

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

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

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

DEPARTEMENT D'EDUCATION SPECIALISEE



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

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

DEPARTMENT OF SPECIALIZED EDUCATION

L'ACCESSIBILITE DE L'ECOLE PRIMAIRE PUBLIQUE DE NGOUSSO POUR LES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP MENTAL

Mémoire de master en Sciences de l'Education soutenu le 25 Septembre 2024.

Spécialité : Education Spécialisé

Option : Handicaps Mentaux, Habilités Mentales et Conseils

Présenté par

Judith TSAGUE ZIFACK

Licence en Psychopathologie et Clinique

22V3931



Jury

PRESIDENT **DONGO Etienne**

Professeur, Université de Yaoundé I

RAPPORTEUR **NJENGOUE NGAMALEU Henri Rodrigue**

Professeur, Université de Yaoundé I

EXAMINATEUR **TCHEUNDJIO Rosaline**

Chargée de Cours, Université de Yaoundé I

Septembre 2024

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES IMAGES	vi
RESUME.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	13
CHAPITRE 1 : HANDICAP MENTAL ET BESOINS SPECIFIQUES	14
CHAPITRE 2 : L'ACCESSIBILITÉ	31
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE..	48
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	49
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	62
CONCLUSION GÉNÉRALE	98
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	98
TABLE DES MATIERES	98
ANNEXES	98

A

Ma mère : Bagneck Thuikou Anne Marie épouse Zifack.

REMERCIEMENTS

La présente étude est le résultat de nombreuses collaborations. Par ailleurs, il convient de remercier toutes les personnes qui ont œuvré de près ou de loin à l'édification de ce travail.

Qu'il nous soit permis de signifier d'une façon particulière notre gratitude au Pr. Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU, notre directeur de mémoire pour son attention constante, qui a accepté de superviser ce travail avec rigueur, disponibilité et surtout pour son expertise scientifique.

Nous remercions le chef de département de la filière Education Spécialisée le Pr. Vandelin MBGWA pour avoir mis à notre disposition les conditions adéquates tout au long de notre formation.

Nous remercions tous les enseignants du département d'Education Spécialisée qui ont contribué à notre formation.

Nous remercions également Monsieur le Directeur de l'école primaire publique de Ngouso et le personnel enseignant pour avoir aménagé un cadre pour la collecte des données ayant servi de cadre opératoire à cette étude.

Nous disons également merci à tout le personnel de l'association PROMHANDICAM pour leur soutien autant intellectuel que moral et surtout pour leur disponibilité.

Nous remercions également nos camarades de la promotion EDS qui nous ont accompagné dans cette belle aventure montrant ainsi leur soutien durant le cursus académique.

Nos remerciements vont également à l'endroit des membres de la famille pour l'encouragement constant et les sacrifices consentis durant ce parcours.

Comment ne pas remercier le Docteur Elang Antoine pour tous les sacrifices consentis à notre endroit, puisse trouver ici notre profonde gratitude.

L'on ne saurait clore cette page sans citer notre cher Docteur Embolo Eloundou Honoré Dimitri qui nous a encouragé à nous lancer dans la recherche, qui nous a apporté son soutien sur tous les plans. Merci pour vos conseils et votre disponibilité.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ABAS	Behavior Assessment System
CIDPH	: Convention Internationale des Droits des Personnes Handicapées
DSM-5-TR	: Diagnostic and Statistical Manual
EPPN	: Ecole Primaire Publique de Ngousso
IMC	: Infirmité Motrice Cérébrale
ODD	: Objectifs du Développement Durable
OMS	: Organisation Mondiale de la santé
ONU	: Organisation des Nations Unies
PEI	: Programme Educatif Individualisé
PPRE	: Programme Personnalisé de Réussite Educative
PPS	: Programme Personnalisé de Scolarisation
SND 30	: Stratégie Nationale de Développement 2020
TDAH	: Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité
TED	Trouble Envahissant du Développement
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
WISC	Weschler Intelligence Scale for Children

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau des données sociodémographiques des enseignants de l'étude.	56
Tableau 2 : Grille d'analyse des données	60

LISTE DES IMAGES

Image 1 : Ecole notre dame du Canada et accessibilité physique des enfants déficients mentaux	65
Image 2 : Image de la gestion d'une classe inclusive en Finlande.....	70
Image 3 : Accessibilité numérique d'une école canadienne.....	73
Image 4: Défaillances des dispositifs d'accessibilité de l'école publique de Ngousso	74

RESUME

Ce travail porte sur l'accessibilité de l'école primaire publique de Ngousso pour les élèves en situation de handicap mental. En effet, selon la théorie de l'accessibilité universelle de Fougeyrollas et al. (2019) l'accessibilité de l'école permet aux enfants de bénéficier des enseignements indispensables à leur développement (cognitif, social, émotionnel et physique), d'interagir avec leurs pairs, de développer des relations positives, d'acquérir des compétences qui renforcent leur autonomie, leur confiance en eux-mêmes et leur capacité à participer activement à la société. Sédat (2009), citant Winnicott (1941), explique que « une atmosphère stable et bienveillante autour de l'enfant a un effet cumulatif qui édifie sa confiance dans les gens du monde extérieur et un sentiment de sécurité générale, ce qui fortifie sa croyance en de choses bonnes et de bonnes relations à l'intérieur de lui-même ». Cependant, malgré les textes ministériels sur l'implémentation de l'éducation inclusive dans les écoles, à l'école primaire publique de Ngousso (école dite normale), les enfants en situation de handicap mental sont marginalisés, délaissés à eux-mêmes. L'objectif de cette étude est d'explorer et décrire les dispositifs d'accessibilité de cette école.

Cette étude répond donc à la question de recherche suivante : « Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental ? ».

Elle s'est penchée sur trois enseignants, animateurs de niveau, ayant au moins un enfant en situation de handicap mental dans leur classe. Sélectionnés après le phénomène de saturation empirique pour cette recherche qualitative, ils ont permis la collecte des données à l'aide d'un guide d'entretien. Les données issues du terrain révèlent qu'il existe des défaillances au niveau des dispositifs d'accessibilité de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental. En effet, les enseignants manquent de méthodes et de dispositifs pour faciliter la véritable inclusion de ces enfants. Le cadre n'étant pas adapté à leurs besoins spécifiques, cela crée un sentiment de culpabilité chez les enseignants car n'ayant pas les moyens de les aider à être autonome et s'insérer.

Cette situation crée un environnement non protecteur et non favorable au développement de l'autonomie et de l'épanouissement des enfants, renforçant ainsi les différences et la perception sociale négative des enfants en situation de handicap scolaire.

Mot-clés : Accessibilité de l'école, inclusion, cadre, enfant en situation de handicap mental.

ABSTRACT

This work focuses on the accessibility of the Ngousso public primary for students facing mental disabilities. Indeed, according to the theory of universal accessibility of Fougeyrollas et al. (2019), the accessibility of the school allows children to benefit from the lessons essential to their development (cognitive, social, emotional, and physical), to interact with their peers, to develop positive relationships, to acquire skills that strengthen their autonomy, their self-confidence, and their ability to participate actively in society. Sédat (2009), citing Winnicott (1941), explains that “a stable and caring atmosphere around the child has a cumulative effect that builds his confidence in people in the outside world and a feeling of general security, which strengthens his belief in good things and good relationships within himself.” However, despite ministerial texts on the implementation of inclusive education in schools, at the public primary school of Ngousso (so-called normal school), children with mental disabilities are marginalized, abandoned to their own devices. The objective of this study is to explore and describe the accessibility measures at this school.

This study therefore addresses the following research question: “What are the shortcomings that interfere with the accessibility measures of the public school in Ngousso for children with mental disabilities?” It focused on three teachers, level coordinators, each having at least one child with a mental disability in their class. Selected after the empirical saturation phenomenon for this qualitative research, they provided data through semi-structured interviews. The data from the field reveal that the shortcomings of the accessibility measures at the public school in Ngousso for children with mental disabilities include deficiencies in physical, pedagogical, and digital accessibility. Teachers lack methods and tools to facilitate the true inclusion of these children. The environment is not adapted to their specific needs, leading to their feelings of guilt. This situation creates an unprotective and unfavorable environment for the development of autonomy and the well-being of children, thus reinforcing differences and the negative social perception of children with school disabilities.

Keywords: School accessibility, inclusion, environment, children with mental disabilities

INTRODUCTION GENERALE

Cette première rubrique du travail, consacrée à l'introduction générale, situe le sujet dans son contexte d'étude. Elle présente les raisons de cette étude, le problème empirique et théorique, ainsi que les constats qui en découlent. De plus, elle aborde la question, les objectifs, l'intérêt, et la délimitation de l'étude. Il est important de comprendre que l'accessibilité de l'école pour les enfants en situation de handicap mental est un épineux problème dans notre système scolaire et se pencher sur cette question nécessite une certaine dextérité pour maintenir la scientificité de l'auteur.

0.1 Contexte de l'étude et justification de l'étude

Le droit international garantit le droit à l'éducation pour tous. Ainsi, la Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée le 10 décembre 1948, stipule dans son article 26 que : « tous les enfants ont droit à une éducation élémentaire et gratuite ». Cette déclaration est accompagnée de multiples textes, tels que la Convention relative aux Droits de l'Enfant de 1989, la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien en Thaïlande en 1990, le traité de Salamanque en Espagne en 1994, et la Convention des Droits des Personnes Handicapées. Ces documents plaident pour une éducation inclusive à tous les niveaux, qu'ils soient internationaux, nationaux ou locaux.

Au niveau international, la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, organisée par l'Unesco en 1994, a adopté la « Déclaration de Salamanque » qui stipule que : « L'école devrait accueillir tous les enfants quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif ou autre ». L'école devrait recevoir aussi bien les enfants en situation de handicap que les surdoués, les enfants des populations isolées ainsi que les enfants dits marginalisés ou défavorisés. Ainsi les États s'engagent formellement à améliorer l'accès à l'éducation en ratifiant la convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH, adoptée à l'ONU en 2006) qui exige qu'ils doivent garantir un « système de formation intégratif à tous les niveaux » et veiller à ce qu'en raison de leur handicap, les personnes ne soient pas exclues du système d'enseignement général.

Vu la pression internationale, le droit à l'éducation est mis en exergue dans la loi N°98/004 du 4 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Dans son article 4, l'éducation a pour mission générale 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, socio-culturels, politiques et moraux. Dans son article 6, l'Etat camerounais garantit à tous le droit à l'éducation. C'est dans cette optique que le Ministère de l'Education de Base dans le but de respecter toutes ces conventions décide que l'école primaire sera gratuite et qu'aucun enfant ne se verra refuser l'accès à l'éducation quelle que soit sa situation. Ainsi, pour mettre en œuvre cette politique, il convient de prendre en compte le modèle de l'éducation inclusive, qui est le modèle par excellence de l'accessibilité. Car il reconnaît que les barrières à l'apprentissage résultent de l'environnement, des attitudes et des pratiques éducatives ; il favorise l'intégration des élèves en situation de handicap dans les classes régulières tout en offrant des services supplémentaires pour répondre à leurs besoins. Il encourage la collaboration entre les enseignants, les parents et les professionnels de l'éducation.

Pour Sakkas et Perez (2006), l'accessibilité se matérialise par des normes et standards visant à répondre aux besoins des groupes sociaux minoritaires ou marginalisés, des personnes vivant avec un handicap ou des restrictions de la participation sociale. L'accessibilité permet l'autonomie et la participation des personnes ayant un handicap, en réduisant, voire supprimant, les discordances entre les capacités, besoins et souhaits d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles de leur environnement d'autre part. Elle requiert la mise en œuvre des éléments complémentaires nécessaires pour toute personne en situation d'incapacité permanente ou temporaire, afin de se déplacer et d'accéder librement à tout cadre de vie (lieux, services, produits et activités).

L'accessibilité, en tant que participation et autonomisation des personnes, permet de favoriser la rencontre entre tous les citoyens et d'améliorer la vie quotidienne des personnes déficientes intellectuelles, leur permettant de vivre avec leur handicap parmi les autres. L'accessibilité pour les personnes en situation de handicap mental doit s'entendre comme la possibilité pour elles de comprendre leur environnement, de s'y repérer et de s'y déplacer facilement. Il s'agit de réduire les difficultés liées à la déficience intellectuelle en adaptant l'environnement afin de favoriser leur participation et de leur permettre d'exprimer pleinement leurs capacités. Pour ce faire, il est nécessaire de connaître la spécificité de la déficience intellectuelle en termes de capacités, de compétences et de difficultés, afin de proposer des aménagements techniques dans tous les domaines de la vie de la personne, notamment l'accès à l'éducation, à la scolarisation et à la formation qui feront l'objet de notre étude.

Etant donné que l'accessibilité dans le contexte de l'éducation fait référence à la capacité des personnes à accéder à l'éducation de manière équitable, sans obstacles, ni discriminations, tous les individus devraient bénéficier d'une éducation de qualité, adaptée à leurs besoins spécifiques. Ainsi, l'accessibilité d'une école implique: l'accessibilité physique des bâtiments (aménagement des rampes d'accès et ascenseurs pour des apprenants en fauteuils roulants, portes et couloirs larges, toilettes adaptées, signalétique claire pour guider les élèves, espaces de stationnements réservés aux personnes à mobilité réduite...), l'accessibilité pédagogique (formation des enseignants, différenciation pédagogique, car il faut adapter les supports d'apprentissage et méthodes en fonction des besoins de chaque enfant par exemple, le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), le Programme Educatif Individualisé (PEI), le Programme Personnalisé de Scolarisation (PPS); technologies d'assistance, collaboration avec les professionnels de l'éducation spécialisée (orthophonistes, psychologue, etc.), l'accessibilité numérique (adaptation des interfaces compatibles avec les technologies d'assistance, contenus multimédias comme des vidéos et podcasts, formation des enseignants à l'usage des outils TIC, achat des outils et logiciels numériques,...).

Dans un rapport sur l'éducation pour tous, du fait que les écoles inclusives soient rares, loin des maisons d'habitation, l'Etat camerounais décrète que toutes les écoles ordinaires doivent accueillir tous les enfants sans discrimination, en particulier ceux en situation de handicap, souvent marginalisés afin de dé-marginaliser tous les élèves et d'améliorer les conditions d'éducation pour tous. Etant donné que le handicap mental a des répercussions sur l'intelligence, la communication, la compréhension, l'apprentissage, la réflexion, la prise de décision, la conceptualisation, la mémoire, l'analyse des situations et bien d'autres, le non-respect ou le manque de dispositifs d'accessibilité liés à l'inadéquation des infrastructures, à la formation du personnel enseignant non qualifié, à l'absence de matériel didactique adéquat, et à un contenu d'apprentissage inadapté, créent des barrières psychosociales.

Le vœu de l'Etat camerounais est pieux, mais il faut passer du vœu à la transformation de la réalité. C'est pourquoi, le constat établi dans le système éducatif camerounais est alarmant: les apprenants en situation de handicap mental en particulier éprouvent des difficultés énormes à se scolariser en raison des barrières à l'accessibilité. En effet, bien que la charte des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne interdise toute discrimination fondée sur le handicap et reconnaisse le droit à l'intégration des personnes handicapées dans la société, l'implication de ces enfants dans les interactions avec l'enseignant ou leurs camarades, l'apprentissage et la compréhension des contenus, ainsi que le respect des normes de l'école et

le refus des réponses non réfléchies restent des défis à relever. En plus des difficultés qu'ils rencontrent, ils développent des comportements qualifiés de bizarres ou de difficiles par les parents ou les éducateurs. Pour Schopler et al. (2002), ces comportements sont appelés mal adaptatifs ou inadéquats.

A l'école primaire Publique de Ngousso, nous avons fait un constat grâce à une observation participante, puisque nous y exerçons en tant qu'éducatrice. En effet les enfants en situation de handicap mental y sont discriminés. Assis au fond des salles de classe, ils sont laissés à eux-mêmes, et ne participent pas aux activités d'apprentissage. On y retrouve des cas d'autisme, de trisomie 21, d'IMC, de retard mental et de TDAH pour ne citer que ceux-là.

0.2 Formulation du problème

L'éducation est un processus d'expérience et d'apprentissage actif centré sur l'interaction de l'individu avec son environnement. Elle vise à former des individus capables de s'adapter et de contribuer à une société démocratique ; elle favorise la croissance intellectuelle, émotionnelle, sociale et morale des apprenants, en leur permettant de s'épanouir pleinement tout en devenant des membres actifs et responsables de la société. (Dewey, 1991). C'est ainsi que la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de l'ONU (1948), dans ses articles 1^{er} et 26, reconnaît respectivement l'égalité en droit et en dignité, ainsi que le droit à l'éducation pour tous. Il s'agit alors d'une action éducative reconnue à tous les enfants en âge scolaire sans discrimination, conformément aux clauses de la convention des droits de l'enfant de l'Unicef (1989), qui complète ces deux articles susmentionnés. La ratification de cette convention par le Cameroun en 1993 inscrit le pays et son système éducatif dans le respect des exigences de « l'éducation pour tous » formulées à Jomtien en Thaïlande trois années plus tôt. Dans cette lancée, la conférence de Salamanque en Espagne en 1994 a posé les bases d'une éducation pour les enfants à besoins spéciaux et de l'école inclusive.

A cet effet, le 13 décembre 2006, la convention relative aux droits des personnes handicapées a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies pour renforcer les textes antérieurs sur l'éducation. Les personnes en situation de handicap, qui jadis se sentaient marginalisées, stigmatisées, exclues de la société, peuvent désormais se mouvoir dans tous les secteurs d'activité et être acceptées sans discrimination. Ce qui ressort de toutes ces conventions dans le domaine de l'éducation peut se formuler de la manière suivante : l'école ordinaire devrait accueillir tous les enfants, qu'ils soient en situation de handicap ou non, d'où la politique de l'éducation inclusive qui pousse l'école camerounaise à accueillir tous les enfants dans les écoles primaires. C'est la raison pour laquelle toutes les catégories d'enfants sont acceptées

dans les écoles dites inclusives. Nous avons les déficients visuels, les déficients auditifs, les déficients physiques, les enfants atteints de troubles du comportement, de troubles du langage et de la communication, ainsi que d'autres pathologies telles que : l'albinisme, l'épilepsie, la drépanocytose, et dans le cas d'espèce, les enfants présentant des déficiences intellectuelles ou mentales.

L'enfant déficient mental est un enfant à problème, qui inquiète les parents et les enseignants ayant des difficultés à le suivre. Selon Zribi et Poupée-Fontaine (2011), le handicap mental ou la déficience intellectuelle est déterminée, entre autres, par une étiologie psychologique (telle que la perturbation des premiers liens entre la mère et l'enfant) et écologique (telle que le milieu socioculturel frustrant, la carence des stimulations intellectuelles, les mauvaises conditions de vie, d'alimentation, de sommeil...). L'enfant en situation de handicap mental est alors un enfant qui apprend et se développe plus lentement que les autres enfants du même âge; un enfant qui marche un peu plus tard que les autres enfants; un enfant qui éprouve des difficultés pour communiquer, nouer des relations, jouer avec les autres; un enfant qui a des difficultés orales (fait des courtes phrases ou parle peu); un enfant qui présente de grandes difficultés de mémorisation; un enfant qui a un comportement scolaire problématique (il ne comprend pas qu'un mauvais comportement a des conséquences négatives); un enfant qui a du mal à résoudre des problèmes très simple; un enfant qui a du mal à réaliser des tâches quotidiennes très simple comme s'habiller ou aller aux toilettes seul.

De plus, selon Ziadi (2019), la majorité des enfants scolarisés et en échec scolaire dans l'école élémentaire sont des enfants qui présentent très souvent des troubles de l'attention, des troubles de la concentration et à fortiori des troubles de la mémorisation tels que décrits chez les enfants en situation de handicap mental susmentionnés. Tout ceci, ajouté à la perception sociale de ces enfants et aux difficultés qu'éprouvent les politiques éducatives pour leur insertion scolaire et les enseignants pour leur réussite scolaire, fait que les enfants en situation de handicap mental constituent une catégorie d'enfants qui devrait s'écarter de l'éducation. Leur présence est nocive pour les politiques et l'atteinte des buts éducatifs. C'est ainsi qu'Emin et al. (2005), en référence à la théorie des actions planifiées d'Ajzen (1991), soulignent que les trois indicateurs, à savoir l'attitude vis-à-vis du comportement, la norme sociale perçue et le contrôle comportemental, sont indispensables dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une entreprise qui tient compte des réalités socio-contextuelles. A cet effet, l'éducation des enfants en situation de handicap mental peut constituer une méprise dans un contexte où l'apprentissage est en phase avec la vision du monde. Car on peut se demander, avec toutes les déficiences qu'il

présente, quelle efficacité peut-il bien apporter. En ce qui concerne l'attitude vis-à-vis du comportement, qui désigne le degré d'évaluation favorable ou défavorable qu'une personne a du comportement concerné (Ajzen, 1991), elle représente l'attractivité du comportement (Emin et al., 2005). Il est clair que l'éducation des enfants en situation de handicap mental n'est pas une scène onirique commune et partagée. Beaucoup d'acteurs sur le terrain pensent que c'est une perte de temps et une manière de pénaliser l'éducation des pays africains. En ce qui concerne la norme sociale perçue, elle désigne les pressions sociales perçues pour réaliser ou ne pas réaliser un comportement (Ajzen, 1991). En d'autres termes, la norme sociale perçue correspond à la perception qu'a l'individu de la pression sociale. Cette pression sociale concerne ce que les personnes proches, la famille et les amis pensent de ce que l'individu voudrait entreprendre (Tounès, 2003 ; Fayolle, 2005). Les attitudes vis-à-vis du comportement ainsi que la norme sociale perçue renvoient au concept de désirabilité proposé par Shapero et Sokol (Tounès, 2003 ; Fayolle, 2005 ; Emin, 2003).

Cette norme sociale perçue de l'éducation des enfants en situation de handicap mental concerne le manque d'infrastructures, d'équipement et de matériel pour l'adaptation scolaire de ces enfants (SND 30, 2020), le manque de formation des enseignants dans la prise en charge des enfants à besoins éducatifs spéciaux (Cheshire, 2019), et une attitude défavorable à leur éducation de la part des sphères sociales. Selon Ajzen (1991), le contrôle comportemental, quant à lui, correspond à la facilité ou à la difficulté perçue pour réaliser un comportement. Entre autre, il renvoie à la perception qu'une personne a de la réalisation personnelle du comportement concerné (Emin, 2003). Le concept du contrôle comportemental perçu est très proche du concept de l'efficacité personnelle de Bandura (1977), (Ajzen, 1991) et du concept de faisabilité de Shapero et Sokol (1982) (Tounès, 2003 ; Emin, 2003).

Le contrôle comportemental lié à la prise en charge psychopédagogique des enfants en situation de handicap traduit une difficulté à les intégrer dans le groupe classe, à prendre en compte leur besoins éducatifs et à assurer leur réussite. Selon les praticiens sur le terrain, l'intégration de ces enfants est un véritable calvaire dans les écoles. Raison pour laquelle les enseignants préfèrent se concentrer sur les enfants dits normaux et écarter de leur champ d'action les enfants en situation de handicap mental. La théorie de l'accessibilité universelle est claire sur l'intégration et l'inclusion de ces enfants en contexte scolaire. Il faut les adapter et leur donner les mêmes chances de réussite que les enfants dits normaux. Toutefois, pour rendre cela possible, il faut rendre les écoles accessibles. L'accessibilité de l'école permet aux enfants de bénéficier des enseignements indispensables à leur développement (cognitif, social,

émotionnel et physique), d'interagir avec leurs pairs, de développer des relations positives, d'acquérir des compétences qui vont renforcer leur autonomie, leur confiance en eux-mêmes et leur capacité à participer activement à la société. C'est l'élément clé pour une meilleure inclusion sociale car elle apporte des répercussions significatives et positives dans la vie des personnes souffrant d'un handicap mental. La préparation d'un environnement inclusif pour un enfant en situation de handicap mental est bénéfique car, selon Bronfenbrenner (2004), l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant. Selon lui, l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain qui grandit et les changements des propriétés des milieux dans lesquels la personne vit ; étant donné que ce processus est influencé par les relations entre ces milieux et les contextes qui les englobent.

De ce qui précède, il ressort avec Bronfenbrenner (2004) que l'école doit être un microsystème dans lequel l'enfant en situation de handicap mental développe progressivement ses mécanismes en carences et inhibe ses déficiences. Un microsystème est un pattern d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécu par la personne en développement dans un contexte qui possède des caractéristiques physiques et matérielles particulières. L'école devient, au sens de Bleguer (1969) et Kaës (2012), un cadre qui assure les fonctions de contenance (protection et sécurité de l'enfant en situation de handicap mental) et d'air transitionnel en facilitant l'adaptation, l'acquisition des automatismes et la projection vers les éléments sociaux tels que la réussite scolaire, le mariage, le travail, la famille. Cependant, suite au décret du Ministre de l'éducation de base, il y a deux ans déjà, les écoles dites inclusives accueillent tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap mental. Mais à l'école primaire publique dite ordinaire, nous restons confrontés à un véritable problème d'accessibilité pour ces enfants.

A l'école primaire publique de Ngousso, les enfants en situation de handicap mental et présentant toutes les déficiences et carences susmentionnées sont laissés à eux-mêmes. Les enseignants sont démunis face aux méthodes et aux dispositifs qui pourraient faciliter leur véritable inclusion. Ils envoient ces enfants au fond de la salle de classe où ils s'adonnent à différents jeux. Il est certes vrai que ces enfants ont des problèmes de compréhension, des difficultés d'apprentissage, des difficultés d'écriture, de mémorisation, de libre circulation, car les enfants atteints d'IMC ne peuvent se mouvoir librement. Mais au vu de l'accessibilité universelle, les politiques éducatives devraient se concentrer sur les exigences telles qu'une utilisation équitable de l'environnement bâti. Ainsi, permettre à tous les apprenants, sans discrimination, de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalents

; un aménagement du territoire et de l'environnement bâti qui conditionnent l'accès aux ressources, à la participation sociale et aux habitudes de vie, lesquels contribuent au maintien d'une bonne santé physique et mentale.

Pour Fougeyrollas, Fiset, Dumont, Grenier, Boucher, et Gamache (2019) en référence à la théorie de l'accessibilité universelle, une conception d'environnements universellement accessibles permet de réduire les inégalités en matière d'éducation car elle rend les aménagements inclusifs, sécuritaires et confortables pour l'ensemble des apprenants. Un environnement mal conçu peut nuire aux habitudes de vie et à la réalisation des activités d'apprentissage pour les élèves ayant des incapacités ou des limitations psychomotrices, socio-affectives et cognitives. Il contribue alors à placer l'élève dans une situation de double handicap. Il ressort que l'école primaire publique de Ngousso n'aménage pas un cadre serein pour les enfants en situation de handicap mental. Cette institution les prive d'un dispositif d'accessibilité physique, d'un dispositif d'adaptation pédagogique et d'un dispositif d'interaction et de communication entre les acteurs de l'éducation qui se conforment aux trois principales modalités de l'accessibilité à savoir : l'accessibilité physique, l'accessibilité pédagogique et l'accessibilité numérique.

Plusieurs spécialistes (orthophoniste, psychologue, psychomotricien) ont élaboré chacun dans son domaine de compétence un programme éducatif adapté. Le programme recommande de diminuer les stimuli, d'offrir une stabilité à l'enfant en respectant la constance dans les consignes simples, d'afficher un calendrier et d'identifier à l'aide des pictogrammes tout ce qui peut survenir dans le mois, d'identifier les absences de l'enseignant et de coller la photo du remplaçant s'il y en a , de favoriser l'estime et la confiance en soi des enfants, d'expliquer la raison pour laquelle l'éducateur fait un geste ou une action, de mettre à la disposition de l'enfant une petite boîte contenant des pictogrammes identifiant entre autres les objets et activités du quotidien, ainsi que les émotions qu'il peut ressentir. Notons que ces modalités ne sont pas prises en compte dans toutes les écoles et particulièrement à l'école publique de Ngousso. D'où la nécessité de s'intéresser à ce sujet car les difficultés sus mentionnées auxquelles font face les enfants en situation de handicap mental suscitent de nombreuses questions.

0.3 Questions de recherche

D'après Schloss et Smith (1999), les questions de recherche reflètent essentiellement le but ou les objectifs de l'étude. Dans cette rubrique, il est question d'orienter l'étude en formulant les différentes interrogations qui vont constituer le fil conducteur de notre recherche. Elle est constituée de deux parties, à savoir la question principale de recherche et les questions subsidiaires ou spécifiques de recherche.

0.3.1 Question de recherche principale

Afin de rendre cette recherche intéressante, la principale question de recherche est libellée comme suit : Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental ?

0.3.2 Questions de recherche spécifiques

De l'analyse thématique découle trois questions de recherche spécifiques :

QR1 : Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité physique de l'école de l'école publique de Ngousso pour les élèves en situation de handicap mental ?

QR2 : Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité pédagogique de l'école publique de Ngousso pour les élèves en situation de handicap mental ?

QR3 : Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité numérique de l'école de l'école publique de Ngousso pour les élèves en situation de handicap mental ?

0.4. Objectifs de l'étude

0.4.1 Objectif général

Notre objectif général est décrire et analyser les défaillances des dispositifs d'accessibilité de l'école publique de Ngousso pour une inclusion scolaire effective des enfants en situation de handicap mental. Il s'agit d'examiner les différents obstacles aux dispositifs d'accessibilité pouvant empêcher aux enfants en situation de handicap mental d'être aptes, autonomes et de s'intégrer dans la société.

0.4.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de cette étude sont formulés ainsi qu'il suit :

OBJ 1 : Décrire et analyser les défaillances du dispositif d'accessibilité physique de l'école pour une inclusion scolaire des enfants en situation de handicap mental.

OBJ 2 : Décrire et analyser les défaillances du dispositif d'accessibilité pédagogique de l'école pour une inclusion scolaire des enfants en situation de handicap mental.

OBJ 3 : Décrire et analyser les défaillances du dispositif d'accessibilité numérique de l'école pour une inclusion scolaire des enfants en situation de handicap mental.

0.5 Intérêt de l'étude

D'après N'dah (2015), une recherche entreprise sans motivation peut devenir pénible et être vouée à la stagnation. Ceci dit, avoir un intérêt pour une étude indique ce qu'elle apporte en termes de contribution à la résolution du problème posé. Pour mener à bien notre investigation, nous présenterons notre intérêt sous un point de vue à double volet c'est-à-dire : l'intérêt pédagogique et l'intérêt scientifique.

0.5.1. Intérêt pédagogique de l'étude

L'accessibilité de l'école est l'un des aspects les plus saillants dans l'implémentation de la politique de l'école inclusive. Aménager l'espace scolaire pour favoriser une bonne mobilité, une acquisition des connaissances et une communication sereine entre les acteurs est indispensable pour la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux en général et des élèves en situation de handicap mental en particulier. Cette étude permet aux parents et aux enseignants de mieux comprendre le concept d'accessibilité et d'encourager les pouvoirs publics à mettre en place des dispositifs d'accompagnement qui facilitent l'accessibilité des écoles pour les enfants en situation de handicap. L'impact pédagogique de cette étude se révèle à travers la mise en œuvre de l'article 7 de la loi de l'orientation de l'éducation de 1998 qui stipule que : « l'Etat garantit à tous l'égalité des chances d'accès à l'éducation sans discrimination... » L'enseignant étant le principal garant de la qualité de l'éducation et le principal acteur pouvant créer un environnement pédagogique propice à l'accessibilité de l'école pour les élèves en situation de handicap mental.

Le programme pour les Objectifs du Développement Durable (ODD, 2015) vise l'amélioration des conditions de vie pour les générations futures. Les enfants en situation de handicap mental constituent une population importante qui devrait pouvoir mettre à profit leurs talents et leurs acquis diversifiés pour contribuer à l'atteinte de ces objectifs. Si les stratégies ne sont pas mises en œuvre pour faire face aux obstacles à l'accessibilité de l'école, qui décrivent notre sphère éducative dans son ensemble et qui tendent à handicaper le système d'inclusion scolaire, cette population empiétera sur l'idéal d'un village planétaire, car ces enfants resteront toujours à la traîne et seront rejetés des cadres scolaires insensibles à leurs

besoins éducatifs. Cette étude vise donc à encourager les enseignants, les parents et les pouvoirs publics à conjuguer leurs efforts pour favoriser une inclusion scolaire effective des enfants en situation de handicap mental. Cela permettrait de faire du milieu scolaire un environnement épanouissant, propice à l'acquisition de savoir, de savoir-être et de savoir-faire, favorisant ainsi le développement ultérieur de ces élèves, en supprimant des barrières qui freinent actuellement leur inclusion.

0.5.2. Intérêt scientifique

Un corps de connaissances scientifiques acquis par la théorie ou la pratique est élaboré par des interrogations telles que : Quoi, pourquoi, comment, quand ? etc. à travers la réponse à ces différentes questions, le corps de connaissance doit évoluer et prendre de plus en plus une voie claire et précise en fonction des problèmes qui sont résolus au fil du temps et dans les espaces divers, ainsi que des solutions qui sont à chaque fois apportées. Ce problème se pose ici en termes d'environnement ou de cadre d'apprentissage en général et de dispositif d'accessibilité de l'école en particulier, qui est devenu un défi majeur pour les sociétés dans le monde et se pose encore avec plus d'acuité en Afrique et au Cameroun, où les écoles ne se conforment pas aux exigences de l'accessibilité universelle et abandonnent les enfants en situation de handicap mental à eux-mêmes. Cette étude qui tire son essence des sciences de l'éducation et qui centre son attention sur l'accessibilité de l'école primaire publique de Ngousso, compte tenu des obstacles liés aux dispositifs physiques, pédagogiques et communicationnels, est une confrontation de la théorie de l'accessibilité universelle au contexte camerounais et une analyse des facteurs issus de la théorie des systèmes écologiques de Brofenbrenner (2004) et du cadre de Bleguer (1969) et Kaës (2012). L'étude contextualise ce cadre théorique dans la situation du handicap mental et permet d'analyser les facteurs qui interfèrent avec l'accessibilité de l'école.

