

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
ÉDUCATIVES ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

\*\*\*\*\*

FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET  
ÉVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

POST GRADUATE SCHOOL FOR  
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

THE FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND  
EVALUATION

**STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DES ÉLÈVES A  
BESOINS SPÉCIFIQUES EN CONTEXTE  
D'INCLUSION SCOLAIRE CHEZ LES  
ENSEIGNANTS DES ÉCOLES PUBLIQUES DE  
YAOUNDE 1<sup>ER</sup>**

*Mémoire présenté et soutenu le 08 Octobre 2025*

Filière : **Curricula et Évaluation**

Option : **Développeur des Curricula**

Par

**NDZIE Claudine Sidonie Sylvie**

*Titulaire d'une Licence en Sociologie option Population et Développement*

Matricule : 23W3181

Jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	DONGO Etienne, Pr	UY1
Rapporteur	WAKEU Martial Aimé, CC	UY1
Examineur	GUIAKE Mathias, CC	UY1



## SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DEDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iii</b>
<b>SIGLES ET ABREVIATIONS</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>v</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>vi</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>viii</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTIE I: CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>4</b>
<b>CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>5</b>
<b>CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>16</b>
<b>PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE</b> .....	<b>70</b>
<b>CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>71</b>
<b>CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS</b> .....	<b>89</b>
<b>CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS</b> .....	<b>104</b>
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	<b>119</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>121</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>130</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>136</b>

A

Mes petits-fils

## REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre gratitude à toutes ces personnes qui, de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche. Plus particulièrement :

- Dr WAKEU Martial Aimé, pour son encadrement, ses orientations, ses conseils, sa disponibilité et sa patience, qui nous ont permis de mener à bien notre travail ;
  - A tous les enseignants du département de la FSE et particulièrement ceux de CEV, pour les enseignements, l'accompagnement, et leurs conseils tout au long de notre cycle de Master ;
  - A tous mes camarades de promotion de CEV et MED, particulièrement à mon délégué Fanon pour sa disponibilité, pour l'esprit d'équipe, d'entraide, de partage, de challenge et de solidarité qui nous a accompagnés tout au long de cette formation ;
  - Au Dr NTEPPE Omer pour son soutien indéfectible ;
  - A mes parents feus BELLA Marguerite Ruth et feu TABI Aloys Gaspard ;
  - A ma famille, au couple ONJA'A, au couple NGOUSSA pour les encouragements et le soutien chaleureux qu'ils sont pour moi ;
  - A mes collègues des écoles maternelles et primaires publiques de Yaoundé 1<sup>er</sup> pour leur collaboration dans la collecte des données de cette étude ;
- A tous ceux qui ont été d'une aide significative pour l'aboutissement de ce travail.

## SIGLES ET ABBREVIATIONS

- ATA** : Aides Technologiques à l'Apprentissage
- BEP** : Besoins Educatifs Particuliers
- CADBE** : Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant
- CDE** : Convention relative aux droits de l'enfant
- CDFUE** : Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne
- CDPH** : Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées
- CESA** : Stratégie continentale pour l'éducation en Afrique
- CUCA** : modèle universel de conception de l'apprentissage
- DUDH** : Déclaration universelle des droits de l'homme
- EBS** : Enfants à Besoins Spécifiques
- EDA** : Enfants Déficients Auditifs
- ENEP** : Élèves ayant des besoins éducatifs particuliers
- MINEDUB** : Ministère de l'Éducation de Base
- ODD** : Objectifs de développement durable
- OUA** : Organisation de l'unité africaine
- PAUAPH** : Plan d'action de l'Union africaine pour les personnes handicapées
- SSE** : Stratégie Sectorielle de l'Éducation
- STAD** : Student Teams Achievement Divisions
- TSA** : Trouble du Spectre de l'Autisme
- ZPD** : Zone Proximale de Développement
- UDL** : Universal Design for Learning
- PII** : Plans d'Intervention Individualisés
- ENS** : Enseignant

