux de l'environnement, la pédagogie universelle implique que l'enseignant le soit tout autant. Le design de l'instruction renvoie à la mise en œuvre d'activités d'enseignement-apprentissage diverses visant l'atteinte de buts qui varient en fonction des besoins diversifiés des apprenants. Il s'agit donc de réfléchir sur l'enseignement afin d'offrir un accompagnement susceptible de soutenir les élèves selon leurs besoins diversifiés. D'ailleurs, comme le précisent Rose et Meyer (2002), la pédagogie universelle n'est pas « *une chose de plus* » qui s'ajoute à la tâche enseignante. Il s'agit plutôt d'une approche compatible avec plusieurs autres existantes en éducation que ces auteurs appellent d'ailleurs « *l'intersection des initiatives* ». De fait, d'autres approches pédagogiques qui s'inscrivent dans une perspective d'ouverture et de prise en compte des différences telles que la différenciation pédagogique ne sont pas incompatibles avec la pédagogie universelle. Il convient plutôt de tenter d'offrir, par tous les moyens imaginables ayant démontré leur efficacité, un enseignement qui réponde aux besoins des élèves. À cet égard, le Council for Exceptional Children (CEC, 2005) recommande de porter une attention particulière au caractère inclusif des activités proposées, à l'utilisation de moyens pédagogiques variés, à l'accès à l'information à l'aide de plusieurs sources de médias, aux interactions entre les élèves et entre les élèves et les autres intervenants scolaires, à la rétroaction et à la démonstration des apprentissages.

1.6. L'accessibilité « à tout pour tous »

Le concept d'accessibilité en handicap désigne la capacité de tous et de toutes, quels que soient le handicap, d'avoir accès, d'utiliser et de bénéficier de son environnement et des services

spécifiques. C'est dire que les États doivent prendre des mesures appropriées pour assurer aux personnes handicapées sur la base de l'égalité avec les autres les services et l'environnement propices à leur autonomie et participation sociale. La Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), insiste sur plusieurs accessibilités parmi lesquelles : l'accès à l'éducation ; l'accès à la santé ; l'accès à la justice ; l'accès à l'information et à la communication ; l'accès aux services et installations ouverts au public. L'accessibilité requiert la mise en œuvre des éléments complémentaires, nécessaires à toute personne en incapacité permanente ou temporaire pour se déplacer et accéder librement et en sécurité au cadre de vie ainsi qu'à tous les lieux, services, produits et activités. La société, en s'inscrivant dans cette démarche d'accessibilité, fait progresser également la qualité de vie de tous ses membres.

1.6.1. L'accessibilité aux savoirs

L'accessibilité aux savoirs est l'ensemble des savoirs mis à la portée de chaque élève afin qu'il puisse, quelles que soient ses difficultés, avoir accès aux apprentissages. C'est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves, d'acquérir des compétences et de savoir-faire hétérogènes par des voies différentes afin de réaliser des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative. (CSE, 2001)

1.6.2. L'accès à l'école

Dans son article 24 à l'alinéa 1 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées admettent que : « *les États membres reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation* » (2006, P.17). C'est dire que les États signataires doivent adopter des mesures afin que tout enfant quel que soit son handicap soit scolarisé dans un cadre non discriminatoire ou inclusif, de qualité et gratuit au primaire. En outre, l'État doit aménager les infrastructures scolaires afin que chaque enfant ait accès quel que soit son handicap. Les enfants handicapés doivent non seulement bénéficier des aides humaines pour faciliter l'adaptation des apprentissages à leur handicap mais aussi des outils pour adapter les savoirs à leur handicap comme le braille et la langue des signes.

Les besoins individuels des enfants ayant des besoins spéciaux, peuvent améliorer leurs résultats scolaires grâce à l'environnement d'apprentissage adapté et structures physiques appropriées.

Selon Jenkinson (1997), l'environnement doit être conçu pour assurer une interaction maximale entre les élèves handicapés et leurs pairs d'âge chronologique, et à un niveau qui doit également se produire au sein de la collectivité. Dans l'ensemble, ils ne se sentent pas bien préparés ou soutenus pour être en mesure d'enseigner efficacement les enfants handicapés, surtout lorsque l'environnement général reste si difficile. Bien qu'ils soient généralement très favorables à l'idée que l'augmentation de la diversité de leurs salles de classe est bonne pour favoriser l'inclusion sociale et l'égalité, ils restent sceptiques quant à son efficacité d'un point de vue académique. Il y a encore une tendance à l'enseignement à être didactique plutôt que centré sur l'enfant, offrant peu d'opportunité pour les besoins individuels d'apprentissage des enfants à intégrer dans la planification des leçons. Chaque enfant est un individu singulier, donc les modifications, les adaptations et les soutiens doivent être conçus avec un seul enfant à l'esprit car cela favorise la participation, l'engagement, l'apprentissage et l'indépendance.

1.6.3. L'accès à la santé

La convention relative aux droits des personnes handicapées en son article 25, stipule que « *les États reconnaissent que les personnes handicapées ont le droit de jouir du meilleur état de santé possible sans discrimination fondée sur le handicap.* » (2006, p .19). C'est dire que les États signataires doivent mettre à la disposition des personnes handicapées des services de santé gratuits ou d'un cout abordable couvrant la même qualité que ceux offerts aux autres personnes. Les états doivent s'assurer d'offrir des dépistages et des soins pour conserver la santé de cette population cible et éviter les nouveaux handicaps. Toutes discrimination et inégalités dans le secteur sanitaire est à proscrire ici.

1.6.4. L'accès à la justice

Selon la convention des droits des handicapées en son article 13, « *les États parties assurent l'accès effectif des personnes handicapées à la justice, sur la base de l'égalité avec les autres, y compris par le biais d'aménagement procéduraux et d'aménagement en fonction de l'âge, afin de faciliter leur participation effective* » (2006 P.11). Dans cet article toute discrimination en justice vis-à-vis de la personne handicapée est proscrite. Elle doit être traitée pareillement que la personne dite valide. Leurs droits en justice doivent être respectés. Les personnes handicapées ont droit à l'héritage, contrôler leurs finances avoir accès aux crédits bancaires.

1.6.5. L'accès à l'information et à la communication

En ce qui concerne l'accès à l'information et la communication, la convention sur les droits des personnes handicapées (2006) est claire. Pour cette convention : « *Les Etats partis prennent toutes mesures appropriées pour que les personnes handicapées puissent exercer le droit à la liberté d'expression et d'opinion, y compris la liberté de demander recevoir et communiquer des informations et des idées, sur la base de l'égalité aux autres et en recourant à tous moyens de communication de leur choix.* » (2006 p.15).

Les Etats doivent mettre à la disposition des personnes handicapées des informations en les adaptant à leur handicap. Ainsi, les déficients auditifs doivent accéder aux informations par la langue des signes les médias doivent adapter leur information aux différents handicaps : langue de signe braille.

1.6.6. L'accès aux services et installations ouverts au public.

Dans son article 19, la convention relative aux droits des personnes handicapées admet que :

les personnes handicapées aient accès à une gamme de services à domicile ou en établissement et autres services sociaux d'accompagnement, y compris l'aide personnelle nécessaire pour leur permettre de vivre dans la société et de s'y insérer et pour empêcher qu'elles ne soient isolées ou victime de ségrégation. » en outre, « les services et équipements sociaux destinés à la population générale soient mis à la disposition des personnes handicapées, sur la base de l'égalité avec les autres, et soient adaptés à leurs besoins. » (2006, p.14).

Cet article souligne la nécessité pour l'état de favoriser l'accès aux bâtiments publics et privés aux personnes handicapées quelque soient leurs handicaps. Ceci suppose des aménagements spécifiques l'accès physique comme les rampes pour les personnes à mobilités réduites ainsi que des toilettes adaptées pour cette population cible. Il n'est donc plus juste de bâtir des constructions sans prendre en compte la personne handicapée.

Les structures physiques sont utilisées pour effectuer des activités de capital à long terme et fournir des services essentiels au public et à la communauté (Davis, 2008). L'article 9 du principe de la Convention des Nations Unies sur les droits des personnes en situation de handicap (2006) prévoit la non-discrimination dans les lois internationales relatives à l'accessibilité et stipule : Les États doivent prendre les mesures appropriées pour que les personnes handicapées aient accès, au même pied d'égalité que les autres, à l'environnement physique, public, tant dans les zones urbaines que rurales. Ces mesures, qui doivent inclure l'identification et l'élimination des obstacles et des obstacles à l'accessibilité, s'appliquent notamment aux bâtiments, routes, transports et autres installations intérieures et extérieures, y compris les écoles, le logement (2006 p.108).

L'inaccessibilité des structures physiques est la pierre d'achoppement et la barrière à la haute performance des personnes en situation de handicap, ce qui entraîne une performance insuffisante car elle est inadéquate (Musenyete, 2015). D'autre part, si l'infrastructure physique est accessible, elle facilitera la pleine participation, l'indépendance, la compétence sociale et la mobilité dont l'impact sur la performance des personnes ayant un handicap physique sera élevé. Par conséquent, la société doit changer et les barrières physiques doivent être supprimées pour permettre la pleine participation de l'individu. Une fois que les obstacles sont éliminés, les difficultés des personnes en situation de handicap sont éliminées (Brodin & Lindstrand, 2007) et la société peut changer la configuration sociale, économique et politique pour un mieux-être (Kinsella & Senior, 2008). La politique d'égalité et de diversité permet à tous, y compris les personnes en situation de handicap, d'accéder aux opportunités offertes en explorant leurs talents et capacités naturelles au maximum (Muleme, 2014). En conséquence, toutes les écoles doivent mettre en place des règles guidant des normes minimales d'égalité et de diversité à pratiquer pour les apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux. L'infrastructure physique accessible réduit l'exclusion sociale et favorise l'interaction et la pleine participation des personnes en situation de handicap, tandis que l'inaccessibilité réduit l'indépendance et présente un environnement dangereux et antipathique.

Waterman et Bell (2003) soutiennent que, en plus de fournir des structures physiques accessibles aux utilisateurs, des installations d'évacuation d'urgence ainsi que des procédures ou des stratégies particulièrement importantes doivent aussi être mises en place. Amedeo et al. (2008), énoncent des recommandations concernant certaines structures physiques :

- L'accès à la rampe ;
- La fourniture de toilettes accessibles aux fauteuils roulants ;
- Le développement de chaises roulantes dans les transports en commun ;
- L'installation de téléphones publics à un niveau bas pour un accès facile par les utilisateurs de fauteuils roulants ;
- Les portes larges permettant un accès facile du fauteuil roulant ;
- L'eau potable et latrine.

1.6.7. L'accessibilité comme levier de l'intégration

À partir des droits qu'assure la notion d'accessibilité, il ressort que l'accessibilité garantit l'intégration des personnes en situation de handicap. En effet, si les accessibilités sont mises en pratique, elles amélioreraient considérablement les conditions de vie des personnes handicapées. Par conséquent, la mise en application des accessibilités entraîne l'intégration de la personne handicapée dans tous les domaines y relatifs. À titre illustratif, l'accessibilité à l'école permettra l'intégration scolaire ; l'accès à l'emploi l'intégration professionnelle ; l'accès à la santé l'intégration sanitaire pour ne citer que ces accessibilités.

Néanmoins, nous relevons que malgré le caractère essentiel de l'accessibilité dans l'intégration et l'inclusion, certains pays tardent à appliquer entièrement ces droits le Cameroun y compris.

1.7. Les obstacles à l'éducation inclusive

Les obstacles à l'éducation font partie d'un modèle social des difficultés et handicaps en éducation. Des nombreuses raisons peuvent conduire à être exclu de l'éducation. Les causes de l'exclusion ou les « obstacles à l'éducation » existent à deux niveaux. On trouve les obstacles à l'éducation qui empêchent les enfants de venir à l'école et les obstacles au sein de l'éducation, qui

empêchent les enfants de participer à l'école. À chaque niveau, il existe trois catégories d'obstacles, notamment : environnementaux, comportementaux et institutionnels. Connaître la catégorie de l'obstacle permet de déterminer les conséquences et les éventuelles solutions pour le surmonter.

- Les obstacles environnementaux se rapportent à l'accessibilité physique et sont souvent les plus faciles à identifier car ils sont visibles à l'œil nu. Les obstacles relatifs à la communication accessible sont plus difficiles à identifier, mais extrêmement pertinents. Les obstacles environnementaux sont par exemple les escaliers, les cabinets de toilettes étroites ou obscures, les routes en mauvais état ou les instructions données dans une langue autre que la langue maternelle.
- Les obstacles comportementaux sont souvent les plus difficiles à surmonter et sont très préjudiciables pour l'enfant. Les préjugés et le langage négatif utilisés pour stigmatiser un enfant peuvent être très destructeurs pour sa propre estime. Les enfants handicapés sont souvent qualifiés d'incapables, de faibles ou de « fauteurs de troubles ».
- Les obstacles institutionnels désignent les réglementations et procédures d'un pays ou d'une école qui créent une discrimination, excluent ou séparent injustement les enfants handicapés. Une école dont la politique d'admission stipule que seuls les enfants handicapés obtenant une note de 80% à l'examen d'entrée peuvent s'inscrire est un exemple d'obstacle institutionnel.

1.8. Les avantages de l'éducation inclusive

S'agissant des avantages de l'éducation inclusive nous nous inspirerons du manuel de formation des enseignants sur l'éducation inclusive du Burkina/Niger (2012). Et selon ce manuel, l'éducation inclusive présente de nombreux avantages qui sont les suivants :

- ❖ L'éducation inclusive favorise le respect de droit à l'éducation des enfants ayant des déficiences ;
- ❖ L'éducation inclusive permet aux enfants ayant des déficiences de rester dans leur famille et dans leur communauté ;
- ❖ L'éducation inclusive peut améliorer la qualité de l'éducation pour tous ;
- ❖ L'éducation inclusive peut permettre un changement de la pratique éducative, contribuant à une amélioration de la qualité de l'éducation (pédagogie centrée sur l'enfant,

participative) pour tous les enfants. Les recherches montrent que les enfants ont de meilleurs résultats scolaires dans des contextes inclusifs ;

- ❖ L'éducation inclusive est moins chère que la création d'écoles spécialisées, Si les ressources sont mises à disposition, et la motivation est de mise, l'éducation inclusive est un moyen plus efficace d'utiliser les ressources éducatives ;
- ❖ L'éducation inclusive contribue à la lutte contre la discrimination ;
- ❖ Les attitudes discriminatoires dans la société du fait de l'insuffisance de sensibilisation et d'une méconnaissance des valeurs intrinsèques des uns et des autres s'estomperont. Les uns et les autres se découvriront suite à l'inclusion ;
- ❖ L'éducation inclusive promeut l'inclusion au sens large ;

1.8.1. Les effets de l'inclusion scolaire sur le développement social et affectif des enfants à besoins particuliers

Maints auteurs Doudin et al. (2009), sont d'avis que l'école est un lieu privilégié pour le développement de la socialisation et que la forme de scolarisation a une grande influence sur celui-ci. Ainsi, l'intégration et l'inclusion scolaires jouent un rôle important au niveau de l'intégration sociale. L'école peut être comparée à une microsociété dans laquelle chaque élève doit se faire une place. Les enfants doivent apprendre à se développer socialement afin que la vie en communauté se déroule de la manière la plus harmonieuse possible. Pour y parvenir, il est primordial que chaque apprenant assimile et développe des compétences sociales. La scolarisation intégrant dans une même classe des enfants ayant des besoins spécifiques et d'autres dits « valides » favorise les contacts et les échanges (Thériault, 2007). Selon Hall et McGregor (2000) cité par Vienneau (2010), les enfants à besoins éducatifs particuliers semblent avoir plus de chance de se faire des amis dans un contexte inclusif. Ce phénomène tend à prouver, comme l'ont démontré certaines études, que les interactions sociales sont plus fréquentes dans des situations d'inclusion. Cela favorise par imitation le développement de nouveaux comportements sociaux (Katz & Miranda, 2002) cité par Vienneau (2010).

Cependant, certaines études ont démontré que les enfants à besoins spécifiques créaient des liens amicaux plus forts et plus sincères avec des camarades partageant les mêmes

problématiques (Vienneau, 2010). Cette constatation peut remettre en doute les précédents propos. Pour plusieurs auteurs, dont Nendaz (2001) et Pull (2010), les enfants sont plus en mesure de développer des compétences sociales utiles pour leur futur en vivant des situations dans un contexte se rapprochant de celui dans lequel ils seront baignés dans leur vie d'adulte. C'est la raison pour laquelle Pull (2010) se montre plus favorable à l'intégration dans une perspective visant l'inclusion scolaire. Il estime qu'en demeurant dans une classe ordinaire, les enfants à besoins éducatifs particuliers se retrouvent dans un groupe reflétant la mixité sociale. Ainsi, automatiquement confrontés à des conditions similaires à celles qu'ils rencontreront plus tard, ils peuvent plus aisément construire leur identité sociale au travers des relations à autrui. Selon Nendaz (2001), cet aspect n'est pas négligeable, car il permet par l'acquisition de conduites sociales une meilleure socialisation de l'enfant, mission prioritaire de l'école. Cette thèse peut être confirmée par Haeberlin (1998) cité par Doudin et Ramel (2009), qui affirme que le maintien en classe ordinaire des enfants à besoins spécifiques leur donne une chance supplémentaire de suivre une formation professionnelle.

Le maintien en classe ordinaire permet également d'éviter un déracinement social avec les multiples conséquences s'y rapportant (Bless, 2004). En étant scolarisé dans l'établissement de son quartier, un enfant à besoins éducatifs particuliers est maintenu auprès de son environnement familial et continue de fréquenter les individus de sa tranche d'âge. Lorsqu'il est placé au sein d'un établissement spécialisé, les repères familiaux peuvent manquer. De plus, un élève exclu, quelle que soit la forme d'exclusion, risque de ne jamais être perçu comme un enfant « ordinaire ». L'effet d'étiquetage qui en résulte est très souvent irréversible. Ainsi, l'individu peut être victime d'une stigmatisation non propice à une vie sociale normale (Doudin & Baumberger, 2009). Face aux divers arguments vantant les bénéfices de l'intégration et de l'inclusion scolaires, Pull (2010) se questionne tout de même sur l'image que développe un enfant scolarisé avec un groupe d'élèves dont le niveau est plus avancé que le sien. Selon cet auteur, cela tend à démontrer que la dimension affective est liée à la dimension sociale.

Des études comparatives ont prouvé que les enfants intégrés bénéficient généralement d'une meilleure perception de soi ainsi que d'une meilleure acceptation sociale (Wiener & Tardif, 2004) cité par Vienneau (2010). Cependant, en se comparant à leurs camarades valides, ils peuvent avoir tendance à se dévaloriser, notamment si leur développement présente un décalage trop

important par rapport aux autres élèves (Pull, 2010). Pull (2010) ajoute qu'un enfant intégré dans une classe ordinaire dans laquelle un enseignant spécialisé est présent pour l'aider peut se sentir marginalisé, différent des autres apprenants. Dans ce genre de situations, un élève peut rapidement être mis à l'écart que ce soit de sa propre initiative ou non. Dans certains cas, les mesures inclusives peuvent également engendrer un problème au niveau de l'acceptation sociale.

Certains enfants « valides » peuvent ignorer, voire rejeter la présence d'un élève à besoins éducatifs particuliers. Thériault (2007) explique qu'un sentiment de peur ou de jalousie peut être à l'origine de ces attitudes. En classe ordinaire, cette marginalisation sociale tend à démontrer, comme des recherches l'ont fait, que le statut social des apprenants inclus est souvent plus faible que celui de leurs camarades (Kuhne & Wiener, 2000) cité par Vienneau (2010). Face à cette réalité, Pull estime qu'il est préférable, par moment, d'avoir recours à des mesures de scolarisation séparée permettant aux enfants à besoins éducatifs particuliers de vivre une autre réalité « [...] où ils ont l'occasion de se valoriser et d'être de meilleurs élèves que les camarades de classe [...] » (2010, p. 119). Ces arguments peuvent être complétés. En étant dans un établissement spécialisé, un enfant est amené, par l'interaction avec des pairs aux problématiques semblables, à bénéficier de ce que Delannoy appelle « l'effet-miroir » (2000, p. 58). Sachant que d'autres personnes connaissent une situation identique à la sienne, l'enfant se sent moins seul, mieux reconnu et accepté en tant qu'individu à part entière. Ces circonstances exercent une influence directe sur son estime de soi, permettant de cultiver un sentiment de compétence personnelle favorisant le développement harmonieux de sa propre identité. Cette position se justifie d'autant plus qu'un élève ne peut s'investir dans ses apprentissages scolaires si les rapports qu'il entretient avec les autres et avec lui-même ne sont pas basés sur le respect et la confiance (Morissette & Voynaud, 2002).