0.6 Délimitation de l'étude

La délimitation de l'étude dans le cadre d'une recherche est une circonscription du travail effectué. Cette étude a été réalisée à l'école primaire publique de Ngousso, précisément au groupe I, située dans la région du centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 5, au quartier Ngousso. La cible sera les enfants en situation de handicap mental, précisément atteints de trisomie 21, IMC, retard mental et TDAH, cas répertoriés dans cette école. Cette étude est centrée sur le handicap mental et a pour site de collecte de données l'école publique de Ngousso. Cette école est située dans la région du Centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 5. Ainsi les résultats de l'étude ne sont pas généralisables dans tous

les contextes et régions du Cameroun et du monde. C'est pourquoi elle s'inscrit dans une recherche qualitative visant à décrire le contexte d'accessibilité de l'école primaire publique de Ngousso. Sur le plan scientifique, l'étude repose sur la théorie de l'accessibilité universelle qui voudrait que les lieux publics et les institutions soient accessibles à toute catégorie de personnes. L'environnement scolaire, en référence à la théorie des systèmes de Bronfenbrenner et au cadre d'accessibilité de Kaës et Bleguer, situe de manière plus ou moins claire le cadre théorique de l'étude.

0.7 Présentation du travail

Ce travail est composé de deux grandes parties. La première partie comprend deux chapitres : le premier chapitre traite du handicap mental, des besoins spécifiques des apprenants et des théories associées. La deuxième partie, également composée de deux chapitres, traite de la méthodologie de recherche et de la présentation des résultats. Chaque chapitre commence par une introduction et se termine par un bref résumé.

En résumé, cette partie du travail nous a donné un aperçu de ce qu'est le handicap mental, des différents types, du diagnostic, des besoins spécifiques et des dispositifs d'accessibilité de l'école primaire publique de Ngousso.

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

CHAPITRE 1 : HANDICAP MENTAL ET BESOINS SPECIFIQUES

Cette section du travail est consacrée à la revue de littérature et au cadre théorique du handicap en général et du handicap mental en particulier. Elle part de la définition du concept de handicap mental et procède par une mise en question des études sur ce concept.

1.1. Handicap mental

1.1.1. Définition

L'Organisation Mondiale de la Santé définit le handicap mental comme étant « un arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment au niveau des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des performances sociales ». Il touche 1 à 3% de la population générale, avec une prépondérance de sexe masculin. D'après la cinquième édition révisée du DSM-5-TR (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de l'American Psychiatric Association), le handicap mental est un « trouble du développement intellectuel ». Le handicap mental est un trouble qui se traduit par une baisse plus ou moins considérable de la capacité intellectuelle pouvant ainsi impacter différentes dimensions de la fonction cognitive de la personne, entre autres : l'intelligence, la communication, la compréhension, l'apprentissage, la réflexion, la prise de décision, la conceptualisation, la mémoire, l'analyse des situations et bien d'autres.

Concrètement, une personne en situation de handicap mental peut, du fait de sa déficience, avoir des difficultés pour mémoriser les informations orales et sonores, fixer son attention, apprécier l'importance relative des informations à disposition, évaluer l'écoulement du temps, se repérer dans l'espace, apprécier la valeur de l'argent, mobiliser ou démobiliser son énergie, connaître l'environnement immédiat ou élargi, les conventions tacites qui régissent l'échange d'information, les modes d'utilisation des appareillages, dispositifs et automates mis à disposition, les règles de communication et de vocabulaire. Cela peut se traduire aussi par une maîtrise insuffisante de la lecture et/ou de l'écriture même si la personne en situation de handicap a acquis les savoirs de base (C. Mourdon, 2020). Le handicap mental affecte les émotions, les pensées et les comportements. Certaines personnes peuvent ressentir des effets

mineurs tout en vivant une vie indépendante. D'autres peuvent avoir des effets graves et avoir besoin d'une assistance et d'un soutien tout au long de leur vie.

Ceci étant, l'expression « handicap mental » désigne une déficience intellectuelle caractérisée par une limitation des capacités intellectuelles ayant des répercussions sur la performance du sujet. Ainsi, l'enfant rencontre des difficultés à faire face aux exigences du quotidien et aux contraintes sociales. Selon Zribi et Poupée-Fontaine (2011), le handicap mental ou déficience intellectuelle et mentale est entre autres déterminé par une étiologie psychologique telle que la perturbation des premiers liens entre la mère et l'enfant et écologique telle que le milieu socioculturel fruste, la carence des stimulations intellectuelles, les mauvaises conditions de vie, d'alimentation, de sommeil... L'enfant en situation de handicap mental est alors un enfant qui apprend et se développe plus lentement que les autres enfants du même âge; un enfant qui marche un peu plus tard que les autres enfants; un enfant qui éprouve des difficultés pour communiquer, nouer des relations, jouer avec les autres; un enfant qui a des difficultés orales (fait des courtes phrases ou parle peu); un enfant qui présente de grandes difficultés de mémorisation; un enfant qui a un comportement scolaire problématique (il ne comprend pas qu'un mauvais comportement a des conséquences négatives); un enfant qui a du mal à résoudre des problèmes très simples; un enfant qui a du mal à réaliser des tâches quotidiennes très simples comme s'habiller ou aller aux toilettes seul.

1.1.2. Diagnostic du handicap mental

Etymologiquement, diagnostic vient du grec *diagnôstikos* qui signifie : capable de discerner. Faire un diagnostic, c'est donc discerner des signes, afin de les organiser en un texte qui viendra prendre un sens dans la langue médicale (E. Bogaert, 2009). Le diagnostic est le processus par lequel un professionnel de la santé effectue des examens physiques, demande des tests de laboratoire ou d'imagerie, et analyse ces données pour parvenir à une conclusion sous-jacente des symptômes. Ainsi, pour diagnostiquer le handicap mental, les professionnels de la santé mentale (psychiatres, psychologues, neuro-pédiatres, travailleurs sociaux, etc.) évaluent l'intelligence et les capacités des comportements adaptatifs d'un sujet. Cela permet de connaître les forces et faiblesses d'une personne afin d'adapter les traitements et les interventions qui lui permettront de faire face aux défis. Pour ce faire, ils utilisent les outils suivants:

- Des analyses de laboratoire de sang et d'urine qui permettent d'identifier les causes sous-jacentes de la déficience intellectuelle ou des affections associées.

- Les tests d'imagerie, particulièrement utiles pour identifier les conditions qui impliquent des différences dans la structure du cerveau, telles que les troubles céphaliques.
- Des échelles d'intelligence telles que le Weschler Intelligence Scale for Children(WISC) ou le Stanford-Binet Intelligence Scale qui permettent d'évaluer le Quotient Intellectuel (QI) d'une personne. Ces tests mesurent différentes capacités cognitives telles que le raisonnement verbal et non verbal, la mémoire, la résolution de problèmes, etc.
- Des évaluations adaptatives comme le Behavior Assessment System(ABAS) ou le Vineland Adaptive Behavior Scales qui permettent d'évaluer les compétences fonctionnelles dans le domaine de la communication, de l'autonomie, des compétences sociales, etc.
- Des tests spécifiques au développement tels que le Bayley Scales of Infant and Toddler Development ou le Kaufman Assessment Battery for Children(KABC) qui sont utilisés pour évaluer le développement global des enfants.
- Des tests neuropsychologiques qui visent à évaluer les fonctions cognitives spécifiques telles que la mémoire, l'attention, le langage, la perception visuelle et spatiale.
- Des évaluations comportementales telles que l'Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) ou le Child Behavior Checklist (CBCL) utilisées pour observer et évaluer les comportements et les symptômes associés au handicap mental.
- Des entretiens cliniques avec la personne évaluée et ses proches pour recueillir des informations importantes sur les antécédants médicaux, le développement, les comportements, les difficultés fonctionnelles et bien d'autres.

Tous ces outils permettent d'évaluer les capacités intellectuelles, adaptatives, développementales et comportementales d'une personne afin de diagnostiquer un handicap mental.

1.1.3. Etiologie du handicap mental

Contrairement aux idées reçues, si le handicap mental est parfois héréditaire, ses origines peuvent être diverses car peuvent survenir avant, pendant ou après la naissance (généralement pendant les premières années de vie). Toutefois, certaines restent inconnues.

1.1.3.1.Lors de la conception

- Nous avons des causes dues aux maladies génétiques. Ainsi pendant la conception, les gènes des deux parents ou de l'un des parents peuvent générer un dysfonctionnement

organique qui va se situer lors des divisions cellulaires et créer un handicap mental chez le jeune enfant. C'est le cas de la Schizophrénie et d'autres troubles mentaux.

- L'incompatibilité sanguine et des anomalies chromosomiques telles que : le syndrome de Down, le syndrome du X fragile ou le syndrome de Prader-Willi.
- Des causes dues à une malformation cérébrale ou à un dysfonctionnement du métabolisme.

1.1.3.2.Pendant la grossesse

- Des causes dues à un accident pendant la grossesse chez la mère (virus, médicaments, tabac, alcool...)
- Des causes dues aux maladies contagieuses (toxoplasmose, rubéole, etc.) pouvant entraîner une déficience intellectuelle comme la paralysie cérébrale.
- Les conditions médicales pendant la grossesse peuvent entraîner des différences de développement chez le fœtus (l'hypothyroïdie).
- Les expositions toxiques aux métaux lourds comme le mercure et le plomb, la radiation ionisante pendant la grossesse.
- Les cancers et tumeurs bénignes.

1.1.3.3.Pendant la naissance

Des causes dues à une souffrance cérébrale du nouveau-né, convulsions, prématurité, exposition à des toxines ou infections lors de l'accouchement, pressions excessives sur la tête et divers types d'épilepsie, comme le syndrome de Lennox- Gastaut, manque d'oxygène.

1.1.3.4.Après la naissance

Des causes dues aux maladies infectieuses, virales ou métaboliques, intoxications, traumatismes crâniens, accidents du travail ou de la route, noyades, asphyxies, absence de soins de santé.

1.1.4. Symptômes du handicap mental

Les symptômes du handicap mental tournent autour des difficultés liées à différents ensembles de compétences, notamment les compétences académiques, les compétences sociales et les compétences domestiques.

1.1.4.1.Symptômes en rapport avec les compétences académiques

Les symptômes de la déficience intellectuelle en rapport avec les compétences académiques peuvent être :

- Un apprentissage retardé à l'école
- Une difficulté au niveau de la lecture.
- Des difficultés de raisonnement et de logique.
- Des problèmes de jugement et de pensée critique.
- Une difficulté à utiliser ses capacités de résolution de problèmes et de planification.
- Des difficultés à se concentrer.

1.1.4.2.Symptômes en rapport avec les compétences sociales et domestiques.

Il s'agit des compétences liées aux capacités de la personne à subvenir à ses besoins de manière indépendante. Nous pouvons citer:

- Un apprentissage plus lent de la propreté et des activités de soins personnels comme prendre un bain, s'habiller, etc.
- Un développement social lent.
- Une peur ou une appréhension des nouvelles personnes
- Une difficulté à apprendre à effectuer des tâches ménagères ou d'autres tâches courantes.
- Une difficulté à comprendre des concepts tels que la gestion du temps ou de l'argent.
- Un besoin d'aide pour gérer les rendez-vous médicaux ou les médicaments.
- Une difficulté à comprendre les frontières sociales, les amitiés et les relations amoureuses.

Ceci étant, une personne en situation de handicap mental pourra rencontrer des difficultés pour évaluer le temps et se repérer dans l'espace, fixer son attention souvent dispersée, apprécier l'environnement, apprécier l'importance des informations reçues ou la valeur de l'argent, mobiliser ou remobiliser son énergie, appréhender les conventions, comprendre les codes sociaux.

Les enfants porteurs d'un handicap mental peuvent également présenter d'autres troubles, tels que: des troubles neurologiques (épilepsie, mouvements anormaux, ataxie ou mauvais équilibre), des troubles de coordination des mouvements, des troubles du tonus (tremblements, tics, bégaiement, maladresse de la motricité manuelle fine...), des troubles psychiatriques (bouffées délirantes, psychose infantile...) ou caractériels (automutilation), des

troubles affectifs (instabilité, hyperémotivité, irritabilité, réaction d'opposition ou agressivité, ...), des malformations physiques peuvent s'ajouter (pied bot, hydrocéphalie, ...), et même des problèmes de santé comme les maladies cardiaques ou les troubles respiratoires.

1.1.5. Repercussions du handicap mental

Selon Zribi et Poupée-Fontaine (2011), les répercussions du handicap mental peuvent varier considérablement en fonction de la gravité, du type de handicap mental, des ressources et du soutien disponible. Ainsi, Les personnes atteintes d'un handicap mental rencontrent des difficultés dans le développement de leurs compétences cognitives, sociales et émotionnelles. Elles peuvent avoir des difficultés à apprendre de nouvelles informations, à résoudre des problèmes, à communiquer et à connaître les conventions tacites qui régissent l'échange d'informations, à connaître et comprendre les modes d'utilisation des appareillages, des dispositifs et des automates mis à leur disposition, à connaître les règles de communication et de vocabulaire, à maîtriser la lecture ou l'écriture, et à mémoriser les informations sonores et orales. Pour ce qui est de l'autonomie, les personnes atteintes d'un handicap mental ont du mal à accomplir des tâches de base telles que s'habiller, se nourrir ou se laver. Elles peuvent également rencontrer des difficultés à vivre de manière autonome, à prendre des décisions et à gérer leur propre vie.

Les personnes atteintes d'un handicap mental ont parfois du mal à établir et à maintenir des relations sociales. Elles rencontrent des difficultés à comprendre les interactions sociales, à interpréter les signaux sociaux et à communiquer de manière appropriée avec les autres. Cela peut entraîner une certaine isolation sociale et des difficultés à se faire des amis. En raison des défis auxquels les personnes en situation de handicap mental sont confrontées dans leur vie quotidienne, à savoir : la stigmatisation et la discrimination (préjugés ou idées fausses sur leurs capacités), elles éprouvent des problèmes d'estime de soi et de confiance en soi. Elles rencontrent aussi des obstacles liés à l'accès à une éducation de qualité et à l'emploi. Sans oublier qu'elles sont sujettes à l'anxiété, à la dépression ou aux troubles de comportement.

1.1.6. Types de handicaps mentaux

Il existe plusieurs types de handicaps mentaux. Dans le cadre de notre étude, nous allons étudier 8 catégories en fonction de leur occurrence dans notre site d'étude.

1.1.6.1. La trisomie 21

Encore appelé syndrome de Down, la trisomie 21 est la forme la plus connue du handicap mental congénital. Elle désigne l'ensemble des manifestations physiques et biologiques découlant de la présence du chromosome 21 en trois exemplaires au lieu de deux. Ce qui veut dire qu'au niveau de la 21^e paire de chromosome, nous avons chez des individus normaux deux chromosomes sexuels qui déterminent le sexe : XX chez la femme et XY chez l'homme. Alors que, dans le cas de la trisomie 21, nous aurons 3 chromosomes au lieu de deux portant ainsi le nombre total de chromosome à 47 (Frias et al., 2002 ; Chelli et al., 2009 ; Gardunozarazu et al., 2013). Elle modifie le génotype et le phénotype de tout individu atteint (Bouquett et al., 2013 ; Irving et al., 2008). Ceci va entraîner la présence en excès des gènes portés par ce chromosome (environ 300) déséquilibrant ainsi l'ensemble du fonctionnement du génome et de l'organisme. Les symptômes caractéristiques de la trisomie 21 sont : à la naissance, le bébé paraît faible et flasque, une petite tête ronde, visage aplati avec des petits yeux parfois bridés et écartés, une petite bouche avec une langue épaisse et pendante, un petit nez, une petite taille, des mains et des pieds larges et plats, des bras et jambes courts.

La gravité de leur retard mental peut aller de modéré à sévère. Les cinq sens étant touchés, les personnes trisomiques souffrent de troubles sensoriels importants, avec une difficulté de réception des informations, de maîtrise des mouvements du corps, et une mauvaise perception de la douleur (elles se plaignent moins vite). Leur capacité d'attention est plus limitée. Le langage est très touché, leurs phrases resteront toujours courtes. Leur compréhension est néanmoins fortement améliorée lorsque la phrase est donnée en situation, c'est notamment le seul handicap mental pour lequel le langage pragmatique est préservé (tour de parole et sujet de la discussion respectés, compréhension du langage dans son contexte...).

Nb : un enfant trisomique peut avoir un caractère plus exubérant, l'animation, le théâtre, les spectacles seront ses points forts.

1.1.6.2. Le syndrome du X-fragile ou syndrome de Martin Bell

Deuxième cause génétique héréditaire après la trisomie 21. Le syndrome du X-Fragile est une inactivation d'une gène se trouvant sur le chromosome X. Il affecte plus souvent et plus gravement les garçons. Chez les filles l'atteinte et le retard mental est en général moins important.

Les caractéristiques sont les suivantes :

- Au niveau physique nous avons les oreilles décollées, grande taille, poids élevé...
- Au niveau comportemental, nous avons de l'hyperactivité, les troubles de l'attention, la fuite du regard, les colères fréquentes, les sautes d'humeur, l'anxiété relationnelle
- Au niveau mental nous pouvons citer le retard variable
- Au niveau langagier, nous avons : les répétitions souvent hors contexte, la personne reste souvent bloquée sur un sujet...
- Et au niveau des compétences, nous avons une excellente mémoire, capacité d'imitation du langage et des sons, empathie, intérêt très développé...

1.1.6.3.L'autisme

Bien que l'autisme soit considéré plus comme une manière d'être, il s'agit un trouble neuro-développemental caractérisé par l'altération de la communication et des interactions sociales. C'est un trouble envahissant du développement (TED) qui se manifeste par un développement anormal ou déficient avant l'âge de trois ans, avec des perturbations caractéristiques du fonctionnement dans les domaines suivants : interactions sociales réciproques, communication, et comportements restreints et répétitifs (Mourdon.,2020). Il peut être diagnostiqué à l'âge de trois ans ou plus tard. Une étude a révélé que les garçons sont plus susceptibles d'avoir l'autisme que les filles. Ses principales caractéristiques incluent: une rupture du contact avec la réalité extérieure, un repli sur soi (variable en intensité) et dans le monde de l'imaginaire, des difficultés à entrer en contact avec les autres et à établir des relations sociales, un déficit de la communication, un manque de contact visuel (semblant ignorer la conversation, mais cela ne signifie pas qu'il n'écoute pas), une résistance au changement, un attachement aux habitudes, des petits rituels, des activités stéréotypées et répétitives, ainsi que des difficultés à anticiper, planifier et organiser.

Les troubles du spectre autistique comprennent ainsi trois grandes catégories de diagnostics : le trouble autistique en tant que diagnostic clinique distinct, le syndrome d'Asperger avec des retards marqués dans le développement cognitif et du langage, le trouble envahissant du développement non spécifié, lorsque tous les critères diagnostics du syndrome d'Asperger ou de l'autisme ne sont pas observés. Les caractéristiques de l'autisme sont variables. Les manifestations peuvent aller du mutisme partiel ou total, de l'hyperactivité à l'hypoactivité, de l'agressivité à l'automutilation, voire de l'insensibilité à la douleur. Ces

syndromes peuvent être associés à des mouvements stéréotypés, des problèmes métaboliques et des difficultés à s'adapter aux modifications de l'environnement.

Il faut noter que l'enfant possède sa propre conception de la réalité parfois difficilement comprise par son entourage. Les effets de l'autisme sont très variés et peuvent inclure des altérations sociales car l'enfant autiste manifeste de l'indifférence, il a des difficultés à communiquer avec ses pairs, ne regarde pas son interlocuteur lorsqu'il interagit avec lui, engage difficilement la communication, et il n'apprécie pas le changement.

1.1.6.4.Syndrome de Prader-Willi (SPW)

Lié à une anomalie dans la génération du chromosome 15, ce syndrome se manifeste dès la naissance par un manque de tonus musculaire (hypotonie) et des difficultés à s'alimenter, puis par une obésité précoce associée à une prise excessive d'aliments (hyperphagie). Les enfants atteints du syndrome de Prader-Willi ont une envie constante de manger car leur cerveau (en particulier l'hypothalamus) n'envoie pas l'information selon laquelle ils sont rassasiés, ils ont donc toujours faim et peuvent devenir agressifs s'ils n'ont pas à manger. Les symptômes incluent : des troubles de croissance (petites mains, petits pieds, etc.), des troubles du développement sexuel, de l'apprentissage, du langage, de la compréhension et du comportement. Ils ont également des difficultés à se repérer dans l'espace.

1.1.6.5.Syndrome de Williams et Beuren

C'est une anomalie causée par la perte d'un petit fragment d'un chromosome. Elle entraîne un déficit intellectuel léger. La malformation du cœur reste la première manifestation du syndrome. Les personnes atteintes de ce syndrome ont un visage reconnaissable, ils ont des yeux grands ouverts, une large bouche, un nez retroussé, etc. Ils ont des troubles de comportement causés par une hypersensibilité de l'ouïe et de l'odorat qui empêchent la personne de rester assise, inactive ou concentrée sur une tâche. Ils ont un retard de croissance ; au niveau du langage, les personnes atteintes de ce syndrome restent plutôt compréhensibles, la difficulté se situe au niveau des tours de parole et des sujets, qui ne sont pas respectés.

1.1.6.6.Le TDAH ou Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

Diagnostiqué à l'âge de 8 ans, le TDAH est un trouble fréquent et invalidant dont les différents symptômes peuvent avoir un retentissement important dans la vie du sujet. Le TDAH se traduit par trois caractéristiques principales : l'inattention, l'impulsivité, et l'hyperactivité.

Ces trois caractéristiques sont considérées comme « normales » dans le développement et l'éveil de tous les enfants, à un certain degré et un certain moment de leur vie et dans certaines circonstances. Chez un enfant hyperactif, cependant, ces symptômes sont plus importants, voire amplifiés. Touchant tous les aspects de sa vie, sans exception, ils sont non seulement persistants, mais également durables. La prévalence du TDAH, selon les critères DSM-IV, est d'environ 5% de la population générale, ce qui en fait l'un des troubles mentaux les plus fréquents. Le TDAH est dans la plupart des cas associé à des troubles d'apprentissage, des troubles du spectre autistique et la déficience. Selon les chercheurs, deux zones cérébrales sont impliquées dans l'apparition des symptômes du TDAH :

- Le lobe frontal, qui est normalement responsable de l'inhibition, de l'organisation et de la modulation des réponses, trois fonctions absentes chez l'enfant hyperactif.
- Le striatum, dont le mauvais fonctionnement rendrait défailtantes les réactions commandées par le cerveau.

D'autres facteurs peuvent également être cités : les hormones, la génétique, l'environnement et les traumatismes cérébraux.

Les symptômes ont un impact considérable sur les apprentissages scolaires, les relations sociales et la qualité de vie de l'enfant. Toutefois, notons qu'une inattention, une hyperactivité ou une agitation peuvent être des traits de caractère d'un enfant ou des symptômes temporaires, en réaction à une situation difficile, sans pour autant appartenir à un TDAH.

1.1.6.7. Le retard mental

L'OMS définit le retard mental comme étant une interruption du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé essentiellement par une insuffisance des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire les fonctions cognitives, le langage, la motricité et les performances sociales.

Ainsi, pour parler de retard mental, trois critères doivent être réunis :

- 1) L'apparition du retard durant la phase développementale, c'est-à-dire avant l'âge de 18 ans, ce qui est important car il y a un effet réciproque des « lignes de développement » qui interagissent ; cela signifie que le retard mental se distingue de la détérioration intellectuelle apparaissant à la suite d'une maladie, d'un accident (ou dans le grand âge) chez un sujet qui avait développé normalement toutes ses facultés.

- 2) Un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne obtenue par les enfants du même âge se trouvant dans les mêmes conditions de scolarisation, c'est-à-dire une limitation des capacités cognitives (langage, mémoire, attention, pensée, raisonnement, logique, etc.) évaluée par des tests psychométriques.
- 3) Des limitations importantes dans la sphère de l'adaptation sociale (la communication avec autrui, les soins personnels et domestiques, le repérage dans la société, ses us, pratiques et normes, l'utilisation des ressources communautaires, l'autonomie, etc.) susceptibles de gêner l'insertion dans la vie de la communauté, notamment à travers la scolarité et la formation professionnelle, le travail, l'indépendance économique, l'accès aux loisirs et aux équipements communs.

D'après l'OMS, le retard mental se situe au niveau de quatre degrés en relation avec le QI du sujet :

- Le retard mental léger : QI entre 50 et 69, personnes connaissant des difficultés scolaires mais capables de s'intégrer dans la société de façon autonome à l'âge adulte.
- Le retard mental moyen : QI entre 35 et 49, personnes connaissant dans l'enfance des retards de développement importants mais ayant de bonnes capacités de communication et une indépendance partielle qui, à l'âge adulte, nécessite des soutiens de différents niveaux pour s'intégrer dans la société.
- Le retard mental grave : QI entre 20 et 34, personnes ayant besoin d'un soutien prolongé.
- Le retard mental profond : QI inférieur à 20, personnes ayant peu de capacités à communiquer, à se déplacer et à prendre soin d'elles-mêmes.

De nombreux auteurs, parmi lesquels Mélanie Klein, ont souligné la dépendance des performances intellectuelles et scolaires de l'ensemble de la personnalité décrivant des inhibitions ou des surinvestissements intellectuels à comprendre comme l'expression des mécanismes de défense mis en place par le sujet. Cet aspect d'imbrication des facultés intellectuelles dans la construction de la personnalité correspond à l'approche psychopathologique des troubles cognitifs.

1.1.6.8.L'IMC ou Infirmité Motrice Cérébrale

L'Organisation Mondiale de la santé définit l'infirmité motrice cérébrale comme étant un trouble moteur non agressif lié à une lésion du cerveau survenue avant, pendant ou dans les mois qui suivent la naissance. L'infirmité motrice cérébrale encore appelée paralysie cérébrale, est un handicap qui affecte les mouvements et les positions du corps. Elle provient d'une atteinte

au cerveau avant la naissance, au moment de la naissance ou durant la petite enfance. Le cerveau n'étant pas atteint dans son ensemble, ce sont les principales parties du cerveau qui commandent les mouvements qui sont affectées.

a) Les signes précoces de l'IMC

A sa naissance, un bébé atteint d'IMC est mou et flasque, il devient bleu et a souvent des difficultés à respirer. Comparé aux autres enfants, il est en retard pour tenir sa tête droite, s'asseoir et se déplacer. Il a des difficultés à utiliser ses mains, à téter, à avaler et à mâcher. Le corps du bébé se raidit comme un morceau de bois quand on le porte, l'habille, le lave ou joue avec lui. Les enfants atteints d'IMC ont des difficultés de communication. Ils peuvent être lent pour apprendre et parler. Ils peuvent présenter un retard mental, mais une fois stimulés, ils s'avèrent très intelligents. L'ouïe et la vue sont parfois atteintes, certains font des crises d'épilepsie et de convulsions. Ayant un comportement agité, ils ont aussi des problèmes d'équilibre sans toutefois perdre le sens du toucher, de la douleur, de la chaleur et du froid.

b) Les types d'IMC

Il existe trois types d'IMC :

- La spasticité ou raideur musculaire. On observe chez l'enfant une tension musculaire, une partie de son corps (bras, ...) devient raide et rigide.
- L'athétose ou mouvement incontrôlé. L'enfant gesticule, fait des mouvements lents, brusques. Les bras et les jambes bougent par saccades, la main remue sans raison.
- L'ataxie ou mauvais équilibre. L'enfant éprouve des difficultés pour apprendre à s'asseoir et à se tenir debout.

c) Les parties du corps atteintes

Selon les membres qui sont atteints, nous avons trois schémas typiques.

- Hémiplégique : Bras et jambe du même côté sont atteints, l'autre est tout à fait normal.
- Paraplégique : Seulement les deux jambes sont atteintes, la partie supérieure du corps est normale.
- Tétraplégique : Les deux bras et les deux jambes sont atteints.

1.2.Représentations socio-culturelles du handicap

L'éducation des enfants en situation de handicap mental peut constituer une méprise dans un contexte où l'apprentissage est en phasage avec la vision du monde. Car on peut se demander, avec toutes les déficiences qu'ils présentent, quelle efficacité peuvent-ils bien

apporter. La théorie des comportements planifiés est nécessaire ici pour expliquer cette perception sociale liée au handicap et à l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. En ce qui concerne l'attitude vis-à-vis de l'accessibilité de l'école pour les enfants en situation de handicap, qui désigne le degré d'évaluation favorable ou défavorable qu'une personne a du phénomène concerné (Ajzen, 1991), et qui représente l'attractivité du comportement (Emin et al., 2005), il est clair que l'éducation des enfants en situation de handicap mental n'est pas une scène onirique commune et partagée. Beaucoup d'acteurs sur le terrain pensent que c'est une perte de temps et une manière de pénaliser l'éducation des pays africains. En ce qui concerne la norme sociale perçue, elle désigne les pressions sociales perçues pour réaliser ou ne pas réaliser un comportement (Ajzen, 1991).

En d'autres termes, la norme sociale perçue correspond à la perception de l'individu de la pression sociale, qui concerne ce que les personnes proches, la famille et les amis pensent de ce qu'il voudrait entreprendre (Tounès, 2003 ; Fayolle, 2005). Malgré les différents plaidoyers sur l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap mental, les multiples textes et discours qui favorisent l'accès de l'éducation, ainsi que les différentes opportunités pour les parents des enfants en situation de handicap et le bien-être de ces enfants eux-mêmes, l'opinion générale reste inflexible. Selon certains, ces enfants doivent laisser les autres aller à l'école au lieu de les retarder et handicaper leur éducation. Les attitudes vis-à-vis du comportement ainsi que la norme sociale perçue renvoient au concept de désirabilité proposé par Shapero et Sokol, (Tounès, 2003 ; Fayolle, 2005 ; Emin, 2003). Cette norme sociale perçue de l'éducation des enfants en situation de handicap mental concerne le manque d'infrastructures, d'équipement et de matériel pour l'adaptation scolaire de ces enfants (SND 30, 2020), le manque de formation des enseignants dans la prise en charge des enfants à besoin éducatifs spéciaux (Cheshire, 2019), et une attitude défavorable à leur éducation de la part des sphères sociales.

Le contrôle comportemental quant à lui, correspond selon Ajzen (1991), à la facilité ou la difficulté perçue pour réaliser un comportement. Entre autre, il renvoie à la perception qu'une personne a de la réalisation personnelle du comportement concerné (Emin, 2003). Le concept du contrôle comportemental perçu est très proche du concept de l'efficacité personnelle de Bandura (1977) (Ajzen, 1991) et du concept de faisabilité de Shapero et Sokol (1982), (Tounès, 2003 ; Emin, 2003). Le contrôle comportemental lié à la prise en charge psychopédagogique des enfants en situation de handicap traduit une difficulté à les intégrer dans le groupe classe, à prendre en compte leur besoins éducatifs et assurer leur réussite. Selon les praticiens sur le terrain, l'intégration de ces enfants est un véritable calvaire dans les écoles. Raison pour

laquelle les enseignants préfèrent se concentrer sur les enfants dits normaux et écarter de leur champ d'action les enfants en situation de handicap mental.

Isabelle Ville explique : « chaque culture génère un ensemble de représentations, croyances, conventions qui permettent à ses membres d'interpréter les événements qu'ils observent ». Le Breton précise que : « de tout temps, la représentation sociale du handicap confère à la personne atteinte d'un déficit un statut particulier, où la relation à l'autre s'accompagne de regards mêlés de curiosité, de compassion, de gêne ou de méfiance ». Ceci étant, les représentations du handicap sont souvent négatives, réductrices et stigmatisantes. Dans les pays francophones européens, le terme handicap s'associe à l'incapacité, au manque de compétence, à la fragilité, à la vulnérabilité, à la dépendance et à la perte d'autonomie. (Reichhart., 2017). En Afrique par exemple, le handicap renvoie à un poids, un fardeau qu'il faut porter. La personne en situation de handicap est considérée comme étant nulle, « bon à rien », celui qui est en situation de handicap ne « vaut rien » et c'est une « moitié d'homme » ou un « demi-homme ». Ces personnes sont étiquetées, on leur attribue des caractéristiques en raison de leur déficience, elles sont considérées comme étant des personnes incapables, pas autonomes, incompetentes et fragiles. Ville disait « étiqueter une personne comme handicapée, [...] c'est lui attribuer un ensemble de caractéristiques qui sont culturellement associées à cette déficience ».

1.3. Les besoins spécifiques de l'apprenant au niveau primaire

Selon le dictionnaire Le Robert, un besoin est une exigence pour l'être humain ou l'animal, provenant de la nature ou de la vie sociale. C'est ressentir la nécessité de... Spécifique: caractère propre à une espèce, à certains individus.... D'après l'Institut de Formation Continuee Jonfosse, un besoin spécifique a été défini aux niveaux fondamental et secondaire comme suit : « il s'agit d'un besoin résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation, permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, perceptif, psycho-affectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire ». Pour le rapport de la conférence de Salamanque, un besoin spécifique fait référence à un besoin particulier ou distinct qui diffère des besoins généraux ou habituels. Il peut s'agir d'une exigence ou d'une demande spécifique qui doit être satisfaite pour répondre à une situation ou à une personne donnée.