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Fiche Pratique – Préparation de la Leçon selon Clark (1983) et Tomlinson (2001)	50
Tableau 2: Fiche synthèse de préparation d'une leçon différenciée	58
Tableau 3: Fiche synthèse de l'évaluation différenciée selon Croteau, et al. (2023)	59
Tableau 4: Fiche Pratique – Dispensation de la Leçon selon Kolb (1984) et Marzano (2007)	61
<b>Tableau 5: Fiche Comparative – Hattie (2009) et Vygotsky (1978) sur la Remédiation Éclectique</b>	66
Tableau 6: Analyse thématique du contenu des données	79
Tableau 7: Synthèse thématique du contenu des données	91
Tableau 8: <b>Analyse thématique du contenu des données</b>	98
Tableau 9: Analyse thématique synthétisant les résultats par grand thèmes, sous-thèmes, code et extraits représentatifs (avec référence à l'entretien source).	100

**LISTE DES FIGURES**

**Figure 1:** *cite de l'étude (Google maps, 2025)*..... 74

## RÉSUMÉ

Cette recherche analyse les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 1er pour promouvoir l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques (EBS). Dans un contexte marqué par l'insuffisance de formation spécialisée, la surcharge des effectifs et la rareté des ressources adaptées, la problématique centrale consistait à comprendre comment des enseignants non spécialisés ajustent leurs pratiques face à l'hétérogénéité des profils. L'étude poursuivait quatre objectifs : décrire les pratiques inclusives observées, analyser leurs fondements, identifier les limites rencontrées et proposer des pistes d'amélioration. Le cadre théorique s'appuie sur la différenciation pédagogique, le socioconstructivisme et l'approche éclectique. L'on s'est appuyé sur une méthodologie qualitative pour réaliser ces objectifs. Ainsi, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de ces enseignants et les données ont subi une analyse thématique du contenu. Les résultats révèlent un recours à des stratégies essentiellement empiriques et intuitives : adaptation des consignes, travail en groupe, entraide entre pairs, jeux éducatifs. Ces pratiques, bien que pertinentes, demeurent hétérogènes, peu formalisées et faiblement centrées sur l'évaluation formative. Par ailleurs, la réussite inclusive est davantage perçue sous l'angle de l'intégration socio-affective que de la performance académique. L'étude conclut à la nécessité d'une réforme systémique de la formation initiale et continue des enseignants, intégrant la différenciation, l'évaluation formative et le développement des compétences socio-émotionnelles, afin de renforcer l'efficacité de l'inclusion scolaire au Cameroun.

**Mots clés** : stratégies d'enseignement, élèves à besoins spécifiques, inclusion scolaire, écoles publiques

## ABSTRACT

This study analyzes the pedagogical strategies implemented by teachers in public schools in Yaoundé 1er, Cameroon, to promote the inclusion of students with special educational needs (SEN). In a context marked by insufficient specialized training, overcrowded classrooms, and a lack of adapted resources, the central issue was to understand how non-specialized teachers adjust their practices to address student heterogeneity. The research pursued four objectives: to describe the inclusive practices observed, examine their theoretical foundations, identify the limitations faced by teachers, and propose avenues for improvement. The theoretical framework draws on differentiated instruction (Tomlinson, 2001), Vygotsky's sociocultural theory of learning (1978), and an eclectic approach. The qualitative methodology relied on twenty semi-structured interviews subjected to thematic analysis. Findings reveal that teachers mainly resort to empirical and intuitive strategies, such as adapting instructions, group work, peer support, and educational games. While relevant, these practices remain heterogeneous, weakly formalized, and insufficiently grounded in formative assessment. Moreover, inclusive success is perceived more in terms of socio-affective integration than academic performance. The study concludes on the need for a systemic reform of initial and in-service teacher training, incorporating differentiated instruction, formative assessment, and socio-emotional skill development, as essential conditions to strengthen the effectiveness of inclusive education in Cameroon.