Résumé du chapitre 1

Tout au long de ce chapitre, il était question pour nous d'expliquer ce qu'on entend par éducation inclusive. Ainsi nous avons présenté en quoi consiste l'éducation, l'intégration,

l'éducation inclusive. Nous avons établi la différence entre l'intégration et l'inclusion scolaire. Nous avons par la suite évoqué les différentes accessibilités, les objectifs et les avantages de l'inclusion scolaire.

CHAPITRE 2 : FONCTIONNEMENT D'UNE ÉCOLE INCLUSIVE

Pour que l'éducation inclusive soit une réalité pure au-delà d'un changement de mentalités, en ce qui touche à l'accès à l'éducation et à son succès pour tous, il est nécessaire de créer des conditions et des ressources adaptées à chaque situation. Une des ressources que Porter (1997) préconise est la création de « professeurs de méthodes et de ressources », nommés pour les écoles en accord avec le nombre d'élèves pour agir comme « *consultant de soutien auprès du professeur*

de la classe régulière et responsable pour l'aider à développer des stratégies et des activités qui appuient l'inclusion des élèves avec des besoins spéciaux dans la classe ordinaire » (p.41).

2.1. Les conditions nécessaires pour l'inclusion

Ainscow (1995) propose de porter une attention spéciale à six « conditions » qui peuvent être des facteurs importants de changement dans les écoles :

- ❖ Autorité efficace, non seulement de la part du directeur, mais répartie au travers de l'école
- ❖ Implication (prise en compte) de l'équipe des professionnels, des élèves et la communauté dans les orientations et les décisions de l'école ;
- ❖ Planification réalisée collaborativement ;
- ❖ Stratégies de coordination ;
- ❖ Focalisation de l'attention sur les bénéfices potentiels de l'investigation et de la réflexion ;
- ❖ Politique de valorisation professionnelle de toute l'équipe éducative.

Comme nous pouvons le vérifier à travers les propos de l'auteur cité ci-dessus, le processus éducatif est le résultat de l'effort de tous et tous sont co-responsables dans la résolution des problèmes qui sont les leurs. La coopération et le partage des expériences et des savoirs sont les clés de la réussite et favorisent le non à l'isolement et à la création d'espaces de formation, d'investigation, d'action et de réflexion. Pour que les réponses trouvées aux problèmes soient pertinentes, opportunes et adaptées, elles doivent être construites dans les contextes dans lesquels se posent les problèmes et avec les intéressés dans leur résolution

Dans une école inclusive, seul peut exister une éducation inclusive, une éducation dans laquelle l'hétérogénéité n'est pas un problème mais un grand défi à la créativité et au professionnalisme des professionnels de l'éducation, en générant et gérant les changements de mentalités, de politiques et de pratiques éducatives. À ce moment, selon Ainscow et Ferreira (2003), parler d'éducation inclusive est :

- « Parler » au nom de l'opprimé, du vulnérable et de tous ceux qui historiquement ont été poussés aux marges de la société, sans voix ou choix dans le passé ;

- Représenter le référentiel adopté par la Conférence Mondiale de l'éducation pour Tous, en répondant aux nécessités basiques de l'éducation et de promouvoir en direction de la revendication pour l'éducation de tous les groupes qui vivent dans des situations désavantageuses ;
- Produire une quantité volumineuse de publications incluant les directives pour des gouvernements, des Etats membres de l'ONU afin d'implémenter des transformations dans le système d'enseignement comme un tout et non seulement pour les enfants avec des besoins éducatifs spéciaux ;
- Réfléchir sur l'émergence d'une nouvelle société avec ses principes de droits humains pour tous et non seulement pour ceux qui possèdent déjà des privilèges.

Parler d'éducation inclusive est aussi parler des apprentissages dans la salle de classe, dans le groupe et avec le groupe hétérogène, comme le dit Sanchez (2003) : « *dans les écoles inclusives, aucun élève ne sort de la salle pour recevoir de l'aide, cette aide est reçue à l'intérieur de la classe* ». Ainscow (1997) pointe trois facteurs clé qui influencent la création de salles de classe plus inclusives :

- ❖ « *Planification pour la classe comme un tout* » la préoccupation centrale du professeur ou de l'instituteur doit être la planification des activités pour la classe, dans son ensemble et non pour un élève particulier ;
- ❖ Utilisation efficiente de ressources naturelles : les élèves-mêmes en valorisant les connaissances, expériences et modes de vie de chacun ; en reconnaissant la capacité des élèves à contribuer à l'apprentissage respectif, en reconnaissant que l'apprentissage est un processus social, en développant le travail coopératif par pair, en créant des environnements éducatifs plus riches, en développant la capacité de réponse des professeurs au feedback des élèves, dans le cours, les activités ;
- ❖ « *Improvisation* », l'enseignant doit être capable de faire une modification des plans et des activités en réponse aux réactions des élèves, en classe

D'après plusieurs auteurs, dont Tremblay (2012), la réussite de l'inclusion scolaire dépend de plusieurs facteurs. Pour que chaque enfant puisse bénéficier d'un cursus scolaire lui permettant de se développer quels que soient ses besoins spécifiques, plusieurs mesures en lien avec le rôle de l'enseignant sont à mettre en place. Il parle ici des dix conditions de l'inclusion : **valeurs et**

attitudes, engagement collectif, accès et groupement, qualité de l'enseignement, différenciation, adaptations et modifications curriculaires, interventions directes à l'élève, législation et ressources, collaboration entre professionnels et formation continue. Parmi ces dix conditions, nous retenons notre attention sur ce qui suit :

- ✚ **Valeurs et attitudes** : Inclure un élève à besoins spécifiques dans le système ordinaire nécessite une vision et une volonté forte de la part des acteurs. Pour Tremblay, (2012) différentes valeurs sont relatives à l'inclusion scolaire, telles que l'égalité, l'équité, l'éloge de la différence. Les enseignants, mais aussi les élèves et leurs parents doivent d'abord accepter que l'élève à besoins spécifiques soit scolarisé en milieu ordinaire. Pour cela, l'auteur précise que les attitudes positives sont favorisées par le face à face et le contact quotidien avec l'élève en question. L'enseignant est de plus, par son attitude d'acceptation, un élément modélisant.
- ✚ **Qualité de l'enseignement** : Tremblay (2012), explique que cette qualité d'enseignement repose sur la flexibilité de l'enseignant (tâches adaptées aux élèves, autoévaluation) et sur des moments d'évaluation formative.
- ✚ **Différenciation** : La différenciation se pense à trois moments : avant, pendant ou après une situation d'apprentissage.
- ✚ **Adaptation et modifications curriculaires** : La simple différenciation pédagogique ne peut être suffisante. Les changements apportés à l'enseignement et aux apprentissages sont plus généralement définis par les termes « adaptation » et « accommodation ».
- ✚ **Intervention directe à l'élève** : Le modèle le plus utilisé pour guider la différenciation pédagogique et l'intervention individuelle auprès des élèves à besoins spécifique est selon Tremblay (2012), le modèle « *réponse à l'intervention* », de Fuchs & Fuchs. Ce schéma se présente sous forme pyramidale ; il est utile pour déterminer les différents niveaux de besoins des élèves, en tenant compte des différents types d'interventions pédagogiques.

2.1.1. Les aménagements de l'enseignement : compensation et adaptation

Une scolarisation aménagée : Tout d'abord, rappelons que l'école la plus proche du lieu de vie de l'élève est son établissement de référence. Il est donc en droit de s'inscrire dans cette école. Un élève en situation de handicap peut donc être scolarisé en classe ordinaire. Cependant, il y a des

aménagements possibles. Il peut recevoir l'aide d'un Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap (autrefois AVS) à temps plein ou non. Il peut être suivi par le Service d'Éducation Spécial de Soins À Domicile. Un professeur du Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficultés peut aussi l'accompagner, (Rousseau & Prud'homme, 2010). L'élève peut également suivre sa scolarité dans une ULIS école. Notons que le temps scolaire peut être partagé, c'est à dire que l'élève a la possibilité d'être en classe ordinaire pour la moitié du temps et en établissement sanitaire ou médico-sociale pour le reste du temps. Dans tout le cas, il y a la mise en place d'un projet personnalisé de scolarisation qui permet l'organisation et le suivi de la scolarisation. Un emploi du temps aménagé (Vienneau, 2002). Il est organisé par l'équipe de suivi de scolarisation à partir du PPS. L'ESS intervient dans certains cas pour fixer les horaires. Il est nécessaire que cet emploi du temps soit régulier. En effet cela apporte plus de crédibilité aux yeux de l'enfant, des parents et du professeur des écoles. De plus, du temps et de la régularité aideront l'enfant à découvrir les lieux et les personnes qui l'entourent, à prendre ses habitudes et à investir les apprentissages. Notons que ses camarades ont également besoin des mêmes conditions pour découvrir et apprendre à connaître l'élève.

2.1.2. L'adaptation du langage

Il convient de toujours penser à étayer son langage avec des images. Un langage simple, concret et répétitif permettra à l'élève d'entrer plus facilement en communication. En effet le bain de langage qui fonctionne usuellement avec les enfants, sera ici négatif puisque l'effort à fournir pour comprendre est trop élevé. L'élève n'entrera donc pas dans le langage. Le guide pour la scolarisation des élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement parle de trousse de survie verbale. Il s'agit de mots simples fréquemment utilisés, le « oui » et le « non », que l'enfant doit comprendre dans toutes les situations. Stratégies pédagogiques Plusieurs stratégies sont envisageables, comme s'appuyer sur les intérêts et les motivations de l'élève afin qu'il rentre dans les apprentissages. De plus, le guide physique aide l'élève, il est possible par exemple d'accompagner son geste. Il convient également de bien vérifier que le regard de l'élève se porte sur ce qu'on lui propose. En effet, ce type de population présente souvent des troubles de la coordination oculo-manuelle.

Par ailleurs, alors que fractionner une tâche peut favoriser la progressivité. Élargir un apprentissage à différents contextes permettra à l'élève de mieux l'intégrer. Rappelons enfin qu'une personne en situation d'autisme ne voit pas d'intérêt à faire plaisir à autrui. C'est pourquoi il est important de lui trouver une motivation intrinsèque afin qu'il rentre dans les apprentissages. Organisation du travail en classe Un élève en situation d'autisme ne se sentira pas ou peu concerné lorsque l'on s'adressera au groupe. Le professeur des écoles ne privilégiera donc pas cette piste pour les apprentissages. Concernant l'utilisation du langage oral, sachant que l'autisme se traduit souvent par troubles du langage, il faudra penser à adapter voire simplifier les consignes et la communication. Enfin, comme expliqué précédemment, la recherche du sens des apprentissages doit être au cœur de la démarche du PE.

2.1.3. Les outils et autres pratiques probantes

Les 4 premières pistes sont plus générales et la dernière est plus spécifique aux troubles du comportement.

a. La pédagogie de projet

La pédagogie de projet permet de travailler des compétences transversales, d'utiliser les TIC et de rendre les élèves acteurs de leurs propres apprentissages (Reverdy, 2013) : lorsque l'on utilise ce type d'apprentissages, une question doit être posée, un problème doit être le fil conducteur afin d'aboutir à un produit final. L'élève est donc face à une situation problème qui doit être surmontée en construisant un produit de type maquette, exposé... D'après les auteurs à l'égard de Bru et Not (1987), il existe cinq fonctions de cette pédagogie :

- ❖ Motivationnelle : L'élève sait où il va et pourquoi il fait telle ou telle tâche. Il s'engage volontairement dans la tâche car il y perçoit le sens. Rappelons qu'un élève en situation d'autisme a besoin d'une motivation intrinsèque.
- ❖ Didactique : Les connaissances nécessaires doivent être mobilisées par l'apprenant. Il y a donc une entrée directe dans les apprentissages.
- ❖ Sociale : Dans ce type de pédagogie, la coopération avec les autres est essentielle.

- ❖ Économique : Les apprenants doivent gérer le temps, l'espace, les différentes contraintes matérielles et humaines. De ce fait, ils doivent prendre en compte leur environnement.
- ❖ Politique : Le projet demande une implication individuelle dans un projet collectif. Cela relève donc de la vie civique.

b. Le projet de l'élève

Perrenoud (2001), dit qu'il faut d'abord participer à des projets collectifs pour être « *pris dans le mouvement* » pour ensuite pouvoir créer son propre projet.

c. Le tutorat

Selon Baudrit (2008), la mission du tuteur est d'une part liée aux apprentissages, mais également culturelle. Ainsi, le handicap amène une façon différente de voir le monde. Dans ce sens, le tuteur et le tutoré doivent s'adapter. Le tuteur est un intermédiaire du langage. Il diminue la distance cognitive et la distance sociale (s'agissant de deux élèves du même âge). De plus, comme le soulignent l'auteur, le tuteur « *est déjà passé par là* » (lors d'une tâche demandée par l'enseignant par exemple). Pourquoi utiliser le tutorat ? Selon Bensalah et Berzin (2009), il y a des bénéfices tant pour le tuteur que pour le tutoré, liés à l'augmentation de l'envie d'apprendre et au retour à un processus de construction de soi et de l'école pour le tuteur. Le tutoré est lui inscrit dans un phénomène d'entraide et d'insertion dans le groupe-classe.

2.1.4. La gestion comportementale

Il est difficile de changer le comportement d'une personne, et il en est de même pour changer celui d'un élève. Hammeken (2013), explique que si certains comportements sont inacceptables à l'école, ils sont parfois acceptés à la maison. Mais elle précise aussi que si certains comportements sont appris, il est possible de les modifier, avec patience, persévérance et renforcement positif. Pour elle, les causes de mauvaises conduites des élèves à besoins particuliers sont diverses. L'élève peut chercher à faire oublier ses mauvais résultats scolaires ou à se faire exclure de la classe afin d'abandonner un travail qui le met en difficultés. Et pour cela l'enseignant doit malgré adopter une attitude positive.

2.2. La formation et pratiques des enseignants

En tant que premiers acteurs œuvrant dans une démarche d'inclusion scolaire, les enseignants ordinaires ont un rôle primordial à jouer pour garantir la réussite des élèves non seulement la réussite scolaire, mais la réussite de toute une vie. Pour cette raison, il est indispensable, au travers de leur formation professionnelle et continue, qu'ils puissent aborder des contenus relatifs à l'intégration et l'inclusion scolaires, comme par exemple l'hétérogénéité (Pull, 2010). « *Il est grand temps d'initier tous les enseignants à une meilleure compréhension de tous les élèves qui leur sont confiés, non seulement en fonction de leurs seules difficultés, mais surtout en fonction des différentes particularités de leur développement* » (Pull, 2010, p. 238). Par leur formation, les pédagogues doivent également être amenés à découvrir et à mettre en pratique des stratégies d'enseignement favorisant l'accompagnement des enfants à besoins éducatifs particuliers. L'une d'elles, la différenciation constitue aux yeux de plusieurs auteurs, dont Tremblay (2012), une condition sine qua non de l'inclusion. Ce dispositif pédagogique prend en compte les différences individuelles de chaque enfant afin d'assurer au mieux sa progression dans les apprentissages scolaires (Paré & Trépanier, 2010). Un enseignement adapté aux besoins de chaque élève et la mise en place d'une pédagogie différenciée constituent une véritable clé de réussite à l'inclusion scolaire offrant à chacun les mêmes chances d'accéder au programme d'enseignement traditionnel (Zigmond & Volonino, 2009, cité par Tremblay, 2012).

D'autres outils, tels que l'évaluation formative, doivent également être connus et utilisés par les enseignants au sein de leur classe s'ils veulent favoriser le maintien en classe ordinaire des enfants à besoins éducatifs particuliers qu'ils côtoient (Tremblay, 2012). Par ailleurs, comme l'inclusion scolaire vise également l'intégration sociale de tous les enfants, il est important que l'enseignant dispose de stratégies soutenant l'acceptation sociale. Il doit pouvoir instaurer un climat de classe qui favorise des relations interpersonnelles basées sur la confiance et le respect mutuel. Cette condition constitue le pilier de l'acceptation sociale, aspect primordial pour la réussite de l'inclusion scolaire (Massé, 2010). Il est important qu'un enfant à besoins particuliers se considère comme un membre à part entière du groupe dans lequel il se trouve. Les individus qui l'entourent, aussi bien les pédagogues que les camarades de classe, doivent le respecter dans sa différence et parfois même le comprendre dans sa souffrance (Delannoy, 2000). À cet effet, l'enseignant doit sensibiliser l'ensemble de la classe aux problématiques des enfants à besoins particuliers et encore

susciter des comportements d'aide et de collaboration par le biais de stratégies pédagogiques telles que la mise en place d'un conseil de classe, du parrainage scolaire ou encore de mesures d'apprentissage coopératif (Massé, 2010).

La pédagogie de la réussite est également une des clés qui peut assurer un climat favorable aux apprentissages (Tremblay, 2012). D'après Massé, ce genre de démarche permet à l'élève de connaître des réussites tant sur le plan social, en expérimentant des interactions positives avec autrui, que sur le plan scolaire, en réalisant des activités de manière autonome (2010). La pratique enseignante est donc primordiale dans le processus d'inclusion scolaire. À ce propos, bien que ce type de prise en charge soit de plus en plus accepté par les enseignants du primaire, des réticences existent en ce qui concerne l'inclusion d'enfants ayant des problèmes comportementaux et/ou une déficience intellectuelle importante (Avramidis & Burden, 2000, cité par Bélanger, 2010). Ces derniers sont difficilement acceptés au sein des classes ordinaires, car ils nuisent au fonctionnement habituel de celles-ci. À partir d'un recensement d'études sur les mesures nécessaires à l'inclusion, Bélanger (2010) relève que les enseignants ordinaires se plaignent de défaillances au niveau du système scolaire, notamment d'un manque de soutien. Il est pourtant essentiel qu'ils puissent compter sur l'aide de personnes ressources telles que des enseignants spécialisés ou des thérapeutes, afin d'être plus en mesure de répondre adéquatement aux besoins de tous les apprenants (Beaupré & Tétreault, 2010). Les recherches démontrent également que les professionnels de l'enseignement se plaignent d'un manque de temps pour assurer le suivi des élèves et d'un manque de formation (Bélanger, 2010). Au-delà de la formation, d'autres études montrent que plus les enseignants accumulent de connaissances par le biais de l'expérience, plus ils développent des attitudes positives à l'égard de l'inclusion scolaire (Avramidis & Burden, 2000, cité par Bélanger, 2010).

2.3. Les caractéristiques des écoles inclusives et conditions de mise en œuvre

Au cours des dernières années, certains auteurs ont cherché à mettre en évidence les caractéristiques permettant de décrire les écoles inclusives (Rousseau & Prud'homme, 2010) et d'établir ses principales conditions de mise en œuvre. Cependant la présentation de ces caractéristiques ne vise pas à imposer un modèle unique d'inclusion scolaire, mais bien à préciser

certaines repères guidant les pratiques inclusives. Cependant le tableau suivant nous présente les caractéristiques favorisant la cohésion au sein d'une école inclusive.