Les besoins spécifiques sont souvent liés à des circonstances individuelles ou à des groupes spécifiques ayant des caractéristiques ou des exigences particulières. Par exemple, dans le domaine de l'éducation, les besoins spécifiques peuvent inclure des adaptations ou des aménagements pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, tels que les élèves ayant des troubles de l'apprentissage, des handicaps physiques ou des besoins linguistiques spécifiques. Dans d'autres contextes, les besoins spécifiques peuvent également faire référence à des exigences techniques, des demandes personnalisées ou des préférences individuelles. Par exemple, dans le domaine de la technologie, un besoin spécifique peut être la compatibilité avec un système d'exploitation spécifique ou la disponibilité de certaines fonctionnalités spécifiques. Il existe plusieurs besoins à satisfaire dans l'éducation des enfants en situation de handicap. Entre autres nous avons : le besoin d'accès à l'éducation, le besoin d'accès à la protection et à la santé, le besoin de reconnaissance et de droit, le besoin d'accès à la communication.

Selon l'inspection générale de pédagogie (2023), ces besoins sont renforcés par les différents manquements liés à un système éducatif qui ne possède aucune politique efficace d'inclusion des personnes en situation de handicap et de mobilité réduite; un système éducatif avec des classes surchargées et peu de ressources pour l'encadrement pédagogique des enfants à besoins éducatifs spéciaux en général et des enfants en situation de handicap mental en particulier; ces besoins sont encore de plus en plus renforcés par une formation inefficace qui ne donne pas à l'enseignant les compétences et des ressources nécessaires à la préparation et à l'animation des activités pédagogiques qui font sens et projettent l'enfant en situation de handicap mental vers la réussite; un système dans lequel les programmes scolaires ne sont pas flexibles et sont exclusivement avantageux pour les enfants ayant toutes leurs facultés intellectuelles et capables de les utiliser dans la récitation, la copie et restitution. Ce qui n'est pas le cas de l'enfant en situation de handicap mental.

L'indisponibilité des équipements spécialisés, les écoles inaccessibles par toutes les catégories d'enfants à besoins éducatifs spéciaux, les mauvais systèmes de transports des enfants et l'état des infrastructures routières, l'ignorance parentale sur les potentialités de leurs enfants et celles du milieu à pouvoir leur donner une éducation fiable associée au manque de sensibilisation de la communauté, renforcent les besoins éducatifs des enfants en situation de handicap mental. Pour pallier ces besoins, les auteurs proposent entre autres un soutien à l'apprentissage car les enfants en situation de handicap mental peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour l'apprentissage et le développement de compétences académiques, telles que la lecture, l'écriture, les mathématiques, etc. Des adaptations pédagogiques et des méthodes

d'enseignement spéciales peuvent être nécessaires pour répondre à leurs besoins d'apprentissage uniques. En plus un soutien à la communication serait bénéfique car certains enfants en situation de handicap mental peuvent éprouver des difficultés de communication verbale ou non verbale.

Ils peuvent avoir besoin d'outils de communication alternatifs ou augmentatifs, tels que des pictogrammes, des signes ou des dispositifs de communication assistée par ordinateur, pour faciliter leur expression et leur compréhension. Le soutien social et émotionnel est encore plus indispensable pour confirmer avec Goeth que la manière de traiter les gens comme s'ils étaient ce qu'ils doivent être leur permet de faire éclore leur potentiel. En plus les enfants en situation de handicap mental peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour développer des compétences sociales et émotionnelles. Ils peuvent nécessiter des stratégies d'enseignement spécifiques pour apprendre à interagir avec leurs pairs, à gérer leurs émotions et à développer des relations sociales positives, ce qui favorise l'adaptation environnementale qui peut être nécessaire pour répondre aux besoins spécifiques des enfants en situation de handicap mental. Cela peut inclure l'aménagement de l'environnement scolaire pour favoriser l'accessibilité, l'utilisation de supports visuels ou tactiles, ou la mise en place de routines structurées pour faciliter leur compréhension et leur participation aux activités de la vie quotidienne.

Car certains enfants en situation de handicap mental peuvent avoir besoin d'une assistance supplémentaire dans les activités de la vie quotidienne, telles que l'alimentation, l'habillement, l'hygiène personnelle, etc. Des stratégies d'apprentissage adaptées et un soutien individualisé peuvent être nécessaires pour les aider à développer leur autonomie dans ces domaines. Il est important de noter que les besoins spécifiques peuvent varier d'un enfant à l'autre, et il est essentiel de prendre en compte les capacités, les intérêts et les préférences individuelles de chaque enfant en situation de handicap mental pour répondre de manière appropriée à ses besoins spécifiques. Il est aussi essentiel que les enseignants et le personnel éducatif soient formés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap mental et pour mettre en place les adaptations nécessaires pour favoriser leur réussite scolaire.

De ce qui précède, il ressort que cette section consacrée au concept de handicap mental s'attèle à une présentation du concept de handicap mental, que ce soit dans son diagnostic, sa typologie et ses spécificités en matière d'apprentissage. Elle permet de comprendre que le handicap mental est lié à des difficultés physiques, intellectuelles et socio-émotionnelles qui plonge l'enfant dans une centration qui induit le manque d'attention aux espaces de mobilité,

d'accès et d'apprentissage. Cette inadaptation nécessite un aménagement de l'environnement scolaire, que ce soit sur le plan physique, pédagogique et numérique pour faciliter son accessibilité au sein de l'école et dans l'apprentissage.

CHAPITRE 2 : L'ACCESSIBILITÉ

Après une présentation du handicap mental dans ses différentes conceptions et typologie, ce deuxième chapitre est consacré à la mise en question du concept d'accessibilité. Il retrace l'accessibilité dans ses conceptions, sa typologie, ses fins et les cadres théoriques sur lesquels elle repose.

2.1. L'accessibilité : un concept polysémique

L'accessibilité consiste à fournir un accès égal aux environnements physiques et numériques en offrant des lieux et des ressources sûrs, sains et adaptés à la diversité des personnes susceptibles d'en faire usage. On entend par mise en accessibilité la réduction, voire l'élimination des limitations d'activité ou de restriction de participation à la vie en société subie par une personne dans un environnement en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant (loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »). Une définition interministérielle commune a été adoptée en 2006, définissant l'accessibilité par l'autonomie et la participation des personnes ayant un handicap, en réduisant, voire supprimant, les discordances entre les capacités, les besoins et les souhaits d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles des environnements d'autre part.

L'accessibilité, envisagée comme démarche d'inclusion de tous dans la société et dans la société de l'information, 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, les biens, produits et services TIC (ordinateurs, téléphones, téléviseurs, administration en ligne, achats en ligne, centres d'appel, terminaux en libre-service et distributeurs de billets). Ces définitions de l'accessibilité sont complémentaires de la notion d'utilisabilité développée initialement dans le champ du Human-Computer Interaction (HCI) au travers de la norme ISO 9241-171 (Afnor, 2008a) qui la définit comme le « degré selon lequel un produit peut être utilisé par des utilisateurs identifiés, pour atteindre des buts définis avec efficacité, efficience et satisfaction, dans un contexte d'utilisation spécifié ». Plus, récemment, la norme ISO 9241-171 (Afnor, 2008a) propose une définition

combinée de l'utilisabilité et de l'accessibilité d'un produit, d'un service, d'un environnement ou d'une fonction pour des personnes présentant le plus large éventail possible de capacités.

Dès lors, le principe d'accessibilité, déjà énoncé comme horizon clé dans la loi de 1975, devient le schème organisateur central de l'action publique en direction des personnes handicapées dans le contexte de la loi de 2005 : l'accessibilité de tout pour tous [...] doit être rendue effective pour toute personne, quelle que soit la nature de son handicap. Mais l'obligation d'accessibilité ne s'applique pas uniquement à l'école, aux lieux de travail, aux espaces de vie privés ou publics, aux transports, aux lieux de loisirs, de sport et de culture. L'obligation d'accessibilité, c'est également la possibilité de recevoir et de pouvoir comprendre facilement l'information visuelle, audiovisuelle, sonore ou télévisuelle. C'est pouvoir prétendre à tous les dispositifs communs qui assurent l'indépendance et la liberté du citoyen. C'est pouvoir suivre l'intégralité des programmes télé. C'est pouvoir utiliser les nouvelles technologies de la communication et c'est aussi profiter d'une signalétique adaptée. L'accessibilité consiste également à vivre sans encombre dans le confort de sa maison ou de son appartement collectif ou privé, même s'il faut, pour cela, comme le souhaite la commission, prévoir une obligation de formation aux questions d'accessibilité pour les professionnels du bâtiment et de l'architecture.

Jean-François Chossy, rapporteur de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales, débats Assemblée nationale, 2e séance, 1er juin 2004, p. 4298. En France, depuis 2005, les pouvoirs publics définissent l'accessibilité en ces termes :

L'accessibilité permet l'autonomie et la participation des personnes ayant un handicap, en réduisant, voire supprimant, les discordances entre les capacités, les besoins et les souhaits d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles de leur environnement d'autre part. 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.

La convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) adoptée par l'organisation des nations unies en 2006, affirme à l'article 19 que le rôle primordial de l'accessibilité est « l'accès à l'environnement physique, aux transports, à l'information, la communication, l'éducation et autres équipements et services offerts ou fournis au public ». Ainsi, la convention oblige les Etats parties à prendre les mesures nécessaires afin d'éliminer les obstacles environnementaux et assurer aux personnes ayant des incapacités une participation sociale pleine et entière à la vie en société. Pour Sakkas et Perez (2006), l'accessibilité se matérialise par des normes et standards visant à répondre aux besoins des groupes sociaux minoritaires ou minorisés, des personnes vivant des situations de handicap ou de restriction de la participation sociale. L'accessibilité pour les personnes en situation de handicap doit s'entendre comme étant la possibilité pour elles de pouvoir accéder à la compréhension de leur environnement, à pouvoir s'y repérer et s'y déplacer facilement.

Dans le cas du handicap, l'accessibilité désigne toutes les mesures de conception, d'adaptation et d'aménagement de l'espace social destinées à en faciliter l'accès aux personnes quel que soit leur handicap, « l'accès à tout pour tous ».

L'accessibilité permet donc de réduire les difficultés liées à la déficience intellectuelle en adaptant leur environnement afin de favoriser leur participation et leur permettre d'exprimer pleinement leurs capacités. Enfin, pour Zribi et Poupée-Fontaine (2011, p. 12), l'accessibilité est un concept jadis orienté vers les dimensions physiques et environnementales qui apportent une réponse à l'adaptation spatiale des personnes en situation de handicap. Depuis quelques années, elle a pris des connotations multiformes (physique, intellectuelle, culturelle, pédagogique...). Ainsi, l'accessibilité permet l'autonomie et la participation des personnes ayant un handicap, en réduisant, voire supprimant, les discordances entre les capacités, les besoins et les souhaits d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles de leur environnement d'autre part.

L'accessibilité devient donc l'un des facteurs essentiels de l'éducation inclusive et de l'adaptabilité scolaire des enfants à besoins éducatifs spéciaux en général et des enfants en situation de handicap mental en particulier. Elle est le moteur de toute action efficace sur les apprenants en situation de handicap et devrait constituer le point central des préoccupations des dirigeants de l'éducation.

2.2. Accessibilité et cadre

Le cadre, selon Dureysseix (1983), communément carré ou rectangle, vient mettre une limite et empêcher de tourner en rond. Il définit un espace cerné, bordé et repérable de tous. De plus, il est valable pour tous et met chacun objectivement à égalité. C'est lui qui fait autorité. Il est le lieu jusqu'où on peut aller trop loin sans se perdre, sans se mettre en mal ni en principe en faire aux autres. Il est un principe de réalité qui vient mettre un terme au sens de limite, à la pulsion de jouissance, sans cesse recherchée par l'être humain. Le cadre se trouve être là pour rappeler à l'ordre. Le cadre est donc un espace limité et qui instaure l'épanouissement et la limite chez un individu. Il facilite la mobilité et la localisation du sujet qui fixe ses limites et l'utilise pour dompter les faiblesses et les failles du milieu. Le cadre devient donc un espace aménagé pour faciliter l'épanouissement, la mobilité et l'adaptation du sujet en difficulté. C'est l'espace aménagé pour assurer l'accessibilité de l'école pour tous les enfants en situation de handicap mental dans le cas d'espèce.

Selon Bleguer (1979) et Kaes (2012), le cadre est un espace qui assure des fonctions, en occurrence la fonction de contenance et la fonction de liaison. La fonction contenante du cadre se pense sur la protection et sécurité de l'enfant en situation de handicap mental. Le cadre doit assurer l'épanouissement de l'enfant et non être le lieu de souffrance et de stigmatisation. Le cadre scolaire doit favoriser l'accessibilité de l'école à tous les enfants en situation de handicap. La fonction de liaison, quant à elle, voudrait que le cadre scolaire soit un espace transitionnel qui amène l'enfant en situation de handicap à se projeter sur les éléments sociaux importants (travail, mariage et réussite scolaire). Cette aire transitionnelle facilite l'adaptation, l'acquisition des automatismes qui concourent à la réussite scolaire. L'accessibilité de ce cadre doit donc participer à l'aménagement de l'espace externe ou physique, pédagogique et numérique des enfants en situation de handicap mental. Ces trois indicateurs de l'accessibilité sont des impératifs pour une éducation inclusive effective au Cameroun.

2.2.1. Aménagements du dispositif physique du cadre

- Aller à l'école

L'accessibilité physique dans son aspect d'aller à l'école concerne les aménagements des voies et moyens de transport qui conduisent les enfants en situation de handicap en général et de handicap mental en particulier. Selon le document d'accompagnement de l'inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement normal sur l'éducation inclusive (2023, p. 50), « Aller de sa maison à l'école peut être un défi pour n'importe quel enfant, mais cela est particulièrement difficile pour les enfants en situation de handicap ». Car, dans le contexte qui est le nôtre, les routes que les enfants utilisent pour aller dans leur école devraient être sûres,

exemptes d'obstacles et bien entretenues. Elles doivent offrir des surfaces au sol qui soient fermes et stables ainsi que des rampes d'accès aux trottoirs et aux autres changements de niveau ; s'assurer de la taille des arbres le long des routes pour que celles-ci restent dégagées.

Pour Zribi et Poupée-Fontaine (2011), la loi de 2005 en France sur l'obligation d'accessibilité des services de transports collectifs s'inscrit dans le cadre plus vaste du plan de déplacements urbains qui définit, dans le périmètre des transports urbains, les principes d'organisation des transports de la personne, de la circulation et du stationnement. Le texte récent, selon ces auteurs, va plus loin par la reconnaissance d'une continuité dans la chaîne du déplacement pour permettre une accessibilité totale aux personnes handicapées et à mobilité réduite. En cas d'impossibilité technique avérée à mettre en accessibilité les réseaux de transport existants, des moyens de transports adaptés devront se substituer et être mis à la disposition des personnes en situation de handicap. Cette étude permet de comprendre que l'accessibilité de l'école ne commence pas au sein de l'école mais dès la sortie du cadre familial. Les voies que l'enfant en situation de handicap emprunte pour l'école doivent concourir à son inclusion sociale. Elles doivent lui permettre de comprendre que tout est mis en oeuvre pour son épanouissement et son adaptation. Elles doivent réduire les besoins et les différences entre enfants et faire éclore le potentiel de l'enfant en situation de handicap mental qui va se sentir utile et intéressant pour le milieu dans lequel il vit.

- Accès à l'école

Selon Zribi et Poupée-Fontaine (2011), dans le domaine de la construction et du bâtiment, la loi de 2005 en France élargit et renforce considérablement le champ des obligations des constructeurs et des propriétaires des bâtiments quels qu'ils soient. Désormais, les dispositions architecturales, les aménagements et équipements intérieurs et extérieurs des locaux d'habitation (qu'ils soient la propriété de personnes privées ou publiques), des établissements recevant du public (ERP) et des lieux de travail doivent rendre ces locaux et installations accessibles à tous et notamment aux personnes handicapées, quel que soit leur handicap (physique, sensoriel, cognitif, mental ou psychique). Selon ces auteurs, désormais, tous travaux soumis à permis de construire devront donner lieu à la transmission par le maître d'ouvrage, à l'autorité ayant délivré le permis, d'un document attestant de la prise en compte des exigences d'accessibilité. Ces dispositions ne sont cependant pas obligatoires pour les propriétaires construisant ou améliorant un logement pour leur propre usage.

Des modalités particulières relatives à l'accessibilité des personnes handicapées sont fixées par décrets pour compléter et préciser la teneur des obligations concernant les bâtiments nouveaux et les bâtiments existants. Ce qui permet de comprendre que la construction doit tenir

compte de l'inclusion et des difficultés rencontrées par des personnes en situation de handicap et de mobilité réduite. Il ne s'agit plus de construire selon des standards copies et coller des contextes d'ailleurs. Toute construction doit tenir compte des catégories d'usagers que le bâtiment peut attirer. Dans le cadre scolaire, l'inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement normal (2023) notifie qu'accueillir tous les enfants dans une école commence dès la porte d'entrée principale de l'établissement. Il est très important que les enfants en situation de handicap et leurs familles entrent dans l'école par la même entrée que les autres enfants. Créer une entrée séparée pour les enfants en situation de handicap sépare et stigmatise ces enfants. Une surface plane comme voie d'accès à l'école, bien entretenue, offre un accès agréable et confortable à tous les élèves et enseignants et sera bénéfique aux enfants et adultes en situation de handicap. Tous les trottoirs le long des voies à travers tout l'établissement devraient avoir des bordures en pente douce pour permettre l'accès aux fauteuils roulants et autres équipements auxiliaires à roues afin d'offrir la même voie d'accès pour tout le monde.

- Se déplacer à l'école

Selon l'inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement normal (2023), le déplacement au sein de l'école intègre plusieurs paramètres qui concourent à l'inclusion effective des élèves en situation de handicap dans une école inclusive. Pour eux, il faut des couloirs et les allées assez larges (au moins 150 cm) et bien entretenus, les objets suspendus aux murs devraient être évités. En plus il faut des escaliers utilisés par de nombreux enfants en situation de handicap, y compris ceux qui ont une déficience visuelle ou ceux qui utilisent des béquilles ou des cannes. Les rampes d'escaliers, un contraste de couleur le long du bord principal des marches, des dalles d'avertissement tactiles devant les bords des marches, rendent les escaliers plus sûrs et plus sécuritaires pour tous les utilisateurs du bâtiment, et pas seulement pour les enfants en situation de handicap. Les rampes d'accès offrant des chemins d'accès aux rampes qui permettent d'éviter les zones de sable et de boue, l'inclinaison ou la pente de la rampe recommande une pente douce de 1/15 d'inclinaison. La largeur de la rampe devrait être d'au moins 150 cm. En outre, il faut signaler les différentes salles du bâtiment scolaire au moyen de pictogrammes (de préférence utiliser la même signalétique dans toutes les écoles et établissements scolaires sur tout le territoire) : bibliothèque, toilettes, salle de sport, restaurant scolaire, salle d'informatique, salle de sieste, salles d'activités.

- Utiliser un cheminement fléché pour se rendre dans les différents espaces de l'école ou de l'établissement scolaire en y associant les différents pictogrammes.

Dans tous les cas, veiller à l'accessibilité des transports scolaires. Les bus et autres véhicules de transport doivent être équipés de rampes ou de plateformes élévatrices pour permettre l'accès aux fauteuils roulants ; des espaces spécifiques doivent être prévus pour les fauteuils roulants avec des dispositifs de fixation pour assurer la sécurité pendant le trajet (...). Repérer le site de l'école ou de l'établissement scolaire au moyen du pictogramme du code de la route « Attention traversée d'enfants ».

Circuler en toute sécurité et procéder aux exercices d'évacuation avec les personnes en situation de handicap mental.

Les informations et la programmation peuvent être écrites en Français facile à lire et à comprendre (FALC). L'information et la communication sont des critères déterminants pour l'accessibilité des personnes en situation de handicap. Il peut s'avérer nécessaire de prévoir des aménagements spécifiques, à décliner dans tous les services aux publics :

- Faciliter l'accès jusqu'à l'entrée et prévoir un parking proche, bien signalé, avec un nombre de places suffisant. Taille d'une place de stationnement : 3,30m de large x 5m de long (si possible prévoir au moins une place avec 4,80 m de large pour les véhicules type fourgon avec hayon latéral).
- Informer sur les liaisons possibles en transport en commun accessibles. Les rampes d'accès pour la montée et la descente doivent présenter une pente inférieure à 5% ; tolérance pour les rampes de moins de 2m à 8% et de moins de 0,50m à 10%.
- A l'entrée, prévoir un passage de 0,90m sans tourniquet, ou organiser une entrée alternative.
- Comptoirs et guichets : surbaisser la hauteur d'une partie des points d'accès (partie supérieure : 0,80m, avec un décaissement de 0,30m de profondeur et 0,70m de hauteur pour le passage des genoux).
- Faciliter la circulation en privilégiant un lieu plat. Utiliser les allées et chemins existants s'ils sont durs, antidérapants et balisés. A défaut d'un sol dur et égal, pensez à installer des tapis antidérapants, des systèmes de franchissement de faible hauteur et chanfreinés de chaque côté, pour ranger les éventuels câbles.
- Choisir un bon éclairage pour la visibilité des différents espaces et de la signalétique, le déplacement en sécurité des personnes et le retour jusqu'au parking.

- Entrer ou utiliser les salles de classe ou autres espaces de l'école

L'accessibilité des salles de classe et autres espaces de l'école est conditionnée par des installations variées. Selon l'inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement normal (2023), il faut installer des portes avec des poignées faciles à ouvrir. À cela peut s'ajouter une installation de toilettes/latrines accessibles, car des toilettes inaccessibles peuvent

être une raison pour les enfants, spécialement pour les filles en situation de handicap mentales, d'abandonner l'école. Il faut s'assurer qu'il n'existe ni obstacle ni obstruction bloquant l'accès aux toilettes. Il en va de même pour l'accès au lavage des mains. Les toilettes/latrines et points d'eau doivent être propres, accessibles et faciles à utiliser. En plus, il faut réduire le niveau et les nuisances sonores grâce à des rideaux, des décorations murales en textile (qui absorbent le son) et d'autres matériaux insonorisant, pour favoriser l'accueil des enfants malentendants ou des enfants autistes. Utiliser un code de couleurs pour identifier les différentes salles de classe afin de faciliter l'orientation des enfants malvoyants et des enfants souffrant de troubles du développement ou de déficience intellectuelle. Cela rendra également l'école plus joyeuse pour tous. Il faut également placer des repères en braille ou d'autres symboles tactiles sur chaque porte pour faciliter l'orientation des enfants malvoyants. Placer des repères avec des symboles tactiles sur chaque porte pour faciliter l'orientation des enfants déficients intellectuels.

2.2.2. Accessibilité pédagogique

- Formation de l'enseignant

Un enseignant inclusif qui facilite l'acquisition des compétences des enfants en situation de handicap mental, est selon Sightsavers (2018), un technicien qui a pour tâche de conseiller et de soutenir les élèves, fournir les ressources pédagogiques nécessaires, communiquer efficacement, gérer les comportements, planifier les leçons, différencier et utiliser les PEI, adapter l'environnement de la classe, suivre et évaluer de manière inclusive et encourager l'apprentissage collaboratif. Ces enseignants doivent donc, au niveau de la salle de classe, traiter les enfants déficients physiques sur un pied d'égalité en termes de discipline et de participation (activités extrascolaires, leadership comme délégué de classe, etc.). Si l'enfant éprouve des difficultés à tenir un stylo, vous pouvez enrouler du tissu ou du ruban adhésif autour du stylo, ou bien attacher le stylo à sa main pour l'aider. L'enfant peut également bénéficier d'un outil d'écriture plus large. Les feutres et les marqueurs peuvent être plus faciles à utiliser pour les enfants ayant un handicap physique qui entraînent des difficultés pour écrire.

Si l'enfant a du mal à terminer les exercices d'écriture, donnez-lui plus de temps, raccourcissez la tâche ou trouvez quelqu'un d'autre qui peut écrire à sa place. L'enfant peut-il enregistrer son travail sur un téléphone mobile ou un autre appareil ? S'il est difficile pour l'enfant de participer à une activité en classe, adaptez l'activité ou remplacez cette activité par une autre. Vous pouvez également vous assurer que d'autres enfants l'aident à participer à l'activité. Mettez en place des systèmes de jumelage dans votre école. Cela signifie qu'un groupe d'enfants se porte volontaire pour être les « camarades » des enfants en situation de handicap. Agissez en tant que défenseur de l'intérêt de l'enfant. Sinon, l'enfant n'aura

probablement pas les services, le soutien, l'équipement nécessaires. Adaptez les activités de lecture. Par exemple, quelqu'un peut lire pour eux ; vous pouvez leur demander de lire un extrait plus court ; le matériel de lecture peut être enregistré pour qu'ils l'écoutent. L'écriture peut également être une activité exigeante pour les enfants déficients visuels. Félicitez-les pour leurs progrès et leurs efforts.

Réfléchissez également aux façons de leur faciliter la tâche. Par exemple, pourraient-ils écrire avec un autre élève à tour de rôle ? Ou pourraient-ils enregistrer leur travail plutôt que de l'écrire ? En plus, il faut organiser l'apprentissage par les pairs dans votre classe. Les enfants voyants pourront aider les enfants déficients visuels avec certaines tâches. En retour, les enfants déficients visuels seront en mesure d'aider les enfants voyants dans certaines tâches. Par exemple, un enfant déficient visuel peut être très doué en mathématiques, en orthographe ou pour inventer des histoires. Les enfants déficients visuels, comme les autres enfants en situation de handicap, peuvent être victimes de harcèlement et de moqueries de la part des autres enfants. Surveillez constamment ce qui se passe dans votre classe pour vous assurer que cela ne se produit pas. Encouragez les autres élèves à traiter les enfants déficients visuels et les autres enfants en situation de handicap avec respect et considération.

Le Projet Personnalisé de Scolarisation.

Le PPS (projet personnalisé de scolarisation) concerne tous les élèves en situation de handicap reconnus par la MDPH. Il organise la scolarité de l'élève, définit les mesures d'accompagnement et les aides nécessaires à partir d'une évaluation globale des besoins de l'élève. C'est la famille qui fait la demande auprès de la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) en remplissant le formulaire CERFA (Centre d'Enregistrement et de Révision des Formulaires Administratifs). L'Equipe Pluridisciplinaire d'Evaluation (EPE) évalue la situation de l'élève et élabore le PPS, transmis ensuite à la CDAPH. C'est elle qui prend les décisions relatives au parcours de formation sur la base du PPS. Elle statue sur l'orientation des élèves (ULIS). Les enfants en situation de handicap mental ont besoin d'une section de l'apprentissage. Il ne faut pas essayer d'enseigner tout à la fois. L'enseignant doit introduire de nouveaux sujets progressivement, une étape à la fois. Il doit passer du connu à l'inconnu. Par exemple, commencez la leçon en vous basant sur les connaissances que l'enfant possède déjà.

Commencez par une activité qu'il peut déjà faire avant de passer à quelque chose de plus difficile. Essayer de relier les activités au vécu de l'enfant pour qu'il se sente plus concerné. Diviser l'apprentissage en étapes consécutives. Par exemple, ne demandez pas à l'enfant d'additionner des nombres à deux chiffres avant qu'il n'ait à additionner des nombres à un

chiffre ! Enseignez par paliers. Fournissez et retirez progressivement ce soutien à mesure que l'enfant accumule les compétences et gagne en indépendance. Permettez à l'enfant d'apprendre par l'expérience en écoutant, en jouant, et en lui permettant de répéter la tâche plusieurs fois. Cela permet de s'assurer qu'il maîtrise la compétence et l'aide à accroître sa confiance en soi. Toutefois, les répétitions ne doivent pas être exagérées. Il faut également renforcer l'apprentissage. Ne pas enseigner quelque chose de nouveau sans donner des occasions de pratiquer leurs nouvelles compétences. Utilisez des mots et des phrases simples pour lui donner des instructions, et assurez-vous que l'enfant a bien compris. Indiquez clairement quand une activité commence.

Le Projet d'Accueil Individualisé.

Le projet d'accueil individualisé (PAI) concerne les enfants et adolescents atteints de troubles de la santé tels que : pathologies chroniques, allergies, intolérances alimentaires. Ce projet est élaboré à la demande de la famille ou du chef d'établissement. Le PAI précise les besoins thérapeutiques, les aménagements d'horaires, les dispenses de certaines activités et les activités de substitution proposées. Selon Zribi et Poupe-Fontaine (2011), dans le cadre des prestations mises en place par une institution ou un service, chaque usager doit pouvoir bénéficier d'un projet propre (apprentissages cognitifs, activités de sociabilisation, sorties culturelles, relations avec la famille), adapté à ses attentes, ses capacités et à son évolution. Le projet individuel est, par nature, flexible et réactualisé régulièrement : il présente l'intérêt d'éviter une uniformité des réponses au sein d'une structure et d'instaurer une dynamique dans la relation entre celle-ci et l'usager. Il semble difficile de bien distinguer le projet individuel du contrat de séjour.

Le Plan d'Accompagnement Personnalisé.

Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) concerne les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires durables dues à un ou des troubles de l'apprentissage. Il est mis en place à la demande du conseil des maîtres ou des parents. Le PAP est rédigé par l'équipe pédagogique, les professionnels concernés et les parents. Ce plan d'accompagnement présente les aménagements et adaptations pédagogiques dont bénéficie l'élève et est réactualisé tous les ans afin qu'il n'y ait pas de rupture dans la prise en charge. Le constat des troubles est fait par le médecin de l'Éducation nationale.

2.2.3. Accessibilité numérique

Selon Zribi et Poupée-Fontaine (2011, p.13), un bon référentiel d'accessibilité de l'école « concerne l'accès à tout type d'information sous forme numérique, quels que soit le moyen d'accès, les contenus et le mode de consultation afin d'assurer aux personnes en situation de

handicap la bonne réception et la compréhension de ces informations ». Les enfants en situation de handicap mental, doivent avoir accès au numérique pour obtenir, en tout temps et en tout lieu, au sein du cadre scolaire, des informations qui facilitent non seulement leur intégration scolaire mais aussi leur réussite. La loi 2005 en France prévoit que les services de communication publique en ligne des services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics qui en dépendent, doivent être accessibles aux personnes en situation de handicap. Selon ces auteurs, les moyens technologiques concernés incluent l'internet, la télévision, le téléphone, etc., et ce référentiel s'applique à toutes catégories de handicap. Cependant, il existe des adaptations, des délais de mise en conformité des sites existants, ainsi que les modalités de contrôle et des sanctions en cas de non-respect de ces dispositions.

2.3. Accessibilité et responsivité

Selon Lemoine (2018), en dépit de l'obligation légale concernant les infrastructures et l'accès aux bâtiments, nombreux sont les bâtiments et les services publics non adaptés aux besoins des personnes en situation de handicap. Pour l'auteur, la responsivité représente la capacité d'un environnement à répondre à la demande humaine de participation. En effet, améliorer la participation des personnes en situation de handicap implique de vérifier si l'environnement répond effectivement à leurs demandes. Ainsi, les institutions scolaires, au lieu de se contenter d'accueillir des enfants en situation de handicap, devraient en amont procéder à une évaluation des besoins et concevoir un environnement qui tienne compte de leur situation et de leur participation. Pour une prise en compte systématique des besoins des usagers en situation de handicap, il faut d'abord considérer le sujet handicapé, ses caractéristiques, ses habitudes, son psychisme (Stiker, 2017). Cette conception holistique de la personne en situation de handicap permet de comprendre que l'équilibre physique, mental et psychique de ces personnes est tributaire de plusieurs variables qui doivent conjuguer de manière efficace et bien ordonnée.

En effet, personne ne demande à prendre un ascenseur pour prendre un ascenseur, ou à être assis dans des gradins pour être assis dans des gradins. Un spectateur veut s'asseoir dans des gradins pour voir un spectacle dans de bonnes conditions et, bien souvent, il est accompagné et préfère être assis à une place où il voit le mieux possible ce qui se passe. La visée ultime de l'accessibilité est de « placer l'utilisateur au cœur du projet d'aménagement et humaniser les espaces de vie communs, dans le respect des singularités » (Gardou & des spécialistes de 24 disciplines, 2014). De ce qui précède, il ressort que la finalité d'une responsivité de l'environnement est une entière et efficace participation des enfants en situation de handicap dans la vie scolaire, c'est-à-dire la réponse à la demande de chacun. L'accessibilité n'est qu'un

moyen qui ne rend pas compte du réel échange qui se produit entre milieu et l'individu (Stiker, 2017).

Selon Lemoine (2018), l'accessibilité en lien avec la responsivité semble être un moyen dont la fin est la participation mais aussi une fin en soi. Ainsi, distinguer les notions d'accessibilité comme finalité et d'accessibilité comme moyen, devient indispensable afin d'avoir des connotations différentes. Il est proposé de prendre comme définition de l'accessibilité (comme moyen) : l'ensemble des moyens pour permettre l'accès à l'école. Et pour l'accessibilité comme finalité : la réponse de l'environnement à la demande d'une personne. Comme il n'existe pas encore de mot pour nommer cette capacité particulière de l'environnement, il est proposé d'utiliser désormais le terme de « responsivité ». La responsivité représente la capacité d'un environnement à répondre à la demande humaine. Cette demande peut émaner d'un besoin ou d'un désir. Elle repose sur les moyens d'accès mais ne doit pas être confondue avec ces derniers. La responsivité est déjà utilisée dans d'autres domaines, notamment en informatique (Marcotte, 2010) où est considéré comme « responsif » (traduction de « responsive ») un environnement qui s'adapte à tous les formats.