**Keywords:** teaching strategies, students with special needs, school inclusion, public school

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'intégration des principes de l'inclusion scolaire représente aujourd'hui un impératif pédagogique et éthique incontournable à l'échelle planétaire. Promue avec ferveur par des instances internationales majeures telles que l'UNESCO, notamment à travers sa Déclaration de Salamanque (1994), et les Nations Unies, via la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), l'inclusion scolaire transcende la simple intégration pour viser une transformation systémique. Son essence réside dans la garantie du droit universel à une éducation de qualité pour chaque enfant, indépendamment de ses aptitudes, de ses déficiences ou de son origine sociale, en adaptant pro-activement les environnements et les pratiques éducatives à leurs besoins singuliers. Ce mouvement global s'inscrit dans une quête incessante d'équité, d'égalité des chances et de valorisation de la diversité comme richesse intrinsèque du système éducatif.

Sur le continent africain, bien que des cadres politiques significatifs aient été établis, à l'instar de la Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant (1990) et la Stratégie Continentale pour l'Éducation en Afrique (2016-2025), la concrétisation de l'inclusion scolaire se heurte à des obstacles multidimensionnels. Le manque criant de ressources matérielles et humaines, conjugué à une formation souvent insuffisante et non spécialisée des enseignants, freine considérablement la mise en œuvre effective de ces engagements. Au Cameroun, malgré une reconnaissance législative explicite du droit à l'éducation pour tous par la loi d'orientation de l'éducation de 1998, l'application concrète de l'inclusion scolaire demeure limitée. Les observations dans les écoles publiques de Yaoundé 1er révèlent des classes surchargées, un matériel pédagogique générique et une absence de stratégies adaptées, illustrant les défis structurels et organisationnels qui minent l'effectivité de ce droit fondamental.

Le fossé entre les idéaux de l'inclusion scolaire et la réalité des pratiques pédagogiques sur le terrain constitue le cœur de notre problématique. Un constat empirique révèle que les enseignants camerounais, majoritairement formés à l'APC peinent à appréhender et à gérer la diversité des profils d'apprentissage, en particulier celle des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques (EBS). Notre expérience professionnelle où nous sommes confrontés à l'intégration d'un élève autiste en milieu ordinaire a mis en lumière l'absence de stratégies pédagogiques différenciées, conduisant, souvent involontairement, à des formes d'exclusion.

Cette difficulté est exacerbée par une pénurie de ressources didactiques spécialisées, un soutien psychopédagogique insuffisant et un accès limité à la formation continue. Sur le plan théorique, cette situation interroge directement la capacité des enseignants à intégrer les principes fondamentaux de la différenciation pédagogique, tels que théorisés par Tomlinson (2001), et l'approche éclectique, qui préconisent une pédagogie flexible, individualisée et résolument centrée sur l'apprenant.

Face à ces enjeux (formation continue des enseignants ; adaptation des curricula ; collaboration interdisciplinaire ; évaluation et suivi ; culture de l'inclusion ; infrastructures et ressources, etc) cruciaux, la présente étude se justifie par son rôle essentiel dans l'éclairage des stratégies pédagogiques concrètement déployées par les enseignants en contexte d'inclusion. Elle vise à identifier les leviers pédagogiques efficaces, à proposer des pistes concrètes pour le renforcement des capacités et l'accompagnement des enseignants, et à contribuer de manière significative à l'édification d'une école camerounaise véritablement inclusive. La problématique de recherche qui sous-tend cette étude se décline ainsi : Comment les enseignants non spécifiquement formés à l'enseignement des enfants à besoins spécifiques (EBS) parviennent-ils à accomplir leurs missions pédagogiques en contexte d'inclusion scolaire au Cameroun ? Plus précisément, quelles stratégies d'enseignement sont-elles mises en œuvre par ces enseignants dans les établissements publics pour répondre aux besoins des EBS, et dans quelle mesure ces stratégies sont-elles adaptées et efficaces pour favoriser leur pleine participation et leur apprentissage ? En substance, comment les enseignants adaptent-ils leurs stratégies d'enseignement pour soutenir l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques ?