TABLEAU 5:: CARACTERISTIQUES DE L'ECOLE INCLUSIVE (ROUSSEAU & PRUD'HOMME, 2010)

Organisation de l'école : créer un environnement	Les relations – un lieu où peut se vivre l'éloge de la différence (Jacquard, 1978)	La différenciation : reconnaître, exploiter et valoriser la diversité
Centré sur les élèves en relation dans un groupe		
<ul style="list-style-type: none"> • leadership d'école visionnaire et inspirant • ratio • planification • temps • rôles • coordonnateur 	<ul style="list-style-type: none"> • attitudes • ouverture • souplesse • pairs • communauté 	<ul style="list-style-type: none"> • enseignement • apprentissage • évaluation différenciée

En dehors de caractéristiques présentées par Rousseau et Prud'homme (2010), Trembley présente aussi quelques caractéristiques à savoir :

- ❖ Les élèves ont le droit de participer à toutes les matières et à toutes les activités.
- ❖ La planification des apprentissages tient compte de tous les élèves
- ❖ Le programme d'étude développe la compréhension et le respect des différences.
- ❖ Pendant les cours tout le monde participe.
- ❖ Des styles et des stratégies d'enseignement variés sont utilisés.
- ❖ L'apprentissage des élèves s'opère avec succès.
- ❖ Le programme d'étude cherche à développer la compréhension des différentes cultures au sein de la société.
- ❖ Les élèves participent aux systèmes d'évaluation et de validation.

- ❖ Les difficultés d'apprentissage sont considérées comme des possibilités de perfectionner la pratique.
- ❖ « Assurer l'accès à l'éducation pour tous » en citant UNESCO (2006).

2.3.1. Les caractéristiques organisationnelles

Selon les auteurs trois caractéristiques d'ordre organisationnel ont été retenues :

- L'accès universel de l'école publique, condition sine qua non d'une école dite inclusive ;
- La nécessité d'un leadership pédagogique exercé par la direction de l'école ;
- L'accessibilité aux ressources matérielles et humaines nécessaires à l'opérationnalisation du projet d'établissement (Booth & Ainscow, 2005).

Tout d'abord, l'école inclusive accueille tous les élèves du quartier ou du village dans le groupe-classe de leur âge, et ce, indépendamment de leurs particularités (Mitchell, 2008 & Vienneau, 2002). Elle est également celle qui se rend accessible sur le plan physique en mettant en place des dispositions d'accessibilité aux différents environnements physiques (Armstrong, 2006 & Mitchell, 2008). L'école inclusive repose également sur la présence d'un directeur ou d'une directrice ayant un leadership solide et offrant à son personnel les conditions pour soutenir la création d'une culture collaborative (Rousseau & Prud'homme, 2010). Cette caractéristique que beaucoup des auteurs soutiennent à l'exemple de Rouse et Florian (1996), qu'ils assignent aux écoles inclusives efficaces comprend 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. À ces caractéristiques s'ajustent le rappel des valeurs de justice sociale, l'encouragement à l'utilisation de stratégies d'enseignement ayant fait l'objet de recherches, et l'animation de discussions pédagogiques qui mettent à profit les compétences et les savoirs des enseignants et des enseignantes (Shepherd & Brody, 2007).

Enfin, l'accessibilité à des ressources humaines et matérielles est une caractéristique indispensable des écoles inclusives (Mitchell, 2008). Ce sont ces dernières qui font profiter aux élèves ou à l'enseignant ou l'enseignante, car ce sont ces ressources qui sont le plus souvent déployées dans la classe. Ce pour dire que, certains élèves éprouvant des difficultés importantes peuvent recevoir des services spécialisés en dehors de la classe lorsque cette forme de soutien

apparaît nécessaire (Loreman & Harvey, 2005). La coopération entre les élèves représente également une ressource importante à considérer (Rousseau & Prud'homme, 2010). Soutien, support et formation continue représentent aussi des composantes essentielles de l'école inclusive dans la visée d'aider les acteurs scolaires à favoriser l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire (Rousseau & Prud'homme, 2010).

2.3.1.1. L'organisation de l'école

2.3.1.2. L'approche écologique

L'approche écologique en éducation inclusive considère l'environnement dans lequel évolue l'apprenant doit prendre en compte les interactions entre les individus, l'école, la famille, la culture et la société dans son ensemble, Bronfenbrenner, (1970). Cette approche met l'accent sur la collaboration entre tous les acteurs impliqués dans l'éducation de l'enfant tels que les enseignants, les parents, les professionnels de la santé, les travailleurs sociaux. Les théoriciens de cette approche mettent beaucoup plus l'accent sur les interactions entre les élèves et leur environnement, l'adaptation de l'environnement aux besoins, aux attentes de tous les élèves, en veillant à ce qu'ils puissent pleinement participer et s'épanouir dans leur milieu éducatif. Ici Bronfenbrenner (1979) avec sa théorie des systèmes écologiques démontre que le développement de l'enfant est influencé par plusieurs cercles concentriques : le microsystème (la famille et l'école), le mésosystème (les interactions entre ces différents environnements), l'exosystème (les influences indirectes telles que les politiques publiques) et le macrosystème (les valeurs culturelles). En prenant en compte ces différents niveaux d'influence, les professionnels de l'éducation peuvent mieux comprendre les besoins de chaque apprenant et adapter leur approche pédagogique en conséquence .

2.3.1.3. L'approche de coopération

C'est l'approche qui met l'accent sur la collaboration et l'interaction entre les différents acteurs impliqués dans l'éducation tels que : les enseignants, les parents et les professionnels de l'éducation. Cette approche encourage la mise en place de partenariats et de réseaux de soutien pour favoriser l'apprentissage, le développement et l'épanouissement de chaque apprenant, (Harry, 1992). Selon Vygotsky (1978), avec sa théorie de développement proximal : l'enfant est capable d'accomplir des tâches plus complexes lorsqu'il est soutenu par un adulte ou un pair plus compétent. En encourageant la collaboration entre les apprenants de niveaux différents, les enseignants peuvent favoriser le développement des compétences sociales et cognitives chez tous les élèves.

2.3.1.4. L'approche de compétence

Cette approche se concentre sur les compétences et les capacités des apprenants tout en minimisant leurs difficultés et limitations. Elle encourage l'identification et le développement des forces de chaque apprenant, en mettant l'accent sur l'autonomisation et la valorisation de leurs capacités, c'est pourquoi, Dweck, (2000) parle de « Mindset » :(état d'esprit). Cet auteur met avant tout la croyance en la capacité d'apprentissage et développement de chacun. Gardner (1983) avec sa théorie des intelligences multiples nous présente l'existence de plusieurs formes d'intelligence (linguistique, logico-mathématique, spatiale, musicale, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste) qui sont présentes chez chaque individu à des degrés divers. En prenant en compte cette diversité des intelligences, les enseignants peuvent proposer une pédagogie différenciée qui répond aux besoins spécifiques de chaque apprenant

2.3.1.5. L'approche des droits

L'école inclusive accueille tous les élèves du quartier peu importe l'environnement socioéconomique, la race, la culture, la langue, le handicap ou la situation particulière de l'enfant. Ainsi, l'école devient une réelle microsociété qui traduit la vie telle qu'elle est à l'extérieur des murs de l'école. Dans toute société, la direction d'école se doit d'avoir un leadership solide pour réunir les conditions nécessaires au bon fonctionnement de l'école inclusive (Giangreco et al. 1999). La direction détient, par son rôle au sein de l'école et de la commission scolaire, une responsabilité importante dans le développement d'une culture inclusive dans son institution.

2.3.1.2. Les nombre d'élèves ayant des besoins particuliers par école et par classe

La recherche sur l'inclusion scolaire fait clairement ressortir l'importance de respecter la proportion naturelle d'enfants ayant des défis particuliers dans l'école et dans les classes (Giangreco & Doyle, 1999). Ainsi, les pratiques de la décentralisation des activités, des services sont à éviter puisqu'elles entraînent une disproportion d'élèves à l'intérieur d'une même école ou d'une même classe. À titre d'exemple, si les élèves ayant des troubles d'apprentissage représentent 10 % de la population générale, trois élèves ayant un trouble d'apprentissage pourraient se retrouver dans un groupe de 30 élèves. Si tous les élèves ayant des troubles d'apprentissage d'un secteur donné étaient dirigés vers une école désignée « centre de services », la proportion de ces jeunes au sein d'une même classe risquerait de doubler. Cette situation est à proscrire. En effet, dans une école où la direction doit former une classe multiniveau ou multicycles, certains ont tendance à placer un maximum d'élèves reconnus comme autonomes et à l'aise avec les tâches

scolaires dans ces groupes, ce qui fait que la classe voisine à niveau unique accueille une proportion très élevée d'élèves éprouvant des difficultés à l'école (Rousseau & Belanger 2004). Cette pratique traduit une administration centrée non plus sur les élèves, mais sur les enseignants et crée des environnements très éloignés d'une vision inclusive. Dans une école inclusive, la formation des groupes doit constamment viser à intégrer une diversité d'élèves dans des proportions semblables à celles observées dans la société. On ne crée pas des villages uniquement pour ceux qui ont éprouvé des difficultés à accomplir des tâches scolaires.

2.3.1.3. Le ratio enseignant/élèves

La recherche souligne également l'importance de respecter les normes administratives dans le calcul du ratio enseignant/élèves (Giangreco et Doyle, 1999). Par conséquent, si une valeur de 1,5 élève est attribuée à un élève ayant une dysphasie et que le ratio enseignant/élèves-maître est de 30 élèves pour un enseignant, un maximum de 29 élèves en présence physique devrait constituer la classe. La pratique qui consiste à dépasser le ratio enseignant/ élèves contre une allocation financière ou de temps à l'enseignant durant l'année scolaire est à proscrire.

2.3.1.4. La planification de l'inclusion scolaire

La recherche montre que l'accueil d'un enfant ayant des défis particuliers au sein de l'école et de la classe doit être planifié (Rigazzio-Digilio et al. 1994). Cette planification est encore plus importante lorsque l'école fait ses premières armes en matière d'inclusion scolaire (Klingner, 1998). Ainsi, en plus de la planification qui doit s'articuler à la commission scolaire, trois autres tâches sont assumées par l'école : l'analyse des besoins sociaux, affectifs et cognitifs de l'élève ; la formation relative aux particularités des besoins de l'enfant (et ce, à l'ensemble des personnels de l'école) ; la réorganisation des rôles dans la communauté scolaire.

2.3.1.5. L'évaluation des besoins sociaux, affectifs et cognitifs de l'élève

Dans un souci de professionnalisme, l'arrivée d'un enfant ayant des défis particuliers sera précédée d'une évaluation qui ne se limitera pas à la seule dimension cognitive de l'élève. Ainsi,

le portrait de l'enfant que l'école est sur le point d'accueillir inclura des dimensions sociales (habiletés d'interaction, réseau social, etc.) et affectives (maturité, confiance en soi, anxiété, etc.) (McLesky & Waldron, 2000). Dès lors, il va de soi que la famille de l'enfant devienne un allié important dans l'élaboration du portrait de l'enfant.

2.3.1.6. L'activité de perfectionnement

Dans le même esprit, l'arrivée de l'enfant devrait être précédée d'une formation destinée à tous les personnels de l'école visant une meilleure compréhension du handicap ou du trouble avec lequel l'enfant souffre. Par exemple, l'arrivée d'un enfant autiste dans l'école doit entraîner une activité de perfectionnement sur ce handicap (caractéristiques, impacts sur les plans cognitif, social et affectif, etc.). Une telle démarche évitera de mauvaises surprises, voire certains malaises chez les personnels scolaires qui, pour la première fois, croisent un jeune ayant ce handicap, qui se caractérise, entre autres, par des difficultés de communication au niveau verbal, comme au niveau des mimiques et des gestes. Depuis plusieurs années déjà, la recherche sur l'inclusion insiste sur la nécessité d'organiser des activités de formation continue et des activités de perfectionnement (Lunt & Norwich, 2009). Il va de soi qu'une telle démarche vise non seulement à accroître le sentiment de compétence des enseignants, mais aussi à éliminer les « surprises » de la rentrée scolaire au cours de laquelle l'enseignant découvre dans sa classe un ou des élèves pour qui aucune préparation n'avait été faite, un ou des élèves pour qui peu de connaissances sont maîtrisées, un ou des élèves qui deviennent alors générateurs de stress chez l'enseignant, et ce, malgré les élèves.

2.3.1.7. L'organisation des rôles au sein de la communauté scolaire

La recherche met aussi en évidence la nécessité de revoir l'allocation des ressources humaines dans l'école. Ainsi, une école inclusive ne devrait pas assister à la diminution de ses ressources mais se transformer ! (Jorgensen et al. 2001). De cette manière, les ressources spécialisées ne sont pas distribuées dans une logique de placement (exemple : les centres de services), mais dans une logique de service (exemple : la classe où se trouve un élève ayant besoin de la ressource spécialisée pour favoriser le développement de son plein potentiel et l'aide à fournir à l'enseignant). De fait, il est préférable que la ressource spécialisée, qui appuie tant l'élève que l'enseignant, se manifeste

dans la classe ; mais il est tout à fait possible également de sortir un élève de la classe, à l'occasion, pour répondre à un besoin spécifique.

2.3.1.8.L'allocation de temps

La recherche insiste sur la nécessité de réserver des temps de concertation au calendrier scolaire (Klingner et al.1998). Ainsi, par son leadership, la direction d'école pourrait prévoir des réunions de concertation hebdomadaire statutaires au calendrier scolaire de son école. Il va de soi que ces temps de concertation rendent possible la collaboration entre les membres de l'équipe-école, collaboration orientée vers l'analyse et l'évaluation des stratégies mises en œuvre pour favoriser le développement du plein potentiel de l'enfant. Un temps statutaire au calendrier scolaire contribue également à la formation continue, au perfectionnement, aux rencontres de résolution de problèmes, aux rencontres de planification et à la production du plan d'intervention de l'enfant, etc.

2.3.1.9.L'évaluation des interventions

Nous mettons également en évidence l'importance d'une pratique d'évaluation continue en lien avec la pertinence et l'efficacité des stratégies mises en œuvre pour favoriser le développement du plein potentiel de l'enfant (Jorgensen et al. 2009). Ainsi, périodiquement, les acteurs de l'éducation sont invités à réfléchir ensemble sur les forces et les limites des stratégies déployées, les aspects de la démarche qui gagneraient à être révisés, les besoins de perfectionnement que suscite la situation

2.3.2. Les caractéristiques pédagogiques

La qualité de l'enseignement est une vérité primordiale au sein d'une école inclusive efficace (Rouse & Florian, 1996). En effet, l'inclusion scolaire implique différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés aux élèves (Falvey & Givner, 2005). À ce titre, les différentes voies pédagogiques sont considérées comme une composante importante de l'inclusion scolaire (AuCoin et al, 2010). Globalement, elle vise à soutenir le progrès de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées favorisant la prise en compte des besoins de chacun et chacune. Leur mise en œuvre implique la

création d'une communauté d'apprenants et d'apprenantes qui cherche à reconnaître, valoriser et exploiter la diversité (Prud'homme, 2010). Lorsque la différenciation pédagogique est moins suffisante pour soutenir l'apprentissage de l'élève, l'individualisation du processus enseignement/apprentissage peut amener l'enseignant ou l'enseignante à faire usage d'accommodations ou de modifications (Paré & Trépanier, 2010). En effet, dès les années 70, Warnock (1978) proposait dans son rapport, ce type d'interventions pour faciliter le déploiement de certaines mesures d'enseignement spécialisé à l'intérieur des écoles publiques anglaises (special education in ordinary schools). Les travaux de Paré et Trépanier (2010) situent pour leur part l'accommodation et la modification comme des pratiques d'individualisation des apprentissages les plus souvent destinées aux élèves handicapés ou encore à ceux présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage importantes.

Selon Paré et Trépanier (2010) l'accommodation, qui ne modifie pas le niveau de complexité d'une tâche ou du programme, vise à assurer l'accès aux apprentissages tout en permettant de répondre aux exigences du programme. Ainsi 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 (Paré & Trépanier, 2010). La modification se présente donc comme une réduction du programme ou des contenus d'apprentissage.

Toujours sur le plan pédagogique, nombreux sont les écrits scientifiques qui soulignent le potentiel de l'apprentissage coopératif pour soutenir l'inclusion scolaire (Falvey & Givner, 2005). Enfin, le recours aux grands principes de la pédagogie universelle (universal design for Learning) est également associé aux pratiques inclusives (Rousseau & Leclerc, 2011).

2.3.3. Les caractéristiques sociales

Certes, la qualité des relations sociales revêt une importance prépondérante dans l'école inclusive. En effet, on y préconise la participation de chaque élève à la vie sociale de la classe et de l'école ainsi qu'une participation optimale à toutes les activités d'apprentissage de son groupe-classe (Ainscow, 2009 & Vienneau, 2002). Cette participation authentique s'appuie sur une

reconnaissance et une valorisation de l'unicité de chaque apprenant et apprenante (Armstrong, 2006), ainsi que sur la création d'un climat de respect et d'acceptation de la différence (Loreman & al. 2005).

2.3.4. Les caractéristiques attitudeles

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

2.4. Les profils des enseignants inclusifs

Selon le Manuel, (2012) intitulé Formation des enseignants pour l'inclusion : profil des enseignants inclusifs, quatre valeurs fondamentales relatives à l'enseignement et à l'apprentissage ont été identifiées comme point de départ des travaux de tous les enseignants en éducation inclusive. Ces quatre valeurs fondamentales sont :

Valoriser la diversité des apprenants : les différences entre élèves constituent une ressource et un atout pour l'éducation. Cette valeur porte sur les conceptions de l'éducation inclusive ; la vision de l'enseignant des différences entre élèves. L'éducation dans sa conception ici repose sur l'égalité, les droits de l'homme et la démocratie pour tous les apprenants ;

Accompagner tous les apprenants : ici les enseignants attendent la réussite de tous les apprenants ; cette valeur fondamentale porte sur la promotion de l'apprentissage académique, pratique, social et émotionnel de tous les apprenants ;

Travailler avec les autres : la collaboration et le travail en équipes sont des approches essentielles pour tous les enseignants ; ici les enseignants travaillent avec les parents, les familles et avec d'autres professionnels de l'enseignement.

La formation professionnelle personnelle continue : enseigner en tant qu'une activité qui s'apprend, les enseignants doivent prendre en charge leur propre apprentissage tout au long de la vie en tant que praticiens réflexifs. Ils doivent promouvoir leur formation initiale comme fondement de l'apprentissage et du perfectionnement professionnel continu.

1. 5. Les acteurs de l'école inclusive

2.5.1. Les instances

Au Cameroun, nous ne disposons pas encore des instances qui favorise le suivi des personnes en situation de handicap. En France par exemple, nous la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Cette instance a été institué par loi du 11 février 2005 destinée à faciliter les démarches des personnes handicapées. Celle-ci offre, dans chaque département, un accès unifié aux droits et aux prestations prévus pour les personnes handicapées. Lieu unique d'accueil, la Maison départementale des personnes handicapées « *exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens aux handicaps.* »

La maison départementale des personnes handicapées a huit missions principales

- Elle informe et accompagne les personnes handicapées et leur famille dès l'annonce du handicap et tout au long de son évolution.
- Elle met en place et organise l'équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de la personne sur la base du projet de vie et propose un plan personnalisé de compensation du handicap.
- Elle assure l'organisation de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) et le suivi de la mise en œuvre de ses décisions, ainsi que la gestion du fonds départemental de compensation du handicap.

- Elle reçoit toutes les demandes de droits ou de prestations qui relèvent de la compétence de la Commission des droits et de l'autonomie.
- Elle organise une mission de conciliation par des personnes qualifiées.
- Elle assure le suivi de la mise en œuvre des décisions prises.
- Elle organise des actions de coordination avec les dispositifs sanitaires et médico-sociaux et désigne, en son sein, un référent pour l'insertion professionnelle.
- Elle met en place un numéro téléphonique pour les appels d'urgence et une équipe de veille pour les soins infirmiers.

Nous avons également la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) : elle prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne handicapée sur la base de l'évaluation réalisée par l'équipe pluridisciplinaire et du plan de compensation proposé. Elle associe étroitement les familles à la décision d'orientation de leur enfant et à toutes les étapes de la définition de son Projet personnalisé de scolarisation. En cas de désaccord, elle propose des procédures de conciliation. La loi accroît l'obligation pour le service public d'éducation d'assurer la continuité du parcours scolaire en fonction de l'évaluation régulière des besoins de chaque élève par une équipe pluridisciplinaire.