Dans le champ du handicap, un environnement responsif est un environnement qui répond à la demande des personnes quelles que soient leurs capacités. Par conséquent, la responsivité d'un environnement conduit à étudier les conditions d'accès, d'une part, et la capacité d'un demandeur à satisfaire à ces conditions d'accès, d'autre part. Il y a situation de handicap quand il y a un écart entre les conditions d'accès et les capacités des demandeurs à satisfaire à ces conditions d'accès. Étudier la responsivité revient à étudier la situation de handicap du point de vue de l'environnement en partant de la demande individuelle, personnalisée. Il s'agit de la responsivité de quelque chose (lieu, service, bâtiment, etc.) à la demande de quelqu'un de faire quelque chose. Par exemple, si une personne ne peut pas regarder la compétition au premier rang, le premier rang de la tribune est dit non-responsif pour cette personne. Avec la responsivité, il est désormais possible de nommer et donc d'identifier toutes les situations où l'environnement ne permet pas la pleine participation, y compris quand les installations sont dites accessibles (aux normes) par les organismes de contrôle. C'est le cas des sanitaires du gymnase municipal. Bien qu'aux normes, ils sont non-responsifs à la demande légitime des personnes en fauteuil roulant d'avoir de bonnes conditions d'hygiène. Identifier les situations de non-responsivité, c'est la première étape pour améliorer la participation des personnes en situation de handicap (Lemoine, 2018).

2.4. Les obstacles à l'accessibilité de l'école

Selon St-Pierre (2022), les études empiriques présentées dans les écrits scientifiques démontrent une inégalité au niveau de l'accessibilité des espaces touristiques et récréatifs de plein air pour les personnes ayant un handicap. Elles montrent également que les personnes handicapées fréquentent moins ces espaces naturels en raison des obstacles auxquels elles sont confrontées : installations non adaptées, stigmatisation sociale, etc. Selon l'inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement normal (2023), il existe plusieurs types d'obstacles aux dispositifs d'accessibilité de l'école à savoir :

- Des obstacles liés à l'environnement physique

Les élèves en situation de handicap continuent de se heurter à des obstacles environnementaux qui entravent leur accès à l'éducation. Ceux-ci sont d'ordre contextuel et rencontrés par tous les enfants. Nous avons la mauvaise qualité des routes, les longues distances, le manque de moyens de transport ; les obstacles liés aux bâtiments scolaires ne répondant pas à leurs besoins d'accessibilité; l'absence de rampes pour accéder aux salles de classe, l'absence d'ascenseurs dans les bâtiments scolaires à plusieurs niveaux, les points d'eau inaccessibles ou insécurisés, l'absence de luminosité et d'insonorisation des classes, le manque d'intimité dans les toilettes (surtout pour les filles en situation de handicap menstruées).

- Des obstacles institutionnels

En AOC, peu de pays ont une politique d'éducation inclusive en raison d'un manque de formation des enseignants, dont la formation est inadéquate pour prendre en compte les besoins éducatifs spécifiques des élèves. Les programmes scolaires rigides sont difficiles à adapter aux besoins, capacités et centres d'intérêts des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. De plus, les méthodes d'enseignement et matériel didactique ne sont pas sensibles au genre et au handicap. Le système d'évaluation est basé sur les résultats scolaires selon des normes générales, ce qui rend difficile l'évaluation des progrès individuels réalisés, et la proposition d'adaptations (durée supplémentaire, matériel adapté). Les obstacles financiers ne sont pas en reste car, en AOC, 70% des enfants abandonnent l'école en raison de difficultés économiques. Les coûts (consultations médicales, appareillages, matériel d'apprentissage spécialisé) sont des raisons additionnelles évoquées par les parents dans les pays d'AOC pour expliquer l'absence de scolarisation de leurs enfants handicapés, à fortiori des filles.

- Des obstacles comportementaux

Ce sont les obstacles les plus importants en matière d'exclusion scolaire pour les enfants handicapés en AOC. Ils se traduisent par des attitudes négatives à l'égard des enfants en situation de handicap et par leur faible inclusion dans le système éducatif. On peut citer des

indicateurs issus de la théorie des comportements planifiés de Ajzen (2005) à savoir l'attitude vis-à-vis de la politique d'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, la norme sociale qui voudrait que ces enfants soient traités comme inaptes et comme un poids pour les acteurs de l'éducation. Ils sont considérés comme des enfants qui font perdre du temps aux enseignants et qui handicapent la réussite scolaire des enfants dits normaux. Cet état de chose concourt au contrôle comportemental qui en découle. Ces enfants sont laissés dans les salles de classe et abandonnés à eux-mêmes par des enseignants qui devraient les encadrer. Cette situation est encore aggravée par le manque de connaissance ou d'incompréhension du handicap chez les parents, les enseignants et l'ensemble de la communauté.

En plus, on peut indexer les coutumes, les mythes et les croyances qui entravent encore trop souvent les opportunités d'éducation des enfants en situation de handicap. Ceux-ci sont parfois la cible d'assassinats qualifiés de rituels. Les parents, parfois hélicoptères ou surprotecteurs, contribuent à rendre les enfants en situation de handicap invisibles dans leurs communautés car ils les cachent ou les gardent à la maison pour les protéger. En conséquence, ces enfants sont sous-stimulés en raison du manque d'interaction avec les autres et développent peu de compétences sociales essentielles. Certaines émotions, comme la peur, amènent beaucoup de parents ayant des enfants non handicapés à craindre que la présence d'un enfant en situation de handicap dans la classe ralentisse les progrès scolaires de leurs propres enfants, voire entraîne une contagion physique, mentale ou spirituelle.

2.6. L'accessibilité universelle comme concept et revendication dans le contexte international

L'équipe de recherche québécoise de Sylvie Rocque (2011, p. 12) a formulé cette définition : « L'accessibilité universelle est la caractéristique d'un produit, procédé, service, information ou environnement qui, dans un but d'équité et dans une approche inclusive, permet à toute personne de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats identiques ». Selon Groulx, Freeman et Lemieux (2022), l'accessibilité universelle s'appuie sur les institutions collectives pour concevoir des espaces qui permettent aux personnes en situation de handicap et de mobilité réduite de s'y rendre sans obstacles. Cette politique repose sur les concepts de conception universelle et d'inclusion pour instaurer la création d'espaces de travail et récréatifs sans obstacles afin de limiter le besoin d'adapter ou d'accommoder et de favoriser ainsi la pleine participation des personnes handicapées. L'accessibilité universelle revient donc à favoriser un accès qui tient compte des besoins de tous les enfants sans discrimination et à inhiber les différences en permettant aux enfants en situation de handicap mental de se sentir moins handicapés.

L'accessibilité universelle est un indicateur indispensable de la politique d'éducation pour tous et de l'école inclusive. Elle concourt à la réduction des barrières et obstacles liés à l'accessibilité, pour favoriser un accommodement et une adaptation des enfants en situation de handicap en milieu scolaire. Ces barrières et obstacles sont de plus en plus minimisés par la conception universelle du handicap qui intègre le modèle social du handicap et la conception inclusive. Le modèle social du handicap vise à réduire les attitudes sociales vis-à-vis des personnes en situation de handicap, la norme sociale qui entoure les textes et les prédispositions en lien avec le handicap, ainsi que les actions entreprises par les acteurs sur le terrain pour un plaidoyer sur l'accessibilité de l'école et l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. La conception inclusive, quant à elle, s'incline sur les besoins éducatifs de chaque enfant que les acteurs de l'éducation doivent prendre en considération de manière différenciée. Cette conception universelle peut permettre la pleine participation, favoriser la justice sociale, l'inclusion et l'équité en matière de santé mentale et d'éducation (Groulx, Freeman et Lemieux, 2022).

C'est dans cette logique que Fougereyrollas et al. (2019) en référence à la théorie de l'accessibilité universelle, affirment qu'une conception d'environnements universellement accessibles permet de réduire les inégalités en matière d'éducation car elle rend les aménagements inclusifs, sécuritaires et confortables pour l'ensemble des apprenants. Un environnement mal conçu peut nuire aux habitudes de vie et à la réalisation des activités d'apprentissage des élèves avec des incapacités ou des limitations psychomotrices, socioaffectives et cognitives. Il contribue alors à placer l'élève dans une situation de double handicap. Il ressort que l'école doit aménager un cadre serein pour les enfants en situation de handicap mental. Les institutions ne doivent pas priver les enfants en situation de handicap d'un dispositif d'accessibilité physique, d'un dispositif d'adaptation pédagogique et d'un dispositif d'information et de communication qui se conforment aux trois principales modalités de l'accessibilité à savoir : l'accessibilité physique, l'accessibilité pédagogique et l'accessibilité numérique.

L'accessibilité universelle induit alors la notion d'égalité des chances d'accès à l'école. Ainsi, Savidan (2007), allant dans la même logique pense que l'égalité des chances ne peut être toutefois qu'un élément du dispositif, un précepte susceptible d'apporter une inflexion au système social, mais non un dogme visant à le déterminer intégralement. En tant que tel, il contribue seulement à définir les conditions de l'instauration et la garantie collective des circonstances institutionnelles et sociales dont on n'attend qu'une chose, qu'elles offrent à chacun la possibilité de disposer des moyens de mener une vie décente, conforme à ses

aspirations légitimes. Pour Fougeyrollas, Fiset, Dumont, Grenier, Boucher et Gamache (2019), l'accessibilité universelle en tant que dispositif, s'inscrit dans une dynamique d'égalité des chances permettant un plein accès et n'entravant pas la possibilité de réalisation des activités scolaires et des aspirations personnelles des enfants en situation de handicap mental. L'accessibilité universelle est donc une politique éducative qui voudrait que les nouvelles écoles respectent des normes de construction qui valorisent la mobilité des enfants en situation de handicap, valorisent leurs besoins et leurs conditions. Elle voudrait que les anciennes écoles se conforment aux nouvelles exigences inclusives en réaménageant le milieu, les pratiques et le matériel selon les réalités physiques, intellectuelles et socioaffectives des enfants en situation de handicap.

Le texte essentiel est celui des Nations Unies sur la Convention relative aux droits des personnes handicapées, adopté en 2006, signé par la France en 2007 puis ratifié en 2010. C'est un texte en apparence paradoxal puisqu'il se réfère d'abord aux droits de l'homme en général dans leur caractère universel et indivisible, mais il s'applique néanmoins à un groupe spécifique de personnes. La clef de compréhension de ce paradoxe est la lutte contre les discriminations et les désavantages sociaux dont sont victimes les personnes en situation de handicap. Deux points de cette convention retiennent notre attention en prise directe avec les débats sur l'accessibilité. D'une part, nous avons la définition de la notion de handicap et de personne handicapée, définition très clairement interactive et non limitée à la déficience. Et d'autre part, la définition de la conception universelle (universal design), ainsi formulée dans l'article 2 : « On entend par "conception universelle" la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. La "conception universelle" n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires. » L'article 9 porte spécifiquement sur l'accessibilité et enjoint les États à prendre les « mesures appropriées » pour assurer aux personnes un accès à des domaines très larges, non seulement à la mobilité dans les transports, mais aussi à l'information, la communication, aux nouvelles technologies de l'information et de la communication... C'est néanmoins au-delà de ce seul article sur l'accessibilité qu'il faut regarder pour saisir l'étendue des domaines visés : reconnaissance de la personnalité juridique, accès à la justice, liberté d'expression, respect de la vie privée et du domicile, éducation et santé. D'autres références sont possibles à des textes européens. La stratégie européenne 2010-2020 en faveur des personnes handicapées exprime un engagement renouvelé pour une Europe sans entraves et définit l'accessibilité en ces termes : « la possibilité donnée aux personnes handicapées d'avoir

accès, au même titre que les autres, à l'environnement matériel, aux transports, aux technologies et aux systèmes d'information et de communication ainsi qu'à d'autres installations et services ».

Le même texte précise : des entraves importantes subsistent dans ces domaines. Par exemple, en moyenne, seuls 5 % des sites web publics de l'UE-27 répondent totalement aux normes d'accessibilité. Un plus grand nombre d'entre eux est toutefois partiellement accessible. Bon nombre d'organismes de télédiffusion offrent encore peu de programmes accompagnés de sous-titres ou d'audio description. L'accessibilité est un préalable à la participation à la société et à l'économie, mais reste un objectif de longue haleine pour l'Union. En fin de compte, après avoir renforcé par la présentation de ces textes, il convient de conclure que le terme « accessibilité universelle » désigne la possibilité pour quiconque d'utiliser l'environnement physique, le système de transport, les services, de comprendre les informations, de communiquer, de bénéficier de prestations à partir des aménagements et modes d'organisation créés (Imrie & Luck, 2014). L'objectif consiste donc à construire des environnements non plus seulement imaginés à partir d'une conception de la normalité se référant à des utilisateurs au corps adulte parfait, sain, fonctionnel et performant, mais à introduire une nouvelle sensibilité à la diversité (Imrie, 2014). Le concept d'accessibilité universelle, qui fait référence à un ensemble de mesures destinées à la totalité des êtres et des choses, peut-il s'appliquer à tous les cas possibles, ou sommes-nous plutôt en présence d'une utopie ? (Fougeyrollas, Fiset, Dumont, Grenier, Boucher et Gamache, 2019).

Au demeurant, il ressort de cette section consacrée à l'accessibilité de l'école que des textes et des études scientifiques ont fait l'objet de plaidoyers sur le plan international et national pour faciliter l'égalité de chances dans les écoles et faciliter le processus d'inclusion scolaire longtemps stagné dans l'intégration. L'intégration consistait à laisser libre admission de ces enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires sans toutefois leur permettre de bénéficier des traitements non discriminatoires. L'inclusion, qui est fille de l'intégration s'accompagne alors de l'accessibilité de l'école comme indicateur indispensable. L'accessibilité, malgré son caractère polysémique, est dans son aspect universel une politique éducative qui constitue une résonance onirique commune. Elle se décline en trois dimensions : le dispositif d'accessibilité physique, le dispositif d'accessibilité pédagogique et le dispositif d'accessibilité numérique.

**DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE
DE L'ÉTUDE**

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir présenté la problématique et le cadre théorique de notre sujet d'étude, le présent chapitre a pour but de présenter la méthodologie qui nous permettra d'atteindre les objectifs fixés au chapitre 1 et de répondre à nos questions de recherche. Comme le souligne Grawitz (1990, p.73 « Dans la recherche, la nature même des informations qu'il convient de recueillir pour atteindre l'objectif commande les moyens pour le faire. On ne chasse pas les papillons avec des hameçons [...] il est indispensable d'approprier l'outil à la recherche. L'objectif à atteindre détermine le choix des techniques ». Il est donc question dans ce chapitre de présenter les grands axes de l'étude tels que le type de recherche, la présentation et la description du site de l'étude, la sélection des sujets devant y participer, le choix des techniques d'échantillonnage et les méthodes d'analyse.

3.0 Méthodologie de l'étude

3.1. Bref aperçu du problème

Dans cette rubrique du travail, nous rappelons brièvement la problématique qui sous-tend l'étude et les objectifs qui guident notre recherche.

3.1.1 Rappel du problème.

Le décret du Ministre de l'Education de Base de 2022 sur l'application et l'implémentation de l'école inclusive et de la prise en charge des besoins éducatifs de chaque enfant a conduit, malgré des réticences, à un flux d'inscriptions d'enfants à besoins éducatifs spéciaux dans les écoles. Cependant, les préalables nécessaires à la prise en compte des besoins éducatifs de ces enfants n'ont pas été apportés. Ainsi, les écoles dites inclusives accueillent tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap mental. Mais à l'école primaire publique dite inclusive reste confrontée à un véritable problème d'accessibilité pour ces enfants. A l'école primaire publique de Ngousso, les enfants en situation de handicap mental, présentant diverses déficiences et carences liées à leur condition, sont laissés à eux-mêmes. Le cadre scolaire n'est pas aménagé pour faciliter leur mobilité et leur orientation, et les enseignants sont démunis face aux méthodes et dispositifs qui pourraient faciliter leur véritable inclusion. Ils envoient ces enfants au fond de la salle de classe où ils s'adonnent à différents jeux.

De plus, le système de communication numérique n'est pas mis en place pour faciliter la communication entre les différentes parties. Il est vrai que ces enfants ont des problèmes de compréhension, des difficultés d'apprentissage, d'écriture, de mémorisation et de libre

circulation, car les enfants atteints d'IMC ne peuvent se mouvoir librement. Mais au vu de l'accessibilité universelle, les politiques éducatives devraient se concentrer sur des exigences telles qu'une utilisation équitable de l'environnement bâti. Ainsi, permettre à tous les apprenants, sans discrimination de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalents, un aménagement du territoire et de l'environnement bâti qui conditionnent l'accès aux ressources, à la participation sociale et aux habitudes de vie, lesquels contribuent au maintien d'une bonne santé physique et mentale.

Pour Fougeyrollas et al. (2019) en référence à la théorie de l'accessibilité universelle, une conception d'environnements universellement accessibles permet de réduire les inégalités en matière d'éducation car elle rend les aménagements inclusifs, sécuritaires et confortables pour l'ensemble des apprenants. Un environnement mal conçu peut nuire aux habitudes de vie et à la réalisation des activités d'apprentissage des élèves avec des incapacités ou des limitations psychomotrices, socioaffectives et cognitives. Il contribue alors à placer l'élève dans une situation de double handicap. Il ressort que l'école primaire publique de Ngousso n'aménage pas un cadre serein pour les enfants en situation de handicap mental. Cette institution les prive d'un dispositif d'accessibilité physique, d'un dispositif d'adaptation pédagogique et d'un dispositif d'interaction et de communication entre les acteurs de l'éducation, qui se conforment au trois principales modalités de l'accessibilité à savoir : l'accessibilité physique, l'accessibilité pédagogique et l'accessibilité numérique.

Plusieurs spécialistes (orthophoniste, psychologue, psychomotricien) ont élaboré, chacun dans son domaine de compétence, un programme éducatif adapté. Le programme recommande de diminuer les stimuli, d'offrir une stabilité à l'enfant en respectant la constance dans les consignes simples, d'afficher un calendrier et d'identifier à l'aide de pictogrammes tout ce qui peut survenir dans le mois, d'identifier les absences de l'enseignant, et coller la photo du remplaçant s'il y en a , de favoriser l'estime et la confiance en soi des enfants, d'expliquer la raison pour laquelle l'éducateur fait un geste ou une action, et de mettre à la disposition de l'enfant une petite boîte contenant des pictogrammes identifiant, entre autres, les objets et activités du quotidien, ainsi que les émotions qu'il peut ressentir. Notons que ces modalités ne sont pas prises en compte dans toutes les écoles, et particulièrement à l'école publique de Ngousso.

3.1.2 Rappel de l'objectif de l'étude

Notre objectif général est de décrire et analyser les défaillances des dispositifs d'accessibilité de l'école publique de Ngousso pour une inclusion scolaire effective des enfants en situation de handicap mental. Il s'agit d'explorer les différents obstacles aux dispositifs d'accessibilité pouvant empêcher aux enfants en situation de handicap mental d'être aptes, autonomes et de s'intégrer dans la société. Cet objectif a été décliné en trois objectifs spécifiques formulés ainsi qu'il suit :

OBJ 1 : Décrire et analyser les défaillances du dispositif d'accessibilité physique de l'école pour une inclusion scolaire des enfants en situation de handicap mental.

OBJ 2 : Décrire et analyser les défaillances du dispositif d'accessibilité pédagogique de l'école pour une inclusion scolaire des enfants en situation de handicap mental.

OBJ 3 : Décrire et analyser les défaillances du dispositif d'accessibilité numérique de l'école pour une inclusion scolaire des enfants en situation de handicap mental.

3.1.3 Les variables de l'étude

Notre hypothèse générale de recherche permet de définir les concepts opératoires, les modalités et les indicateurs qui ont servi à faciliter la collecte des données sur le terrain. La variable varie en fonction de ses valeurs (modalités) et chaque modalité comporte des référents empiriques qui sont des indicateurs. Afin de réaliser le travail sur le terrain, nous avons procédé à l'identification opérationnelle des variables qui sous-tendent l'étude. Ainsi, nous avons retenu comme variable dans cette étude univariée : l'accessibilité de l'école publique de Ngousso.

3.1.4 Les modalités de l'étude

La variable sur laquelle porte l'étude a été opérationnalisée en modalités et indicateurs ainsi qu'il suit : **L'ACCESSIBILITE DE L'ECOLE PUBLIQUE DE NGOUSSO**

- **Modalité 1: Accessibilité physique**
 - **Indicateur 1:** Obstacles contextuels
 - **Indicateur 2** : Obstacles liés aux bâtiments scolaires
 - **Indicateur 3** : Obstacles liés aux commodités élémentaires
- **Modalité 2: Accessibilité pédagogique ou intellectuelle**
 - **Indicateur 1:** Formation des enseignants
 - **Indicateur 2:** Programmes scolaires rigides

- **Indicateur 3** : Méthodes et matériel didactiques non adaptés
 - **Modalité 3: Accessibilité numérique ou idéale**
- **Indicateur 1**: Utilisation des éléments sonores
- **Indicateur 2** : Utilisation des informations pour compléter les connaissances.
- **Indicateur 3**: Eléments tactiles comme tablettes

3.1.5 Type de recherche

Ce travail vise à appréhender les obstacles à l'accessibilité de l'école publique de Ngousso pour les enfants déficients mentaux ou en situation de handicap mental. Dans cette logique et avec Schneider (2006), cette recherche s'inscrit dans un paradigme descriptif et compréhensif à but exploratoire mais univarié. Descriptif dans la mesure où c'est la description des obstacles à l'implémentation d'une catégorie ou d'un concept, notamment l'accessibilité de l'école pour les enfants en situation de handicap mental dans le cadre de l'école inclusive, et comment cette catégorie peut participer à l'effectivité du programme que les textes gouvernementaux implémentent. Compréhensif parce que cette étude cherche à comprendre le sens du phénomène étudié, tel qu'il est perçu par les acteurs. C'est pourquoi la recherche a impliqué l'utilisation d'une méthode permettant de décrire et de comprendre les facteurs qui interfèrent dans l'accessibilité de l'école publique de Ngousso par les enfants en situation de handicap mental.

Cette recherche se veut exploratoire parce que l'accessibilité de l'école n'est pas encore effective dans les établissements scolaires au Cameroun et, par conséquent, les enseignants et les parents d'élèves en situation de handicap restent encore non seulement mal informés sur les véritables actions à réaliser, mais aussi sur les enjeux et réalités de l'éducation inclusive et même de l'adéquation entre la formation et l'emploi au Cameroun. Il est donc question d'investiguer les opinions sur les possibles impacts de l'accessibilité de l'école ; le phénomène est étranger et mal connu par les enseignants non formés et les apprenants sans repères et inadaptés. Nous voulons comprendre le sens que ces acteurs donnent à ce phénomène et décrire ses possibles impacts sur la vision inclusive de l'éducation. De plus, la recherche exploratoire a été privilégiée car elle est souvent utilisée dans les recherches en éducation et permet de produire de nouvelles connaissances sur des phénomènes particuliers (Gagnon, 2000). Vu son caractère exploratoire, cette étude sera menée sous un devis de recherche qualitatif.

En effet, les données que nous allons collecter auprès de nos participants ne se prêtent pas à la mesure quantitative car notre ambition ici n'est pas de démontrer, prouver ou contrôler,

mais de décrire et de comprendre le phénomène étudié, d'en donner un sens. La méthode qualitative décrit les événements et interprète les situations à partir des données présentes dans les discours et récits. Selon Pélaudeau et Mercier (1993, p.113), cette méthode a l'avantage de « pouvoir être appliquée à un très petit échantillon, voire à un seul sujet et être à mesure de produire très rapidement de l'information quant à l'efficacité à court terme d'une intervention. Elle permet d'obtenir des informations précises sur le processus d'intervention ». Vu qu'une recherche ne saurait se faire sans cadre géographique, il est donc primordial de décrire celui dans lequel celle-ci a été menée.

3.2. Présentation et description du site de l'étude

Le site d'étude est le contexte spatial dans lequel se déroule le travail de recherche (Amin, 2005). C'est aussi l'espace où se déroule la recherche ou un lieu précis où les données sont collectées pour analyse. Cette étude s'est déroulée à l'école primaire publique de Ngousso groupe I, car on y retrouve des enfants en situation de handicap mental.

L'école primaire publique de Ngousso est située au Cameroun, dans la région du centre, département du Mfoundi, Arrondissement Yaoundé V. Elle se trouve à proximité du CHRACEHR (Centre Hospitalier de Recherche et d'Application en Chirurgie Endoscopique et Reproduction Humaine) et de l'ancien collège EIFORCES (Ecole Internationale des Forces de Sécurité).

L'école primaire publique de Ngousso a été créée le 29 Octobre 1991 et le site était au niveau d'Elève. L'Etat du Cameroun bénéficiant d'une aide des japonais, construisent l'école publique de Ngousso à côté de l'Hôpital Général de Yaoundé avant que le CHRACEHR n'existe. En Novembre 1997, l'école subit une première session avec pour Directeur Monsieur MBARGA Jean Olivier ; le 3 Septembre 2007, l'école subit une deuxième session et l'école devient un grand complexe avec deux premiers groupes puis avec quatre groupes qui existent jusqu'à l'heure actuelle. Cette école a 33 ans d'âge.

L'école publique de Ngousso dispose de quatre bâtiments, c'est à dire deux bâtiments à étage à droite et deux bâtiments à étage à gauche, face à face. Cette école compte un personnel constitué de l'administration, des enseignants, des vacataires et des agents d'entretien. On y dénombre 40 enseignants, avec 24 salles de classes pour un effectif d'environ 2000 élèves.

Cette école accueille des élèves de différentes couches sociales, des réfugiés et en majorité des enfants de la classe ouvrière.

3.3. Population de l'étude

La population est l'ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations. Compte tenu que l'étude traite de l'accessibilité de l'école publique de Ngoussou pour les enfants en situation de handicap mental, il semble judicieux que nos observations soient portées sur les enseignants qui, non seulement accueillent ces enfants, mais devraient également leur faciliter la réussite en fin de cycle primaire. Cependant, vue l'étendue de cette population, il convient de la diviser en population cible et population accessible.

3.3.1. La population cible

Elle se réfère à la population sur laquelle nous désirons mener notre étude. La population cible de cette étude est l'ensemble des enseignants des écoles du Cameroun. Cependant, étant donné que nous sommes dans un devis qualitatif et du fait de l'inaccessibilité de certains sujets d'études, nous ne pourrions pas travailler avec toute cette population. C'est pourquoi nous avons choisi de mener notre recherche auprès des enseignants des écoles primaires publiques de Yaoundé, qui étaient à notre portée.

3.3.2. La population accessible

La population accessible est la portion de la population cible qui est à la portée du chercheur. Cette population représente donc l'ensemble des enseignants de l'école publique de Ngoussou avec lesquels nous pouvons effectivement mener nos observations et qui peuvent accepter de nous accorder un peu de leur temps pour des entretiens.

3.4. Définition de l'échantillon de l'étude

L'échantillon est une sous-population de la recherche, c'est-à-dire la fraction la plus représentative d'une population de recherche sélectionnée de manière à ce que les résultats soient généralisables à la population parente. Il est choisi en fonction des critères bien précis et doit être assez représentatif de la population cible, car les résultats obtenus seront inférés sur l'ensemble de la population. D'après Lievre (1998), l'échantillon est un groupe d'individus extraits sous certaines conditions d'une population donnée, aux fins d'être représentatif de la population mère. De Landsheere (1979, p.11) affirmait alors : « L'échantillon, c'est choisir un nombre d'individus dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière de laquelle le choix a été fait ». En clair, l'échantillon est une petite partie de la population au sein de laquelle les informations sont recueillies. Mucchielli (1983, p. 57) se montre un peu plus précis pour définir l'échantillon dans une recherche qualitative comme : « Une partie d'une quantité, permettant par son appréciation de connaître la totalité de la chose

». En d'autres termes, c'est un sous-ensemble représentatif, constitué à travers des critères spécifiques de la population de recherche, qui permet d'appréhender le sens de ce que l'on cherche dans sa totalité. La taille de notre échantillon est de trois enseignants de l'école publique de Ngousso obtenue par le phénomène de saturation empirique, qui apparaît dans le devis qualitatif lorsqu'au bout d'un certain temps, les données recueillies n'apportent plus de nouvelles informations. Il est à noter que lorsque cette saturation est atteinte, elle confère une base solide de généralisation. Pour introduire ces personnes dans notre échantillon, nous avons trouvé logique de procéder par un échantillonnage par convenance ou par choix raisonné. Pour Angers (1992, p.242) l'échantillonnage par choix raisonné, qu'il qualifie de typique, est celui dont « les éléments choisis pour faire partie de l'échantillon apparaissent comme des modèles de la population d'étude ».

Ce choix porte sur des caractéristiques typiques qui serviront principalement à évaluer la recherche. Etant donné les caractéristiques susmentionnées de notre population d'étude, le choix de notre échantillon s'est basé sur les critères suivants :

En ce qui concerne les enseignants de l'EPPN,

- ❖ Etre enseignant à l'école publique de Ngousso, avec au moins 10 ans d'expérience comme enseignant formé et intégré à la fonction publique. Ce critère résulte de la capacité de l'enseignant à maîtriser les émotions sur la physionomie et l'atmosphère de la classe.
- ❖ Avoir dans sa classe un enfant en situation de handicap mental. Ce critère informe sur la maîtrise des canons de l'éducation inclusive et le souci de le faire réussir.
- ❖ Avoir entre 35 et 40 ans. La tranche d'âge est nécessaire pour l'expérience et la force de faire grandir sa carrière et avoir la conscience professionnelle pour rendre autonome tous les enfants en situation de handicap.
- ❖ Etre enseignant à l'école publique de Ngousso et animateur de niveau. Ce critère informe sur la capacité de mobilisation de l'équipe et de distribution des tâches au sein d'une équipe.

Ainsi, c'est sur la base de ces critères que nous avons obtenu notre échantillon. Dans le tableau ci-dessous se trouvent détaillées les statistiques de cet échantillon. Il est constitué de trois enseignants à savoir deux femmes et un homme limités grâce au phénomène de saturation empirique.

Tableau 1 : Tableau des données sociodémographiques des enseignants de l'étude.

Participants	Sexe	Age	Ancienneté	Classe et fonction	École
Madame Grâce	F	42 ans	18 ans	CE1, animateur de niveau	EPP de Ngousso
Monsieur Augustin	M	50 ans	26 ans	CM1, animateur de niveau	EPP de Ngousso
Madame Charlotte	F	38 ans	11 ans	CP, animateur de niveau	EPP de Ngousso

Source: guide d'entretien

M= Masculin ; F= Féminin ; EPP = Ecole Primaire Publique.

3.5. Choix des méthodes et des instruments de collectes des données

Selon Angers (1992, p.130), la technique de recherche est « l'ensemble de procédés et d'instruments d'investigation utilisés méthodiquement ». Pour collecter les données nous permettant d'appréhender les mécanismes qui interfèrent sur l'accessibilité de l'école publique de Ngousso, nous avons eu recours à des entretiens semi-directifs que d'autres auteurs comme Van der Maren (2004) désignent par « entrevues individuelles ». Pour mener ces entretiens, nous avons utilisé comme instrument de collecte des données un guide d'entretien, à savoir un guide d'entretien pour les enseignants.

3.5.1. Justification du choix de l'entretien

L'utilisation de l'entretien se justifie par deux raisons. Premièrement, il permet de rentrer dans l'univers mental du sujet, c'est-à-dire d'aller au-delà de ce qui est censé et de ce qui est dit. L'entretien individuel rend possible la liberté de parole. Il n'y a pas de contrainte sociale avec cet instrument. Deuxièmement, l'entretien non directif a permis que le participant soit en confiance et parle des facteurs qui entravent l'accessibilité de l'école publique de Ngousso dans son implémentation et sa finalité afin de tirer le maximum d'informations sur les obstacles à l'accessibilité physique, pédagogique et numérique de l'école publique de ngousso.

3.5.2. Entretien semi-directif

Selon Chahraoui (2021), dans ce type d'entretien, le chercheur dispose d'un guide d'entretien ; il a en tête quelques questions soigneusement préparées qui correspondent à des thèmes sur lesquels il se propose de mener son investigation. Celles-ci ne sont pas posées de manière hiérarchisée ni ordonnée, mais exprimées à un moment opportun de l'entretien, à la fin

d'une association par exemple. Elle affirme que, comme dans l'entretien non directif, « le chercheur énonce la question, puis s'efface pour laisser parler le participant ; ce qui est proposé ici, c'est une trame à partir de laquelle l'interviewé va pouvoir dérouler son récit ».

3.3.3. La construction du guide d'entretien

L'instrument de collecte de données propre à l'entretien est le guide d'entretien. Il est donc logique, dans le cadre de ce travail, de l'utiliser vu que la technique de collecte des données est l'entretien. L'ordre des questions retenu dans ce guide n'était pas connu d'avance ; elles ont été précisées en fonction des discours des participants pour mieux les orienter en fonction de nos variables. A cet effet, Deslauriers (2001) estime que le guide d'entretien devrait contenir ordinairement une douzaine de questions, ou parfois un peu moins, constituant autant de jalons permettant au chercheur de donner des orientations nécessaires à son entretien. Pour lui, il arrive souvent que les questions retenues ne soient pas pertinentes par rapport au thème de recherche. Le chercheur est donc appelé, au fur et à mesure que se poursuivent les entretiens, à les modifier ou les changer pour les adapter soit au thème, soit au niveau de langage des interviewés. Par conséquent, d'autres questions supplémentaires ne figurant pas dans le guide peuvent être posées aux sujets à cet effet. Ces entrevues ont permis de décrire et de comprendre, à partir de leurs réponses et explications, les obstacles qui interfèrent avec les dispositifs de l'accessibilité de l'école publique de Ngousso et l'impact de cette accessibilité sur l'implémentation de l'éducation inclusive à l'école publique de Ngousso. Comme instrument de collecte des données, cette étude a privilégié un guide d'entretien.