L'objectif général de cette étude est d'analyser en profondeur les stratégies d'enseignement adoptées par les enseignants pour promouvoir l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques dans le contexte éducatif camerounais. Pour atteindre cet objectif, cette recherche s'articule autour des chapitres suivants : chapitre I : Problématique de l'étude établit le cadre de la recherche en détaillant le contexte international, continental et national de l'inclusion scolaire, la justification approfondie de l'étude, la formulation du problème de recherche, la délimitation des questions de recherche (principale et secondaires), les objectifs précis de l'étude, ainsi que les intérêts scientifiques et sociaux de cette démarche, sans omettre ses délimitations méthodologiques et thématiques ; chapitre II : Revue de la littérature explore les concepts théoriques et les recherches antérieures relatives aux stratégies d'enseignement en contexte inclusif et à l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques. Il intègre de

manière critique les apports de la différenciation pédagogique de Tomlinson (2001) et de la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978), en vue de construire le cadre conceptuel de l'analyse ; chapitre III : Méthodologie de l'étude présente le dispositif de recherche mis en place. Il décrit l'approche qualitative privilégiée, le type d'étude (exploratoire et descriptive), les stratégies d'échantillonnage, les instruments de collecte de données utilisés (notamment les entretiens semi-directifs), et les méthodes d'analyse des données, assurant la rigueur scientifique de la démarche ; chapitre IV : Présentation et analyse des résultats est dédié à l'exposition et à l'interprétation des données empiriques recueillies sur le terrain. Les résultats sont structurés autour de thématiques émergentes, analysées qualitativement, et mises en perspective avec les questions de recherche initiales ainsi qu'avec le cadre théorique précédemment établi, permettant d'apporter des réponses aux interrogations soulevées ; chapitre V : Discussion, suggestions et recommandations discute la portée des résultats obtenus, leurs implications pratiques et théoriques, et les limites de l'étude. Il propose ensuite des suggestions concrètes et des recommandations ciblées à l'intention des enseignants, des décideurs politiques et des formateurs, dans l'optique de renforcer l'efficacité des pratiques inclusives et de favoriser une meilleure prise en charge des élèves à besoins spécifiques dans le système éducatif camerounais.

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

## CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre aborde la problématique de notre sujet qui se construit autour des aspects tels que : le contexte et la justification de l'étude, le problème de l'étude, les questions de recherches, les objectifs de l'étude, les intérêts et délimitations de l'étude.

### 1.1- CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

L'UNESCO, dans la Déclaration de Salamanque (1994), définit l'inclusion scolaire comme un processus visant à répondre aux divers besoins éducatifs de tous les enfants, en assurant leur participation dans un environnement scolaire ordinaire, quel que soit leur handicap ou difficulté d'apprentissage. Ce qui fait que l'inclusion scolaire est aujourd'hui reconnue comme un principe fondamental du droit à l'éducation au niveau international. Elle s'inscrit dans un mouvement global en faveur de l'équité, de l'égalité des chances et du respect de la diversité, promu à travers plusieurs instruments juridiques internationaux et recommandations administratives. Dès 1948, la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) (article 26) affirme que « toute personne a droit à l'éducation ». Cette reconnaissance du droit universel à l'éducation pose les bases d'une obligation pour les États de garantir un accès équitable et non discriminatoire à l'enseignement.

Plus explicitement, la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) adoptée par l'ONU en 1989, en ses articles 23, 28 et 29, insiste sur l'obligation pour les États de fournir une éducation adaptée aux enfants en situation de handicap, tenant compte de leurs besoins particuliers pour leur garantir une pleine participation à la société. Un tournant majeur est amorcé avec la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), qui énonce que « les écoles ordinaires ayant une orientation inclusive sont le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires » et d'améliorer l'efficacité et, en définitive, le coût du système éducatif tout entier. Cette déclaration établit ainsi l'inclusion comme norme universelle pour les systèmes éducatifs, en appelant à l'adaptation de l'école aux besoins de tous les enfants. Elle ajoute que « Les écoles ordinaires doivent accueillir tous les enfants, quels que soient leurs conditions physiques, intellectuelles, sociales, émotionnelles, linguistiques ou autres » (UNESCO, 1994, p. 6). Ce principe repose sur une vision selon laquelle l'école doit s'adapter aux besoins des élèves et non l'inverse. Cela implique une transformation des pratiques pédagogiques, organisationnelles et structurelles pour garantir un accès équitable à

l'éducation. C'est pourquoi elle va insister sur le développement de stratégies d'enseignement inclusif, en mettant en avant l'individualisation et la différenciation pédagogique. Elle recommande notamment :