2.5.2. Les équipes pluridisciplinaires/différents partenaires

Pour commencer, selon P. Fuster et P. Jeanne (2009), le partenariat « *suppose une définition des rôles et des champs d'intervention, chacun devant respecter la place de l'autre* ». Précisons maintenant les rôles des acteurs en question : L'équipe de suivi et de scolarisation (ESS) Cette équipe est composée de : l'enseignant référent (en charge du suivi du parcours scolaire), les parents (ou représentants légaux) de l'élève, les enseignants qui ont en charge sa scolarité, les chefs d'établissement/directeur, les professionnels de l'éducation et de la santé ou des services sociaux, les psychologues scolaires, les conseillers d'orientation-psychologues et les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale. Ses membres fonctionnaires sont tenus à l'obligation de discrétion professionnelle (loi n°83-634, 13 juillet 1993). AESH, anciennement Auxiliaire de vie scolaire (AVS)

Au cours des dernières années, la présence d'auxiliaires de vie scolaire a permis d'élargir les possibilités d'accueil dans les établissements scolaires (P. Fuster, P. Jeanne, 2009). Selon cette

même source, l'AVS est une « *réponse en matière de compensation des incapacités de l'élève handicapé et/ou en matière d'accessibilité aux apprentissages* ». L'accompagnement de l'enfant reste une question fondamentale, tant pour les parents que pour les enseignants. Il existe deux types d'AVS : l'auxiliaire de vie scolaire individuel, qui intervient le plus souvent dans une classe ordinaire, pour accompagner un seul élève et l'auxiliaire de vie scolaire collectif, qui intervient dans une classe d'inclusion (Ulis) auprès de tous les élèves. Autres partenaires possibles Il existe de nombreux partenaires possibles, selon les difficultés de l'enfant. Nous ne rentrerons pas ici dans les rôles détaillés de chacun, mais considérons judicieux d'avoir en tête ces différentes personnes. Parmi elles, nous pouvons citer : le conseiller d'orientation professionnelle, l'éducateur spécialisé, l'enseignant spécialisé (auprès d'élèves ayant une déficience auditive ou visuelle), l'ergothérapeute, l'infirmier spécialisé en santé scolaire, l'orthophoniste, le parent (ou le tuteur), le physiothérapeute, le psychologue, le représentant de la direction, le titulaire de la classe ordinaire, le travailleur social. Pour une bonne gestion d'une liste de collaborateurs, P-A. Hammeken (2013) conseille aux professeurs des écoles de tenir une fiche pour y consigner le nom de chaque membre de l'équipe, sa fonction et ses coordonnées.

2.5.3. Les rôles de base attendus du directeur inclusif

Le chef de l'établissement éducatif inclusif est censé avoir un bagage théorique et pratique et avoir une bonne représentation des pratiques et rôles lui permettant d'élaborer et de gérer le projet d'établissement inclusif. Ces pratiques et rôles sont définis comme suit :

- ❖ Garantir le droit de l'enfant en situation de handicap à l'offre éducative exige du directeur la révision de ses attitudes et ses représentations à l'égard de l'enfant en situation de handicap et à son droit à une scolarisation inclusive. Il doit sensibiliser tous les employés de l'établissement afin de changer les représentations négatives et les préjugés à l'égard de ces enfants ;
- ❖ Faire de l'établissement scolaire un espace ouvert pour accueillir l'enfant en situation de handicap et s'occuper de sa scolarisation inclusive et de la mise en œuvre de ce droit ;
- ❖ Inviter tous les partenaires de l'établissement à normaliser les mécanismes administratifs, organisationnels et éducatifs nécessaires au succès de cette scolarisation ;

- ❖ Mobiliser les conseils de l'établissement et les équipes pédagogiques afin de créer les conditions nécessaires au succès de l'école inclusive pour les enfants en situation de handicap ;
- ❖ Élaborer le projet d'établissement inclusif en définissant ses objectifs et l'approche adoptée pour sa gestion, ainsi que les mesures éducatives destinées aux enfants en situation de handicap ;
- ❖ Coordonner avec les services de la direction régionale, départementale, les inspecteurs, les autorités sanitaires régionales, ainsi qu'avec les familles et les associations afin de garantir le succès du projet ;
- ❖ Mener des campagnes de sensibilisation pour la scolarisation des enfants en situation de handicap.

2.5.4. Le rôle de l'enseignant inclusif

L'enseignant est responsable de l'acquisition, du suivi et de l'évaluation des apprentissages des apprenants de sa classe et donc, de manière générale, de leur développement cognitif, affectif, social et créatif. Dans le cadre de l'éducation inclusive, le rôle de l'enseignant est celui du facilitateur des savoirs, savoir-faire et savoirs être et non du détenteur des connaissances. Pour réussir l'éducation inclusive, l'enseignant doit concevoir un enseignement apprentissage centré sur l'apprenant. Cela signifie que ce sont les besoins des apprenants qu'il doit placer au centre de toutes les activités classe. Selon le Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive- Edition de juillet 2012, l'enseignement centré sur l'apprenant doit s'appuyer sur les connaissances existantes de celui-ci, sur ses compétences et son niveau de compréhension et dans son rôle de facilitateur il doit :

- ✚ **Connaître ses élèves** : L'enseignant doit bien savoir ce que ses élèves peuvent faire, ce qu'ils connaissent déjà et quels sont leurs besoins particuliers.
- ✚ **Mettre les élèves en confiance** : Les élèves doivent avoir le sentiment que ce n'est pas grave de faire des erreurs, ou de donner des réponses incorrectes. L'enseignant doit les encourager de continuer à essayer jusqu'à ce qu'ils trouvent.
- ✚ **Savoir guider les élèves dans leurs apprentissages** : L'enseignant doit tenir compte des capacités des élèves en leur proposant des activités d'apprentissages allant du simple au

complexe afin de susciter leur motivation et leur pour la réussite de l'activité. Il doit donc donner des consignes claires et précises et s'assurer de la bonne compréhension des tâches à exécuter.

- ✚ **Être flexible et s'adapter aux besoins des enfants** : L'enseignant doit répondre aux besoins de tous les enfants et plus particulièrement aux besoins spécifiques de ceux ayant une déficience afin de faciliter leurs apprentissages. L'enseignant doit adapter ses méthodes d'enseignement pour faciliter l'apprentissage et la participation de tous.
- ✚ **Organiser le travail en classe pour que les enfants puissent s'entraider**. Avec l'appui de l'équipe pédagogique, c'est à l'enseignant d'instaurer la pédagogie différenciée et l'enseignement coopératif dans sa classe et de varier ses méthodes d'enseignement. Le tutorat par les pairs doit être encouragé.
- ✚ **Encourager les élèves dans leurs apprentissages** : L'enseignant ne doit pas hésiter à encourager ses élèves, à leur faire remarquer le moindre progrès et à les valoriser. Quand un élève n'arrive pas à faire quelque chose, il ne faut surtout pas se moquer de lui ou encore moins le comparer à son camarade qui y arrive déjà. Si l'élève est en situation d'échec, il ne faut pas le laisser se décourager.

2.5.5 La procédure de scolarisation d'un enfant en situation de handicap

Etape1 : la constitution du dossier

Pour favoriser la scolarisation et répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap, tout est mis en œuvre pour construire un projet personnalisé de scolarisation (PPS), aussi opérationnel que possible dès lors que la famille a saisi la maison départementale, lieu unique destiné à faciliter les démarches des personnes en situation de handicap.

L'analyse des besoins et l'évaluation des compétences de l'élève en situation de handicap sont les déterminantes importantes pour amorcer dans les meilleures conditions une scolarité. L'école, la famille et l'enseignant référent doivent agir en partenariat :

Ainsi, doivent être assurés :

- ❖ L'inscription et l'accueil dans l'école de référence ou celle vers laquelle l'élève a été orienté
- ❖ Une première évaluation de l'élève en situation scolaire par l'équipe éducative, qui permettra de renseigner le GEVA- sco
- ❖ La mise en place des adaptations pédagogiques nécessaires pendant toute la période d'instruction du dossier
- ❖ L'appui et le relais de l'enseignant référent

L'analyse des besoins et l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation par l'équipe pluridisciplinaires de la MDPH.

Étape 2 : l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation

C'est à partir des besoins identifiés que l'équipe pluridisciplinaires de la maison départementale des personnes handicapées élabore le projet personnalisé de scolarisation (PPS) de l'élève en situation de handicap en tenant compte des souhaits de l'enfant et de ses parents. C'est sur la base de ce projet que la commission des droits de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) prend alors des décisions utiles.

Le PPS est l'outil de pilotage du parcours de scolarisation, il assure la cohérence d'ensemble du parcours scolaire de l'élève en situation de handicap. Il organise et définit les modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci ainsi que les actions pédagogiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins de l'élève décidé par la CDAPH. La scolarisation peut être individuelle ou collective en milieu ordinaire.

Le PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité en précisant, si nécessaire

- La qualité de la nature des accompagnements
- Le recours à une aide humaine individuelle ou mutualisée

- Le recours à un matériel pédagogique adapté
- Les aménagements pédagogiques

Toutefois les personnes chargées de l'accompagnement des élèves en situation de handicap contribuent à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation (pps) et participent aux réunions des équipes de suivi de la scolarisation.

Étape 3 : le suivi et l'accompagnement

Une équipe de suivi de la scolarisation (ESS) facilite la mise en œuvre du PPS et assure pour chaque élève en situation de handicap un accompagnement attentif et régulier.

2.6 Le cadre juridique

L'inclusion scolaire est encadrée par les textes juridiques à l'échelle internationale mais aussi nationale.

2.6.1. Les juridictions au niveau international

- ❖ (1948) Déclaration universelle des droits de l'homme. Le droit à une éducation élémentaire gratuite et obligatoire pour tous les enfants.
- ❖ (1989) Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant ; le droit de tous les enfants à recevoir une éducation sans discrimination, quel qu'en soit le motif.
- ❖ (1990) Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Déclaration de Jomtien).
- ❖ (1993) Règles Universelles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées. La règle 6 énonce non seulement l'égalité des droits à l'éducation de tous les enfants, jeunes et adultes handicapés, mais déclare également que l'éducation devrait être dispensée « *dans un cadre intégré* » et « *dans le cadre des structures ordinaires d'enseignement* ».
- ❖ (1994) Déclaration de Salamanque et le Cadre d'Action pour les besoins éducatifs spéciaux « *... l'école devrait 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 ». (Paragraphe 3);

- ❖ (1994), Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux
- ❖ (2000) Cadre d'Action du Forum Mondial sur l'éducation, Dakar (objectifs de l'EPT) + Objectifs du Millénaire pour le développement. Faire en sorte que tous les enfants aient accès et suivent jusqu'à son terme un enseignement primaire gratuit et obligatoire d'ici à 2015. Accent mis sur les groupes marginalisés et les filles
- ❖ (2001), Programme phare de l'EPT consacré au droit à l'éducation des personnes handicapées : vers l'inclusion ;
- ❖ (2005) Convention des Nations Unies sur le handicap. Promotion des droits des personnes handicapées et intégration du handicap dans le développement.
- ❖ (2005), Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous » ;
- ❖ (2006), Convention relative aux droits des personnes handicapées ; Les gouvernements doivent dispenser une éducation inclusive aux enfants handicapés
- ❖ (2009), Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation.
- ❖ (2015) (ODD) : Les enfants handicapés doivent avoir accès à « une éducation équitable, inclusive et de qualité » d'ici à 2030 (ODD 4).

2.6.2. Les juridictions au niveau national

Cette partie présente une analyse détaillée des différentes politiques sur l'éducation inclusive au Cameroun. Elles soulignent les efforts déployés par le gouvernement pour fournir un soutien social afin d'assurer l'accès aux personnes en situation de handicap. En observant ce que les lois ne font pas, elles fournissent des orientations pour des pratiques pédagogiques inclusives qui assureront la pleine participation de tous les apprenants vulnérables. De ce fait, les différentes lois, les arrêtés, les lettres et circulaires sont mentionnés ci-dessous :

- ❖ Le ministère des Affaires sociales, créé en 1975, a été chargé de superviser le bien-être des personnes handicapées et des personnes très anciennes. En tant que tel, des centres publics ont été créés alors que des écoles spécialisées privées approuvées dans toutes les régions du

pays recevaient des subventions annuelles de l'État pour servir les personnes en situation de handicap (PSH). Avec la création de ce ministère, des lois et des législations ont été créées pour améliorer l'accès à l'éducation et l'égalité des chances des personnes en situation de handicap et à d'autres personnes dans des situations défavorisées.

- ❖ Parmi ces lois, se trouve la loi N° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes en situation de handicap suivie du texte de la demande mis en place en 1990.
- ❖ Des mesures ont été prises en 1998 après le Forum de l'éducation de 1995 pour promouvoir le droit à l'éducation des enfants et en particulier des personnes en situation de handicap.
- ❖ L'article 3 de la loi n ° 83/13 de juillet 1983 porte sur l'éducation des enfants en situation de handicap. Trois options sont proposées concernant le type d'éducation à donner à ce groupe d'enfants :
 - Intégration dans les écoles ordinaires : les parents d'enfants en situation de handicap sont invités à les envoyer dans les écoles ordinaires. Cette approche intégrée exige qu'un personnel spécialisé soit recruté pour répondre aux besoins des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires, ainsi que la fourniture des matériels pédagogiques appropriés.
 - Admission dans des cours spéciaux : certains parents qui recherchent l'admission pour les enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires sont invités à les placer dans des cours spécialisés. Cela est considéré comme une solution temporaire dans le sens où la formation spécialisée adaptée à la capacité de l'enfant dans de telles classes ne le prépare qu'à l'admission éventuelle dans une classe régulière.
 - Admission dans des établissements spécialisés : dans ce cas, l'enfant en situation de handicap est admis dans un établissement spécialisé où il reçoit une éducation spécialisée ainsi que des soins médicaux et des traitements ;
- ❖ Pour assurer une meilleure appropriation de la loi de 1983, le ministre de l'Éducation nationale a publié la lettre circulaire n ° 86/1/658/MINEDUC/CTZ du 13 janvier 1986 demandant à toutes les autorités nationales de l'éducation de mettre en œuvre la loi de 1983 en accordant la priorité et facilitant l'inscription des enfants en situation de handicap dans les écoles publiques et privées. Cette lettre circulaire également déclare que la sanction est accordée à des enseignantes et des enseignants répréhensibles qui vont à l'encontre de la loi de 1983 ;
- ❖ En novembre 1990, le chef de l'État du Cameroun a signé le décret fixant les modalités d'application de la loi de 1983. Il est divisé en cinq parties avec la première partie traitant de

l'éducation et de la formation professionnelle des personnes en situation de handicap. Le chapitre 1 de cette loi stipule clairement que l'éducation des enfants et des jeunes adultes en situation de handicap doit être assurée dans les écoles ordinaires et spécialisées, les enfants présentant une déficience auditive, visuelle et mentale doivent recevoir une éducation spécialisée pour leur permettre d'acquérir l'autonomie nécessaire à leur inscription dans les écoles normales... En cas de nécessité, les écoles régulières qui inscrivent les enfants en situation de handicap doivent disposer d'enseignants spécialisés et du matériel didactique adapté aux besoins des enfants (MINAS, 1990). En ce qui concerne l'accélération de l'accès des élèves handicapés dans différentes classes dans les écoles ordinaires, les écoles doivent apporter les adaptations nécessaires en fonction des besoins de tous les enfants.

- ❖ La loi n ° 98/004 du 14 avril 1998 définissant le projet de société et le type d'homme à former au Cameroun, accorde « *l'égalité des chances sans discrimination de genre, les différences d'opinions politiques et religieuses, l'origine socioculturelle, linguistique ou géographique* ». Dans la promulgation de cette loi, l'article 6 stipule que l'État garantit le droit de tout enfant à l'éducation.
- ❖ En 2005, le 11 octobre, une lettre circulaire signée par le ministre de l'Enseignement secondaire donne des instructions sur la gestion des étudiants malvoyants et malentendants dans l'organisation des examens publics et de classe. La lettre circulaire souligne l'importance de mettre à la disposition des spécialistes en braille et en langue des signes. Seul le braille d'examen est en pratique. L'absence de l'utilisation de la langue des signes dans tous les examens publics demeure critique ;
- ❖ En 2006, le 02 août, les ministres de l'enseignement secondaire et des affaires sociales ont signé une circulaire commune relative à l'admission des enfants en situation de handicap et des enfants de parents en situation de handicap dans les écoles secondaires. Ces enfants sont exempts du paiement des contributions exigibles des parents et des élèves ;
- ❖ En outre, une lettre circulaire commune n ° 283/07/LC/MINESEC/MINAS du 14 août 2007 relative à l'identification des enfants en situation de handicap et d'autres personnes nées de parents en situation de handicap encouragent l'inscription de ces enfants dans les établissements scolaires publics ainsi que leur participation dans les examens officiels. Selon cette circulaire, seuls les enfants des établissements scolaires publics sont concernés. L'implication ici est que d'autres catégories d'enfants qui fréquentent des écoles privées ont été identifiées ou ont donné

des considérations spéciales dans les examens officiels. En plus de cela, la circulaire limite la considération uniquement aux personnes présentant une déficience d'ordre physique notamment les malvoyants et les malentendants ;

- ❖ 8 juillet 2008, une lettre circulaire conjointe des ministres de l'enseignement supérieur et des Affaires sociales renforce l'amélioration des conditions et apporte un soutien aux étudiants en situation de handicap dans les Universités d'Etat, en postulant que :
 1. les organisateurs d'examens d'évaluation académique doivent prendre connaissance des étudiants en situation de handicap ;
 2. les Universités doivent fournir des structures d'orientation et de conseil ;
 3. les Universités doivent accorder la priorité aux étudiants en situation de handicap pour un emploi et un prix à ceux qui ont de bonnes performances, des prix d'excellence ;
 4. les Universités doivent améliorer l'infrastructure et trier les équipements.

Résumé du chapitre 2

Parvenu au terme de ce chapitre, il était question pour de présenter le fonctionnement d'une école inclusive. Tout au long, nous avons présenté les différentes conditions de mise en œuvre d'une école inclusive, les caractéristiques d'une école inclusive, les différents acteurs de l'école inclusive et leurs rôles.

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

**CHAPITRE 3 :
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Cette partie consiste à présenter les méthodes et techniques d'approche de notre étude. Pour ce faire, nous allons présenter de manière générale la démarche que nous avons utilisée pour parvenir à nos résultats.

Pour bien conduire notre étude, nous consacrons ce chapitre à la méthodologie nous servant éventuellement à la préparation et l'organisation de l'enquête. Selon (Fonkeng & Bomba, 2014, p. 84), la méthodologie « *exprime l'ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre compte des résultats* ». IL s'agit dans ce chapitre de présenter le type de l'étude, le site de l'étude, la population de l'étude, la méthodologie de l'échantillonnage, les instruments de collecte des données et la méthode d'analyse de données.

3.1. La présentation du site d'étude

Notre site de recherche se trouve à Yaoundé la capitale du Cameroun et chef-lieu de la région du centre précisément dans le département du Mfoundi. Le département de Mfoundi est subdivisé en sept (07) Arrondissements. Cependant l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo est située dans l'arrondissement de Yaoundé 4^{ème}.

3.2. Le type de recherche

Dans l'objectif de comprendre ce qu'on entend par l'éducation inclusive et de faire en sorte que tous les « **enfants à besoins éducatifs particuliers** » puissent accéder à une éducation de qualité dans des écoles ordinaires, ainsi nous allons mener une étude qualitative. Notre revue de la littérature montre que plusieurs études ont été faites sur l'éducation inclusive, mais dans un autre contexte. Cependant la particularité de notre étude se situe au niveau de la réalité camerounaise.

3.2.1. La démarche déductive

La démarche retenue pour notre étude est déductive car, à la question que nous nous sommes posés, nous chercherons à y trouver des réponses après la descente sur le terrain.

3.2.2. La méthode de recherche

Il existe trois méthodes de recherche : la méthode quantitative, la méthode qualitative et la méthode mixte. La méthode retenue pour notre recherche est qualitative, car elle permet de comprendre et d'examiner les difficultés qu'éprouvent les enfants en situation de handicap dans notre pays et en plus d'élucider la notion de l'inclusion scolaire et l'intérêt que cette dernière promeut pour notre société.