3.5.3. Cadre des entretiens individuels

Il s'agissait de préciser ici le lieu du déroulement de l'entretien et les modalités données aux participants. Avant tout, ces entretiens commençaient toujours par la présentation du formulaire de consentement éclairé (cf. Annexe) aux participants pour matérialiser l'accord entre nous et le consultant et également préciser l'aspect confidentiel des informations recueillies. Le cadre s'est également appuyé sur un certain nombre de commodités nécessaires pour mener un entretien. Il s'agit des commodités infrastructurelles : la chaise du sujet, la chaise de l'étudiante chercheuse, une table pour deux, un stylo et du papier pour noter des éléments non verbaux du discours du sujet. Pendant l'entretien, les participants ne pouvaient se servir de leur téléphone portable qui pouvait être source de distraction. La durée moyenne des entretiens était de 20 minutes. Nous nous sommes servis d'un enregistreur vocal, le magnétophone pour la capture intégrale des discours. Le bureau du directeur de l'école publique

de Ngousso a servi de salle pour les entretiens avec les enseignants, car c'est un cadre où le sujet se sent en confiance. Ce bureau a représenté un lieu propice pour le déroulement de ces entretiens dans la mesure où il fallait veiller à la neutralité du cadre de l'entretien.

3.5.4. Déroulement de l'entretien individuel

Les entretiens ont eu lieu pendant les mois d'avril et mai 2024. Ces entretiens se sont tenus à l'Ecole Publique de Ngousso auprès des maîtres retenus dans ce cadre. Ils se sont déroulés en deux phases : une phase pédagogique et une autre définitive. Les entretiens ont été faits de façon individuelle à plusieurs reprises. Le premier, comme nous l'avons dit plus haut avait une valeur pédagogique car il s'agissait de créer un lieu sûr. La première phase, qui correspond à la phase pédagogique s'est déroulée du 8 au 12 Avril 2024. Elle a consisté en la présentation générale de notre thème.

Pour le déroulement convivial de nos entretiens, les interviewés ne se libèrent pas très souvent au premier entretien. Le deuxième a permis, une fois le lieu sûr trouvé, de recueillir les points saillants sur la question objet de notre entretien. Les entretiens proprement dits se sont faits en cinq jours avec les instituteurs, du 13 au 17 Mai 2024, dans le bureau du directeur de l'école. Ils se sont déroulés pendant les pauses et à la sortie des classes. Le dernier jour, l'entretien avait pour but, après avoir confronté les premières réponses du deuxième entretien, de revenir sur des réponses données pour avoir des compléments d'informations. Une fois la saturation atteinte (Mucchielli, 1991) nous avons arrêté la collecte des données. Le recueil des informations s'est fait à travers un magnétophone dont l'utilisation a dûment fait l'objet de consentement par les consultants, d'où la signature d'un formulaire de consentement.

3.6. Analyse de contenu

L'analyse scientifique n'est pas l'accumulation ni la juxtaposition des discours non scientifiques, fussent-ils nombreux. Même si ces dernières années l'acteur social et le sujet, le chercheur ne peut se contenter de recueillir les données qu'il a recueillies auprès des sujets, lors qualitatif. Il importe alors de rompre avec le sens commun et d'opérer les ruptures nécessaires afin d'aller au-delà des discours exprimés pour reconstruire scientifiquement la réalité. Même si la recherche qualitative ne dispose pas des outils statistiques de l'approche quantitative, il est impérieux de faire preuve de la plus grande rigueur pour analyser les informations récoltées. Cette opération s'effectue principalement grâce à ce qui est convenu d'appeler *l'analyse des contenus*. Précisons que procéder à une analyse de contenu ne consiste pas à réaliser un résumé du matériau obtenu.

Branchet et Gotman (1992) ont distingué plusieurs types d'analyses de contenu selon leur degré de formalisation. Parmi ces types, nous avons choisi l'analyse de contenu thématique. Nous avons opéré ce choix parce qu'il nous permet de découper transversalement l'ensemble des entretiens et de rechercher une sorte de cohérence thématique. Ceci a nécessité la construction d'une grille d'analyse des données. Le tableau suivant nous présente notre grille d'analyse.

Tableau 2 : Grille d'analyse des données

THÈMES	INDICATEURS	CODE	ABSENT	PLUS OU MOINS VISIBLE	FAIBLEMENT VISIBLE	PARFOIS VISIBLE	TOUJOURS VISIBLE	PARFAITEMENT VISIBLE
			0	1	2	3	4	5
Défaillance du dispositif d'accessibilité physique	Obstacles contextuels	A						
	Obstacles liés aux bâtiments scolaires	B						
	Obstacles liés aux commodités élémentaires	C						
Défaillance du dispositif d'accessibilité pédagogique	Formation des enseignants	A						
	Programmes scolaires rigides	B						
	Méthodes et matériel didactiques non sensibles	C						
Défaillance du dispositif d'accessibilité numérique	Utilisation des éléments sonores	A						
	Utilisation des informations pour compléter les connaissances.	B						
	Éléments tactiles comme tablettes	C						

Les modalités du tableau n°2 imposent la codification. Chaque indicateur de cette grille est analysé au regard des discours issus des entretiens. Ainsi, la modalité « 0 » signifie que le fait est (absent), la modalité « 1 » indique que le fait est (plus ou moins visible), la modalité « 2 » traduit que le fait est (faiblement visible), et la modalité « 3 » montre que le fait est (parfois visible). Pour la traduction de cette apparition, nous avons coché la case correspondante à l'indicateur. Il est à noter que si une information est absente dans le discours, cela ne signifie pas qu'elle n'est pas importante.

3.7. Techniques de dépouillement des données

Dans une analyse qualitative, il n'est pas exclu que l'analyse soit faite sur la base de simples notes écrites, prises à la volée lors du déroulement des différents entretiens ou, pire encore, sur la base des souvenirs mémorisés. Ces procédures n'ont aucune légitimité scientifique. En effet, nous avons réalisé cette analyse en trois étapes, selon la procédure proposée par Bardin (1997). La première consistait au recueil des données : la transcription des interviews. Après cette transcription de tous les discours, nous avons procédé à une sélection pour retenir ce qui est exploitable, c'est-à-dire les discours que nous avons présentés dans nos résultats. Cette deuxième étape, quant à elle, consistait à sélectionner et à définir les codes. A la dernière étape nous avons procédé au traitement des données. Le but étant de corroborer ou de réfuter nos questions de départ et nos objectifs de départ.

La transcription des interviews est menée généralement à la main. Elle note mot à mot tout ce que dit le consultant sans en changer le texte, sans interpréter et sans abréviation. Souvent les discours hors texte et hors sujet ne sont pas transcrits car ce sont des pauses que les participants se donnent pour se détendre. Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interviews ou d'observation (Berg, 2003). Il décrit, classe et transforme données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le chapitre précédent a permis de définir la méthodologie utilisée pour cette recherche. Cette partie du travail sera consacrée à la présentation et à l'analyse des données collectées sur le terrain. Le chapitre est constitué, en effet, d'une analyse exclusive de ces données conformément aux catégories d'analyse définies et selon chaque cas rencontré.

4.1. Présentation des participants de l'étude

La procédure de collecte des données sur le terrain nous a permis de relever trois discours issus de l'expérience subjective des enseignants sur l'accessibilité de l'école primaire publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental. Les différents corpus d'entretien se trouvent en annexe de ce mémoire.

4.1.1. Madame Grâce

Madame Grâce est une femme mariée et mère de trois enfants dont une fille et deux garçons jumeaux. Originaire de la région du Centre, précisément dans le département de la Lékoué, Madame Grâce est une institutrice formée et intégrée dans la fonction publique camerounaise comme cadre contractuel depuis 18 ans aujourd'hui. Agée de 42 ans, cette enseignante est la maîtresse de la classe de CE1 qu'elle tient depuis cinq années à l'école publique de Ngousso. En tant que participante, Madame Grâce est intégrée dans l'échantillon par son ancienneté et son poste d'animatrice de niveau 2 qu'elle assure depuis son arrivée en classe de CE1 il y a 5 ans d'une part, et d'autre part du fait qu'elle a dans sa classe un enfant en situation de handicap mental, précisément un retard mental moyen.

4.1.2. Monsieur Augustin

Monsieur Augustin est un homme marié et père de deux enfants, dont une fille et un garçon. Originaire de la région de l'Ouest précisément dans le département du Ndé, Monsieur Augustin est un instituteur formé et intégré dans la fonction publique camerounaise comme cadre contractuel depuis 26 ans aujourd'hui. Agé de 50 ans, cet enseignant est le maître de la classe de CM1 qu'il tient depuis une dizaine d'années à l'école publique de Ngousso. En tant que participant, Monsieur Augustin est intégré dans l'échantillon par son ancienneté et son poste d'animateur de niveau 3 qu'il assure depuis son arrivée en classe de CM1, d'une part et d'autre part parce qu'il a dans sa classe un enfant atteint de trisomie 21.

4.1.3. Madame Charlotte

Madame Charlotte est une femme mariée et mère de deux enfants dont deux filles. Originaire de la région de l'Ouest, précisément dans le département de la Menoua, Madame Charlotte est une institutrice formée et intégrée dans la fonction publique camerounaise comme cadre contractuel depuis 11 ans aujourd'hui. Agée de 38 ans, cette enseignante est la maîtresse de la classe de CP qu'elle tient depuis quatre années à l'école publique de Ngousso. En tant que participante, Madame Charlotte est intégrée dans l'échantillon par son ancienneté et son poste d'animatrice de niveau 1 qu'elle assure depuis son arrivée en classe de CP il y a 6 ans, d'une part, et d'autre parce qu'elle a dans sa classe un enfant en situation de handicap mental, précisément un enfant IMC.

4.2. Analyse des données de l'étude

4.2.1. Accessibilité de l'école publique de Ngousso

L'accessibilité de l'école, ou la réinvention de l'école, étudie les mutations qui ont redéfini les rôles et les missions de l'école en se concentrant sur les obstacles à la mobilité et aux apprentissages imposés aux élèves, quelle que soit leur particularité, afin de la rendre accessible au plus grand nombre. L'impératif d'accessibilité qui guide les politiques éducatives consacre une réinvention de l'école au-delà la simple scolarisation d'élèves en situation de handicap. Les acteurs de l'école s'approprient cet impératif pour appliquer quotidiennement ses principes, ainsi que les stratégies développées par les enseignants pour rendre accessible l'environnement scolaire accessible, mobiliser les technologies numériques et définir les relations entre enseignants et enseignants spécialisés. Dans le cadre de cette étude, l'accessibilité de l'école renvoie à un ensemble de stratégies visant à réduire les obstacles à l'accessibilité de l'école.

L'accessibilité consiste à fournir un accès égal aux environnements physiques et numériques en offrant des lieux et des ressources sûrs, sains et adaptés à la diversité des personnes susceptibles d'en faire usage. La mise en accessibilité signifie la réduction, voire l'élimination, des limitations d'activité ou des restrictions de participation à la vie en société subies par une personne dans un environnement en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant (loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »). Une définition interministérielle commune adoptée en 2006, définit l'accessibilité par l'autonomie et la participation des personnes ayant un handicap, en réduisant, voire supprimant,

les discordances entre les capacités, les besoins et les souhaits d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles des environnements d'autre part. Elle se matérialise par les obstacles à l'accessibilité physique, pédagogique et numérique de l'école.

4.2.1.1. Défaillances du dispositif d'accessibilité physique

L'accessibilité physique renvoie à l'ensemble de dispositifs facilitant l'entrée et la mobilité des enfants en situation de handicap mental, en particulier, et les enfants à besoins spéciaux dans les écoles et les institutions publiques. Selon Zribi et Poupée-Fontaine (2011), dans le domaine de la construction et du bâtiment, la loi de 2005 en France élargit et renforce considérablement le champ des obligations des constructeurs et des propriétaires des bâtiments quels qu'ils soient. Désormais, les dispositions architecturales, les aménagements, équipements intérieurs et extérieurs des locaux d'habitation (qu'ils soient la propriété de personnes privées ou publiques), des établissements recevant du public (ERP) et des lieux de travail doivent rendre ces locaux et installations accessibles à tous et notamment aux personnes handicapées, quel que soit leur handicap (physique, sensoriel, cognitif, mental ou psychique). Selon ces auteurs, tous les travaux soumis à permis de construire doivent désormais donner lieu à la transmission par le maître d'ouvrage, à l'autorité ayant délivré le permis, d'un document attestant de la prise en compte des exigences d'accessibilité. Ces dispositions ne sont cependant pas obligatoires pour les propriétaires construisant ou améliorant un logement pour leur propre usage.

Pour l'inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement normal (2023), il faut des couloirs et les allées assez larges (au moins 150 cm) et bien entretenus, les objets suspendus aux murs devraient être évités. En plus il faut des escaliers utilisés par de nombreux enfants en situation de handicap, y compris ceux qui ont une déficience visuelle ou ceux qui utilisent des béquilles ou des cannes. Les rampes d'escaliers, un contraste de couleur le long du bord principal des marches, des dalles d'avertissement tactiles devant les bords des marches, rendent les escaliers plus sûrs et plus sécuritaires pour tous les utilisateurs du bâtiment, et pas seulement pour les enfants en situation de handicap. Les rampes d'accès offrant des chemins d'accès aux rampes qui permettent d'éviter les zones de sable et de boue, l'inclinaison ou la pente de la rampe recommande une pente douce de 1/15 d'inclinaison. La largeur de la rampe devrait être d'au moins 150 cm. En outre, il faut signaler les différentes salles du bâtiment scolaire au moyen de pictogrammes. Utiliser par exemple un cheminement fléché pour se rendre dans les différents espaces de l'école ou de l'établissement scolaire en y associant les différents pictogrammes. À cela peut s'ajouter une installation de toilettes/latrines accessibles car il faut s'assurer qu'il n'existe ni obstacle ni obstruction bloquant l'accès aux toilettes. Il en

va de même pour l'accès au lavage des mains. Les toilettes/latrines et points d'eau doivent être propres, accessibles et faciles à utiliser.

Image 1 : Ecole notre dame du Canada et accessibilité physique des enfants déficients mentaux



Source : Google

Cette image présente le cadre scolaire dans lequel doit évoluer les enfants en situation de handicap mental. Il s'agit précisément des couleurs et figures qui facilitent l'accès non seulement à la salle de classe mais aussi au casier. La mémorisation ou l'habitué de cette couleur permet à l'enfant en situation de handicap mental de s'orienter et de s'adapter en milieu scolaire.

Toutefois, il existe un écart entre la norme et les réalités observées sur le terrain. Car les données issues des discours des interviewés de cette étude montrent que l'école publique de Ngouso ne dispose pas vraiment d'un dispositif d'accessibilité physique. Ainsi, l'école publique de Ngouso a une accessibilité difficile en raison des obstacles contextuels tels que la mauvaise qualité des routes, les longues distances et le manque de moyens de transport.

C'est ainsi que Madame Grâce affirme :

« Laissons même d'abord l'accès à l'école. Est ce que l'environnement extérieur est aménagé pour favoriser la circulation des enfants en situation de handicap ? Je ne crois pas. On pense que les

choses vont changer d'elles-mêmes sans que les actions concrètes soient menées sur le terrain. Il faut arranger les routes, les trottoirs ; les voitures sont garées partout sans tenir compte de la circulation des enfants qui ont des problèmes. Les enfants IMC alors souffrent dans ce pays. »

Ce discours de Madame Grâce montre à suffisance le manque d'accessibilité de l'école publique de Ngousso suite aux obstacles contextuels. Les politiques éducatives sont implémentées sans tenir compte des commodités préalables à leur mise en œuvre et à leur efficacité. L'accessibilité n'est pas prise en compte par les autorités éducatives, l'ensemble de la population et les pouvoirs publics, qui laissent une certaine autonomie comportementale empêchant la mobilité des personnes handicapées et à mobilité réduite. L'éducation des enfants en situation de handicap mental constitue alors une méprise dans un contexte où les dispositifs d'accessibilité physique de l'école sont en déphasage avec la vision du monde. Car on peut se demander, avec toutes les déficiences qu'ils promènent, quelle efficacité les enfants en situation de handicap mental peuvent-ils bien apporter dans un tel contexte. Le discours de Madame Grâce est nécessaire ici pour expliquer cette perception sociale liée au handicap et à l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

En ce qui concerne l'attitude vis-à-vis de l'accessibilité de l'école pour les enfants en situation de handicap, qui désigne le degré d'évaluation favorable ou défavorable qu'une personne a du phénomène concerné, toutes les instances sociales semblent mal informées sur l'inclusion au vu des comportements qu'elles affichent à l'endroit des personnes en situation de handicap mental en particulier. Il est clair que l'éducation des enfants en situation de handicap mental n'est pas une scène onirique commune et partagée. Beaucoup d'acteurs sur le terrain pensent que c'est une perte de temps et une manière de pénaliser l'éducation des pays africains.

Cette difficulté de l'accessibilité physique de l'école publique de ngousso est aussi liée aux obstacles liés aux bâtiments scolaires tels que l'absence de rampes pour accéder aux salles de classe, l'absence d'ascenseurs dans les bâtiments scolaires à plusieurs niveaux, les points d'eau inaccessibles ou insécurisés, l'absence de luminosité et d'insonorisation des salles de classes, le manque d'intimité dans les toilettes (surtout pour les filles handicapées menstruées), Etc...c'est ainsi que Monsieur Augustin affirme:

« Rien dans cette école ne favorise une éducation des enfants en situation de handicap. Que ce soit la cour, les salles de classe ou encore l'espace de jeux, au contraire, tout est organisé de manière à

rejeter ces enfants. Mais je ne sais pas pourquoi on nous demande d'intégrer ces enfants dans les salles de classe. On perd juste leur temps parce que, quoi qu'on fasse, ces enfants ne peuvent pas s'adapter ici au regard de l'accès à l'établissement scolaire. »

Le discours de Monsieur Augustin est clair sur l'accessibilité de l'école publique de Ngousso liée aux obstacles liés aux bâtiments scolaires. Il pense que la charue a été mise avant les bœufs, ce qui rend quasi impossible l'accessibilité physique de l'école publique de Ngousso. Selon lui cette école ne saurait accueillir les enfants à besoins éducatifs spéciaux en raison du manque de matériel pour les encadrer. Ces différents manquements sont liés à un système éducatif qui ne possède aucune politique efficace d'inclusion des personnes en situation de handicap et de mobilité réduite. Ce système éducatif est caractérisé par des classes surchargées et peu de ressources pour l'encadrement pédagogique des enfants à besoins éducatifs spéciaux en général, et des enfants en situation de handicap mental en particulier. Ces besoins sont de plus en plus renforcés par une formation inefficace qui ne donne pas aux enseignants les compétences et les ressources nécessaires à la préparation et à l'animation des activités pédagogiques qui font sens et projettent l'enfant en situation de handicap mental vers la réussite. De plus, les programmes scolaires ne sont pas flexibles et sont exclusivement avantageux pour les enfants ayant toutes leurs facultés intellectuelles et capables de les utiliser dans la récitation, la copie et la restitution. Ce qui n'est pas le cas de l'enfant en situation de handicap mental.

Enfin, la défaillance du dispositif d'accessibilité physique de l'école publique de Ngousso est encore plus accrue par les obstacles liés aux commodités élémentaires. Ce manque se laisse entendre par le discours de Madame Charlotte qui suit :

« Ce qui est encore pire dans cette école, c'est le manque de point d'eau en fonction, de prises électriques dans les salles de classe, de vidéo projecteur. Je ne parle même pas de salle d'informatique. Rien de ce qui peut permettre l'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux ».

Ce discours de Madame Charlotte nous permet de comprendre que l'accessibilité des salles de classe et autres espaces de l'école est conditionnée par des installations variées. Il faut installer des portes avec des poignées faciles à ouvrir. À cela peut s'ajouter une installation de toilettes/latrines accessibles, car des toilettes inaccessibles peuvent être une raison pour les enfants, spécialement pour les filles handicapées mentales, d'abandonner l'école. Il faut s'assurer qu'il n'existe ni obstacle ni obstruction bloquant l'accès aux toilettes. Il en va de

même pour l'accès au lavage des mains. Les toilettes/latrines et points d'eau doivent être propres, accessibles et faciles à utiliser. En plus il faut réduire le niveau et les nuisances sonores grâce à des rideaux, des décorations murales en textile (qui absorbent le son) et d'autres matériaux insonorisant, pour favoriser l'accueil des enfants malentendants ou des enfants autistes. Utiliser un code de couleurs pour identifier les différentes salles de classe afin de faciliter l'orientation des enfants souffrant de troubles du développement ou de déficience intellectuelle. Cela rendrait également l'école plus joyeuse pour tous. Il faut également placer des repères avec des symboles tactiles sur chaque porte pour faciliter l'orientation des enfants déficients intellectuels.

De ce qui précède, il ressort que l'accessibilité physique de l'école publique de Ngousso est problématique en raison de plusieurs niveaux d'obstacles. En ce qui concerne les obstacles contextuels, les pouvoirs publics, les populations, les politiques de l'éducation ne sont pas conscients du plaidoyer lié à une éducation inclusive et qui doit désormais constituer un impératif pour les sociétés. De plus, la politique de l'éducation inclusive ne bénéficie pas d'une large diffusion au sein de la communauté éducative, qui parfois se surprend, par le biais de certains acteurs, à constater que les enfants à besoins éducatifs spéciaux se retrouvent dans des écoles ordinaires. La perception sociale du handicap mental et l'éducation des enfants en situation de handicap mental est très péjorative, au point où même les acteurs de l'éducation pensent que c'est une perte de temps et, par conséquent, rien n'est fait pour leur permettre d'aller à l'école. Aucun transport en commun, pas de route, les parkings automobiles partout sur le trottoir et la chaussée sans possibilité de circuler. En ce qui concerne les obstacles liés aux bâtiments scolaires, on constate que les bâtiments restent archaïques. Les salles de classe n'ont pas de tables rondes, pas de rampes d'accès. Les enfants en situation de handicap vivent un réel calvaire dans un cadre qui ne facilite pas leur mobilité. Un cadre qui n'assure pas ses fonctions.

4.2.1.2. Défaillances du dispositif d'accessibilité pédagogique

L'indisponibilité des équipements spécialisés, les écoles inaccessibles par toutes les catégories d'enfants à besoins éducatifs spéciaux, les mauvais systèmes de transport des enfants et l'état des infrastructures routières, l'ignorance parentale sur les potentialités de leurs enfants et celles du milieu à pouvoir leur donner une éducation fiable, associé au manque de sensibilisation de la communauté, renforcent les besoins éducatifs des enfants en situation de handicap mental. Pour pallier à ces besoins, les auteurs proposent entre autres un soutien à l'apprentissage, car les enfants en situation de handicap mental peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour l'apprentissage et le développement de compétences académiques,

telles que la lecture, l'écriture, les mathématiques, etc. Des adaptations pédagogiques et des méthodes d'enseignement spéciales peuvent être nécessaires pour répondre à leurs besoins d'apprentissage unique. En plus, un soutien à la communication serait bénéfique, car certains enfants en situation de handicap mental peuvent éprouver des difficultés de communication verbale ou non verbale.

L'accessibilité pédagogique de l'école consiste alors en tout dispositif qui facilite la prise en compte des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap mental en particulier, et des enfants à besoins éducatifs spéciaux en général. Elle tient compte de la formation des enseignants, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des programmes scolaires rigides, du mode d'évaluation, des obstacles financiers, etc. Mais les données issues du terrain montrent que l'accessibilité pédagogique de l'école publique de Ngousso est quasi absente. En ce qui concerne la formation des enseignants, elle est quasi inexistante, bien que les enseignants aient suivi des séminaires sur le terrain, ils ne peuvent suivre les enfants en situation de handicap mental en raison du manque de matériel et des procédures pédagogiques en quelque sorte limitées.

Madame Grâce affirme :

« Pour ce qui est de la formation, je peux dire que je suis formée car on a suivi des séminaires sur le terrain qui nous ont quand même moulés, mais ce qui fait problème, c'est le manque de matériel ».

Ce discours nous amène à comprendre que la formation des enseignants sur la gestion de la classe et l'organisation des enseignements est quasi inexistante ; les séminaires de renforcement des capacités des enseignants sur l'éducation inclusive sont restés dans les tiroirs des écoles sans toutefois bénéficier de pratiques sur le terrain. Car il ne suffit pas d'être formé pour prendre soin d'un enfant en situation de handicap mental. Il faut un préalable matériel en amont qui relève de l'accessibilité physique, des bâtiments scolaires et de la salle de classe ; par exemple, des rideaux dans la salle de classe afin de l'isoler du trop-plein de luminosité et de bruit. En plus de cela, il faut un matériel didactique adéquat qui favorise l'attrait et captive l'attention de l'enfant dans les différentes activités. L'accessibilité permet l'autonomie et la participation des élèves ayant un handicap, en réduisant, voire supprimant, les discordances entre les capacités, les besoins et les souhaits d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles de leur environnement d'autre part. 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. L'école, en s'inscrivant dans cette démarche d'accessibilité, fait également progresser la qualité de vie de tous ses membres. Madame Grâce montre alors, avec ses hésitations et ses non-dits, que la formation par les séminaires seuls ne suffit pas. Il faut un cadre qui soutient l'inclusion et qui facilite l'intégration de l'enfant au groupe scolaire et dans la société dont il est originaire.

Image 2 : Image de la gestion d'une classe inclusive en Finlande



Source : Google

Cette image représente une classe inclusive avec une gestion différenciée des groupes de travail. La salle est en table ronde et on observe aussi un espace où l'enfant travaille étant couché.

En plus de l'accessibilité pédagogique par la formation des enseignants, l'accessibilité de l'école publique de Ngousso repose aussi sur les méthodes pédagogiques adéquates qui favorisent la prise en compte des besoins éducatifs de chaque enfant en situation de handicap mental. Cependant, les données issues du terrain montrent que les enseignants ne possèdent pas ces méthodes. C'est ainsi que Monsieur Augustin affirme :

« J'aimerais bien aider l'enfant trisomique que j'ai dans ma classe car je vois qu'il fait des efforts pour apprendre mais n'arrive pas. Moi-même je ne possède pas de moyens pour l'aider. Parfois, je m'approche souvent avec le livre où il se trouve et je lui demande de lire. Il veut bien faire l'effort de lire. Je me dis que s'il y avait le matériel adéquat pour lui apprendre la lecture, il pourrait s'en sortir et lire, pas comme les autres enfants, mais à sa manière.

Ce discours de Monsieur Augustin est une confession d'un enseignant en manque de méthode et de procédure pour aider son élève trisomique. Cela permet de comprendre que

l'enfant en situation de handicap mental est dans un cadre qui ne peut pas faciliter son épanouissement, son autonomie et sa réussite scolaire et sociale à l'école publique de Ngousso. Au contraire, même si les enseignants s'attèlent à lui venir en aide, les méthodes qu'ils utilisent constituent encore un frein pour son épanouissement et renforcent ses angoisses. Ainsi, au lieu de l'aider à améliorer ses capacités, l'école publique de Ngousso participe à sa souffrance et à son effondrement, ce qui le maintient dans la stagnation et la différence avec les autres. Du fait que ses besoins éducatifs ne sont pas pris en compte, cela lui permet de constater qu'il n'est pas comme les autres et l'amène à se questionner sur son état et le sort qui lui est réservé par la société à laquelle il appartient. Cette crise de la place dans ce groupe classe induit un sentiment de nullité et d'inutilité qui peut l'amener à baisser les bras et à inhiber ses potentialités.

En ce qui concerne les programmes scolaires, il n'est pas nécessaire de demander. Il suffit d'observer minutieusement le programme pour constater que ces programmes ne sont pas utiles aux enfants en situation de handicap mental. L'enfant en situation de handicap a des difficultés d'adaptation et de mémorisation. Il traite lentement l'information avec beaucoup de perte des moments d'attention. Un programme qui privilégie les centres d'intérêt chronophages et énergivores pour l'enseignant ne facilite pas la prise en compte des besoins éducatifs de chaque élève. Madame Charlotte l'exprime si bien en disant :

« La prise en charge de cet enfant est difficile pour moi. Car même si je possède la méthode et le matériel adéquat pour prendre en compte ses besoins éducatifs, comment vais-je faire pour accompagner les autres enfants ? Puisque pour qu'il lise, il faut lui accorder beaucoup de temps que moi je n'ai pas, sinon je vais léser les autres enfants et ça ne sera pas bien. Donc je préfère avancer avec la majorité pour éviter les écarts dans la couverture des centres d'intérêt et être reprimandée.

Ce discours met en lumière le véritable problème de l'inclusion scolaire chez les enseignants. La prise en compte des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap est chronophage et énergivore pour l'enseignant, ainsi que pour le programme qu'il doit suivre. Cela rend la concentration sur un enfant très préoccupante pour la dynamique de la classe. De plus, les rouages de la pédagogie différenciée ne sont pas accessibles aux enseignants, ce qui fragilise le cadre d'enseignement en générant du favoritisme bidirectionnel. Si l'enseignant se concentre sur les « enfants normaux », il délaisse les enfants en situation de handicap, ce qui constitue une discrimination et un biais pour contre l'inclusion scolaire. Si l'enseignant se

concentre sur les enfants en situation de handicap, cela peut être perçu comme de l'idéalisme et de la discrimination. Certains pourraient y voir de l'inconscience et se demander comment abandonner des personnes aptes et capables de contribuer à la réussite sociale et au progrès pour se concentrer sur des enfants déjà en quête d'équilibre. Cette demande résultera de la perception sociale de la différence.

Il ressort de cette analyse que l'école publique de Ngousso ne facilite pas l'adaptation des enfants en situation de handicap mental en ce qui concerne leur épanouissement et leur autonomie dans les apprentissages. Le manque de formation des enseignants renforce leurs angoisses et contribue à creuser l'écart entre ces enfants et ceux dits normaux. Le constat d'une non-prise en compte des besoins éducatifs de ces enfants est une marque d'exclusion qui maintient l'enfant en situation de handicap mental dans le chaos et la désolation. Il vit une désillusion d'un cadre de vie qui pourrait pourtant faciliter son humanisation et sa socialisation. La classe devient le lieu où il constate sa différence avec les autres, créant ainsi frustration, castration des potentialités et une privation de participation à la vie de la classe à laquelle il aimerait vraiment appartenir. Tous ces éléments contribuent à son traumatisme, car il vit une forclusion due, d'une part, à la rupture qu'il constate entre son désir de devenir un enfant comme les autres et la réalité qui l'exclut du cadre d'apprentissage coopératif avec ses pairs, et d'autre part, au manque de représentation de la réalité qu'il vit. La désillusion en résulte peut générer honte et culpabilité induisant à leur tour un mal-être plus profond.

4.2.1.3. Défaillances du dispositif d'accessibilité numérique ou idéal

Selon Zribi et Poupée-Fontaine (2011, p. 13), un bon référentiel d'accessibilité de l'école « concerne l'accès à tout type d'information sous forme numérique, quel que soit le moyen d'accès, les contenus et le mode de consultation afin d'assurer aux personnes handicapées la bonne réception et la compréhension de ces informations ». Les enfants en situation de handicap mental, doivent avoir accès au numérique pour obtenir, en tout temps et en tout lieu, au sein du cadre scolaire, des informations qui facilitent non seulement leur intégration scolaire mais aussi leur réussite.

L'accessibilité envisagée comme démarche d'inclusion de tous dans la société et dans la société de l'information, 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, biens, produits et

services TIC (ordinateurs, téléphones, téléviseurs, administration en ligne, achats en ligne, centres d'appel, terminaux en libre-service et distributeurs de billets).

Image 3 : Accessibilité numérique d'une école canadienne



Source : Google

Cette image est une illustration de l'accessibilité numérique au sein d'une école inclusive. Les tablettes sont utilisées et par chaque élève et sont interconnectés entre elles.

Toutefois, comme chacun le sait sans avoir à interroger qui que ce soit, l'accès au TIC dans les écoles au Cameroun est problématique. D'où le rire des enseignants interviewés à ce sujet lors de l'entretien.

Il ressort que l'accès à l'information est difficile. Si les enseignants communiquent avec les parents sur l'état de l'enfant, il est difficile de trouver dans une école des dispositifs qui facilitent l'accessibilité numérique. Il s'agit du manque des services de communication publique en ligne des services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics qui en dépendent, qui doivent être accessibles aux personnes en situation de handicap. Selon les auteurs, les moyens technologiques concernés sont de l'ordre de l'internet, de la télévision, du téléphone... et ce référentiel s'applique à toutes les catégories de handicap. Cependant, il existe une nature des adaptations, des délais de mise en conformité des sites existants, ainsi que les modalités de contrôle et des différentes sanctions inhérentes au non-respect de ces dispositions. Les enfants en situation de handicap mental sont ici comme des enfants mal aimés qui n'ont aucun repère facilitant leur adaptation scolaire ou leur évolution dans le monde. Cette triste situation renforce leur handicap en fragilisant leur équilibre mental et en les rendant vulnérables.

Image 4: Défaillances des dispositifs d'accessibilité de l'école publique de Ngousso



Source : Judith, 2024

Ces images présentent l'école publique de Ngousso, précisément les défaillances du dispositif d'accessibilité de l'école. On peut observer les escaliers qui sont un obstacle pour tout enfant à besoin spécifique en général et pour les enfants en situation de handicap mental en particulier. La salle de classe est organisée en rangées de bancs contrairement à la classe canadienne organisée en table ronde où les enfants interagissent entre eux et avec l'enseignant. Pas de prises électriques dans la salle de classe, les toilettes étroites, absence de rampes, aucune intimité dans les toilettes, etc. La gestion de la classe est personnalisée car l'enseignante est obligée de laisser les autres élèves pour se concentrer sur l'enfant en situation de handicap mental afin qu'il mène aussi une activité. Ces images montrent à suffisance que l'école publique de Ngousso est confrontée à des défaillances qui brouillent l'accessibilité de l'école.