3.3. La population d'étude

En statistique déductive, une population d'étude est un ensemble d'unités statistiques dont les éléments présentent des caractéristiques communes. Il s'agit dans cette section de définir la population mère, la population cible et la population accessible à notre étude.

3.3.1. La population mère

La population mère est une énumération exhaustive des unités statistiques potentielles susceptibles d'être étudiées. Selon Ondoua-biwole (2004), elle fait référence par définition au groupe d'individus, d'événements ou de choses intéressantes que le chercheur souhaite étudier. Notre population mère est constituée du personnel administratif, des instituteurs, les institutrices, les élèves en situation de handicap et les élèves ordinaires de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo.

3.3.2. La population cible

La population cible est celle sur laquelle les résultats de la recherche peuvent être généralisés. Elle est constituée de l'ensemble des sujets ayant les mêmes critères et caractéristiques, et soumis aux mêmes conditions de vie. Notre population cible est constituée de chaque membre des différents corps qui composent la population mère.

3.3.3. La population accessible

La population accessible est une partie de la population cible sur laquelle le chercheur réalise ses investigations. Cette unité de la population cible est disponible au chercheur avec une

taille réduite. Notre population accessible est constituée d'un administrateur (directeur), deux enseignants et un groupe des élèves.

3.4. La technique d'échantillonnage et l'échantillon

Paugam (2012), disait qu'un échantillon mal conçu risque de conduire à des fausses représentations. La qualité de l'échantillon est donc en effet, un impératif majeur dans une recherche. Pendant longtemps, l'enquête a été soit qualitative, c'est-à-dire sous forme de monographies, soit quantitative, comprise alors comme une collecte exhaustive de données sur un domaine précis. Il s'agissait donc de recensement ou d'inventaire. Sauvayre (2017) citant Michelat (1975), la recherche qualitative, menée par entretiens, suppose de s'intéresser à une petite partie de population totale. Elle n'est pas régie par la quantité, mais par la qualité et la variété des recueils. Il n'y a pas de quête à la représentation statistique de l'échantillon constitué.

La technique de l'échantillonnage est « *un procédé qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble* » (Fonkeng *et al.* 2014, p. 83). En fonction de la posture méthodologique adoptée, les modalités de construction de l'échantillon seront différentes. Vu que notre approche est hypothético-déductive, c'est dire que, nos hypothèses sont construites lors de la phase exploratoire, il s'agit de les tester sur une population choisie selon des caractéristiques définies. Il existe Plusieurs types d'échantillonnage dans la démarche méthodologique à savoir l'échantillonnage probabiliste, aléatoire simple, par quotas, aléatoire stratifié, par grappes, systématique, non probabiliste, de commodité etc. Cependant, la technique d'échantillonnage qui convient à notre recherche est l'échantillonnage non probabiliste.

3.4.1. L'échantillonnage non probabiliste

Il se différencie de l'échantillonnage probabiliste, car il comprend toutes les approches qui ne permettent pas forcément d'identifier exactement la probabilité de chaque membre de la population d'être inclus dans l'échantillon (Fonkeng, Chaffi et Bomba, 2014, P. 91)

Cette méthode d'échantillonnage a été choisie parce qu'elle permet de sélectionner plus facilement les répondants.

3.4.2 L'échantillon

L'échantillon est par définition un fragment ou une petite quantité de population cible ou parente auprès de laquelle l'étude peut s'effectuer. C'est un ensemble d'individus extraits d'une population étudiée de manière à ce qu'il soit représentatif de la population mère pour l'objet de l'étude (Fortin, Côté, et Fillion, 2005). Selon Fonkeng et al. (2014), l'échantillon est le fragment ou la petite quantité de la population cible (ou parente) auprès de laquelle l'étude a (ou aura) lieu. Il fait logiquement suite à la maîtrise de la question de l'objet de la recherche

TABLEAU 6: LES REpondants DE L'Echantillon

N°	Statuts	Nombre
1	Le directeur de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo	1
2	Les enseignants	1
3	Les élèves ordinaires	2
4	Les élèves à déficience auditive	2
5	Les élèves à déficience visuelle	1
Total		07

3.5. Les outils de collecte des informations

Nous avons utilisé les grilles d'entretien directif, donc à une pré-enquête pour collecter les données afin pouvoir les analyser.

3.5.1. Le guide d'entretien directif et leur codage

La guide d'entretien présente l'avantage de cibler les questions et de réduire leur nombre. Chaque question permet au locuteur de balayer plusieurs thèmes qui renvoient à la complexité du phénomène étudié. Compte tenu des objectifs de notre étude dont le terrain d'enquête qui concerne

l'école primaire, nous avons privilégié les membres de cette école. Nous nous sommes intéressés aux enseignants et aux élèves ordinaires et handicapés. A chacune de ces personnes choisies correspond une grille d'entretien.

Le codage des entretiens enregistrés a donné lieu à l'audition de bandes sonores. Pour s'assurer de la fidélité, nous avons procédé à des auditions répétées. Quant aux entretiens non enregistrés, nous avons effectué un codage à partir de leur transcription sur feuille. Le codage recherchait les thèmes et leurs indicateurs respectifs se rapportant à l'éducation inclusive. Nous avons élaboré la grille d'entretien en 06 thèmes donc 04 thèmes pour les enseignants et 02 thèmes pour les élèves avec des concepts et d'éléments relatifs permettant de collecter différentes informations pour comprendre l'inclusion scolaire à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo au Cameroun et la ségrégation des personnes en situation de handicap qui se vit toujours. Nous avons commencé par les enseignants.

Le thème premier porte sur la situation des personnes à besoins spéciaux et l'inclusion scolaire à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. Nous avons interrogé sur ce thème l'administration(directeur) et les enseignants sur le nombre des écoles inclusives au Cameroun. Nous les avons interviewés sur le système de fonctionnement de leur établissement, les ressources humaines, pédagogiques, infrastructurelles et technologiques, favorisant l'efficacité et la performance de la formation.

Le deuxième thème évoque les facteurs qui entravent les pratiques de l'éducation inclusive à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. Nous cherchons ici à savoir, l'adéquation entre l'école et les attentes des enseignant(e)s, les élèves et les parents d'élèves. Nous évoquons ici le problème d'accessibilité : l'accès à l'école, l'accès aux apprentissages, l'accès aux toilettes, accès aux bureaux etc.

Le troisième thème porte sur les lacunes, les manquements observés au sein de l'école. Nous avons interrogé l'administration et les enseignants sur l'intégration des enfants en situation de handicap, sur leur satisfaction dans le système inclusif. Nous avons également interrogé les enseignants sur leur formation de base et ainsi sur les outils didactiques.

Le quatrième thème concerne les stratégies à adopter pour une éducation inclusive effective à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. Sur ce point, nous avons discuté avec nos enquêtés, sur la compétence des enseignants, la gestion des classes, des personnes en situation de

handicap, la gestion de temps. Après avoir fini avec les enseignants nous avons une fois entamé avec les élèves.

Le cinquième thème concerne l'état d'esprit des élèves et surtout ceux qui sont en situation de handicap. Nous les avons interrogés sur les relations qu'ils entretiennent entre eux.

Le sixième thème évoque les difficultés que rencontrent les élèves. Nous avons posé des questions aux élèves concernant leur environnement physique, les cours, les stratégies adopter par les enseignants pour enseigner les élèves à déficience auditive et visuelle.

3.6. La recherche et l'analyse documentaire

La recherche documentaire joue un rôle très important dans une recherche. C'est la première phase fondamentale dans un travail de recherche et conduit à la lecture de différent type de documents en rapport avec notre sujet. Des documents et ouvrage méthodologiques peuvent nous servir des démarches à suivre et nous produire des informations corolaires importantes évoquées par les autres. Nous consultons en premier lieu dans les bibliothèques universitaires les thèses et les mémoires qui nous ont permis d'avoir d'informations relatives sur comment aborder notre sujet. En deuxième lieu, nous consultons les articles, des rapports et notes de conférence réalisés par des partenaires nationaux et internationaux sur l'éducation inclusive ; sur tout en ce qui concerne l'intégration des personnes à besoins éducatifs particuliers dans les écoles ordinaires. Un examen documentaire complet des politiques, des programmes et des pratiques de l'éducation inclusive au Cameroun nous a permis de comprendre l'absence de pratiques y relatives (Recherche de Sightsaver (2012). Ces recherches documentaires nous ont permis de comprendre l'inclusion scolaire et les pratiques d'éducation inclusive au cameroun.

3.7. L'enquête et ses difficultés

(Fonkeng, Chaffi et Bomda, 2014) mentionnent que, l'entretien individuel est un dialogue structuré ou non structuré entre le chercheur et un participant à son étude en vue d'identifier ses réponses quant à la problématique de sa recherche. Selon Grawitz (2001), l'entretien structuré est un outil beaucoup plus contraignant, surtout pour l'enquêteur, qui pose des questions précises,

libellées d'avance suivant un ordre prévu. Nous avons en effet choisi l'entretien pour passer à la rencontre des enquêtés sur le terrain pour écouter leur différent point de vue sur la question l'éducation inclusive et l'intégration des enfants en situation de handicap. Cette phase de recherche n'a pas été sans grandes difficultés.

Nous avons adopté l'instrument de recherche et sélectionné l'échantillon de la population parente. Le temps est venu maintenant de procéder à l'entretien.

3.7.1. Le déroulement de l'entretien

C'est dans la ville de Yaoundé au quatrième arrondissement précisément à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo que se sont déroulés nos entretiens.

D'abord, nous avons entretenu des démarches auprès de l'administration de la faculté pour avoir l'autorisation de travailler sur ce thème. Après avoir obtenu l'autorisation nous sommes rendus auprès du directeur de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. Après avoir lu notre autorisation de recherche, le directeur nous a permis de mener cette étude en nous désignant un enseignant qui pourra m'accompagner tout au long de cette étude. Avec cet enseignant nous avons essayé de discuter sur la faisabilité et sur l'échantillonnage. Après ce travail nous avons procédé aux différents entretiens.

3.7.2. Les difficultés rencontrées lors de l'enquête

Nos entretiens se sont bien passés dans l'ensemble néanmoins nous sommes heurtés à quelques difficultés notamment en ce qui concerne les entretiens avec les personnes à déficience auditive. La communication n'était pas bonne. Il y'a eu trop des incompréhensions entre nous et ça a pris assez du temps par rapport aux autres entretiens du fait de la non maîtrise de la langue de signe par les parties. Je me suis fait aider par un enseignant, malgré tout, la communication n'était pas plausible.

3.8. Les instruments de traitement des données

Grawitz, (2001) indique que l'analyse de contenu peut servir à traiter :

Tout le matériel de communications verbales mis en jeu dans la vie sociale, qu'il s'agisse de textes écrits : documents officiels, livres, journaux, documents personnels ; ou oraux : radio, télévision, ou d'activités pouvant être décomposées, classées : analyse d'une réunion, de l'emploi du temps d'un contre maître ou d'un préfet.

Tout le matériel spécialement créé par la recherche sociologique ou psychologique : comptes rendus d'entretiens, discussions de groupe, réponse à des questionnaires.

En se basant dans cette logique, nous avons choisi l'analyse de contenu comme instrument pour analyser les comptes rendus d'entretiens que nous avons recueillis sur le terrain avec les enseignants et les élèves de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. Le mot analyse « désigne d'abord une décomposition d'éléments de nature intellectuelle et abstraite, une critique, puis un procédé de raisonnement » (Rey, 1995, cité par Eymard (2003)). Le travail d'analyse de contenu consiste à réaliser un découpage en unités de sens à procéder à un inventaire, une catégorisation, une codification. L'unité de sens peut être construite ou elle peut provenir d'un mot, d'une phrase, d'une causalité, d'une proposition.

L'analyse doit procéder selon des règles, obéir à des consignes suffisamment claires et précises pour que des analystes différents, travaillant sur le même contenu, obtiennent les mêmes résultats (Grawitz, 2001). Dans ce cas de figure, le contenu doit être ordonné et intégré dans les catégories choisies, en fonction du but poursuivi.

En effet, les données ont été analysées à travers la technique d'analyse des contenus. C'est une analyse thématique visant à lire l'ensemble d'un corpus tout en identifiant les thèmes qu'il contient, pour ensuite produire du verbatim par thème ou procéder à une analyse statistique des thèmes Krief & Zardet (2003). Rappelons que l'analyse des contenus est un ensemble d'instruments méthodologiques qui s'applique à des discours fortement diversifiés, et appuyé sur la déduction de même que l'inférence. Elle est coûteuse par sa consommation énorme de temps pour une analyse des corpus assez volumineux mais, elle est soit considérée comme très consommatrice de temps et coûteuse pour l'analyse des corpus volumineux, elle est axée sur le sens du discours. Ainsi, l'extraction de verbatim est mise au service des analyses de contenu axée sur le sens des discours. Selon Krief et Zardet (2003), nous aurons donc ici trois phases chronologiques

3.8.1. L'analyse des données

Le type d'analyse retenu pour cette étude est l'analyse de contenu. C'est une technique de recherche visant la description objective, systématique et souvent quantitative du contenu manifeste. Elle est une des méthodologies utilisées dans les sciences humaines et sociales. Cette technique d'analyse s'est faite de manière manuelle.

Par ailleurs, cette analyse s'est faite à travers des opérations de catégorisation, entendue comme opération intellectuelle qui permet de subsumer un sens plus général sous un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et dénommés (codifiés) » (Mucchielli, 1996, p. 23). Cette opération s'est faite à l'aide des catégories et des catégories « conceptualisant » (Paillé et Mucchielli, 2017). Ces dernières désignent « une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (p. 320).

3.8.2. Le guide d'analyse des données des entretiens avec les enquêtés

La construction de cet instrument d'analyse s'est faite suivant les suggestions de Paillé et Mucchielli (2016). De ce fait, le guide d'analyse de cette étude a été constituée des thèmes. Le thème fait référence « à ce dont il est question dans l'extrait du corpus faisant l'objet de l'analyse mais ne renseigne en aucune façon sur ce qui a été dit à ce propos » Paillé et Mucchielli (2016, p.18). Il est une indication sur ce que le répondant ou participant aborde dans son discours.

Ici l'objectif cherché est de comprendre l'éducation inclusive et de comprendre le comment faire pour intégrer plus des personnes à besoins éducatifs particuliers à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. Les données qualitatives ont été obtenues à partir de l'analyse de contenu en se concentrant uniquement sur les discours, les représentations quantitatives des élèves ainsi que sur les préoccupations dominantes. L'analyse de contenu est une méthode pour traiter les données recueillies lors de la recherche qualitative. Blanchet et Gotman (1992) ont distingué plusieurs types d'analyses de contenu en fonction de leur degré de formation. L'analyse thématique a été utilisée pour mettre en exergue les aspects émergents. Ce choix est dû au fait que l'analyse thématique procède à un découpage transversal à partir de données ouvertes, en vue d'établir un ensemble cohérent. Dans cette étude, le thème correspond globalement aux grandes divisions du corpus. Ces thèmes ont été constituées à partir de nos questions de recherche.

À cet effet, nous avons élaboré deux guides d'entretiens : un guide d'entretien pour les enseignants et un guide pour les élèves. Le guide pour les enseignants porte sur la situation des personnes à besoins spéciaux et l'inclusion scolaire à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo au Cameroun, les facteurs qui entravent les pratiques de l'inclusion scolaire, les lacunes observées au sein de nos écoles inclusives et les stratégies à adopter pour mettre en place une bonne politique nationale sur l'éducation inclusive. Pour les élèves, notre guide porte sur l'état d'esprit des élèves et les difficultés que rencontrent les élèves. Ainsi nous utilisons les lettres de codage pour coder nos répondants ou nos interviewés : la lettre E (correspond aux enseignants), A (correspondant au groupe d'élèves à déficience auditives), O (correspond aux élèves ordinaires) et V (correspond à l'élève à déficience visuelle). Cependant nous avons pour répondants E1, E2, A, O et V.

Résumé du chapitre 3

Ce chapitre nous a permis de présenter la méthodologie de notre recherche avec ses différentes composantes à savoir le site de recherche, le type de recherche, la population de l'étude, l'échantillonnage, les outils de collecte des données, instruments des analyses des données.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS, DISCUSSION

Nous procédons dans ce chapitre, à la présentation des résultats de notre enquête sur le terrain, axée sur les caractéristiques sociodémographiques des enquêtés, la présentation des données recueillies autour des sept thèmes de notre étude. Nous précisons qu'il s'agit de présenter le contenu des discours individuels recueillis sur le terrain. Il y a certains discours qu'on rapporte dans leur globalité pour faciliter leur analyse. La présentation se base uniquement sur le discours des répondants.

4.1 L'identification des enquêtés

Notre enquête sur terrain a atteint dix (07) personnes parmi lesquelles le directeur de l'école publique pilote inclusive de Nkoldongo, un enseignant du même établissement, deux élèves sourds muets (filles), deux élèves ordinaires (garçons) et un élève malvoyant (garçon). Ce sont tous des élèves de l'école publique pilote de Nkolndongo

4.2. La présentation statistique des élèves de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo

Le tableau ci-dessous présente la statistique des élèves de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo de l'année scolaire 2022- 2023. Le tableau est présenté selon les types de handicap au sein de chaque classe. Nous présentons également le pourcentage de chaque type de handicap au sein de cette école.

TABLEAU 7: LES EFFECTIFS DE L'ECOLE PUBLIQUE PILOTE INCLUSIVE DE NKOLNDONGO

	Déficien ts visuels		Déficien ts auditifs		Déficien ts intellect uels		Infirmi té motrices cérébral es		Autist es		Bègues		Élèves ordinaire s		Total	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	Handica ps	Ordinair es
SIL	01	00	00	01	01	01	01	01	02	0 4	00	00	37	28	12	65
CP	01	00	01	02	00	01	01	01	01	0 2	00	00	34	34	10	68
CE1	00	00	01	00	01	02	02	00	04	0 0	00	00	48	33	08	81
CE2	05	01	01	02	02	01	00	01	00	0 0	01	02	39	37	16	76
CM1	01	02	01	01	01	02	00	00	00	0 0	01	03	43	28	12	71
CM2	01	00	00	01	00	00	00	00	00	0 0	00	00	38	22	02	60
TOTAL	09	03	04	07	05	07	04	03	07	0 6	02	05	239	18 2	62	421
	12		11		12		07		13		07		421		483	
Pourcentage	2,48%		2,27%		2,48%		1,44%		2,63%		1,44%		87,17%		100%	

Le diagramme ci-dessous présente le pourcentage de chaque type de handicap au sein de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. Nous avons entre autre les déficients visuels (3%), les déficients auditifs (2%), les déficients intellectuels (3%), les infirmités motrices cérébrales (1%), les autistes (3%), les bègues (1%) et les élèves ordinaires (87%).

FIGURE 2 : DIAGRAMME PRESENTANT LES POURCENTAGES DES EFFECTIFS DES ELEVES DE L'ECOLE PUBLIQUE PILOTE INCLUSIVE DE NKOLDONGO

Le diagramme ci-dessous présente les pourcentages des élèves en situation de handicap (13%) et les élèves ordinaires (87%). A partir de ce diagramme nous confirmons que l'intégration des élèves en situation reste toujours minoritaire.