4.2.2. Synthèse des analyses

L'analyse des données recueillies sur le terrain auprès des trois enseignants révèle que l'accessibilité physique de l'école publique de Ngousso est problématique en raison de plusieurs niveaux d'obstacles. En ce qui concerne les obstacles contextuels, les pouvoirs publics, les populations et les politiques de l'éducation ne sont pas conscients du plaidoyer lié à une éducation inclusive, qui doit désormais constituer un impératif pour les sociétés. De plus, la politique de l'éducation inclusive ne bénéficie pas d'une large diffusion au sein de la communauté éducative, qui, parfois, se surprend à constater par le biais de certains acteurs, que les enfants à besoins éducatifs spéciaux se retrouvent dans des écoles ordinaires. La perception sociale du handicap mental et de l'éducation des enfants en situation de handicap mental est très péjorative, au point où même les acteurs de l'éducation pensent que c'est une perte de temps et, par conséquent, rien n'est fait pour leur permettre d'aller à l'école. Aucun transport en commun, pas de route, les parkings automobiles partout sur le trottoir et la chaussée sans possibilité de circuler. En ce qui concerne les obstacles liés aux bâtiments scolaires, on constate que les bâtiments restent archaïques. Les salles de classe n'ont pas de tables rondes, pas de rampes d'accès. Les enfants en situation de handicap vivent un réel calvaire dans un cadre qui ne facilite pas leur mobilité. Un cadre qui n'assure pas ses fonctions.

En plus, il ressort de l'accessibilité pédagogique que l'école publique de Ngousso est un cadre qui ne facilite pas l'adaptation des enfants en situation de handicap mental en ce qui concerne leur épanouissement et leur autonomie dans les apprentissages. Non seulement le manque de formation chez les enseignants renforce leurs angoisses, mais il contribue également à générer l'écart qui existe entre ces enfants et ceux dits normaux. Le constat d'une non-prise en compte des besoins éducatifs de ces enfants est une marque d'exclusion qui maintient l'enfant en situation de handicap mental dans le chaos et la désolation. Il vit une désillusion d'un cadre de vie qui pourrait faciliter aussi son humanisation et sa socialisation. La classe devient le lieu où il constate sa différence avec les autres, créant ainsi une frustration, une castration des potentialités et une privation de participation à la vie de la classe à laquelle il aimerait vraiment faire partie. Tous ces éléments contribuent à son traumatisme, car il vit une forclusion due, d'une part, à la rupture qu'il constate entre son désir de devenir enfant et de suivre les autres enfants, vivre avec eux et travailler avec eux, et la réalité qui l'exclut du cadre d'apprentissage coopératif avec ses pairs, et d'autre part, au manque de représentation de la réalité qu'il vit. La désillusion qui s'ensuit peut générer une honte et une culpabilité qui induisent à leur tour un mal-être plus profond.

Enfin, il ressort de l'accessibilité numérique de l'école publique de Ngousso que l'accès à l'information est difficile. Si les enseignants communiquent avec les parents sur l'état de l'enfant, il est difficile de retrouver dans une école des dispositifs qui facilitent l'accessibilité numérique. Il s'agit du manque des services de communication publique en ligne des services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics qui en dépendent, qui doivent être accessibles aux personnes en situation de handicap. Selon les auteurs, les moyens technologiques concernés sont de l'ordre de l'internet, de la télévision, du téléphone... et ce référentiel est appliqué à toutes les catégories de handicap. Cependant, il existe une nature des adaptations, des délais de mise en conformité des sites existants, ainsi que les modalités de contrôle et les différentes sanctions inhérentes au non-respect de ces dispositions. Les enfants en situation de handicap mental sont ici comme des enfants mal aimés qui n'ont aucun repère facilitant leur adaptation scolaire ou leur évolution dans le monde. Cette triste situation renforce leur handicap en fragilisant leur équilibre mental et en les rendant vulnérables.

4.3. Interprétation des résultats

La rubrique précédente a permis de présenter les données issues du terrain. Il sera question dans la présente partie de faire une interprétation des résultats obtenus dans la partie précédente au regard du cadre théorique qui sous-tend cette étude. Pour y parvenir, il conviendra de rappeler les données (empiriques et théoriques) recueillies, de procéder à l'interprétation thématique des résultats et enfin de proposer des perspectives relatives au dispositif d'accessibilité de l'école publique de Ngousso.

4.3.1. Rappel des données empiriques et théoriques

4.3.1.1. Rappel des données empiriques

Il convient de rappeler les questions de recherche de cette étude avant de présenter les résultats issus de l'analyse des données du terrain. La question de recherche principale qui a été posée plus haut est : Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental?

De cette question découlent trois questions spécifiques à savoir :

- Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité physique de l'école de l'école publique de Ngousso pour les élèves en situation de handicap mental ?

- Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité pédagogique de l'école publique de Ngousso pour les élèves en situation de handicap mental ?
- Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité numérique de l'école publique de Ngousso pour les élèves en situation de handicap mental ?

Toutes ces questions abordées permettront de saisir le problème de cette recherche. Ce rappel des résultats sera fait de façon synthétique, en fonction de ces questions, afin de les interpréter par la suite.

✓ **Défaillances du dispositif d'accessibilité physique de l'école publique de Ngousso**

- Il convient de rappeler tout d'abord la question de recherche spécifique y afférente. Cette question a été formulée ainsi : Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité physique de l'école de l'école publique de Ngousso pour les élèves en situation de handicap mental ?

Ici, il s'agissait de comprendre si l'école publique de Ngousso permet une accessibilité aux enfants en situation de handicap mental en particulier et aux enfants à besoins éducatifs spéciaux en général. C'est-à-dire si l'école publique de Ngousso permet aux enfants en situation de handicap de se rendre à l'école, d'entrer à l'école, de circuler dans l'école, d'accéder dans les salles de classes, aux autres bâtiments de l'école et de bénéficier des commodités élémentaires propices à leur épanouissement et à leur autonomie au sein de l'école.

Il ressort que l'accessibilité physique de l'école publique de Ngousso est problématique en raison de plusieurs niveaux d'obstacles. En ce qui concerne les obstacles contextuels, les pouvoirs publics, les populations, les politiques de l'éducation ne sont pas conscients du plaidoyer lié à une éducation inclusive, qui doit désormais constituer un impératif pour les sociétés. De plus, la politique de l'éducation inclusive ne bénéficie pas d'une large diffusion au sein de la communauté éducative, qui parfois, découvre par le biais de certains acteurs, que les enfants à besoins éducatifs spéciaux se retrouvent dans des écoles ordinaires. La perception sociale du handicap mental et l'éducation des enfants en situation de handicap mental est très péjorative, au point où même les acteurs de l'éducation pensent que c'est une perte de temps et, par conséquent, rien n'est fait pour leur permettre d'aller à l'école. Aucun transport en commun, route enclavée. En ce qui concerne les obstacles liés aux bâtiments scolaires, on constate que les bâtiments restent archaïques.

Les salles de classe n'ont pas de tables rondes, pas de rampes d'accès. Les enfants en situation de handicap vivent un réel calvaire dans un cadre qui ne facilite pas leur mobilité. Un cadre qui n'assure pas ses fonctions. Ainsi les trois enseignants interviewés, soit 100% des participants de l'étude, reconnaissent que l'accessibilité physique de l'école publique de Ngousso est problématique et offre un cadre de souffrance et de renforcement des inégalités.

✓ **Défaillances du dispositif d'accessibilité pédagogique de l'école publique de Ngousso**

- Il convient de rappeler d'abord la question de recherche spécifique y afférente. Cette question a été formulée ainsi : Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité pédagogique de l'école publique de Ngousso pour les élèves en situation de handicap mental ?

Ici, il s'agissait de comprendre si l'accessibilité pédagogique de l'école publique de Ngousso est effective, c'est-à-dire si les enseignants sont formés pour prendre en compte des besoins éducatifs de chaque enfant, s'ils connaissent et utilisent les pédagogies différenciées, et si les programmes sont accessibles et répondent aux attentes des enfants en situation de handicap mental.

Il ressort de cette analyse que l'école publique de Ngousso ne facilite pas l'adaptation des enfants en situation de handicap mental en ce qui concerne leur épanouissement et leur autonomie dans les apprentissages. Le manque de formation des enseignants renforce leurs angoisses et contribue à creuser l'écart entre ces enfants et ceux dits normaux. Le constat d'une non-prise en compte des besoins éducatifs de ces enfants est une marque d'exclusion qui maintient l'enfant en situation de handicap mental dans le chaos et la désolation. Il vit une désillusion d'un cadre de vie qui pourrait faciliter son humanisation et sa socialisation. La classe devient le lieu où il constate sa différence avec les autres, créant ainsi une frustration, castration des potentialités et privation de participation à la vie de la classe à laquelle il aimerait vraiment appartenir.

Tous ces éléments contribuent à son traumatisme, car il vit une forclusion due, d'une part, à la rupture qu'il constate entre son désir de devenir enfant et de suivre les autres enfants, vivre avec eux et travailler avec eux, et la réalité qui l'exclut du cadre d'apprentissage coopératif avec ses pairs, et d'autre part, au manque de représentation de la réalité qu'il vit. La désillusion qui s'ensuit peut générer une honte et une culpabilité qui induisent à leur tour un mal-être plus profond. Ainsi les trois enseignants interviewés, soit 100% des participants de cette étude, reconnaissent que l'accessibilité pédagogique de l'école publique de Ngousso est

entravée par le manque de matériel, de méthode et un programme rigide qui ne facilitent pas la prise en compte des besoins éducatifs de chaque enfant, renforçant ainsi l'exclusion et les différences.

✓ **Défaillances du dispositif d'accessibilité numérique de l'école publique de Ngousso**

- Il convient de rappeler d'abord la question de recherche spécifique y afférente. Cette question a été formulée ainsi que suit : Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité numérique de l'école publique de Ngousso pour les élèves en situation de handicap mental ?

Ici, il s'agissait de comprendre si l'accessibilité numérique de l'école publique de Ngousso est effective, c'est-à-dire si les enfants en situation de handicap mental bénéficient d'un système de communication qui facilite leurs échanges avec les autres acteurs du système scolaire.

Il ressort de cette analyse que l'accès à l'information est difficile pour les enfants en situation de handicap mental. Si les enseignants communiquent avec les parents sur l'état de l'enfant, il est difficile de trouver dans une école des dispositifs qui facilitent l'accessibilité numérique. Il s'agit du manque de services de communication publique en ligne des services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics qui en dépendent, qui doivent être accessibles aux personnes handicapées. Selon les auteurs, les moyens technologiques concernés sont de l'ordre de l'internet, de la télévision, du téléphone... et ce référentiel est appliqué à toutes catégories de handicap. Cependant, il existe une nature des adaptations, des délais de mise en conformité des sites existants, ainsi que les modalités de contrôle et les différentes sanctions inhérentes au non-respect de ces dispositions. Les enfants en situation de handicap mental sont ici comme des enfants mal aimés qui n'ont aucun repère facilitant leur adaptation scolaire ou leur évolution dans le monde. Cette triste situation renforce leur handicap en fragilisant l'équilibre mental et en les rendant vulnérables.

Ainsi, les trois enseignants interviewés, soit 100% des participants de l'étude, reconnaissent que l'accessibilité numérique de l'école de publique de Ngousso est non effective et quasi impossible sans une véritable politique de numérisation des écoles au Cameroun. Cette situation laisse les enfants en situation de handicap dans un état mental de vide et de fragilité qui induit la vulnérabilité, la faiblesse, renforçant leur état mental de manque de concentration, de mémoire limitée et de manque d'élaboration du langage.

4.3.1.2. Rappel des données théoriques

Le cadre théorique qui sous-tend cette étude est celui de la théorie du cadre, de l'accessibilité universelle et de la théorie des comportements planifiés.

L'enfant déficient mental est un enfant à problème. Un enfant qui inquiète les parents et les enseignants qui ont des difficultés à le suivre. Selon Zribi et Poupée-Fontaine (2011), le handicap mental ou déficience intellectuelle et mentale est, entre autres, déterminé par une étiologie psychologique telle que la perturbation des premiers liens entre la mère et l'enfant et écologique telle que le milieu socioculturel fruste, la carence des stimulations intellectuelles, les mauvaises conditions de vie, d'alimentation, de sommeil... L'enfant en situation de handicap mental est alors un enfant qui apprend et se développe plus lentement que les autres enfants du même âge; un enfant qui marche un peu plus tard que les autres enfants; un enfant qui éprouve des difficultés pour communiquer, nouer des relations, jouer avec les autres; un enfant qui a des difficultés orales (fait des courtes phrases ou parle peu); un enfant qui présente de grandes difficultés de mémorisation; un enfant qui a un comportement scolaire problématique (il ne comprend pas qu'un mauvais comportement a des conséquences négatives); un enfant qui a du mal à résoudre des problèmes très simples; un enfant qui a du mal à réaliser des tâches quotidiennes très simples comme s'habiller ou aller aux toilettes seul.

De plus, selon Ziadi (2019), la majorité des enfants scolarisés et qui sont en échec scolaire dans l'école élémentaire sont des enfants qui présentent très souvent des troubles de l'attention, des troubles de la concentration et, a fortiori, des troubles de la mémorisation tels que décrits chez les enfants en situation de handicap mental sus-évoqués. Tout ceci, ajouté à la perception sociale de ces enfants et aux difficultés qu'éprouvent les politiques éducatives pour leur insertion scolaire et les enseignants pour leur réussite scolaire, fait que les enfants en situation de handicap mental constituent une catégorie d'enfants qui devrait s'écarter de l'éducation. Leur présence est nocive pour les politiques et l'atteinte des buts éducatifs. C'est ainsi qu'Emin et al. (2005), en référence à la théorie des actions planifiées de Ajzen (1991), à travers les trois indicateurs, à savoir l'attitude vis-à-vis du comportement, la norme sociale perçue et le contrôle comportemental, sont indispensables dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une entreprise qui tient compte des réalités socio-contextuelles.

À cet effet, l'éducation des enfants en situation de handicap mental peut constituer une méprise dans un contexte où l'apprentissage est en phase avec la vision du monde. Car on peut se demander, avec toutes les déficiences qu'il traîne, quelle efficacité peut-il bien apporter. En ce qui concerne l'attitude vis-à-vis du comportement, qui désigne le degré d'évaluation

favorable ou défavorable qu'une personne a du comportement concerné (Ajzen, 1991), représente l'attractivité du comportement (Emin et al., 2005), il est clair que l'éducation des enfants en situation de handicap mental n'est pas une scène onirique commune et partagée. Beaucoup d'acteurs sur le terrain pensent que c'est une perte de temps et une manière de pénaliser l'éducation des pays africains. En ce qui concerne la norme sociale perçue, elle désigne les pressions sociales perçues pour réaliser ou ne pas réaliser un comportement (Ajzen, 1991). En d'autres termes, la norme sociale perçue correspond à la perception de l'individu de la pression sociale, qui concerne ce que les personnes proches, la famille et les ami(e)s pensent de ce qu'il voudrait entreprendre (Tounès, 2003 ; Fayolle, 2005).

Les attitudes vis-à-vis du comportement ainsi que la norme sociale perçue renvoient au concept de désirabilité proposé par Shapero et Sokol, (Tounès, 2003 ; Fayolle, 2005 ; Emin, 2003). Cette norme sociale perçue de l'éducation des enfants en situation de handicap mental concerne le manque d'infrastructures, d'équipement et de matériel pour l'adaptation scolaire de ces enfants (SND 30, 2020), le manque de formation des enseignants dans la prise en charge des enfants à besoin éducatifs spéciaux (Cheshire, 2019), et une attitude défavorable à leur éducation de la part des sphères sociales. Le contrôle comportemental quant à lui, correspond selon Ajzen (1991), à la facilité ou la difficulté perçue pour réaliser un comportement. Entre autre, il renvoie à la perception qu'une personne a, de la réalisation personnelle du comportement concerné, (Emin, 2003). Le concept du contrôle comportemental perçu est très proche du concept de l'efficacité personnelle de Bandura (1977), (Ajzen, 1991) et du concept de faisabilité de Shapero et Sokol (1982), (Tounès, 2003 ; Emin, 2003).

Le contrôle comportemental lié à la prise en charge psychopédagogique des enfants en situation de handicap traduit une difficulté à les intégrer dans le groupe classe, à prendre en compte leur besoins éducatifs et à assurer leur réussite. Selon les praticiens sur le terrain, l'intégration de ces enfants est un véritable calvaire dans les écoles. Raison pour laquelle les enseignants préfèrent se concentrer sur les enfants dits normaux et écarter de leur champ d'action les enfants en situation de handicap mental. Or, la théorie de l'accessibilité universelle est claire sur l'intégration et l'inclusion de ces enfants en contexte scolaire, les adapter et leur donner les mêmes chances de réussite que les enfants dits normaux. Toutefois, pour rendre cela possible, il faut rendre les écoles accessibles. L'accessibilité de l'école permet aux enfants de bénéficier des enseignements indispensables à leur développement (cognitif, social, émotionnel et physique), d'interagir avec leurs pairs, de développer des relations positives, d'acquérir des compétences qui vont renforcer leur autonomie, leur confiance en eux-mêmes

et leur capacité à participer activement à la société. C'est l'élément clé pour une meilleure inclusion sociale car elle apporte des répercussions significatives et positives dans la vie des personnes souffrant d'un handicap mental. La préparation d'un environnement inclusif pour un enfant en situation de handicap mental est bénéfique car, selon Bronfenbrenner (2004), l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant. Selon lui, l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain qui grandit et les changements des propriétés des milieux dans lesquels la personne vit ; étant donné que ce processus est influencé par les relations entre ces milieux et les contextes qui les englobent.

De ce qui précède, il ressort avec Bronfenbrenner (2004) que l'école doit être un microsystème dans lequel l'enfant en situation de handicap mental développe progressivement ses mécanismes en carence et inhibe ses déficiences. Un microsystème est un pattern d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécu par la personne en développement dans un contexte qui possède des caractéristiques physiques et matérielles particulières. L'école devient, au sens de Bleguer (1969) et Kaës (2012), un cadre qui assure les fonctions de contenance (protection et sécurité de l'enfant en situation de handicap mental) et d'aire transitionnelle en facilitant l'adaptation, l'acquisition des automatismes et la projection vers les éléments sociaux tels que la réussite scolaire, le mariage, le travail, la famille. Cependant, suite au décret du Ministre de l'Éducation de Base, il y a deux ans déjà, les écoles dites inclusives et normales accueillent tous les enfants, ceux en situation de handicap mental y compris. Mais l'école primaire publique dite inclusive reste confrontée à un véritable problème d'accessibilité pour ces enfants ; combien de fois pour les écoles dites normales.

En ce qui concerne la théorie de l'accessibilité universelle, L'équipe de recherche québécoise de Sylvie Rocque (2011, p. 12) a formulé cette définition : « L'accessibilité universelle est la caractéristique d'un produit, procédé, service, information ou environnement qui, dans un but d'équité et dans une approche inclusive, permet à toute personne de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats identiques ». Selon Groulx et al. (2022), l'accessibilité universelle s'appuie sur les institutions collectives pour concevoir des espaces qui permettent aux personnes en situation de handicap et de mobilité réduite de s'y rendre sans obstacles. Cette politique repose sur les concepts de conception universelle et d'inclusion pour instaurer la création d'espaces de travail et récréatifs sans obstacles afin de limiter le besoin d'adapter ou d'accommoder et de favoriser ainsi la pleine participation des personnes handicapées. L'accessibilité universelle revient donc à favoriser un accès qui tient

compte des besoins de tous les enfants sans discrimination et une inhibition des différences en permettant aux enfants en situation de handicap mental de se sentir moins « handicapés ».

L'accessibilité universelle est un indicateur indispensable de la politique d'éducation pour tous et de l'école inclusive. Elle concourt à la réduction des barrières et obstacles liés à l'accessibilité, pour favoriser un accommodement et une adaptation des enfants en situation de handicap en milieu scolaire. Ces barrières et obstacles sont de plus en plus minimisés par la conception universelle du handicap qui intègre le modèle social du handicap et la conception inclusive. Le modèle social du handicap vise à réduire les attitudes sociales vis-à-vis des personnes en situation de handicap, la norme sociale qui entoure les textes et les prédispositions en lien avec le handicap et les actions entreprises par les acteurs sur le terrain pour un plaidoyer sur l'accessibilité de l'école et l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. La conception inclusive, quant à elle, s'appuie sur les besoins éducatifs de chaque enfant que les acteurs de l'éducation doivent prendre en considération de manière différenciée. Cette conception universelle peut permettre la pleine participation, favorise la justice sociale, l'inclusion et l'équité en matière de santé mentale et d'éducation (Groulx et al., 2022).

C'est dans cette logique que Fougeryrollas, Fiset, Dumont, Grenier, Boucher, et Gamache (2019), en référence à la théorie de l'accessibilité universelle, affirment qu'une conception d'environnements universellement accessibles permet de réduire les inégalités en matière d'éducation car elle rend les aménagements inclusifs, sécuritaires et confortables pour l'ensemble des apprenants. Un environnement mal conçu peut nuire aux habitudes de vie et à la réalisation des activités d'apprentissage des élèves avec des incapacités ou des limitations psychomotrices, socioaffectives et cognitives. Il contribue alors à placer l'élève dans une situation de double handicap. Il ressort que l'école doit aménager un cadre serein pour les enfants en situation de handicap mental. Les institutions ne doivent pas priver les enfants en situation de handicap d'un dispositif d'accessibilité physique, d'un dispositif d'adaptation pédagogique et d'un dispositif d'information et de communication qui se conforment aux trois principales modalités de l'accessibilité, à savoir : l'accessibilité physique, l'accessibilité pédagogique et l'accessibilité numérique.

L'accessibilité universelle induit alors la notion d'égalité de chance d'accès de l'école. Ainsi, Savidan (2007), allant dans la même logique, pense que l'égalité des chances ne peut être toutefois qu'un élément du dispositif, un précepte susceptible d'apporter une inflexion au système social, mais non un dogme visant à le déterminer intégralement. En tant que tel, il contribue seulement à définir les conditions de l'instauration et la garantie collective des circonstances institutionnelles et sociales dont on n'attend qu'une chose : qu'elles offrent à

chacun la possibilité de disposer des moyens de mener une vie décente, conforme à ses aspirations légitimes. Pour Fougeyrollas et al. (2019), l'accessibilité universelle en tant que dispositif s'inscrit dans une dynamique d'égalité des chances permettant un plein accès et n'entravant pas la possibilité de réalisation des activités scolaires et des aspirations personnelles des enfants en situation de handicap mental. L'accessibilité universelle est donc une politique éducative qui voudrait que les nouvelles écoles respectent des normes de construction qui valorisent la mobilité des enfants en situation de handicap, valorisent leurs besoins et leurs conditions. Elle voudrait que les anciennes écoles se conforment aux nouvelles exigences inclusives en réaménageant le milieu, les pratiques et le matériel selon les réalités physiques, intellectuelles et socioaffectives des enfants en situation de handicap.

Le texte essentiel est celui des Nations Unies sur la Convention relative aux droits des personnes handicapées, adopté en 2006, signé par la France en 2007 puis ratifié en 2010. C'est un texte en apparence paradoxal puisqu'il se réfère d'abord aux droits de l'homme en général dans leur caractère universel et indivisible, mais il s'applique néanmoins à un groupe spécifique de personnes. La clef de compréhension de ce paradoxe est la lutte contre les discriminations et les désavantages sociaux dont sont victimes les personnes handicapées. Deux points de cette convention retiennent notre attention en prise directe avec les débats sur l'accessibilité. D'une part, nous avons la définition de la notion de handicap et de personne handicapée, définition très clairement interactive et non limitée à la déficience. Et d'autre part, la définition de la conception universelle (universal design), ainsi formulée dans l'article 2 : « On entend par "conception universelle" la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale.

La « conception universelle » n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires. » L'article 9 porte spécifiquement sur l'accessibilité et enjoint les États à prendre les « mesures appropriées » pour assurer aux personnes un accès à des domaines très larges, non seulement à la mobilité dans les transports, mais aussi à l'information, la communication, aux nouvelles technologies de l'information et de la communication... C'est néanmoins au-delà de ce seul article sur l'accessibilité qu'il faut regarder pour saisir l'étendue des domaines visés : reconnaissance de la personnalité juridique, accès à la justice, liberté d'expression, respect de la vie privée et du domicile, éducation et santé. D'autres références sont possibles à des textes européens. La stratégie européenne 2010-2020 en faveur des personnes handicapées exprime un engagement renouvelé pour une Europe sans entraves et définit à son tour l'accessibilité en ces termes : «

la possibilité donnée aux personnes handicapées d'avoir accès, au même titre que les autres, à l'environnement matériel, aux transports, aux technologies et aux systèmes d'information et de communication ainsi qu'à d'autres installations et services ».

En fin de compte, après avoir renforcé par la présentation de ces textes, il convient de conclure que le terme « accessibilité universelle » désigne la possibilité pour quiconque d'utiliser l'environnement physique, le système de transport, les services, de comprendre les informations, de communiquer, de bénéficier de prestations à partir des aménagements et modes d'organisation créés (Imrie & Luck, 2014). L'objectif consiste donc à construire des environnements non plus seulement imaginés à partir d'une conception de la normalité se référant à des utilisateurs au corps adulte parfait, sain, fonctionnel et performant, mais à introduire une nouvelle sensibilité à la diversité (Imrie, 2014). Le concept d'accessibilité universelle, qui fait référence à un ensemble de mesures destinées à la totalité des êtres et des choses, peut-il s'appliquer à tous les cas possibles, ou sommes-nous plutôt en présence d'une utopie ? (Fougeyrollas et al., 2019).

4.3.2. Défaillances des dispositifs d'accessibilité de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental : Ce que révèlent les résultats

Cette partie sur l'interprétation des résultats sera fondée sur les travaux de certains auteurs évoqués dans le cadre théorique de cette étude. Il s'agit en d'autres termes de confronter les données empiriques de chaque catégorie d'analyse à la littérature faite autour de ce sujet.

4.3.2.1. Défaillances du dispositif d'accessibilité physique de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental

L'accessibilité physique renvoie à l'ensemble de dispositifs qui facilitent l'entrée et la mobilité des enfants en situation de handicap mental en particulier et des enfants à besoins spéciaux dans les écoles et les institutions publiques. Selon Zribi et Poupée-Fontaine (2011), dans le domaine de la construction et du bâtiment, la loi de 2005 en France élargit et renforce considérablement le champ des obligations des constructeurs et des propriétaires des bâtiments quels qu'ils soient. Désormais, les dispositions architecturales, les aménagements et équipements intérieurs et extérieurs des locaux d'habitation (qu'ils soient la propriété de personnes privées ou publiques), des établissements recevant du public (ERP) et des lieux de travail doivent rendre ces locaux et installations accessibles à tous et notamment aux personnes handicapées, quel que soit leur handicap (physique, sensoriel, cognitif, mental ou psychique). Selon ces auteurs, désormais, tous travaux soumis à permis de construire devront donner lieu à la transmission par le maître d'ouvrage, à l'autorité ayant délivré le permis, d'un document attestant de la prise en compte des exigences d'accessibilité. Ces dispositions ne sont cependant

pas obligatoires pour les propriétaires construisant ou améliorant un logement pour leur propre usage.

Les données issues des discours des interviewés de cette étude montrent que l'école publique de Ngousso ne dispose pas d'un dispositif d'accessibilité physique. Ainsi, l'école publique de Ngousso a une accessibilité difficile du fait des obstacles contextuels, qui sont, entre autres, la mauvaise qualité des routes, les longues distances, le manque de moyens de transport. C'est ainsi que Madame Grâce affirme :

« Laissons même d'abord l'accès à l'école. Est-ce que l'environnement extérieur est aménagé pour favoriser la circulation des enfants en situation de handicap ? Je ne crois pas. On pense que les choses vont changer d'elles-mêmes sans que des actions concrètes soient menées sur le terrain. Il faut arranger les routes, les voitures sont garées partout sans tenir compte de la circulation des enfants qui ont des problèmes. Les enfants IMC souffrent dans ce pays.

Ce discours de Madame Grâce montre à suffisance une défaillance d'accessibilité de l'école publique de Ngousso suite aux obstacles contextuels. Les politiques éducatives sont implémentées sans tenir compte des commodités préalables à leur implémentation et à leur efficacité. L'accessibilité n'est pas prise en compte par les autorités éducatives, l'ensemble de la population et les pouvoirs publics qui laissent une certaine anomie comportementale qui empêche la mobilité des personnes handicapées et à mobilité réduite. Or, pour mieux s'intégrer dans le contexte de l'école inclusive, l'enfant doit être autonome dans les différents milieux auxquels il est appelé à aller et à vivre. C'est pourquoi en référence aux travaux d'Ajzen (1991), Emin (2003) souligne que la norme sociale perçue est déterminante sur la croyance que les individus ont d'une personne et sur le comportement qu'ils auront à l'égard de cette personne. C'est ainsi que cette norme sociale perçue de l'éducation des enfants en situation de handicap mental induit le manque d'infrastructures, d'équipement et de matériel pour l'adaptation scolaire de ces enfants (SND 30, 2020).

En plus l'école doit créer un cadre de mobilité qui facilite l'accès, l'entrée et le déplacement de l'enfant au sein d'une école. Il ressort que l'école primaire publique de Ngousso n'aménage pas un cadre serein pour les enfants en situation de handicap mental. Ce que confirme Monsieur Augustin en ces termes :

Rien dans cette école ne favorise une éducation des enfants en situation de handicap. Que ce soit la cour, les salles de classe ou encore

l'espace de jeux. Au contraire tout est organisé de manière à rejeter ces enfants. Mais je ne sais pas pourquoi on nous demande d'intégrer ces enfants dans les salles de classe. On perd juste leur temps parce que quelque soit ce qu'on peut faire, ces enfants ne peuvent pas s'adapter ici.

Le discours de Monsieur Augustin est clair sur l'accessibilité de l'école publique de Ngousso liée aux obstacles aux bâtiments scolaires. Il pense que la charue a été mise avant les bœufs ce qui rend quasi impossible l'accessibilité physique de l'école publique de Ngousso. Selon lui, cette école ne saurait accueillir les enfants à besoins éducatifs spéciaux à cause du manque de matériels pour les encadrer. Or pour Fougeyrollas et al., (2019) en référence à la théorie de l'accessibilité universelle, une conception d'environnements universellement accessibles permet de réduire les inégalités en matière d'éducation, car elle rend les aménagements inclusifs, sécuritaires et confortables pour l'ensemble des apprenants. Un environnement mal conçu peut nuire aux habitudes de vie et à la réalisation des activités d'apprentissage avec des incapacités ou des limitations psychomotrices, socioaffectives et cognitives. Il contribue alors à placer l'élève dans une situation de double handicap.

En ce qui concerne les commodités élémentaires dans l'accessibilité physique de l'école publique de Ngousso, les participants de l'étude semblent unanimes sur les défaillances du dispositif favorable à rendre cet aspect de l'accessibilité effectif à l'école primaire publique de Ngousso. Le discours de Monsieur Augustin est plus pertinent en ces termes :

Ce qui est encore pire dans cette école c'est le manque de points d'eau, d'électricité, de vidéoprojecteurs. Je ne parle même pas de salle d'informatique. Rien de ce qui peut permettre l'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux.

Ce discours de Monsieur Augustin nous permet de comprendre que l'accessibilité des salles de classe et autres espaces de l'école est conditionnée par des installations variées. Il faut installer des portes avec des poignées faciles à ouvrir. À cela peut s'ajouter une installation de toilettes/latrines accessibles, car des toilettes inaccessibles peuvent être une raison pour les enfants, spécialement pour les filles handicapées mentales, d'abandonner l'école. Il faut s'assurer qu'il n'existe ni obstacle ni obstruction bloquant l'accès aux toilettes. Il en va de même pour l'accès au lavage des mains. Les toilettes/latrines et points d'eau doivent être propres, accessibles et faciles à utiliser. C'est ainsi que Savidan (2007), allant dans la même logique, pense que l'égalité des chances ne peut être toutefois qu'un élément du dispositif, un

précepte susceptible d'apporter une inflexion au système social, mais non un dogme visant à le déterminer intégralement. En tant que tel, il contribue seulement à définir les conditions de l'instauration et la garantie collective des circonstances institutionnelles et sociales dont on n'attend qu'une chose : qu'elles offrent à chacun la possibilité de disposer des moyens de mener une vie décente, conforme à ses aspirations légitimes.

Il ressort que l'accessibilité physique de l'école publique de Ngousso est problématique du fait de plusieurs niveaux d'obstacles. En ce qui concerne les obstacles contextuels, les pouvoirs publics, les populations, les politiques de l'éducation ne sont pas conscients du plaidoyer lié à une éducation inclusive, qui doit désormais constituer un impératif pour les sociétés. De plus, la politique de l'éducation inclusive ne bénéficie pas d'une large diffusion au sein de la communauté éducative, qui parfois se surprend, par le biais de certains acteurs, à constater que les enfants à besoins éducatifs spéciaux se retrouvent dans des écoles ordinaires. La perception sociale sur le handicap mental et l'éducation des enfants en situation de handicap mental est très péjorative, au point où même les acteurs de l'éducation pensent que c'est une perte de temps et, par conséquent rien n'est fait pour leur permettre d'aller à l'école. Aucun transport en commun, pas de route, les parkings automobiles partout sur le trottoir et la chaussée sans possibilité de circuler. En ce qui concerne les obstacles liés aux bâtiments scolaires, on constate que les bâtiments restent archaïques. Les salles de classe n'ont pas de tables rondes, pas de rampes d'accès. Les enfants en situation de handicap vivent un réel calvaire dans un cadre qui facilite pas leur mobilité. Un cadre qui n'assure pas ses fonctions. Bleguer (1969) et Kaës (2012) définissent un cadre qui assure les fonctions de contenance (protection et sécurité de l'enfant en situation de handicap mental) et d'aire transitionnelle en facilitant l'adaptation, l'acquisition des automatismes et la projection vers les éléments sociaux tels que la réussite scolaire, le mariage, le travail, la famille. Cette logique du cadre est encore plus pertinente chez Groulx et al., (2022) lorsqu'ils pensent que, l'accessibilité universelle s'appuie sur les institutions collectives pour concevoir des espaces qui permettent aux personnes en situation de handicap et de mobilité réduite de s'y rendre sans obstacles.

4.3.2.2. Défaillances du dispositif d'accessibilité pédagogique de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental.

L'accessibilité pédagogique de l'école consiste alors en tout dispositif qui facilite la prise en compte des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap mental en particulier et des enfants à besoins éducatifs spéciaux en général. Elle tient compte de la formation des enseignants, des méthodes d'enseignement-apprentissage, des programmes scolaires rigides,

du mode d'évaluation, des obstacles financiers, etc. Mais les données issues du terrain montrent que l'accessibilité pédagogique de l'école publique de Ngousso est quasi absente. En ce qui concerne la formation des enseignants, elle est quasi présente du fait que les enseignants ont suivi des séminaires sur le terrain mais ne peuvent suivre les enfants en situation de handicap mental en raison du manque de matériel et des procédures pédagogiques quelque peu limitées.

Madame Charlotte affirme : « Pour ce qui est de la formation, je peux dire que je suis formée car on a suivi des séminaires sur le terrain qui nous ont quand même moulés mais ce qui fait problème c'est le manque de matériel. »

Ce discours nous amène à comprendre que la formation des enseignants sur la gestion de la classe et l'organisation des enseignements est quasi inexistante ; les séminaires de renforcement des capacités des enseignants sur l'éducation inclusive sont restés dans les tiroirs des écoles sans toutefois bénéficier des pratiques sur le terrain. Car il ne suffit pas d'être formé pour prendre soin d'un enfant en situation de handicap mental. Il faut un matériel préalable en amont qui relève de l'accessibilité physique, des bâtiments scolaires et de la salle de classe ; par exemple les rideaux dans la salle de classe pour l'isoler du trop-plein de luminosité et de bruit. Cette situation ne favorise pas l'autonomie qui est chère à Sylvie Rocque (2011, p. 12) lorsqu'elle formule l'énoncé selon lequel : « L'accessibilité universelle est la caractéristique d'un produit, procédé, service, information ou environnement qui, dans un but d'équité et dans une approche inclusive, permet à toute personne de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats identiques. »

En plus de cela, il faut un matériel didactique adéquat qui favorise l'attrait et captive l'attention de l'enfant dans les différentes activités. L'accessibilité permet l'autonomie et la participation des élèves ayant un handicap, en réduisant, voire supprimant, les discordances entre les capacités, les besoins et les souhaits d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles de leur environnement d'autre part. 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. L'école, en s'inscrivant dans cette démarche d'accessibilité, fait progresser également la qualité de vie de tous ses membres (Groulx, Freeman et Lemieux, 2022). Madame Charlotte montre alors avec ses hésitations et ses non-dits que la formation par les séminaires en elle seule ne suffit pas ; il faut un cadre qui soutient l'inclusion et qui facilite l'intégration de l'enfant au groupe classe, au

groupe scolaire et dans la société dont il est originaire. Bronfenbrenner (2004) adhère à cette logique en pensant que l'école doit être un microsystème dans lequel l'enfant en situation de handicap mental développe progressivement ses mécanismes en carence et inhibe ses déficiences

En plus de l'accessibilité pédagogique sous le prisme de la formation des enseignants, l'accessibilité de l'école publique de Ngousso repose aussi sur les méthodes pédagogiques adéquates qui favorisent la prise en compte des besoins éducatifs de chaque enfant en situation de handicap mental. Mais les données issues du terrain sur cette modalité de l'accessibilité de l'école semblent montrer que les enseignants ne possèdent pas ces méthodes. C'est ainsi que Monsieur Augustin affirme :

J'aimerais bien aider l'enfant trisomique que j'ai dans ma classe car je vois qu'il fait des efforts pour apprendre mais n'arrive pas. Moi même je ne possède pas de moyens pour l'aider. Des fois je m'approche souvent avec le livre où il se trouve et je lui demande de lire il fait l'effort de lire ? je me dis que s'il y avait le matériel adéquat pour lui apprendre la lecture, il pouvait s'en sortir et lire ; pas comme les autres enfants mais à sa manière.

Ce discours de Monsieur Augustin est une confession d'un enseignant en mal de méthodes et de procédures pour aider son élève trisomique. Ce qui permet de comprendre que l'enfant en situation de handicap mental est dans un cadre qui ne peut pas faciliter son épanouissement, son autonomie et sa réussite scolaire et sociale à l'école publique de Ngousso. Au contraire même si les enseignants s'attèlent à lui venir en aide, les méthodes qu'ils utilisent constituent encore un frein pour son épanouissement et renforcent ses angoisses. Ce qui entre dans la logique de Ajzen (2005) à savoir : l'attitude vis-à-vis de la politique d'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, la norme sociale qui voudrait que ces enfants en situation de handicap soient traités d'incapable et de poids pour les acteurs de l'éducation.

En plus, au lieu donc de le sauver et améliorer ses capacités, l'école publique de Ngousso participe à sa souffrance et son effondrement qui le maintiennent dans la stagnation et la différence avec les autres. Du fait que ses besoins éducatifs ne sont pas pris en compte, cela lui permet de constater qu'il n'est pas comme les autres et cela l'amène à se questionner sur son état et le sort qui lui est réservé par la société à laquelle il appartient. Cette crise de la place dans ce groupe classe induit un sentiment de nullité et d'inutilité qui peut l'amener à

baisser les bras et à inhiber ses potentialités et à renforcer le point de vue de Reichhart (2017) selon lequel, les représentations du handicap sont souvent négatives, réductrices et stigmatisantes. Dans les pays francophones européens, le terme handicap s'associe à l'incapacité, au manque de compétence, à la fragilité, à la vulnérabilité, à la dépendance et la perte d'autonomie.

En ce qui concerne les programmes scolaires, on n'a pas besoin de demander ; il suffit d'en faire une observation minutieuse du programme pour constater que ces programmes ne sont pas utiles aux enfants en situation de handicap mental. L'enfant en situation de handicap a des difficultés d'adaptation et de mémoire. Il traite lentement l'information avec beaucoup de perte des moments d'attention. Un programme qui privilégie les centres d'intérêt chronophage et énergivores pour l'enseignant ne facilite pas la prise en compte des besoins éducatifs de chaque élève. Madame Charlotte l'exprime si bien en disant :

« La prise en charge de cet enfant est difficile pour moi. Car même si le possède la méthode et le matériel adéquat pour prendre en compte ses besoins éducatifs, comment vais-je faire pour accompagner les autres enfants ? Puisque pour qu'il lise, il faut lui accorder beaucoup de temps que moi je n'ai pas, sinon je vais léser les autres enfants et ça ne sera pas bien. Donc je préfère avancer avec la majorité pour éviter les écarts dans la couverture des centres d'intérêt et être réprimandée.

Ce discours ressort le réel problème de l'inclusion scolaire chez les enseignants. La prise en compte des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap est chronophage et énergivore pour l'enseignant et le programme qu'il est amené à suivre. Ce qui rend la concentration sur un enfant très inquiétante pour la vie de la classe. En plus, les rouages de la pédagogie différenciée ne sont pas accessibles aux enseignants, ce qui fragilise le cadre d'enseignement en générant du favoritisme bidirectionnel. Si l'enseignant se concentre sur les « enfants normaux », il délaisse les autres enfants en situation de handicap, c'est de la discrimination et un biais pour l'inclusion scolaire. Si l'enseignant se concentre sur les enfants en situation de handicap, c'est de l'idéalisme et de la discrimination. Certains verront de l'inconscience et se demanderont comment abandonner des personnes aptes et capables d'apporter leur contribution pour la réussite sociale et le progrès pour se concentrer sur les enfants déjà en quête d'équilibre. Cette demande résultera de la perception sociale de la

différence. Or, que l'on soit inapte ou pas, Goethe est clair en pensant que la manière de traiter les gens comme s'ils étaient ce qu'ils doivent être leur permet de faire éclore leur potentiel.

Il ressort de cette rubrique que l'école publique de Ngousso est un cadre qui ne facilite pas l'adaptation des enfants en situation de handicap mental en ce qui concerne leur épanouissement et leur autonomie dans les apprentissages. Non seulement le manque de formation chez les enseignants renforce leurs angoisses et contribue à générer l'écart qui existe entre ces enfants et ceux dits normaux. Le constat d'une non-prise en compte des besoins éducatifs de ces enfants est une marque d'exclusion qui maintient l'enfant en situation de handicap mental dans le chaos et la désolation. Il vit une désillusion d'un cadre de vie qui peut faciliter aussi son humanisation et sa socialisation. La classe devient le lieu où il constate sa différence avec les autres, créant ainsi une frustration, une castration des potentialités et une privation de participation à la vie de la classe à laquelle il aimerait vraiment faire partie. Tous ces éléments contribuent à son traumatisme car il vit une forclusion due d'une part à la rupture qu'il constate entre son désir de devenir enfant et de suivre les autres enfants, vivre avec eux et travailler avec eux, et la réalité qui l'exclut du cadre d'apprentissage coopératif avec ses pairs, et d'autre part au manque de représentation de la réalité qu'il vit. La désillusion qui s'en suit peut générer une honte et une culpabilité qui induisent à leur tour un mal-être plus profond.

Or pour Fougeryrollas, Fiset, Dumont, Grenier, Boucher et Gamache (2019), l'accessibilité universelle en tant que dispositif, s'inscrit dans une dynamique d'égalité des chances permettant un plein accès et n'entravant pas la possibilité de réalisation des activités scolaires et des aspirations personnelles des enfants en situation de handicap mental.

4.3.2.3. Défaillances du dispositif d'accessibilité numérique de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental

Cette rubrique de l'accessibilité montre que l'accessibilité numérique de l'école publique de Ngousso est difficile. Si les enseignants communiquent avec les parents sur l'état de l'enfant, il est difficile de retrouver dans une école des dispositifs qui facilitent l'accessibilité numérique. Il s'agit du manque des services de communication publique en ligne des services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics qui en dépendent, qui doivent être accessibles aux personnes handicapées. Selon les auteurs, les moyens technologiques concernés sont de l'ordre de l'internet, de la télévision, du téléphone... et ce référentiel est appliqué à toutes catégories de handicap. Cependant, il existe une nature des adaptations, des délais de mise en conformité des sites existants, ainsi que les modalités de

contrôle et les différentes sanctions inhérentes au non-respect de ces dispositions. Les enfants en situation de handicap mental sont ici comme des enfants mal aimés qui n'ont aucun repère qui facilite leur adaptation scolaire ou dans l'évolution du monde. Cette triste situation renforce leur handicap en fragilisant l'équilibre mental et les rendant vulnérables.

Or, selon Zribi et Poupée-Fontaine (2011, p. 13), un bon référentiel d'accessibilité de l'école « concerne l'accès à tout type d'information sous forme numérique, quels que soient le moyen d'accès, les contenus et le mode de consultation afin d'assurer aux personnes handicapées la bonne réception et la compréhension de ces informations ». Les enfants en situation de handicap mental doivent avoir accès au numérique pour entrer en possession, en tout temps et en tout lieu, au sein du cadre scolaire, des informations qui facilitent non seulement leur intégration scolaire mais aussi leur réussite.

En plus, la loi 2005 en France prévoit que les services de communication publique en ligne des services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics qui en dépendent, doivent être accessibles aux personnes handicapées. Selon ces auteurs, les moyens technologiques concernés sont de l'ordre de l'internet, de la télévision, du téléphone... et ce référentiel est appliqué à toutes catégories de handicap. Cependant, il existe une nature des adaptations, des délais de mise en conformité des sites existants, ainsi que les modalités de contrôle et les différentes sanctions inhérentes au non-respect de ces dispositions. L'accessibilité numérique est donc tributaire de l'intégration pédagogique des TIC qui, depuis son intégration dans le système d'éducation et de formation en 2001 au Cameroun, figure toujours dans les discours politiques sans possibilité et les moyens d'implémentation.

4.4. Discussion et perspectives de l'étude

4.4.1. Discussion des résultats de l'étude

Au terme des analyses précédentes, il ressort que :

Premièrement, l'accessibilité de l'école primaire publique de Ngousso en ce qui concerne l'accessibilité physique est problématique. Car au lieu d'être un cadre d'ouverture pour toute les catégories de personne, l'école publique de Ngousso est réservée à une catégorie d'enfants qui sont ici appelés des « enfants normaux ». Les enfants en situation de handicap mental se retrouvent entre la maison et l'école dans un environnement qui n'a pas été préparé pour eux. Ils arrivent dans des écoles inclusives qui sont restées ordinaires sans aucune transformation. L'inclusion est donc de façade car l'environnement scolaire reste le même, les conditions d'accès inchangées, les bâtiments archaïques.

L'accessibilité physique favorise la construction d'un cadre contenant et une aire de liaison pour la construction de l'identité de l'enfant en situation de handicap mental et facilite

son adaptation à l'environnement scolaire et autour de l'école. Car, l'école en tant que cadre assure la maintenance et la continuité de l'enfant selon des exigences bien définies. La convergence des subjectivités et les alliances inconscientes structurent la relation entre acteurs et leur lien à l'environnement dans lequel ils vivent. Le cadre scolaire prépare le déficient mental aux rapports à l'autre à travers une amélioration des rapports avec son espace de vie. Un cadre scolaire bien organisé prépare l'enfant en situation de handicap mental à affronter l'espace et à se mouvoir dans les différents espaces de vie, à affronter les personnes et situations sociales ainsi que les événements de la vie sociale. Les barrières qui fixent les limites et les éléments qui indiquent la permission instaurent les lois et sont introjectées par l'enfant en situation de handicap mental qui se retrouve à taire et à sublimer ses tensions et l'angoisse d'exclusion générée par l'avant-coup (le diagnostic et les premières expériences d'exclusion et de railleries).

Ces résultats vont dans le même sens que les observations de Kaes (2010) pour qui il importe de considérer que chaque sujet est précédé par le cadre dans lequel il est appelé à prendre place et à contribuer à sa maintenance ; différentes sortes de contrats le précèdent et le structurent. De cet espace, il est tout à la fois l'héritier, le serviteur, le bénéficiaire et le maillon. L'accessibilité physique inexistante de l'école publique de Ngousso relève ici du déphasage entre la défaillance du cadre institutionnel créant la désillusion chez l'enfant en situation de handicap et les fonctions de contenant et d'aire transitionnelle que l'enfant en situation de handicap espérait retrouver au sein de l'école publique de Ngousso. L'accessibilité de l'école publique de Ngousso apparaît donc comme un impératif dans le lien entre enfants en situation de handicap et l'établissement scolaire. Ce lien forge une confiance qui va intégrer chez l'enfant en situation de handicap des compétences sur la localisation et les rapports à l'autre. L'aménagement de l'environnement scolaire pour faciliter une accessibilité physique favorise une adaptation de l'enfant dans son espace de vie et une projection vers les autres environnements. L'enfant peut donc transférer les données de son environnement pour façonner d'autres milieux qu'ils soient physiques, numériques ou virtuels. Ce qui entre dans la logique de Bronfenbrenner (1979) selon laquelle il existe une transformation réciproque entre l'individu et son milieu.

Ensuite, l'accessibilité de l'école dans l'aspect de l'accessibilité pédagogique montre que la salle de classe est un espace d'apprentissage et ce dernier participe à la réussite scolaire et sociale de l'enfant. Le groupe classe qui apprend doit constituer un cadre de partage et d'échanges sans lesquels certains membres peuvent se sentir lésés et discriminés. Cette

sensation de non-présence et de non-affiliation se manifeste par un effondrement qui, dans le cas d'espèce, amène l'enfant en situation de handicap non seulement à symboliser sa différence, mais aussi à vivre l'angoisse de mort qui en découle. La présence de l'enfant en situation d'adoption dans un contexte où l'enseignant n'est pas formé pour prendre en compte ses besoins éducatifs est un deuil et une désillusion qui viennent fragiliser son équilibre et taire ses espoirs et attentes. Cette situation va même jusqu'à déstabiliser les parents pour qui aucun espoir ne peut se pointer à l'horizon pour le salut de leur enfant. Le manque de formation de l'enseignant apparaît ici comme une inquiétante étrangeté qui défait les bases de confiance de l'enfant et l'amène à comprendre que la confiance ne peut être accordée aux gens car ils finissent toujours pas trahir. Cette situation constitue un éventuel handicap chez cet enfant, une sorte de double handicap que vit le jeune élève sans repères. L'enfant jadis exclu, ayant été désavoué, rejeté et mal accepté par la société, est contraint à revivre une situation similaire dans une classe où son enseignante et ses camarades ne peuvent l'aider. Le contenu disciplinaire, quant à lui, est complexe et trop vaste pour s'adapter au niveau cognitif, à la rétention limitée et au manque d'attention qui caractérisent l'enfant en situation de handicap. Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Bleguer (1979) et Kaes (2012), pour qui le cadre est un espace qui assure des fonctions, en l'occurrence la fonction de contenance et la fonction de liaison. La fonction contenante du cadre repose sur la protection et la sécurité de l'enfant en situation de handicap mental. Le cadre doit assurer l'épanouissement de l'enfant et non être le lieu de souffrance et stigmatisation. Le cadre scolaire doit favoriser l'accessibilité de l'école à tous les enfants en situation de handicap. La fonction de liaison, quant à elle, voudrait que le cadre scolaire soit un espace transitionnel qui amène l'enfant en situation de handicap à se projeter sur les éléments sociaux importants (travail, mariage et réussite scolaire). Cette aire transitionnelle facilite l'adaptation, l'acquisition des automatismes qui concourent à la réussite scolaire.

Enfin, l'accessibilité de l'école dans l'aspect de l'accessibilité numérique permet de comprendre que les échanges et le partage communicationnel et les rapports entre les acteurs à travers l'outil numérique sont déterminants pour l'inclusion scolaire de l'enfant en situation de handicap mental. L'accessibilité numérique, lorsqu'elle n'est pas effective crée un sentiment de rejet, une désillusion et un sentiment de culpabilité chez enfant en situation de handicap mental qui se demande pourquoi il n'est intégré dans le système de communication de l'établissement. Il est perdu sans repères ni moyens de localisation. Sa socialisation au sein de

l'école publique de Ngousso semble alors problématique au vu d'une défaillance de dispositifs d'accessibilité numérique.

Ces résultats vont dans le même sens que les recherches de Kaes (2010) pour qui la situation du cadre met en travail les rapports que le sujet entretient avec ses propres objets inconscients, mais aussi avec les objets inconscients des autres, avec les objets communs et partagés qui sont déjà là, hérités et avec ceux qui se présentent et se construisent dans la situation groupe. Aussi Sédat (2009) en citant Winnicott (1941) en ces termes : une atmosphère stable et bienveillante autour de l'enfant a un effet cumulatif qui édifie sa confiance dans les gens du monde extérieur et un sentiment de sécurité générale. Ce qui fortifie la croyance en des choses bonnes et de bonnes relations à l'intérieur de lui-même.

De ce qui précède, il ressort que les trois objectifs formulés sont pertinents et méritent une attention particulière pour des études ultérieures. La défaillance du dispositif d'accessibilité physique, pédagogique, et numérique rendent compte des défaillances d'accessibilité de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental.

4.4.2. Perspectives de l'étude

Compte tenu des problèmes que pose le processus d'inclusion au Cameroun, les résultats de la présente étude, s'ouvrent à des possibilités de recherches futures nombreuses. Parmi celles-ci figurent la possibilité de mener différentes recherches participatives avec des enseignants-chercheurs désireux de partager leur savoir d'expertise avec le nôtre sur l'un ou plusieurs des concepts suivants : l'accessibilité et responsivité, les cadres d'inclusion et la construction des compétences des enfants en situation de handicap mental dès le premier cycle. Ce partage de savoirs et les réflexions collectives qui en découlent pourraient vraisemblablement contribuer à faire avancer les connaissances dans ces domaines ainsi qu'à participer au processus d'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap mental au Cameroun. Ensuite, une étude semblable à celle présentée dans ce mémoire pourrait être menée en milieu défavorisé afin de pouvoir comprendre les différences existant entre l'inclusion en milieu contrôlé et en milieu précaire sans aucun matériel comme le nôtre. Les résultats d'une telle étude alimenteraient certainement la compréhension du processus d'inclusion et mesureraient son efficacité sur les enfants à besoins spéciaux. Car dans notre contexte il reste un slogan présent dans les discours politiques. De même qu'il pourrait, par exemple, nourrir les réflexions amorcées par des équipes d'enseignants-chercheurs et de chercheurs s'intéressant à l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap mental. Ensuite, la conduite d'une

étude longitudinale auprès des participants de la présente étude lors de leur passage de la SIL au CM2 en contexte d'inclusion effective pourrait également permettre une meilleure compréhension des processus et des dispositifs indispensables pour une inclusion effective des enfants en situation de handicap mental.

4.5. Difficultés rencontrées

Nous avons regroupé les principales difficultés rencontrées selon deux ordres : les difficultés d'ordre méthodologique et les difficultés d'ordre temporel. Concernant les difficultés d'ordre méthodologique, l'une des principales réside dans le fait que nous n'étions pas suffisamment outillés pour la recherche qualitative. En effet, bien qu'ayant acquis des connaissances dans l'unité d'enseignement 'Méthodes et techniques de recherche', la pratique de la recherche qualitative est une autre réalité. Lors de la collecte des données sur le terrain, nous avons éprouvé des difficultés à obtenir des entretiens de qualité. Le choix de l'enregistrement de l'entretien dépendait des enquêtés qui, après présentation du formulaire de consentement, émettaient des réserves concernant l'utilisation du magnétophone. De plus, le choix des thématiques et surtout la formulation adressée aux enseignants en des termes compréhensibles n'a pas été facile, sans toutefois oublier la transcription des entretiens. Quant à la difficulté d'ordre temporel, elle s'est faite ressentir dans l'organisation du travail. La répartition des différentes activités que nous devons mener au cours de cette période de formation nous a empêchés de mener à bien toutes les activités imparties et d'arriver à leur pleine réalisation. N'ayant pas été préparés à déposer le travail de recherche dans les délais en vigueur, le temps pour la rédaction du mémoire et la descente sur le terrain ne nous a pas permis d'exploiter à fond les points à développer dans notre travail. Cependant nous reconnaissons que cette difficulté nous incombe car nous avions déjà connaissance du travail qui nous attendait.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif de cette étude a été de décrire et analyser les défaillances des dispositifs qui interfèrent sur l'accessibilité de l'école publique de Ngousso. L'éducation des enfants en situation de handicap mental peut constituer un défi dans un contexte où l'apprentissage est en phase avec la vision du monde. On peut se demander, avec toutes les déficiences qu'ils présentent, quelle efficacité peuvent-ils bien apporter. La théorie des comportements planifiés est nécessaire ici pour expliquer cette perception sociale liée au handicap et à l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. En ce qui concerne l'attitude vis-à-vis de l'accessibilité de l'école pour les enfants en situation de handicap, qui désigne le degré d'évaluation favorable ou défavorable qu'une personne a du phénomène concerné (Ajzen, 1991), et qui représente l'attractivité du comportement, (Emin et al., 2005), il est clair que l'éducation des enfants en situation de handicap mental n'est pas une scène onirique commune et partagée. Beaucoup d'acteurs sur le terrain pensent que c'est une perte de temps et une manière de pénaliser l'éducation des pays africains.

En ce qui concerne la norme sociale perçue, Elle désigne les pressions sociales perçues pour réaliser ou ne pas réaliser un comportement (Ajzen, 1991). Le contrôle comportemental lié à la prise en charge psychopédagogique des enfants en situation de handicap traduit une difficulté à les intégrer dans le groupe classe, à prendre en compte leurs besoins éducatifs et à assurer leur réussite. Selon les praticiens sur le terrain, l'intégration de ces enfants est un véritable calvaire dans les écoles. C'est pourquoi les enseignants préfèrent se concentrer sur les enfants dits normaux et écarter de leur champ d'action les enfants en situation de handicap mental. Or, la théorie de l'accessibilité universelle est claire sur l'intégration et l'inclusion de ces enfants en contexte scolaire, les adapter et leur donner les mêmes chances de réussite que les enfants dits normaux. Toutefois, pour rendre cela possible, il faut rendre les écoles accessibles. L'accessibilité de l'école permet aux enfants de bénéficier des enseignements indispensables à leur développement (cognitif, social, émotionnel et physique), d'interagir avec leurs pairs, de développer des relations positives, d'acquérir des compétences qui vont renforcer leur autonomie, leur confiance en eux-mêmes et leur capacité à participer activement à la société.

C'est l'élément clé pour une meilleure inclusion sociale car elle apporte des répercussions significatives et positives dans la vie des personnes souffrant d'un handicap mental. La préparation d'un environnement inclusif pour un enfant en situation de handicap mental est bénéfique car, selon Bronfenbrenner (2004), l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant. Selon lui, l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain qui grandit et les changements des propriétés des milieux dans lesquels la personne vit est influencée par les relations entre ces milieux et les contextes qui les englobent. Ainsi, parler de l'accessibilité de l'école publique de Ngousso revient à mettre en place des dispositifs qui facilitent l'accessibilité physique, l'accessibilité pédagogique et l'accessibilité numérique, et à créer un cadre serein et bénéfique aux apprentissages, à l'autonomie et à l'épanouissement de l'enfant en situation de handicap mental. C'est pour cette raison que Sédat (2009), en citant Winnicott (1941), pense en ces termes : une atmosphère stable et bienveillante autour de l'enfant a un effet cumulatif qui édifie sa confiance dans les gens du monde extérieur et un sentiment de sécurité générale, ce qui fortifie la croyance en des choses bonnes et de bonnes relations à l'intérieur de lui-même.

Cependant, malgré les textes ministériels sur l'implémentation de l'éducation inclusive dans les écoles, à l'école primaire publique de Ngousso, les enfants en situation de handicap mental et présentant toutes les déficiences et carences susmentionnées sont laissés à eux-mêmes. Les enseignants sont démunis face aux méthodes et aux dispositifs qui pourraient faciliter leur véritable inclusion. Ils envoient ces enfants au fond de la salle de classe où ils s'adonnent à différents jeux. Il est certes vrai que ces enfants ont des problèmes de compréhension, des difficultés d'apprentissage, des difficultés d'écriture, de mémorisation, et de libre circulation, car les enfants atteints d'IMC ne peuvent se mouvoir librement. Mais au vu de l'accessibilité universelle, les politiques éducatives devraient se concentrer sur les exigences telles qu'une utilisation équitable de l'environnement bâti. Ainsi, permettre à tous les apprenants sans discrimination de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalents ; un aménagement du territoire et de l'environnement bâti qui conditionnent l'accès aux ressources, à la participation sociale et aux habitudes de vie, lesquels contribuent au maintien d'une bonne santé physique et mentale.

Cette étude répond donc à la question de recherche suivante : *Quelles sont les défaillances qui interfèrent sur les dispositifs d'accessibilité de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental ?* » Cette question a eu une réponse provisoire et qui nous a servi de guide ou de base de référence, énoncée ainsi qu'il suit : *les défaillances*

des dispositifs d'accessibilité physique, pédagogique et numérique interfèrent sur l'accessibilité de l'école publique de Ngousso. Pour éprouver cette hypothèse, la recherche s'est penchée sur trois enseignants, animateurs de niveau et ayant au moins un enfant déficient mental dans leur classe à l'école publique de Ngousso. Il s'agit principalement des enseignants ayant au moins une expérience professionnelle d'au moins 10 ans et agés entre 38 et 50 ans.

Il ressort que, premièrement, l'accessibilité de l'école primaire publique de Ngousso en ce qui concerne l'accessibilité physique est problématique. Car au lieu d'être un cadre d'ouverture pour toutes les catégories de personne, l'école publique de Ngousso est réservée à une catégorie d'enfants qui sont ici appelés des « enfants normaux ». Les enfants en situation de handicap mental se retrouvent entre la maison et l'école dans un environnement qui n'a pas été préparé pour eux. Ils arrivent dans les écoles ordinaires qui sont restées ordinaires sans aucune transformation. L'inclusion est donc de façade car l'environnement scolaire reste le même, les conditions d'accès inchangées, les bâtiments reflétant l'époque coloniale. Les barrières qui fixent les limites et les éléments qui indiquent la permission instaurent les lois et sont introjectés par l'enfant en situation de handicap mental qui se retrouve à taire et à sublimer ses tensions et l'angoisse d'exclusion générée par l'avant-coup (le diagnostic et les premières expériences d'exclusion et de railleries).

L'accessibilité physique inexistante de l'école publique de Ngousso relève ici du déphasage entre la défaillance du cadre institutionnel créant la désillusion chez l'enfant en situation de handicap et les fonctions de contenant et d'aire transitionnelle que l'enfant en situation de handicap espérait retrouver au sein de l'école publique de Ngousso. L'accessibilité de l'école publique de Ngousso apparaît donc comme un impératif dans le lien entre enfants en situation de handicap et l'établissement scolaire. Ce lien forge une confiance qui va intégrer chez l'enfant en situation de handicap des compétences sur la localisation et les rapports à l'autre. L'aménagement de l'environnement scolaire pour faciliter une accessibilité physique favorise une adaptation de l'enfant dans son espace de vie et une projection vers les autres environnements. L'enfant peut donc transférer les données de son environnement pour façonner d'autres milieux, qu'ils soient physiques, numériques ou virtuels. Cela s'inscrit dans la logique de Bronfenbrenner (1979) selon laquelle il existe une transformation réciproque entre l'individu et son milieu.

Ensuite, l'accessibilité de l'école dans l'aspect de l'accessibilité pédagogique montre que la salle de classe est un espace d'apprentissage, et ce dernier participe à la réussite scolaire et sociale de l'enfant. Le groupe classe qui apprend doit constituer un cadre de partage et

d'échanges, sans lesquels certains membres peuvent se sentir lésés et discriminés. Cette sensation de non-présence et de non-affiliation se manifeste par un effondrement qui, dans ce cas, amène l'enfant en situation de handicap non seulement à symboliser sa différence, mais aussi à vivre l'angoisse de mort qui en découle. La présence de l'enfant en situation de handicap dans un contexte où l'enseignant n'est pas formé pour prendre en compte ses besoins éducatifs est un deuil et une désillusion qui viennent fragiliser son équilibre et taire ses espoirs et attentes. Cette situation va même jusqu'à déstabiliser les parents pour qui aucun espoir ne semble se pointer à l'horizon pour le salut de leur enfant. Le manque de formation de l'enseignant apparaît ici comme une inquiétante étrangeté qui défait les bases de confiance de l'enfant et l'amène à comprendre que la confiance ne peut être accordée aux gens, car ils finissent toujours pas trahir. Cette situation constitue un éventuel handicap chez cet enfant, une sorte de double handicap que vit le jeune élève sans repères. L'enfant, jadis exclu, ayant été désavoué, rejeté et mal accepté par la société, est contraint de revivre une situation similaire dans une classe où son enseignant et ses camarades ne peuvent l'aider. Le contenu disciplinaire, quant à lui, est complexe et trop vaste pour s'adapter au niveau cognitif, à la rétention limitée et au manque d'attention qui caractérisent l'enfant en situation de handicap.

Enfin, l'accessibilité de l'école dans l'aspect de l'accessibilité numérique permet de comprendre que les échanges et le partage communicationnel, ainsi que les rapports entre les acteurs à travers l'outil numérique, sont déterminants pour l'inclusion scolaire de l'enfant en situation de handicap mental. L'accessibilité numérique, lorsqu'elle n'est pas effective, crée un sentiment de rejet, une désillusion et un sentiment de culpabilité chez l'enfant en situation de handicap mental qui se demande pourquoi il n'est pas intégré dans le système de communication de l'établissement. Il est perdu sans repères ni moyens de localisation. Sa socialisation au sein de l'école publique de Ngousso semble alors problématique au vu des défaillances du dispositif d'accessibilité numérique.