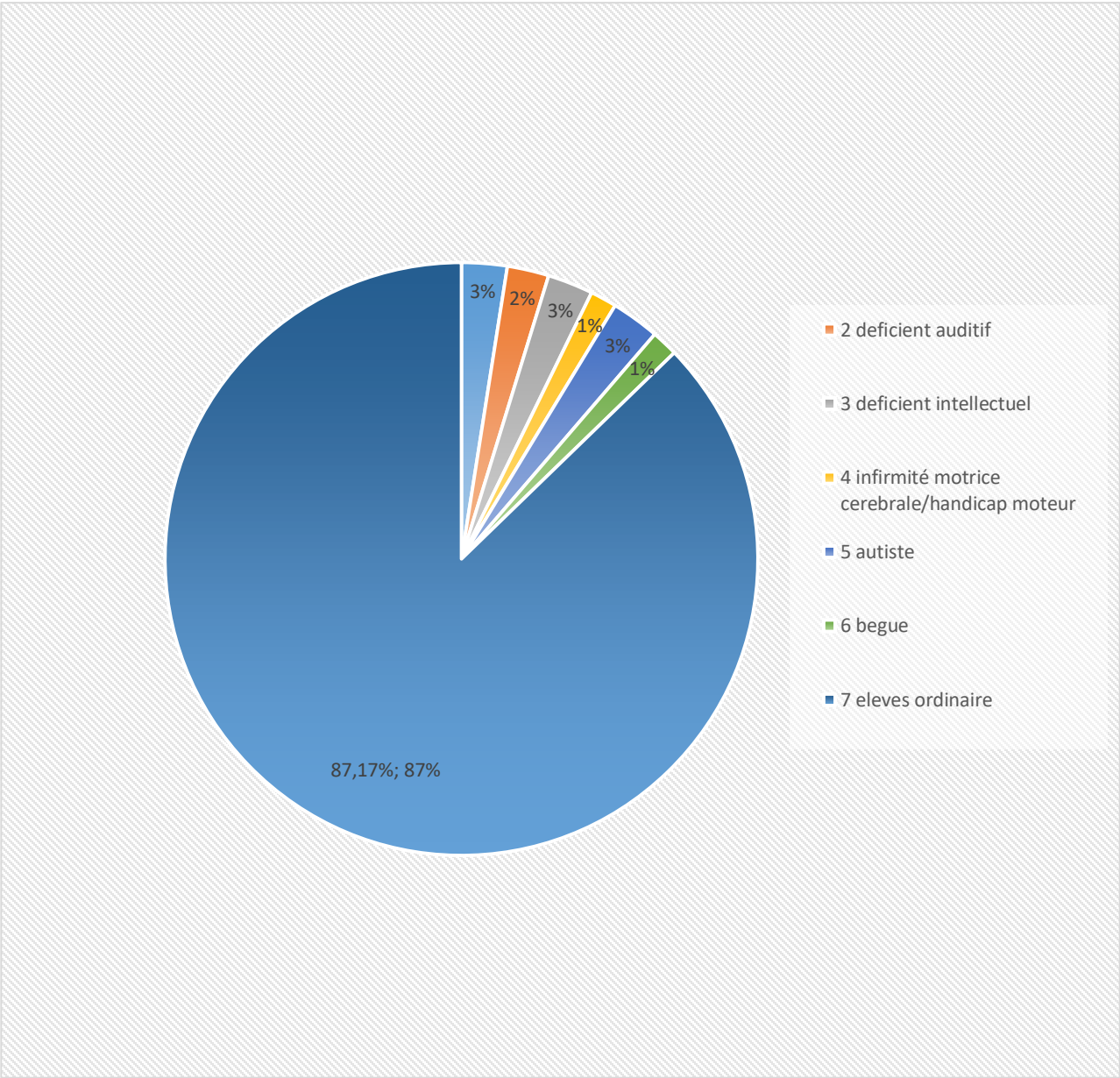
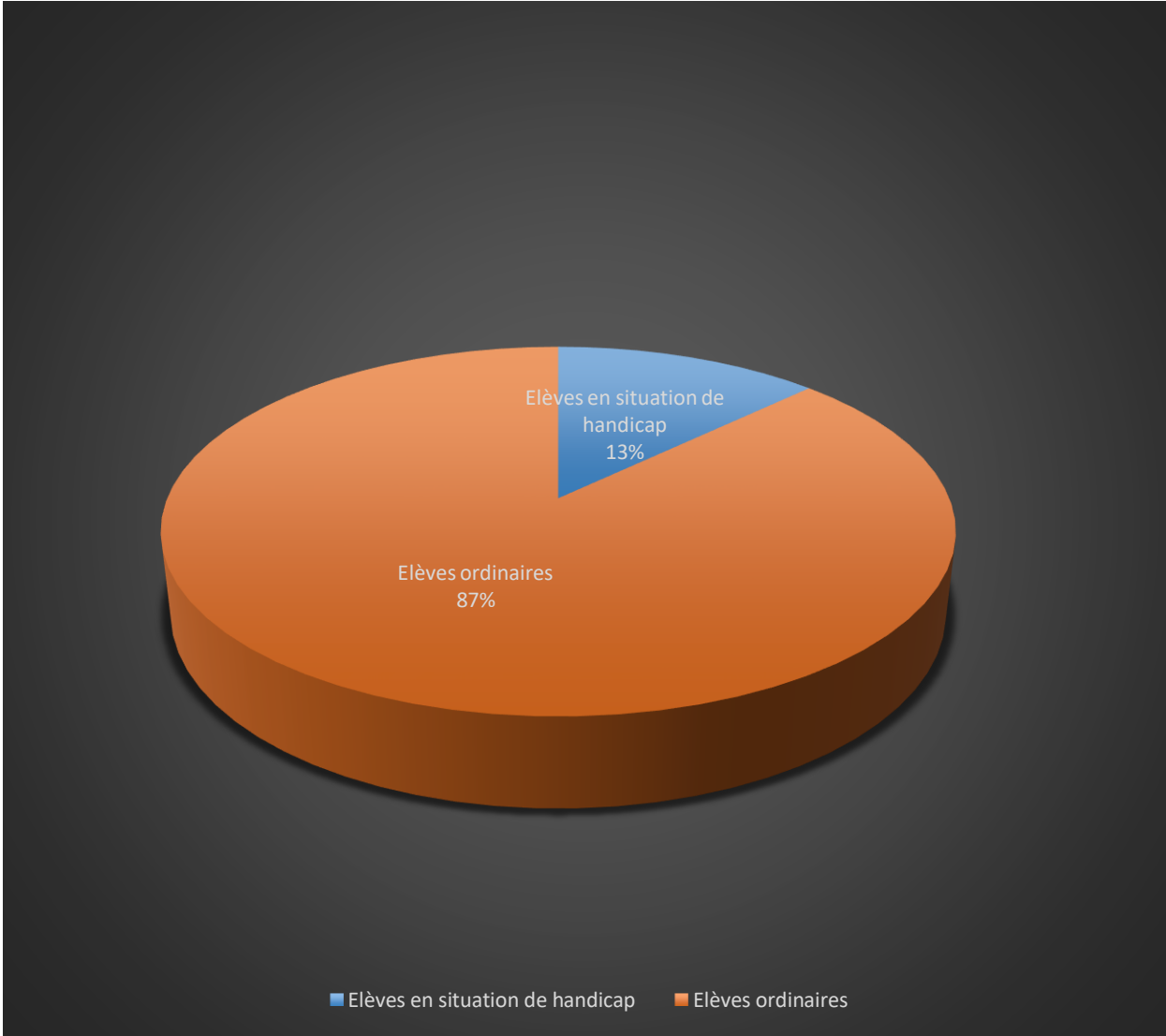


FIGURE 3: DIAGRAMME PRESENTANT LE POURCENTAGE DES ELEVES EN SITUATION DE HANCAP ET LES ELEVES ORDINAIRES DE L'ECOLE PUBLIQUE PILOTE INCLUSIVE DE NKOLNDON



4. 3. Présentation et analyse thématique des entretiens

Après l’identification de nos répondants, nous passons à la présentation et à l’analyse des selon les différents thèmes.

4.3.1. L’état de l’inclusion scolaire à l’école publique pilote inclusive de Nkolndongo au Cameroun

Au sujet du premier thème (QS1). Il s'agit ici de répondre à la question, quelle est l'état de l'inclusion scolaire à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo au Cameroun ?

Il est important de bien répondre à cette question afin de connaître le niveau de l'inclusion scolaire à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo au Cameroun. Nous trouverons les réponses dans quelques extraits :

Le Cameroun en 2016 a procédé à une transformation de 70 écoles publiques en écoles publiques inclusives afin d'accueillir les élèves handicapés. Ici à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo, nous accueillons tout type d'élève quel que soit son handicap. L'école est ouverte à tous et à toutes. Depuis longtemps il existe une politique sur l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles ordinaires néanmoins l'application de cette politique d'intégration restait timide. (E1)

Il existe la loi 2010/2002 du 13 avril 2010 sur la protection et l'emploi des personnes handicapées. A travers cette loi le gouvernement souhaiterait que les apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux devraient être associés aux apprenants normaux dans le même environnement d'apprentissage, c'est-à-dire tous les élèves avec ou sans déficience. Le ministère de l'éducation de base a procédé à la transformation de certaines écoles publiques en écoles publiques pilotes inclusives à l'instar de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo ici, école pilote inclusive de Ngalan à Mbalmayo, école pilote inclusive appliquée de Mfou dans le centre et bien dans d'autres régions. (E2)

4.3.2. Les facteurs qui entravent les pratiques de l'éducation inclusive à l'école publique inclusive de Nkolndongo

Au sujet du deuxième thème 2 (QS2). Il s'agit de répondre à la question, quels sont les facteurs qui entravent les pratiques de l'éducation inclusive à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo . Ainsi suit les extraits de nos répondants par rapport à la question posée :

Par rapport à votre question, nous avons les facteurs socioculturels. Beaucoup des parents pensent que les enfants handicapés sont des sous hommes et préfèrent les garder à la maison. Investir pour les enfants en situation de handicap pour certaines familles surtout les familles à faible revenu est considéré comme des dépenses inutiles car ces enfants sont jugés non rentables. Il y a aussi le facteur lié à la distance étant donné que les écoles inclusives ne sont pas implantées partout surtout dans les zones rurales. Il y a aussi les préjugés, la malveillance, l'ignorance. (E1)

Comme réponse nous avons les croyances culturelles qui sont des obstacles à l'effort communautaire pour soutenir les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. En dehors de ça il y a les facteurs personnels concernant les enfants victime des handicaps qui se sentent inférieurs par à rapport aux enfants dits normaux. Nous relevons également le manque des personnels qualifiés au sein de nos écoles inclusives qui poussent certains parents à choisir plutôt les écoles spécialisées. Nous notons également la pauvreté qui est à l'origine du non scolarisation de la plupart des enfants en situation de handicap. (E2)

4.3.3. Les lacunes observées au sein de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo

En ce qui concerne le troisième thème (QS3). Il s'agit ici de répondre à la question, quelles sont les lacunes observées au sein de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo ? Il s'agit ici de dégager les manquements observés dans ces établissements qui constituent des freins pour une inclusion scolaire pérenne. Voici quelques réponses des enseignants que nous avons interrogés :

Les lacunes, elles sont nombreuses : nous notons d'abord l'insuffisance des sensibilisations des parents sur la nécessité de l'éducation inclusive, manque des personnels qualifiés apte aux outils didactiques, manque des enseignants aptes aux brailles et à la langue de signe. Sur le plan infrastructurel, nos bâtiments ne favorisent pas l'accès facile aux personnes en situation de handicap. Par exemple ceux qui sont dans les fauteuils roulants même les aveugles. (E1)

Pour les lacunes sont énormes : le manque d'installations de transport, les personnes ayant un handicap physique (les aveugles, les paralytiques et les boiteux) ont beaucoup de difficultés à aller à l'école à temps ; l'absence de formation de base des enseignants pour enseigner des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Certes qu'il y a des séminaires, ces séminaires sont insuffisants et sont même encore embryonnaire ; le manque de ressources financières pour répondre à tous les besoins éducatifs de ces enfants ; le manque de service médical ; le manque de services d'orientation, où les parents peuvent recevoir des conseils sur la prise en charge des enfants ayant des besoins éducatifs divers. On peut aussi noter la réticence même des personnes en situation du handicap. (E2)

4.3.4. Les stratégies à mettre sur pied pour une bonne orientation de l'éducation inclusive à l'école publique pilote inclusive

En fin, au sujet du quatrième thème 4 (QS4). Il s'agit enfin de répondre à la question, quelles les stratégies à mettre sur pied pour une bonne orientation de l'éducation inclusive à l'école

publique pilote inclusive de Nkolndongo ? Il est cependant important de proposer des stratégies pour bonne pratique de l'éducation inclusive pérenne dans cet établissement inclusif. En voici quelques propositions à travers nos répondants :

Pour une bonne amélioration de l'inclusion scolaire, nous devons augmenter le taux de la sensibilisation à travers les radios, télévisions ; relayer la sensibilisation même dans les églises, dans les organisations communautaires etc. Il faut la construction de bâtiments adaptés aux enfants, bien équipés, avec toutes les installations nécessaires. Les écoles doivent être construites pour accueillir les enfants handicapés physiques, avec un environnement enrichissant (espace de jeu, variété de centres d'apprentissage) ; la formation adéquate des enseignants ; la fourniture du matériel en fonction du handicap ; le recrutement des enseignants spécialisés ; l'élaboration d'un calendrier qui répond aux besoins d'enseignement des enfants ayant des besoins spéciaux ; l'installation des services de transport dans les écoles ; l'accueil de tous les enfants en situation de handicap à l'école afin de fournir des besoins scolaires adaptés. (E1)

Pour ma part je pense qu'il serait judicieux que le gouvernement commence d'abord par créer des écoles de formation des enseignants aux pratiques inclusives c'est-à-dire des écoles où on forme les enseignants à gérer les sourds, les malvoyants et toutes autres personnes handicapées. La mise sur pied d'une stratégie d'éducation communautaire pour éradiquer les croyances et les attitudes erronées à l'égard des élèves en situation de handicap et défavorisée du fait du genre ou de l'appartenance à un groupe minoritaire tel que les pygmées. Installation au sein de chaque école un service médical. (E2)

Après avoir présenté les réponses des répondants de la première grille d'entretien, nous passons à la présentation des réponses des répondants de la deuxième grille d'entretien.

4.3.5. L'état d'esprit des élèves

A ces entretiens avec les élèves, il s'agit de répondre à la question de savoir quel sentiment avez-vous lorsque dans la classe vous avez les camarades malvoyants, sourds, paralytique et les élèves normaux. À cette question nous présentons les réponses de nos répondants :

Nous sommes contentes d'être avec les autres. Au début ce n'était pas facile, maintenant ça va. Nous parlons seulement à travers les mains, mais les camarades parviennent à nous comprendre. Pendant la pause nous jouons tous ensemble. Nous avons des amis qui ne sont pas sourds on se comprend mutuellement. (A)

Je suis le chef du gouvernement, je suis content d'être avec tout le monde. On n'insulte pas les handicapés, les enseignants nous ont dit de ne pas les insulter ni se moquer d'eux car ils sont nos frères et nos amis. (O)

Je suis Ekobo, j'ai 17 ans, pour ma part j'étais d'abord au CJARC avant de venir, ici je considère les autres comme mes frères et sœurs. Nous sommes comme une famille je suis fier d'être avec eux puisqu'au cjarc on m'avait renvoyé parce que ma mère n'avait pas tout payé et je fais 5 à la maison avant de venir ici (V)

4.3.6. Les difficultés que rencontrent les élèves

Dans cette partie des entretiens, il s'agit de répondre à la question de savoir quelles sont les difficultés auxquelles vous vous heurtez ? Nous présentons ainsi les déclarations de nos répondants :

Nous avons la difficulté de bien communiquer et comprendre les camarades et les enseignants. (A)

Pour moi il n'y a pas de problème les enseignants nous disent de respecter tout le monde. Moi, j'aime les aider, car je les accompagne souvent dans leur salle de classe, puisqu'il n'y a pas un enseignant qui s'occupe de leur accueil et de leur installation. Ce sont les élèves gentils. On s'intéresse à eux. Nous vivons bien avec eux. On nous a montré que nous sommes de même et nous devons être ensemble sans les repousser. Nous pouvons nous asseoir avec eux, même sur les bancs sauf s'ils nous chassent. (O)

Pour ma part j'ai la difficulté de me déplacer rapidement comme les autres puisque je ne vois pas, pour aller aux toilettes je dois d'abord faire à un camarade. J'ai toujours besoin des camarades pour arriver en classe puisqu'il y a les escaliers. (V)

4.4. Analyse thématique des résultats

Dans cette partie du travail, il s'agit pour nous d'analyser les réponses de nos enquêtés afin de mieux comprendre le problème de notre étude.

4.4.1. L'état de l'inclusion scolaire à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo au Cameroun

Au regard des réponses données par nos répondants, nous constatons que la politique de l'éducation inclusive est une réalité au Cameroun, mais avec un nombre peu important des écoles inclusives. « *Le Cameroun en 2016 a procédé à une transformation de 70 écoles publiques en*

écoles publiques inclusives afin d'accueillir les élèves handicapés. Ces écoles inclusives sont implémentées un peu dans toutes les dix régions du Cameroun », (E1). La réponse de l'enseignant de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo nous laisse croire que les enfants en situation de handicap ne pourront pas tous bénéficier de ces écoles en raison des nombres insuffisants des écoles inclusives et en raison de l'éloignement des certains enfants des écoles inclusives, pourtant l'éducation inclusive se définit par l'accueil de tous les enfants de la communauté quel que soit leur origine, handicap dans la même école du quartier afin de favoriser leur plein épanouissement. Salend, (2001) nous confirme cela dans sa définition, *« l'inclusion scolaire fait référence au placement de tous les enfants, ayant ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge chronologique dans l'école du quartier »*

4.4.2. Les facteurs entravants l'inclusion scolaire

Selon nos répondants plusieurs facteurs justifient la réticence de certains par rapport à l'éducation inclusive. Nous notons entre autres les croyances socioculturelles qui considèrent les enfants handicapés comme des enfants issus de certaines pratiques sataniques, comme les maudits de dieux, enfants sorciers etc. Il y'a aussi la distance (du fait de l'éloignement des écoles inclusives) qui est un frein pour les familles à faible revenu. Nous retenons également le manque des qualifiés *« Nous relevons également le manque des personnels qualifiés au sein de nos écoles inclusives qui poussent certains parents à choisir plutôt les écoles spécialisées »* (E2).

4.4.3. Les manquements observés au sein de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo

Notre enquête sur le terrain à travers nos répondants nous a permis d'obtenir quelques manquements :

Sur le plan infrastructurel, la configure de nos salles de classes, les bureaux ne favorise pas l'accès facile aux personnes handicapées. Certaines salles de classe sont en étage et il n'y a pas des ascenseurs, il y a de fois des escaliers devant les entrées des toilettes et salles de classe qui peuvent freiner le passage des fauteuils roulants pour ceux qui utilisent ce moyen de déplacement ;

Sur le plan socio-politique, nous notons le manque de sensibilisation de la population sur tout ce qui tourne au tour de l'inclusion scolaire ; manque des services médicaux, des services d'orientation où les parents avoir des conseils concernant la prise en charge des personnes en situation de handicap ;

Sur le plan pédagogique, on note l'absence d'une formation de base aux outils didactiques ; les enseignants ne sont pas aptes aux brailles et à la langue de signe (en ce qui concerne la langue de signe il y a encore problème puisqu'il y a plusieurs langues de signe) ; manque même des outils didactiques (tablettes, machines de traduction des brailles ...)

4.4.4. Les stratégies à mettre sur pied pour une bonne orientation de l'éducation inclusive à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo

Pour mettre en place une bonne politique nationale de l'éducation inclusive, nous devons d'abord commencer par ouvrir des centres de formations des personnels enseignants à la pédagogie inclusive. Ces enseignants doivent être capable de parler la langue de signe, capable d'utiliser le braille et apte à gérer la diversité ; ouvrir des centres des sensibilisations communautaires « *pour éradiquer les croyances et les attitudes erronées à l'égard des élèves en situation de handicap et défavorisée du fait du genre ou de l'appartenance à un groupe minoritaire tel que les pygmées. Installation au sein de chaque école un service médical.* » (E2). À cela « *Il faut la construction de bâtiments adaptés aux enfants, bien équipés, avec toutes les installations nécessaires. Les écoles doivent être construites pour accueillir les enfants handicapés physiques, avec un environnement enrichissant (espace de jeu, variété de centres d'apprentissage)* » (E1)

4.4.5. L'état d'esprit des élèves

A la question si les élèves sont contents d'évoluer ensemble, nous pouvons dire oui car eux nous le confirme « *je suis content d'être avec tout le monde. On n'insulte pas les handicapés, les enseignants nous ont dit de ne pas les insulter ni se moquer d'eux car ils sont nos frères et nos amis* ». (O) ; « *ici je considère les autres comme mes frères et sœurs. Nous sommes comme une famille je suis fier d'être avec eux* ». (V). Nous constatons qu'en étudiant ensemble avec les élèves

ordinaires sur un même pied d'égalité, les élèves en situation de handicap se sentent valoriser malgré certains obstacles.