De ce qui précède, il ressort que les trois objectifs formulés sont pertinents et méritent une attention particulière pour des études ultérieures. La défaillance du dispositif d'accessibilité physique, la défaillance du dispositif d'accessibilité pédagogique, la défaillance du dispositif d'accessibilité numérique rendent compte du manque d'accessibilité de l'école publique de Ngousso.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alvarez, R. M., & Abrajano, M. A. (2011). Hispanic public opinion and partisanship in America. *Political Science Quarterly*, 126(2), 255-285. Retrieved from <http://www.ebscohost.com>.
- Arneton, M. (2021). Regards croisés sur le handicap en contexte francophone et Au Carrefour de l'altérité. Pratiques et représentations du handicap dans l'espace francophone, une recension en miroir (note de lecture). *Revue internationale de la recherche interculturelle*, 10(2), 75-80
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary School. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0742-0051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-0051X(99)00062-1).
- Benoit, V. (2016). Les Attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire. [Thèse de doctorat. *Université de Fribourg*]. <https://doc.rero.ch/record/260843>.
- Bommelear, C. (2018) Modèle de Bronfenbrenner : intégration professionnelle en milieu ordinaire d'une personne porteuse de trisomie 21. <https://dumas-ccsd.cnrs.fr/dumas-018709978>
- Bryant, S. L., & Cooper, E. (2013). The one-stop carbon solution. *Scientific American*, 309(5), 72-77. Retrieved from: <http://www.scientificamerican.com>
- Crocker, R. (2014, September 9). Islamic State is getting stronger, and it's targeting America. *Wall Street Journal*, p. A17.
- Doe, J. M. (2015, May). *How to cite using APA*. Retrieved from <http://www.learntociteAPA.com>

- Ebersold, S. (2017). L'école inclusive face à l'impératif de l'accessibilité. *Education et sociétés*. 40(2), 89-103. <https://doi.org/10.3917/es.040.0089>
- Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Educations et sociétés*. 44, 29-47. <https://www.cairn.info/revue-education-et-sociétés -2019-2-page-29.htm>
- Ebersold, S. (2021). L'accessibilité ou la réinvention de l'école. Lise, *Conservatoire National des arts et métiers*
- Erdman, P. E. (1988). *The Palace*. New York, NY: Bantam Books.
- Fadi El Hage, et Reynaud, C. (2014). *L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant »*. *Les éducations à ...*, 2 (36).
- Fougeyrollas, P., Fiset, D., Dumont, I., Grenier, Y., Boucher, N., & Gamache, S. (2019). Réflexion critique sur la notion d'accessibilité universelle et articulation conceptuelle pour le développement d'environnements inclusifs. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 25(1), 161–175. <https://doi.org/10.7202/1085774ar>
- Fougeyrollas, P., Boucher, N., Fiset, D. & Grenier, Y. (2015). Handicap, environnement, participation sociale et droits humains : du concept d'accès à sa mesure. *Développement humain, handicap et changement social*, 5-28. <https://doi.org/10.7202/10686792ar>
- Grawitz, M. (1990). *Méthodologie de recherche*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales* (8^{ème} édition), Paris : Dalloz.
- Groulx, M., Freeman, S., & Lemieux, C. (2022). Accessible nature beyond city limits – A scoping review. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 37, 100490.
- Herman, S. (sd). Les besoins en accessibilité des étudiantes à besoins spécifiques, AccessAndGo-ABP asbi
- Hind, K., Larkin, R. & Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424-437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>.
- Kaes, R. (1976). *Appareil Psychique Groupale : construction des groupes*. DUNOD
- Kaes, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Dunod.

- Kaes, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe : Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 34(1), 13-40.
<https://doi.org/10.3917/cpc.034.0013>.
- <https://www.cairn.info/revue-de-cahiers-de-psychologie-clinique-2010-1-page-13.htm>
- Kaes, R. (2014). *Les alliances Inconscientes*. DUNOD
- Lemoine, C. (2018). Le concept de responsivité : l'accessibilité comme moyen, la participation comme fin. *European Journal of Disability Research*, 12, 166–179. Elsevier ALTER.
- Loba, F. T. & Nowshin, T. (2015). Accessibility of Government Primary Schools for children with disabilities—An assessment and policy needs. *Bangladesh Education Journal*, 14(2), 45-56
- Mucchielli, A. (1996). Les techniques qualitatives d'analyse. Les methodes qualitatives. *Que sais-je ?* 49-89. Université de Montpellier.
- Mucchielli, R. (1991). *L'Analyse de contenu* (7^e édition).
- Plaisance, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), 219-230
- Reichhart, F. (2017). Vers la compréhension du handicap. In C. Gallet & J. Puig (Eds.), *L'aide humaine à l'école. Le livre des AESH* (pp. 79-92). INSHEA.
- Reichhart, F., Myazhiom, A. C. L., (2020). Du handicap à l'accessibilité. *Handicap et espaces*. 91-101. <https://hal.science/hal-03081763>
- Sanchez, J. (1992). Accessibilités, mobilités et handicap : la construction sociale du champ handicap. *Les annales de la recherche urbaine, Espaces publics en villes*. 57(58), 127-134. <https://doi.org/10.3406/aru.1992.1707>
- Sedat, J. (2009). Du bon usage de l'objet chez Winnicott. *Figures de la psychanalyse*, 18(2), 23-38. <https://www.cairn.info/revue-figures-de-la-psy-2009-2-page-2.htm>
- St-Pierre M.-E. (2022). L'accessibilité aux espaces touristiques et récréatifs de plein air : une revue de la littérature. *Observatoire Québécoise de loisir*, 7.

- Trouvé, E., & Hercberg, E. (2016). De l'accessibilité à l'accessibilité universelle en passant par la qualité d'usage et l'adaptation personnalisée. *Agir sur l'environnement pour permettre les activités*, 141-152.
- Van der Maren, J.-M. (2010). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2e éd., p. 69-83). De Boeck.
- Zribi, G., & Poupée-Fontaine, D. (2011). *Dictionnaire du handicap. 7e édition*. Presses de l'EHESP.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES IMAGES.....	vi
RESUME	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION GENERALE	1
0.1 Contexte de l'étude et justification de l'étude.....	1
0.2 Formulation du problème	4
0.3 Questions de recherche.....	9
0.3.1 Question de recherche principale.....	9
0.3.2 Questions de recherche spécifiques	9
0.4. Objectifs de l'étude	9
0.4.1 Objectif général	9
0.4.2. Objectifs spécifiques.....	9
0.5 Intérêt de l'étude.....	10
0.5.1. Intérêt pédagogique de l'étude	10
0.5.2. Intérêt scientifique	11
0.6 Délimitation de l'étude.....	11
0.7 Présentation du travail.....	12
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	13
CHAPITRE 1 : HANDICAP MENTAL ET BESOINS SPECIFIQUES	14
1.1. Handicap mental.....	14
1.1.1. Définition	14
1.1.2. Diagnostic du handicap mental.....	15
1.1.3. Étiologie du handicap mental.....	16
1.1.3.1. Lors de la conception	16
1.1.3.2. Pendant la grossesse.....	17
1.1.3.3. Pendant la naissance.....	17
1.1.3.4. Après la naissance	17

1.1.4.	Symptômes du handicap mental	17
1.1.4.1.	Symptômes en rapport avec les compétences académiques	18
1.1.4.2.	Symptômes en rapport avec les compétences sociales et domestiques.....	18
1.1.5.	Repercussions du handicap mental	19
1.1.6.	Types de handicaps mentaux	19
1.1.6.1.	La trisomie 21	20
1.1.6.2.	Le syndrome du X-fragile ou syndrome de Martin Bell	20
1.1.6.3.	L'autisme	21
1.1.6.4.	Syndrome de Prader-Willi (SPW).....	22
1.1.6.5.	Syndrome de Williams et Beuren.....	22
1.1.6.6.	Le TDAH ou Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité.....	22
1.1.6.7.	Le retard mental.....	23
1.1.6.8.	L'IMC ou Infirmité Motrice Cérébrale	24
a)	Les signes précoces de l'IMC	25
b)	Les types d'IMC	25
c)	Les parties du corps atteintes	25
1.2.	Représentations socio-culturelles du handicap	25
1.3.	Les besoins spécifiques de l'apprenant au niveau primaire	27
CHAPITRE 2 : L'ACCESSIBILITÉ		31
2.1.	L'accessibilité : un concept polysémique.....	31
2.2.	Accessibilité et cadre.....	34
2.2.1.	Aménagements du dispositif physique du cadre	34
2.2.2.	Accessibilité pédagogique	38
2.2.3.	Accessibilité numérique	40
2.3.	Accessibilité et responsivité	41
2.4.	Les obstacles à l'accessibilité de l'école	43
2.6.	L'accessibilité universelle comme concept et revendication dans le contexte international.....	44
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE .		48
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE		49
3.0	Méthodologie de l'étude	49
3.1.	Bref aperçu du problème	49
3.1.1	Rappel du problème.....	49
3.1.3	Les variables de l'étude	51

3.1.4	Les modalités de l'étude	51
3.1.5	Type de recherche	52
3.2.	Présentation et description du site de l'étude	53
3.3.	Population de l'étude.....	54
3.3.1.	La population cible	54
3.3.2.	La population accessible	54
3.4.	Définition de l'échantillon de l'étude.....	54
3.5.	Choix des méthodes et des instruments de collectes des données	56
3.5.1.	Justification du choix de l'entretien	56
3.5.2.	Entretien semi-directif	56
3.5.3.	Cadre des entretiens individuels	57
3.5.4.	Déroulement de l'entretien individuel	58
3.6.	Analyse de contenu	58
3.7.	Techniques de dépouillement des données	61
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION		62
4.1.	Présentation des participants de l'étude	62
4.1.1.	Madame Grâce.....	62
4.1.2.	Monsieur Augustin	62
4.1.3.	Madame Charlotte	63
4.2.	Analyse des données de l'étude	63
4.2.1.	Accessibilité de l'école publique de Ngousso	63
4.2.1.1.	Défaillances du dispositif d'accessibilité physique	64
4.2.1.2.	Défaillances du dispositif d'accessibilité pédagogique.....	68
4.2.1.3.	Défaillances du dispositif d'accessibilité numérique ou idéal	72
4.2.2.	Synthèse des analyses.....	75
4.3.	Interprétation des résultats	76
4.3.1.	Rappel des données empiriques et théoriques	76
4.3.1.1.	Rappel des données empiriques	76
4.3.1.2.	Rappel des données théoriques.....	80
4.3.2.	Défaillances des dispositifs d'accessibilité de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental : Ce que révèlent les résultats	85
4.3.2.1.	Défaillances du dispositif d'accessibilité physique de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental.....	85

4.3.2.2. Défaillances du dispositif d'accessibilité pédagogique de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental.	88
4.3.2.3. Défaillances du dispositif d'accessibilité numérique de l'école publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap mental.....	92
4.4. Discussion et perspectives de l'étude.....	93
4.4.1. Discussion des résultats de l'étude	93
4.4.2. Perspectives de l'étude	96
4.5. Difficultés rencontrées	97
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	98
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	98
TABLE DES MATIERES	98
ANNEXES.....	98

ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS

Préambule : Cette étude a pour objectif d'explorer les défaillances du dispositif d'accessibilité de l'école qui interfèrent sur l'éducation des enfants en situation de handicap mental. Elle penche sur les différents préalables qui favorisent l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap mental. Nous vous demandons de bien vouloir répondre de façon précise et objective aux questions posées sur les thèmes suivants. L'étude utilise l'anonymat et la confidentialité.

Identification de l'enquêté :

Age : Sexe de l'interviewé : Classe tenue :

Ecole:

Ancienneté :

Nombre d'élèves dans la classe :

Nombre d'enfants en situation de handicap mental :

Type d'handicap mental de l'enfant tenu :

Thème1 : Accessibilité de l'école

Sous-thème 1 : Accessibilité physique

- 1) Que pensez-vous de l'accessibilité physique de l'école Publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap ?
- 2) L'école dispose-t-elle d'entrées accessibles aux élèves en situation de handicap mental ?
- 3) Les salles de classe sont-elles accessibles ?
 - Oui ☐
 - Non ☐
- 4) Les sanitaires sont-ils adaptés aux besoins des élèves atteints par exemple d'Infirmité Motrice Cérébrale ?

Sous-thème 2 : Accessibilité pédagogique ou intellectuelle

- 5) Utilisez-vous des méthodes pédagogiques spécifiques pour les élèves en situation de handicap mental ?
- 6) Quels types de ressources ou de formations vous manquent pour mieux accompagner ces élèves ?

Sous-thème 3 : Accessibilité numérique ou idéal

- 7) Sachant que les outils TIC permettent un apprentissage pratique pour tous les enfants, les utilisez-vous dans vos salles de classe ?
- 8) Quels types de ressources ou de formations vous manquent pour mieux accompagner ces élèves ?

Thème 2 : Inclusion scolaire de l'enfant en situation de handicap mental

- 9) Comment définissez-vous l'éducation inclusive ?
- 10) Comment évaluez-vous l'engagement des parents d'élèves en situation de handicap mental dans le processus éducatif ?

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS

Préambule : Cette étude a pour objectif d'explorer les défaillances du dispositif d'accessibilité de l'école qui interfèrent sur l'éducation des enfants en situation de handicap mental. Elle penche sur les différents préalables qui favorisent l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap mental. Nous vous demandons de bien vouloir répondre de façon précise et objective aux questions posées sur les thèmes suivants. L'étude utilise l'anonymat et la confidentialité.

Identification de l'enquête 1

Age : 42 ans

Sexe de l'interviewé : Féminin

Classe tenue : CE1

Ecole: Ecole primaire publique de Ngousso IA

Ancienneté : 18 ans

Nombre d'élèves dans la classe : 98

Nombre d'enfants en situation de handicap mental : 02

Type d'handicap mental de l'enfant tenu : retard mental moyen et troubles de comportements

Thème1 : Accessibilité de l'école

Sous-thème 1 : Accessibilité physique

1) Que pensez-vous de l'accessibilité physique de l'école Publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap ?

L'environnement extérieur n'est pas aménagé pour favoriser la circulation des enfants en situation de handicap. Pour les enfants en situation de handicap mental, je ne pense pas qu'ils aient un problème sauf celle du CP qui est IMC. Quand elle sera au CE2, comment va-t-elle faire ? puisqu'il faudra monter les escaliers, l'école étant à un niveau. Il fallait prévoir des rampes pour palier à ce problème.

2) L'école dispose-t-elle d'entrées accessibles aux élèves en situation de handicap mental ?

Non, pas vraiment. Nous avons les escaliers à l'entrée de l'école ; pour monter à l'étage, il n'y a pas de rampes d'accès.

3) Les salles de classe sont-elles accessibles ?

- Oui ☐
- Non ☒

Si non, quelles sont les principales difficultés ?

La porte principale n'est pas assez large et la disposition des bancs dans la salle de classe ne permet pas une circulation aisée des enfants ayant une Infirmité.

4) Les sanitaires sont-ils adaptés aux besoins des élèves atteints par exemple d'Infirmité Motrice Cérébrale ?

- Non

Sous-thème 2 : Accessibilité pédagogique ou intellectuelle

5) Utilisez-vous des méthodes pédagogiques spécifiques pour les élèves en situation de handicap mental ?

Pour ce qui est de la formation, je peux dire que je suis formée car on a suivi des séminaires sur le terrain qui nous ont quand même moulés, mais ce qui fait problème, c'est le manque de matériel.

6) Quels types de ressources ou de formations vous manquent pour mieux accompagner ces élèves ?

Un recyclage serait la bienvenue.

Sous-thème 3 : Accessibilité numérique ou idéal

7) Sachant que les outils TIC permettent un apprentissage pratique pour tous les enfants, les utilisez-vous dans vos salles de classe ?

Pardon, il y a quoi de numériques dans cette école ? Moi-même je connais d'abord manipuler l'outil informatique ? Chaque fois on fait des animations pédagogiques sur l'outil TIC et la digitalisation de l'enseignement mais est-ce que nous avons le matériel ? Avons-nous la connexion?

8) Quels types de ressources ou de formations vous manquent pour mieux accompagner ces élèves?

Comme je l'ai dit plus haut, nous avons tous besoin d'une formation, d'un recyclage. C'est une douleur, ces enfants n'ont pas demandé à naître ainsi.

Thème 2 : Inclusion scolaire de l'enfant en situation de handicap mental

9) Comment définissez-vous l'éducation inclusive ?

Je ne saurais dire grand-chose sur la question. L'éducation inclusive pour moi, c'est accepté tous les enfants à l'école sans distinction.

10) Comment évaluez-vous l'engagement des parents d'élèves en situation de handicap mental dans le processus éducatif ?

Un constat alarmant, les parents ne se soucient pas des leurs. Désolant.

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS

Préambule : Cette étude a pour objectif d'explorer les défaillances du dispositif d'accessibilité de l'école qui interfèrent sur l'éducation des enfants en situation de handicap mental. Elle penche sur les différents préalables qui favorisent l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap mental. Nous vous demandons de bien vouloir répondre de façon précise et objective aux questions posées sur les thèmes suivants. L'étude utilise l'anonymat et la confidentialité.

Identification de l'enquête 2

Age : 50 ans

Sexe de l'interviewé : Masculin

Classe tenue : CM1

Ecole: Ecole primaire publique de Ngousso IA

Ancienneté : 26 ans

Nombre d'élèves dans la classe : 110

Nombre d'enfants en situation de handicap mental : 01

Type d'handicap mental de l'enfant tenu : Trisomie 21

Thème1 : Accessibilité de l'école

Sous-thème 1 : Accessibilité physique

1) Que pensez-vous de l'accessibilité physique de l'école Publique de Ngousso pour les enfants en situation de handicap ?

Rien dans cette école ne favorise une éducation des enfants en situation de handicap. Que ce soit la cour, les salles de classe ou encore l'espace de jeux, au contraire, tout est organisé de manière à rejeter ces enfants. Mais je ne sais pas pourquoi on nous demande d'intégrer ces enfants dans les salles de classe. On perd juste leur temps parce que, quoi qu'on fasse, ces enfants ne peuvent pas s'adapter ici au regard de l'accès à l'établissement scolaire

2) L'école dispose-t-elle d'entrées accessibles aux élèves en situation de handicap mental ?

Je dirais oui, mais pour un enfant qui a des béquilles, ce sera difficile de monter les escaliers pour aller dans sa salle de classe

3) Les salles de classe sont-elles accessibles ?

- Oui ☐
- Non ☒

Si non, quelles sont les principales difficultés ?

La disposition des bancs dans la salle de classe ne permet pas une circulation aisée des enfants ayant une Infirmité, tellement serré et les effectifs pléthoriques aussi.

4) Les sanitaires sont-ils adaptés aux besoins des élèves atteints par exemple d'Infirmité Motrice Cérébrale ?

- Non

Sous-thème 2 : Accessibilité pédagogique ou intellectuelle

5) Utilisez-vous des méthodes pédagogiques spécifiques pour les élèves en situation de handicap mental ?

Pas vraiment, nous n'avons pas de manuels adaptés, le programme scolaire et le matériel didactique ne vont pas avec leurs besoins, bref rien du tout. Souvent, j'aimerais bien aider l'enfant trisomique que j'ai dans ma classe car je vois qu'il fait des efforts pour apprendre mais n'arrive pas. Moi-même je ne possède pas de moyens pour l'aider. Parfois, je m'approche souvent avec le livre où il se trouve et je lui demande de lire. Il veut bien faire l'effort de lire. Je me dis que s'il y avait le matériel adéquat pour lui apprendre la lecture, il pourrait s'en sortir et lire, pas comme les autres enfants, mais à sa manière.

6) Quels types de ressources ou de formations vous manquent pour mieux accompagner ces élèves ?

La hiérarchie devrait multiplier les séances de formations, on doit nous recycler !

Sous-thème 3 : Accessibilité numérique ou idéal

7) Sachant que les outils TIC permettent un apprentissage pratique pour tous les enfants, les utilisez-vous dans vos salles de classe ?

Pas du tout. Déjà nous n'avons pas de prise électrique dans nos salles de classe, de quels outils TIC parlez-vous ? Commençons d'abord par électrifier ces salles de classe.

8) Quels types de ressources ou de formations vous manquent pour mieux accompagner ces élèves ?

Des formations, des recyclages. Des séances de simulation, des séminaires de formation.

Thème 2 : Inclusion scolaire de l'enfant en situation de handicap mental

9) Comment définissez-vous l'éducation inclusive ?

Je ne saurais dire grand-chose sur la question. L'éducation inclusive pour moi, c'est accepter tous les enfants à l'école sans distinction.

10) Comment évaluez-vous l'engagement des parents d'élèves en situation de handicap mental dans le processus éducatif ?

Une petite anecdote : le parent de l'enfant trisomique que j'ai dans ma classe est venu demander s'il n'y avait pas un internat pour les enfants comme son fils. Une façon pour lui de se débarrasser de son enfant. Les parents n'ont pas les moyens, ils sont eux-mêmes dépassés !

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS

Préambule : Cette étude a pour objectif d'explorer les défaillances du dispositif d'accessibilité de l'école qui interfèrent sur l'éducation des enfants en situation de handicap mental. Elle penche sur les différents préalables qui favorisent l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap mental. Nous vous demandons de bien vouloir répondre de façon précise et objective aux questions posées sur les thèmes suivants. L'étude utilise l'anonymat et la confidentialité.

Identification de l'enquêté 3

Age : 38 ans

Sexe de l'interviewé : Féminin

Classe tenue : CP

Ecole: Ecole primaire publique de Ngousso IA

Ancienneté : 11 ans

Nombre d'élèves dans la classe : 100

Nombre d'enfants en situation de handicap mental : 03

Type d'handicap mental de l'enfant tenu : IMC et Retard mental

Thème1 : Accessibilité de l'école

Sous-thème 1 : Accessibilité physique

1) Que pensez-vous de l'accessibilité physique de l'école de Ngousso pour les enfants en situation de handicap ?

C'est vrai que le terrain de l'école est accidentée. Nous n'avons pas de parkings, il ya les escaliers aussi qui font défaut. C'est pourquoi, la maman de mon bébé qui est IMC est obligée de porter son enfant jusqu'en classe car il ne peut pas descendre et monter les escaliers.

2) L'école dispose-t-elle d'entrées accessibles aux élèves en situation de handicap mental ?

Je dirais oui, mais pour un enfant qui ne marche pas alors ? Si on parvenait à lui acheter une chaise roulante ?

3) Les salles de classe sont-elles accessibles ?

- Oui ☐
- Non ☒

Si non, quelles sont les principales difficultés ?

La disposition des bancs dans la salle de classe ne permet pas une circulation aisée des enfants ayant une Infirmité, tellement serré.

4) Les sanitaires sont-ils adaptés aux besoins des élèves atteints par exemple d'Infirmité Motrice Cérébrale ?

- Non, il ya une sorte d'escaliers dans les toilettes et ils sont tellement étroits.

Sous-thème 2 : Accessibilité pédagogique ou intellectuelle

5) Utilisez-vous des méthodes pédagogiques spécifiques pour les élèves en situation de handicap mental ?

Je dirais non car la prise en charge de cet enfant est difficile pour moi. Même si je possède la méthode et le matériel adéquat pour prendre en compte ses besoins éducatifs, comment vais-je faire pour accompagner les autres enfants ? Puisque pour qu'il lise, il faut lui accorder beaucoup de temps que moi je n'ai pas, sinon je vais léser les autres enfants et ça ne sera pas bien. Donc je préfère avancer avec la majorité pour éviter les écarts dans la couverture des centres d'intérêt et être réprimandée.

6) Quels types de ressources ou de formations vous manquent pour mieux accompagner ces élèves ?

Je pense qu'en plus du matériel didactique, de la révision des programmes éducatifs, on devrait multiplier les séminaires de formation afin de nous recycler.

Sous-thème 3 : Accessibilité numérique ou idéal

7) Sachant que les outils TIC permettent un apprentissage pratique pour tous les enfants, les utilisez-vous dans vos salles de classe ?

De quels outils parle-vous ? moi-même là, est ce que je connais manipuler les outils informatiques ? mon téléphone me dépasse d'abord. En plus, est ce qu'il ya l'électricité dans les salles de classe, un vidéo projecteur par exemple ? Je ne parle même pas de

salle d'informatique. Rien de ce qui peut permettre l'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux.

8) Quels types de ressources ou de formations vous manquent pour mieux accompagner ces élèves ?

Des formations, des recyclages. Des séances de simulation, des séminaires de formation.

Thème 2 : Inclusion scolaire de l'enfant en situation de handicap mental

9) Comment définissez-vous l'éducation inclusive ?

Je ne saurais dire grand-chose sur la question. L'éducation inclusive pour moi, c'est faire en sorte que tous les enfants puissent bénéficier de l'éducation. Même s'il est handicapé, il doit avoir des connaissances et il doit s'insérer dans la société.

10) Comment évaluez-vous l'engagement des parents d'élèves en situation de handicap mental dans le processus éducatif ?

J'apprécie beaucoup le comportement de la maman qui vient accompagner son enfant qui ne marche à l'école. Elle est soucieuse et elle tient bon ! Avant son fils bavait mais il ne le fait plus, il est de plus en plus propre. Par contre l'enfant qui a le retard mental, je n'ai jamais vu ses parents et il est toujours négligé. Alors je dirais que ça dépend du parent.

UNIVERSITE DE YAOUNDÉ I

The University of Yaoundé I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION*Faculty of Education*

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Department of Specialized of Education

F

S

E



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Republic of Cameroon

Paix - Travail - Patrie

Peace - Work - Fatherland

LE DOYEN

*The Dean*Yaoundé le **01 AVR 2024**

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Cyrille Bienvenu BELA**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), autorise l'étudiante, **TSAGUE ZIFACK Judith**, Matricule **22V3931**, inscrite en Master II dans le Département de l'Éducation Spécialisée, option : *Handicaps mentaux, habiletés mentales et conseil*, avec pour encadrant le **Pr NJENGOUE NGAMALEU Henri Rodrigue**, à réaliser ses travaux de recherche sur le thème intitulé : *« L'accessibilité de l'école primaire publique de Ngousso par les élèves en situation de handicap mental »*.

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

P.O.

Prof. Cyrille Bienvenu BELA

C. N. INV N° Région N° Année
 N.D.C. Centre 208 2022

Nom : [REDACTED]
 Name [REDACTED]

Prénoms : [REDACTED]
 Surname [REDACTED]

Né(e) le 26/02/2009 à Yaoundé
 Born on [REDACTED]

Fils(Fille) de [REDACTED] et [REDACTED]
 Son(daughter) of [REDACTED] and of [REDACTED]

Profession ou activités habituelles : [REDACTED]
 Occupation [REDACTED]

Carte Nationale d'identité N° [REDACTED]
 National Identity Card No. [REDACTED]

Délivré le 07/03/2009 à Yaoundé
 Issued on [REDACTED] at [REDACTED]

Département d'origine : Lom et Njsem
 Division of origin [REDACTED]

Lieu de résidence habituelle : TSINGA
 Home address [REDACTED]

Nature du handicap : Trouble envahissant du spectre
 Nature of disability [REDACTED]
 retard mental de langage et du comportement

Taux(%) IPP : 75%
 Invalidity percentage [REDACTED]

Conformément au certificat Médical N° 963/26/09/2022
 According to Medical Certificat No. [REDACTED] of [REDACTED]

Délivré par : Dr Eloko Rosette à Yaoundé
 Issued by [REDACTED] at [REDACTED]

CNInv délivrée à Yaoundé le 11 OCT 2022
 NDC issued at [REDACTED] on [REDACTED]

Par : [REDACTED]
 By [REDACTED]

Signature et cachet : [REDACTED]
 Signature and stamp [REDACTED]

Inspecteur Principal des Affaires Sociales
 Conseiller en Organisation Administrative

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTERE DE LA SANTÉ PUBLIQUE

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES

Certificat Médical Spécial

Prévu à l'article 4 la loi N° 2010/002 du 13 avril 2010
portant protection et promotion des personnes handicapées

Réf. N°

Dénomination et contact de la structure hospitalière : C.N.R.P.H. EDOUARD
C.B.R. C.A.P.H.A.L. P.M.L. C.H.I.E. B.G.N.

Noms et prénoms de l'intéressé(e) :

Date et lieu de naissance : 26 Octobre 2017 à Yaoundé

Adresse :

Cause du handicap : Maladie rare (Syndrome de
Parkinson Killebra)

Type de handicap : Moteur (moteur et sensoriel au dit)

Date de survenue du Handicap (le cas échéant) : 26.10.2017

Nature de la déficience : Musculo-squelettique (membre amputé)
Dysfonctionnement de la main droite
de la main gauche

Taux d'Invalidité Partielle Permanente (IPP) : (En chiffres) 90 %
(En toutes lettres) Quatre-vingt dix pour cent

Facteur(s) de comorbidité :

Perspectives d'évolution de l'incapacité de l'intéressé

Stabilité ☐ Aggravation ☐ Incapacité fluctuante ☒
Risque vital ☐ Non définie ☐

Amélioration (préciser en années la durée prévisible des limitations fonctionnelles) :
Non

Mentions particulières (éventuellement)

Station debout pénible ☒

Concours d'une tierce personne ☒

EXTRAITS DE LA LOI N° 2010/002 du 13 avril 2010 susvisée

Article 43 : Est puni d'un emprisonnement de trois (03) mois à trois (03) ans et d'une amende de 50.000 (cinquante mille) à 500.000 (cinq cent mille) francs CFA, quiconque :

b) délivre une fausse pièce donnant lieu aux avantages reconnus à la personne handicapée.

Article 44 : les peines prévues à l'article 43 ci-dessus s'appliquent à toute personne qui :

b) simule le handicap pour solliciter la générosité ou tromper la vigilance d'autrui.

Article 45 : Est puni des peines prévues à l'article 242 du code pénal quiconque refuse de fournir une prestation due à une personne handicapée conformément à la présente loi et ses textes d'application.

Établi à Yaoundé le 14.09.2017



Cachet de la structure, signature,
nom et cachet du médecin
(obligatoires)

Cardinal Paul Emmanuel Alexander
LEGER
Médecin Généraliste
Université de Yaoundé
LOUVAIN-BELGIQUE
N° 4561/02

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTERE DE LA SANTÉ PUBLIQUE

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES

Certificat Médical Spécial

Prévu à l'article 4 la loi N° 2010/002 du 13 avril 2010
portant protection et promotion des personnes handicapées

Ref. N°

Dénomination et contact de la structure hospitalière : CNRPH
222.31.32.3 / 222.62.72.43

Noms et prénoms de l'intéressé(e) :

Date et lieu de naissance : 18 Mars 2018 à Yaoundé

Adresse :

Cause du handicap : Triamie 21

Type de handicap : Mental

Date de survenue du handicap (le cas échéant) : 18 / 03 / 2018

Nature de la déficience : Retard mental sur triamie 21

Taux d'Invalidité Partielle Permanente (IPP) : (En chiffres) 85 %
(En toutes lettres) Quatre-vingt-cinq pour cent

Facteur(s) de comorbidité :

Perspectives d'évolution de l'incapacité de l'intéressé

Stabilité ☐ Aggravation ☐ Incapacité fluctuante ☐
Risque vital ☐ Non définie ☐

Amélioration (préciser en années la durée prévisible des limitations fonctionnelles) :

Mentions particulières (éventuellement)

Station debout pénible ☐

Concours d'une tierce personne ☒

Établi à Yaoundé le 07 Septembre 2022

EXTRAITS DE LA LOI N° 2010/002 du 13 avril 2010 susvisée

Article 43. Est puni d'un emprisonnement de trois (03) mois à trois (03) ans et d'une amende de 50 000 (cinquante mille) à 500 000 (cinq cent mille) francs CFA, quiconque :

b) délivre une fausse pièce donnant lieu aux avantages reconnus à la personne handicapée

Article 44. Les peines prévues à l'article 43 ci-dessus s'appliquent à toute personne qui :

a) simule le handicap pour solliciter la générosité ou tromper la réglementation

Article 45. Est puni des peines prévues à l'article 242 du code pénal quiconque refuse de fournir une prestation due à une personne handicapée conformément à la présente loi et ses textes



Signature de la structure, signature, nom et cachet du médecin (obligatoires)

Dr. E. E. E. E.
Médecin

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

MINISTÈRE DE LA SANTÉ PUBLIQUE

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES

Certificat Médical Spécial

Prévu à l'article 4 la loi N° 2010/002 du 13 avril 2010
portant protection et promotion des personnes handicapées

Réf. N°

Dénomination et contact de la structure hospitalière : CNRPH
22231.7929 / 242.62.70.43

Noms et prénoms de l'intéressé(e) :

Date et lieu de naissance : 02 Janvier 2019 à SANGMELIMA

Adresse :

Cause du handicap : Pathologie congénitale indéterminée du système nerveux central

Type de handicap : Mental

Date de survenue du handicap (le cas échéant) : 02 / 01 / 2019

Nature de la déficience : Trouble existant du développement avec retard mental, retard de langage, troubles du comportement (hyperactivité)

Taux d'invalidité Partielle Permanente (IPP) : (En chiffres) 75% %
(En toutes lettres) Soixante-quinze pour cent

Facteur(s) de comorbidité :

Perspectives d'évolution de l'incapacité de l'intéressé

Stabilité ☐ Aggravation ☐ Incapacité fluctuante ☐
Risque vital ☐ Non définie ☐

Amélioration (préciser en années la durée prévisible des limitations fonctionnelles) :

Mentions particulières (éventuellement)

Station debout pénible ☐

Concours d'une tierce personne ☐

Établi à Yaoundé le 17 Septembre 2024

ARTICLE DE LA LOI N° 2010/002 du 13 avril 2010 susvisée

Article 4 : Le fait pour une personne handicapée de trois (03) mois à trois (03) ans, d'être amenée de 50 000 (cinquante mille) à 500 000 (cinq cent mille) CFA francs

Article 4 : Le fait pour une personne handicapée de trois (03) mois à trois (03) ans, d'être amenée de 50 000 (cinquante mille) à 500 000 (cinq cent mille) CFA francs

Article 4 : Le fait pour une personne handicapée de trois (03) mois à trois (03) ans, d'être amenée de 50 000 (cinquante mille) à 500 000 (cinq cent mille) CFA francs

Article 4 : Le fait pour une personne handicapée de trois (03) mois à trois (03) ans, d'être amenée de 50 000 (cinquante mille) à 500 000 (cinq cent mille) CFA francs

Article 4 : Le fait pour une personne handicapée de trois (03) mois à trois (03) ans, d'être amenée de 50 000 (cinquante mille) à 500 000 (cinq cent mille) CFA francs

Article 4 : Le fait pour une personne handicapée de trois (03) mois à trois (03) ans, d'être amenée de 50 000 (cinquante mille) à 500 000 (cinq cent mille) CFA francs