4.4.6. Les difficultés que rencontrent les élèves

Comme évoqué ci haut par les enseignants concernant les manquements observés au sein de nos écoles inclusives, en raison de ces inadéquations de nos structures scolaires, les élèves en situation de handicap se heurtent à plusieurs difficultés. Nous pouvons confirmer cela à travers leurs déclarations : « *Pour ma part j'ai la difficulté de me déplacer rapidement comme les autres puisque je ne vois pas, pour aller aux toilettes je dois d'abord faire appel à un camarade. J'ai toujours besoin des camarades pour arriver dans certains endroits puisqu'il y a les escaliers* », (V) ; « *Nous avons la difficulté de bien communiquer et comprendre les camarades et les enseignants* », (A)

4.5. Discussions

L'éducation inclusive entend que processus de socialisation de chaque individu indépendamment de son origine sociologique ou de son handicap est aujourd'hui au cœur de débat éducatif ; au cœur du débat parce que c'est un système éducatif qui favorise mieux le développement psychosocial de l'enfant. Si nous examinons l'essence de l'inclusion, on peut considérer cela comme une opportunité pour un développement de qualité et plus encore pour l'efficacité du système éducatif. La mise place l'inclusion scolaire constitue un moyen le plus efficace d'éradiquer de nos consciences nos croyances et attitudes socioculturelles erronés à l'égard des personnes en situation de handicap, puisque le développement psychologique de chaque enfant est fonction de son vécu et fait de lui un être unique. Cook (2002) et Silverman (2007) soulignent que les attitudes et croyances des enseignants affectent directement leur comportement avec les élèves et ont une grande influence sur le climat de classe et les résultats des élèves. En tant que tel, quand un enseignant détient l'idée que chaque personne peut apprendre, il veille si possible à ce que chaque apprenant réussisse à travers des méthodes d'enseignement, des matériels, ainsi que des modifications de salles de classes qui sont plus favorables. La connaissance de ce qui influence la façon dont les enfants développent les compétences cognitives, sociales et émotionnelles, parmi de nombreux autres aspects, est importante. Tous ces facteurs ont une influence sur la perception de soi dans le contexte de l'apprentissage par rapport

aux autres. Vygotsky (1993) conçoit le développement humain comme un processus sociogénétique avec l'apprentissage à travers les interactions sociales entre les enfants et les adultes. Mais Vygotsky, (1993) comme l'a souligné Gindis (1999), affirme que les principes du développement de l'enfant sont les mêmes pour tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap. Les enfants en situation de handicap ne sont pas seulement moins développés que leurs pairs normaux, mais ils se développent de manière qualitativement différente (Gindis, 1999). Cependant si les enfants déficients sont bien encadrés, ils peuvent exprimer leur compétence et leur autonomie. Au cours de l'enfance, Piaget (1969) affirme que l'intelligence de l'enfant est plus systématique et logique bien que concrète. Begnikin (2020) estime que l'intelligence de l'enfant se développe sous l'effet des exercices des tâches quotidiennes. C'est dire que si l'enfant en situation de handicap est mis ensemble avec ses pairs dans un environnement favorable, il peut aussi exercer les mêmes tâches que ses pairs. Tous les enfants handicapés ou pas, comme l'affirme Erikson, (1974) expriment l'espoir, la volonté, le but et la compétence. Ceux atteints du handicap peuvent accomplir des tâches et être productifs dans un environnement riche en interactions. Si les enfants peuvent découvrir le plaisir de la stimulation intellectuelle, d'être productifs, de chercher du succès, ils peuvent aussi développer un sens de compétence.

Selon Bronfenbrenner (1979), le développement et comportement résultent d'influences mutuelles et continues entre l'individu et son environnement. Ce développement est le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement. Ce dire que c'est l'environnement de l'individu qui peut l'impacter positivement ou négativement. Car l'organisme et son environnement s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adapte en réponse aux changements de l'autre. L'adaptation est en effet l'équilibre entre les forces et faiblesses de l'individu. Un enfant à besoin éducatif particulier peut se développer harmonieusement si son environnement est particulièrement riche en opportunités. Inversement, un enfant qui naît avec un grand potentiel peut développer des problèmes de comportement ou d'adaptation dans un environnement comportant un niveau élevé de risques.

Toujours dans le but de soutenir l'éducation inclusive, plusieurs auteurs affirment que l'éducation inclusive est un droit humain fondamental. Par exemple, Christensen (1996) soutient que l'exclusion ou la ségrégation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est une violation de leurs droits humains et représente une distribution injuste des ressources éducatives. De même Gartner, (1999) affirme que l'éducation inclusive est un droit fondamental dérivé du principe

d'équité qui, s'il est reconnu, contribuerait de manière significative à la promotion d'une société démocratique.

Pour Ducharme (2008), l'inclusion scolaire s'appuie, entre autres arguments, sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'institution qui « *joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus : l'École* » (Ducharme, 2008, p. 5). Parlant de l'accès à l'institution, une transformation structurelle et pédagogique est nécessaire afin que chaque enfant ait l'accès facile à l'institution et aux apprentissages.

Selon Levin (1997), « *l'éducation inclusive ne devrait pas être considérée comme un complément à une école ordinaire, mais doit être considérée comme intrinsèque à la mission, à la philosophie, aux valeurs, aux pratiques et activités éducatives de l'école* ». Une inclusion réussie ne peut être réalisée par une simple option ajoutée à une école ordinaire ou une simple insertion d'apprenants ayant des besoins d'éducation spécifique dans le système scolaire régulier, mais va plus loin, notamment, par la forte convergence des ressources administratives, pédagogiques et technologiques pour faciliter l'accueil de tous les apprenants dans les salles de classes. Ainsi au regard des réalités quotidiennes de notre pays force est de constater que l'inclusion scolaire apparaît comme une valeur ajoutée aux écoles ordinaires. C'est pourquoi Song, (2020) dira : « *l'inclusion scolaire n'est jamais « réalisée », mais qu'elle est un processus qui se nourrit d'échanges entre cultures et de dialogues entre praticiens, formateurs et chercheurs* ». Cette témoigne le fait que l'éducation inclusive dans notre pays (Cameroun) n'est pas une réalité effective. Ainsi pour parvenir à une éducation inclusive de qualité et totale, nous sommes invités à faire des propositions au gouvernement et aux ministères chargées de l'éducation.

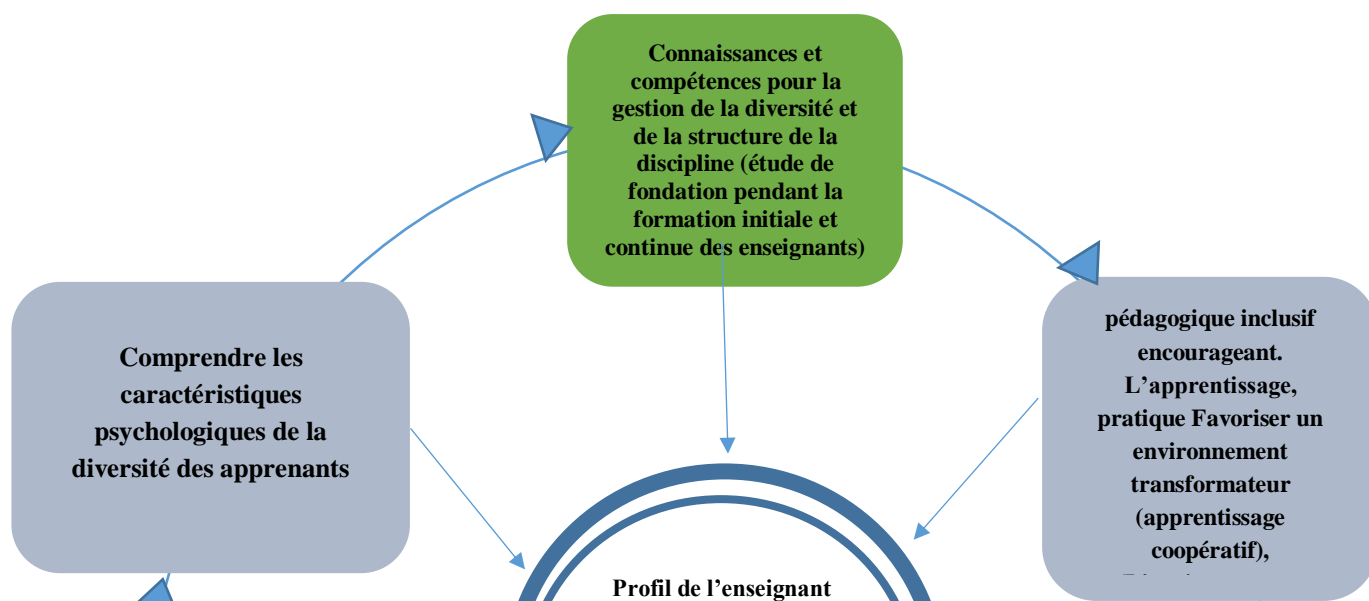
4.6. Suggestions

Comme le précise Acedo (2008), « l'inclusion est le principe de base de l'Éducation pour tous (EPT) de qualité – c'est-à-dire, l'établissement de systèmes éducatifs tirant profit de la diversité et dont le but est d'édifier des sociétés plus justes et plus démocratiques ». Dans cette optique de créer une société plus juste et plus démocratique, une société qui considère tout le

monde quel que son handicap, son origine sociologique. Pour arriver à cette fin nous faisons des propositions suivantes :

- L'adoption d'une politique permettant la mise en place des enseignants à profils inclusifs. Cela peut passer par la création des écoles de formation des enseignants inclusifs. Nous notons la définition d'un profil inclusif d'enseignants. Car pour que la meilleure politique d'inclusion ait un impact sur l'éducation, il doit y avoir des enseignants ayant un profil inclusif. La figure 4 propose les constituants d'un tel profil qui pourra avoir des implications sur la nouvelle politique d'éducation.

FIGURE 4: CADRE POUR L'ELABORATION DU PROFIL DES ENSEIGNANTS, DES INSPECTEURS ET DES AUTRES EDUCATEURS INCLUSIFS



Source : Idée issue d'une
recherche menée par
TCHOMBE, (2017)

- L'achat des bus de transports avec des installations nécessaires au sein de l'école afin de mieux faciliter les transports des enfants et surtout ceux en situation de handicap
- La mise sur pied d'une stratégie d'éducation communautaire pour sensibiliser les communautés sur la nécessité d'une éducation inclusive afin d'éradiquer nos croyances socioculturelles et les attitudes erronées à l'égard des élèves en situation de handicap et défavorisés du fait du genre ou de l'appartenance à un groupe minoritaire tel que les pygmées, les Mbororos nomades. Nous devons ici développer le partenariat communautaire-école pour assurer une meilleure sensibilisation et la gestion de certaines questions au niveau local / communautaire ;
- L'administration doit encore créer une culture scolaire dans laquelle tous les apprenants ayant des besoins éducatifs spécifiques sont écoutés, que leurs opinions comptent et qu'ils

soient impliqués dans les prises de décisions. Les programmes d'inclusion dans ce cas, ne doivent pas négliger les croyances et les attitudes des enseignants qui sont la clé de la mise en œuvre des meilleures pratiques.

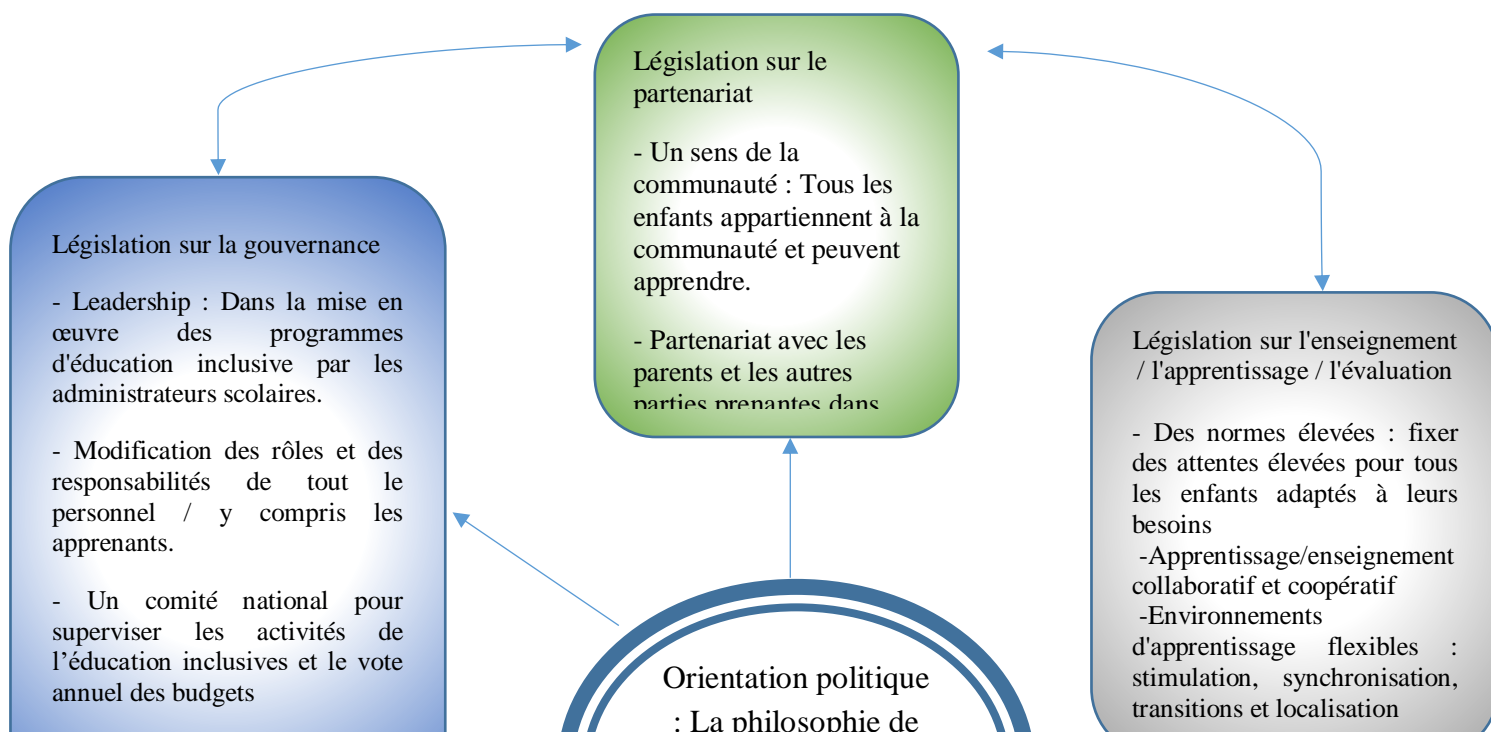
- Implémenter des stratégies de diffusion appropriées pour informer et éduquer toutes les parties prenantes qui doivent être engagées ;
- Améliorer les connaissances sur la question du genre à travers une analyse situationnelle des pratiques socioculturelles créant un handicap invisible et cumulant de ce fait et dans certains cas renforce le handicap visible ;
- Créer un partenariat avec les communautés, les parents et des enfants afin d'aider le gouvernement à surmonter les obstacles à l'inclusion.
- Nouer des partenariats avec les organismes nationaux et internationaux travaillant sur des questions d'éducation des enfants aux besoins spécifiques, afin d'assurer le partage d'idées/d'informations sur les questions d'éducation inclusive et les meilleures pratiques pour l'inclusion ;
- Créer un comité national qui s'occupe des activités de l'enseignement inclusif comprenant un mécanisme de surveillance et d'évaluation afin d'assurer un service de qualité ;
- Encourager les recherches sur des thèmes spécifiques liés à l'éducation inclusive dans le but de mieux cerner les politiques, les connaissances, les valeurs, les attitudes et la pédagogie transformatrice inclusive afin de partager les connaissances pertinentes sur les besoins éducatifs spécifiques et l'inclusion ;
- L'Etat, à travers les ministères qui œuvrent dans l'éducation (le MINEDUB, le MINESEC), est un acteur qui doit contrôler et médiatiser les avancées par l'aménagement et le respect des valeurs auprès des différents apprenants pour lutter contre les inégalités. Il s'agit d'assurer l'équité dans l'accès, des procédures et la fourniture de ressources.
- La révision des lois qui existent pour se conformer aux nouvelles exigences de l'éducation inclusive ;
- La définition des pratiques administratives qui favorisent l'intégration sociale, culturelle et économique des apprenants à besoins éducatifs particuliers ;
- Le choix des mesures appropriées pour corriger les déséquilibres sociaux et la technique de la gestion des divers enfants pendant le processus d'enseignement-apprentissage ;

- Il faut des législations spécifiques sur la fourniture de ressources telles que le matériel en braille, l'utilisation d'interprètes de langue des signes et de lecteurs dans des salles de classe, des machines de traduction en braille avec des spécialistes pour traiter ces questions spécifiques liées ;
- La mise en place des services d'orientation, services des soins psychosociaux dans les établissements, les stratégies d'assainissement, d'évaluation, d'intervention et d'évaluation doivent être implémentées ;
- En outre, il faut une formation enseignante et des techniciens de laboratoires dans les domaines cliniques et de l'éducation spécialisée, de même que l'équipement des salles, des documentations appropriées. Concevoir un programme d'études amélioré qui améliore la collaboration et la coopération. L'enseignement et l'apprentissage doivent se concentrer sur le soutien et les pratiques d'apprentissage coopératif, ce qui est une alternative pour optimiser les pratiques inclusives et promouvoir la socialisation parmi les apprenants aux capacités variées. Le développement professionnel continu dans les écoles inclusives doit se déployer ;
- Il faut un environnement physique accessible permettant l'accès à des dispositifs technologiques d'assistance impliquant la réhabilitation/la construction d'infrastructures adaptées, l'accès au matériel/matériel pédagogique adapté et d'autres assistance technique. Pour une application pratique, les mesures suivantes pourraient être adoptées pour éliminer les obstacles à l'accessibilité :
 - Les bâtiments, les routes, les transports et autres installations intérieures et extérieures, y compris s écoles elles-mêmes, le logement, les structures médicaux et les lieux de travail ;
 - La fourniture des informations, des communications et d'autres services, y compris les services électroniques et les services d'urgence.
 - Les MINEDUB, le MINESEC et les autres parties prenantes doivent prendre également les mesures appropriées telles que :
 - Élaborer, promulguer et surveiller la mise en œuvre de normes minimales et de lignes directrices pour l'accessibilité des installations et des services ouverts ou offerts au public;
 - Veiller à ce que les entités privées qui offrent des installations et des services au public tiennent compte de tous les aspects de l'accessibilité pour les personnes en situation de handicap ;

- Fournir une formation aux parties prenantes sur les problèmes d'accessibilité auxquels sont confrontées les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers ;
- Construire des bâtiments et autres installations ouvertes à la signalisation publique en braille et dans des formes faciles à lire et à comprendre ;
- Fournir des formes d'assistance en direct et des intermédiaires, y compris des guides, des lecteurs et des interprètes professionnels en langue des signes, afin de faciliter l'accès aux bâtiments et autres installations ouvertes au public ;
- Promouvoir d'autres formes appropriées d'assistance et de soutien aux personnes en situation de handicap pour assurer leur accès à l'information ;

Nous présentons dans la figure 5 ci-dessous un ensemble des législations à définir afin de mieux favoriser la mise en place d'une inclusion pérenne.

FIGURE 5:: GUIDE POUR SOUTENIR LES NOUVELLES ORIENTATIONS D'UNE POLITIQUE NATIONALE DE L'EDUCATION QUI TRAITE DE L'INCLUSION





Source : idée issue d'un rapport
français sur l'inclusion scolaire en
2017

CONCLUSION

Tout au long de notre travail, il était question pour nous de mener une recherche sur le thème « *l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers à l'école publique pilote inclusive* »

de Nkolndongo ». Ainsi le long du travail, nous avons essayé de dégager le problème que cache ce thème. Dans ce thème, nous avons trouvé le problème lié à l'éducation de qualité pour les enfants à besoins éducatifs particuliers due à l'inadéquation de l'inclusion.

Après avoir recadré le problème de recherche, nous nous sommes fixés comme objectif général d'améliorer le niveau de l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo, tout en identifiant les difficultés auxquelles cette école fait face et proposer des mesures palliatives pour une inclusion scolaire pérenne.

Pour atteindre cet objectif, nous avons posé la question générale qui est la suivante: « Comment améliorer l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo ? » Cette question principale a été suivie des questions spécifiques que sont :

- Quelle est l'état d'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo au Cameroun ?
- Quels sont les facteurs qui entravent l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo ?
- Quelles sont les stratégies à mettre sur pied pour une bonne orientation de l'éducation inclusive à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo ?

Ces interrogations nous ont permis de connaître l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo (l'effectif des personnes ayant des besoins spécifiques, le type de handicap qu'on y retrouve etc.)

Et ensuite nous avons exploré sur ce qu'on entend par l'éducation inclusive, enfants à besoins éducatifs particuliers, le handicap, les avantages de l'inclusion scolaire. Nous avons également

présenté les différences entre l'intégration et l'inclusion scolaire, les obstacles à l'éducation inclusive. Nous avons aussi présenté les conditions nécessaires et les caractéristiques d'une école inclusive.

Notre descente sur le terrain nous a permis de trouver des données qui justifient la faible présence des personnes à besoins éducatifs particuliers à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo. Nous avons trouvé les facteurs socioculturels liés aux croyances et attitudes à l'égard des personnes en situation de handicap, la pauvreté, la distance, manque des personnels qualifiés, manque des matériels didactiques, l'inadéquation de certaines infrastructures telles que les toilettes et les bureaux, manque des services des soins et des orientations.

Suite à ces manques énormes, nous avons émis des propositions afin de favoriser l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo pour une éducation de qualité telles que la formation des personnels enseignants au profil inclusif, l'achat des matériels didactiques , l'achat des bus de transports pour les élèves avec toutes les installations nécessaires afin de favoriser les déplacements des élèves en toute sécurité, la création des services de soins et d'orientation au sein de l'école , la restructuration de certaines infrastructure sans oublier le sensibilisation qui est un élément fort pour une inclusion scolaire effective et pérenne au sein de cet établissement inclusif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Armstrong F., 2001. « *Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas* », *Revue française de pédagogie*, 134 : 87-96.
- Armstrong F., 2009. « *Éducation inclusive : de la théorie à la pratique. Étude de cas en Angleterre* » in Benoit H., Plaisance É., *L'éducation inclusive en France et dans le monde*, n° hors-série 5, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* : 99-106.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). *Inclusion scolaire et dénormalisation*. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélangier, S. (2004). *Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion*. In N. Rousseau, S. Bélangier & A. Au Coin (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 37-55). Sainte- Foy : Presses de l'Université du Québec
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). *Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs*. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1) 72–104
- Besson, L & Guillon, C. (2010). *Une place pour chacun, une place pour tous. Recueil desrepères pour l'accueil d'enfant en situation de handicap et leurs familles dans les structures de la petite enfance*. Lyon : ACEPP & Une Souris Verte.
- Bless, G. (2004). *Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse*. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous : réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13-26). Lucerne : Edition SZH/CSP
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.) (1998). *From them to us*. London : Routledge.

- Booth, T., Nes, K., & Stromstad, M. (Eds) (2003). *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge.
- Doudin, P.-A. & Ramel, S. (coord.) (2009). *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre*. Neuchâtel : Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP).
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « Inclusion ». *Recherche et formation*, n° 61, p. 71-83
- Ebersold, S. (2015). *Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques*. *Alter*, vol. 9, n° 1, p. 22-33.
- Ebersold, S. & Plaisance, E. (2018), *École inclusive pour les élèves en situation de handicap*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01445378>
- Desombre, C. (2011). *Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de Handicap*. Science directe. Com
- Durkheim, E. (2012). *L'éducation morale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Foellet, M. (2012). *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés*. Ministère de l'Éducation. www.education.gouv.fr
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I., et Bomba, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé : ACCOSUP
- Fougeyrollas, P. (2016). *Evaluer la participation sociale des jeunes drépanocytaires*. Centre interdisciplinaires de recherche en réadaptation et intégration sociale (CIRIS), 26(02). <https://id.erudit.org/iderudit/1075205ar>
- Garel, J. (2010). *From School Integration to Inclusive Education : From One Form of Normalisation to Another*. Open edition Journals consulté le 05 juin 2022 sur <https://doi.org/10.4000/jda.5397>
- Garel, J-P. (2010). *De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre*. *Journal des anthropologues*, n° 122-123, p. 143-165.

Grawitz, Madeleine, *Lexique des sciences sociales*, 7^{me} édition Dalloz, Paris, P.338

Handicap International TOGO (2011), Formation en éducation inclusive avec un accent particulier sur l'accueil d'enfants handicapés en classe ordinaire

Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London : Routledge.

Kisanji, J. (1999), *Interface between Culture and Disability in Tanzanian Context*

La loi camerounaise n° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées.

La loi camerounaise n° 2010/002 du 13 Avril 2010 portant protection des droits des handicapés.

Mainardi, M. (2010). *Pour une pédagogie inclusive : la pédagogie d'accessibilisation*. [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. thèses.fr

Manuel, (2012) Formation des enseignants pour l'inclusion : PROFIL DES ENSEIGNANTS INCLUSIFS. www.european-agency.org

Manuel, (2012) de formation des enseignants en éducation inclusive-Edition de juillet

Merieu, P. (2013). *À l'école, offrir du temps pour la pensée*. Consulté à l'adresse <https://www.meirieu.com/ARTICLES/esprit-attention.pdf>

Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education : Using evidence based teaching strategies*. London -New York : Ed. Routledge.

Moulin, J-P. (1992). *Problématiques éducatives des élèves en difficultés : analyse des comportements des enseignants*. [Thèse de doctorat en Lettres. Université de Fribourg].

Nendaz, P. (2001). *Que signifie intégration ? Quel enfant est apte à l'intégration ?* In I. Panchaud Mingrone & H. Lauper, (Eds.), *Intégration : l'école en changement. Expériences et perspectives* (pp. 23-32). Berne : Haupt.

Paré, M. & Trépanier, N. (2010). *Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir*. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de*

l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble (pp. 289-305).

Québec : Presses de l'Université du Québec.

Plaisance É. (2009). *Autrement capables*. Paris : Éditions Autrement

Plaisance, E., & Belmont, B. (2007). *Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 1, n° 37, p. 159-164.

Prud'homme, L. & Vienneau, R. (2011). *La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion*. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6–22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>

Pull, J. (2010). *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus?* Paris: L'Harmattan.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (4e éd.). Paris : Dunod.

Raquin, M., & Morley-Pegge, H. (2009). *Piloter par les processus : un guide opérationnel*.

Rawls, J. (1971), *A Theory of justice*

Rousseau & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec (pp. 80-97).

Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 347-372). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Salend, S.J. 2012. *Teaching students not to sweat the test*. *Phi Delta Kappan*, 93(6):20-25

Thériault, C. (2007). *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*. Québec : Quebecor.


Tchombe, T. (Mars 2017), *Analyse de l'éducation inclusive au Cameroun*. Centre for child & family development & education / UNESCO CHAIR. Pdf

- Thomazet, S. (2006). *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences*. Le français aujourd'hui, vol. 1, n° 152, p. 19-27
- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Trépanier, N.S. & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Titanji, P, F. (2002) *Policy Orientation in Inclusive Education in the Republic of Cameroon: Problems and Perspectives*, Journal of Educational and Social Research, MCSER Publishing, Rome-Italy, Vol. 6 No.3
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque. Paris.
- UNESCO (2011). Classification international type de l'éducation (CITE). Paris
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- ONU (2006). Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées 2006. New York : ONU.
- UNESCO 2008. 'Inclusive Education : The Way of the Future', International Conference on Education, 48th session, Final Report, Geneva : UNESCO
- UNESCO. (1994). *La Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques, et les pratiques par rapport à l'éducation pour besoins spéciaux*. Paris : UNESCO.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In dionne, C. & Rousseau, N. (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion*. (Pp. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 239-263). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2002). *Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives*.
Éducation et francophonie,30(2). <https://doi.org/10.7202/1079534ar>

Zaffran, J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Google livres

ANNEXES

<p>RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix – Travail – Patrie UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I</p> <p>-----</p> <p>CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES</p> <p>-----</p> <p>B. P. : 755 Yaoundé Email : crfd.shsc@univ-yaounde1.cm Siège : Face Bibliothèque Centrale de l'UYI</p>		<p>REPUBLIC OF CAMEROON Peace – Work – Fatherland THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I</p> <p>-----</p> <p>POST GRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES</p> <p>-----</p>
<p>Réf : _____/UYI/CRFD_SHSE/TTJP</p>		
<p><u>AUTORISATION DE STAGE</u></p>		
<p>Je soussigné, Professeur TSALA TSALA Jacques Philippe, Coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant YOUBARA Serge Bruno BELBARA, Matricule 20V3062, est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département : Education Spécialisée, Spécialité : Handicap Social.</p>		
<p>L'intéressé doit effectuer un stage académique en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Monsieur NJENGOUE NGAMALEU Henri Rodrigue (Maître des Conférences). Son sujet porte sur : <i>« Intégration d'enfants à besoins éducatifs particulier vers une éducation inclusive au Cameroun : cas des handicapés de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo »</i>.</p>		
<p>Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir pour le stage et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.</p>		
<p>En foi de quoi, cette autorisation de stage lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.</p>		
<p>Fait à Yaoundé, le 29 JUL 2022</p>		
<p>Le Coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives</p>		
 <p>Jacques Philippe TSALA TSALA Professeur Titulaire</p>		

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

B. P. : 755 Yaoundé
Email : crfd.shse@univ-yaounde1.cm
Siège : Face Bibliothèque Centrale de l'UYI

Réf : _____/UYI/CRFD_SHSE/TTJP

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur TSALA TSALA Jacques Philippe**, Coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **YUBARA Serge Bruno BELBARA**, Matricule **20V3062**, est inscrit en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département : **Education Spécialisée**, Spécialité : **Handicap Social**.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Monsieur NJENGOUE NGAMALEU Henri Rodrigue** (Maître des Conférences). Son sujet porte sur : *« Intégration d'enfants à besoins éducatifs particulier vers une éducation inclusive au Cameroun : cas des handicapés de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo »*.

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

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

Fait à Yaoundé, le **29 JUL 2022**

Le Coordonnateur du Centre de Recherche
et de Formation Doctorale en Sciences
Humaines, Sociales et Educatives



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix-Travail-Patrie

 UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

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

 UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
 DOCTORALE EN SCIENCES DE
 L'ÉDUCATION ET DE L'INGÉNIERIE
 ÉDUCATIVE

 FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

 DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
 ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROUN
 Peace-Work-Estherland

 THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 CENTER FOR RESEARCH AND
 DOCTORAL TRAINING IN HUMAN
 SOCIAL AND EDUCATIONNAL
 SCIENCES

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

 FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTMENT OF CURRICULA AND
 EVALUATION

LA GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS

1. Quelle est l'état de l'inclusion scolaire à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo au Cameroun ?

- la statistique des élèves ayant des besoins spécifiques
- le type de handicap au sein de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo

2. Quels sont les facteurs qui entravent l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers à de l'éducation inclusive ?

3. Quelles sont les lacunes observées au sein de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo ?

4- D'après vous quelles sont les stratégies à mettre sur pied pour une bonne orientation de l'éducation inclusive ?

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

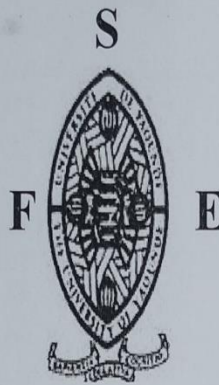
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET DE L'INGÉNIEURIE
ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROUN
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

CENTER FOR RESEARCH AND
DOCTORAL TRAINING IN HUMAN
SOCIAL AND EDUCATIONNAL
SCIENCES

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

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION

LA GRILLE D'ENTRETIENS AVEC LES ÉLÈVES

- 1- Quels sont les sentiments que vous éprouvez en étant dans des classes inclusives ?
 - Avez-vous peur des autres camarades ?
 - Êtes-vous content ?

- 2- Quels sont les difficultés que vous rencontrez ?
 - Sur le plan de la communication
 - Les infrastructures
 - Les matériels pédagogiques

TABLE DES MATIERES

<i>DÉDICACE</i>	<i>iv</i>
<i>LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES</i>	<i>vi</i>
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	<i>viii</i>
<i>LISTE DES FIGURES</i>	<i>ix</i>
<i>RÉSUMÉ</i>	<i>x</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>xi</i>
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
0.1. Contexte et justification de l'étude	1
0.2. Problématique de l'étude	3
0.3. Questions de recherche	4
0.3.1. Question de recherche principale	4
0.3.2. Questions de recherche spécifiques	4
0.4. Objectifs de l'étude	5
0.4.1. Objectif général	5
0.4.2. Objectifs spécifiques	5
0.5. Intérêt de l'étude	5
0.5.1. Intérêt scientifique	5
0.5.2. Intérêt social	5
0.6. Délimitation de l'étude	5
0.6.1. Délimitation thématique	6
0.6.2. Délimitation spatio-temporelle	6
0.7. Présentation du travail	6
<i>PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE</i>	7
<i>CHAPITRE 1 : L'INTÉGRATION ET L'EDUCATION INCLUSIVE</i>	7
1.1. L'éducation	8
1.1.1 Définition et le but de l'éducation	8
1.1.2 Définition	8
1.1.3. Le but de l'éducation	9
1.2. Les enfants à besoins particuliers	10
1.2.1. Le handicap	11
1.2.2. La loi du 11 Février 2005	13
1.2.3. Le modèle social du handicap	14
1.2.4. La théorie de la justice sociale	15

1.3.	L'intégration.....	15
1.3.1.	Les processus d'adaptation sociale des enfants en situation de handicap	17
1.3.2.	L'intégration scolaire ou l'éducation intégrée	17
1.4.	L'inclusion scolaire.....	19
1.4.1.	Définition	19
1.4.3.	L'école inclusive.....	23
1.4.4.	L'objectif de l'éducation inclusive.....	27
1.4.5.	La différence entre l'intégration et l'inclusion	28
1.5.	La pédagogie de l'inclusion	32
1.5.1.	La pédagogie universelle.....	33
1.5.2.	La planification de l'inclusion scolaire	33
1.5.3.	La gestion de la diversité.....	35
1.5.4.	Les principes de la pédagogie universelle et sa mise en œuvre en contexte d'inclusion scolaire	36
1.6.	L'accessibilité « à tout pour tous ».....	38
1.6.1.	L'accessibilité aux savoirs.....	39
1.6.2.	L'accès à l'école	39
1.6.3.	L'accès à la santé	40
1.6.4.	L'accès à la justice.....	40
1.6.5.	L'accès à l'information et à la communication.....	41
1.6.6.	L'accès aux services et installations ouverts au public.....	41
1.6.7.	L'accessibilité comme levier de l'intégration.....	43
1.7.	Les obstacles à l'éducation inclusive.....	43
1.8.	Les avantages de l'éducation inclusive.....	44
1.8.1.	Les effets de l'inclusion scolaire sur le développement social et affectif des enfants à besoins particuliers	45
	<i>Résumé du chapitre 1</i>	47
	<i>CHAPITRE 2 :</i>	48
	<i>FONCTIONNEMENT D'UNE ÉCOLE INCLUSIVE</i>	48
2.1.	Les conditions nécessaires pour l'inclusion.....	49
2.1.1.	Les aménagements de l'enseignement : compensation et adaptation	51
2.1.2.	L'adaptation du langage	52
2.1.3.	Les outils et autres pratiques probantes.....	53
2.1.4.	La gestion comportementale.....	54

2.2.	La formation et pratiques des enseignants.....	55
2.3.	Les caractéristiques des écoles inclusives et conditions de mise en œuvre	56
2.3.1.	Les caractéristiques organisationnelles	58
2.3.1.1.	L'organisation de l'école.....	59
2.3.1.2.	Les nombre d'élèves ayant des besoins particuliers par école et par classe.....	60
2.3.1.3.	Le ratio enseignant/élèves.....	61
2.3.1.4.	La planification de l'inclusion scolaire	61
2.3.1.5.	L'évaluation des besoins sociaux, affectifs et cognitifs de l'élève.....	61
2.3.1.6.	L'activité de perfectionnement.....	62
2.3.1.7.	L'organisation des rôles au sein de la communauté scolaire.....	62
2.3.1.8.	L'allocation de temps.....	63
2.3.1.9.	L'évaluation des interventions	63
2.3.2.	Les caractéristiques pédagogiques.....	63
2.3.3.	Les caractéristiques sociales.....	64
2.3.4.	Les caractéristiques attitudinales.....	65
2.4.	Les profils des enseignants inclusifs	65
1.	5. Les acteurs de l'école inclusive.....	66
2.5.1.	Les instances	66
2.5.2.	Les équipes pluridisciplinaires/différents partenaires	67
2.5.3.	Les rôles de base attendus du directeur inclusif.....	68
2.5.4.	Le rôle de l'enseignant inclusif.....	69
2.5.5	La procédure de scolarisation d'un enfant en situation de handicap.....	70
2.6	Le cadre juridique.....	72
2.6.1.	Les juridictions au niveau international.....	72
2.6.2.	Les juridictions au niveau national.....	73
	<i>Résumé du chapitre 2</i>	76
	<i>CHAPITRE 3 :</i>	77
	<i>MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE</i>	77
3.1.	La présentation du site d'étude	78
3.2.	Le type de recherche	78
3.2.1.	La démarche déductive.....	78
3.2.2.	La méthode de recherche.....	79
3.3.	La population d'étude.....	79
3.3.1.	La population mère	79

3.3.2. La population cible	79
3.3.3. La population accessible	79
3.4. La technique d'échantillonnage et l'échantillon	80
3.4.1. L'échantillonnage non probabiliste	80
3.4.2 L'échantillon	81
3.5. Les outils de collecte des informations.....	81
3.5.1. Le guide d'entretien directif et leur codage	81
3.6. La recherche et l'analyse documentaire.....	83
3.7. L'enquête et ses difficultés.....	83
3.7.1. Le déroulement de l'entretien	84
3.7.2. Les difficultés rencontrées lors de l'enquête	84
3.8. Les instruments de traitement des données	84
3.8.1. L'analyse des données	86
3.8.2. Le guide d'analyse des données des entretiens avec les enquêtés	86
<i>Résumé du chapitre 3</i>	87
CHAPITRE 4 :	87
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS..	87
4.1 L'identification des enquêtés.....	88
4.2. La présentation statistique des élèves de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo	88
4. 3. Présentation et analyse thématique des entretiens	92
4.3.1. L'état de l'inclusion scolaire à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo au Cameroun	92
4.3.2. Les facteurs qui entravent les pratiques de l'éducation inclusive à l'école publique inclusive de Nkolndongo	93
4.3.3. Les lacunes observées au sein de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo	94
4.3.4. Les stratégies à mettre sur pied pour une bonne orientation de l'éducation inclusive à l'école publique pilote inclusive	94
4.3.5. L'état d'esprit des élèves.....	95
4.3.6. Les difficultés que rencontrent les élèves	96
4.4. Analyse thématique des résultats.....	96
4.4.1. L'état de l'inclusion scolaire à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo au Cameroun	96
4.4.2. Les facteurs entravants l'inclusion scolaire	97
4.4.3. Les manquements observés au sein de l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo	97

4.4.4. Les stratégies à mettre sur pied pour une bonne orientation de l'éducation inclusive à l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo.....	98
4.4.5. L'état d'esprit des élèves.....	98
4.4.6. Les difficultés que rencontrent les élèves	99
4.5. Discussions	99
4.6. Suggestions	101
<i>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</i>	110
<i>ANNEXES</i>	116