- L'adaptation des méthodes d'enseignement : utilisation de supports variés (visuels, auditifs, kinesthésiques) pour répondre aux besoins des élèves.
- L'organisation de la classe en fonction de la diversité des élèves : mise en place d'un tutorat entre pairs, d'un travail en petits groupes, etc.
- La formation des enseignants : acquisition de compétences spécifiques pour accompagner les élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés d'apprentissage (UNESCO, 1994, p. 8).

L'éducation inclusive est un droit fondamental reconnu par la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), adoptée en 2006. Cette convention constitue une avancée majeure dans la reconnaissance des droits des personnes handicapées, en mettant un accent particulier sur l'accès à une éducation de qualité sans discrimination. L'article 24, consacré à l'éducation, stipule que « Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. Afin de faire valoir ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, ils doivent assurer un système éducatif inclusif à tous les niveaux » (ONU, 2006, article 24). Cet article impose donc aux États signataires de :

- Garantir l'accès à l'éducation pour tous, sans exclusion fondée sur le handicap.
- Fournir des aménagements raisonnables pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap.
- Former les enseignants et les personnels éducatifs à l'inclusion scolaire

Dans la continuité, l'Agenda Éducation 2030 inscrit dans les Objectifs de Développement Durable (ODD) de l'ONU (notamment l'ODD 4) souligne l'ambition d'« assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité », en ciblant particulièrement les groupes vulnérables, y compris les enfants handicapés. C'est dans cette mesure que, sur le plan administratif, plusieurs agences internationales, telles que l'UNESCO, l'UNICEF et l'OCDE, ont élaboré des lignes directrices, rapports d'évaluation et outils d'accompagnement pour soutenir les États dans la mise en œuvre de politiques d'inclusion. Par exemple, l'OCDE a publié en 2023 un rapport majeur sur l'équité et l'inclusion dans l'éducation, insistant sur l'importance des indicateurs de suivi, du soutien aux enseignants, et de la collaboration interprofessionnelle pour rendre effective l'inclusion scolaire. Bref, le cadre international sur

l'inclusion scolaire repose sur une exigence forte : celle de transformer profondément les systèmes éducatifs pour qu'ils accueillent tous les élèves sans discrimination, en s'appuyant sur des normes universelles, des adaptations pédagogiques spécifiques et un engagement politique durable.

Sur le continent africain, l'inclusion scolaire est devenue progressivement un objectif central des politiques éducatives, en réponse aux engagements internationaux et aux réalités spécifiques des sociétés africaines marquées par de fortes inégalités d'accès à l'éducation. La première impulsion normative a été donnée avec l'adoption de la Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant (OUA, 1990), qui, à son article 11, reconnaît le droit de tous les enfants à une éducation de qualité, sans discrimination liée au handicap, au sexe, à l'ethnie ou à toute autre condition sociale. Cette charte établit une responsabilité claire des États africains dans la prise en compte des besoins éducatifs particuliers.

Dans le prolongement de la Déclaration de Salamanque (1994), plusieurs initiatives continentales ont vu le jour. Parmi elles, le Plan d'action de l'Union africaine pour les personnes handicapées (PAUAPH) (2002-2011) a mis l'accent sur l'intégration scolaire comme levier d'inclusion sociale. Toutefois, l'évaluation de ce plan a révélé des avancées inégales, freinées notamment par le manque de ressources, de formation spécialisée pour les enseignants, et par des représentations sociales parfois défavorables aux enfants à besoins spécifiques. Dans cette perspective, en 2010, la Stratégie continentale pour l'éducation en Afrique (CESA 2016-2025) adoptée par l'Union africaine, a replacé l'éducation inclusive parmi les priorités stratégiques. Cette stratégie encourage la mise en œuvre d'environnements scolaires flexibles, l'utilisation de pédagogies différenciées, ainsi que le développement de ressources éducatives accessibles pour répondre aux divers besoins des apprenants. Plus récemment, l'Agenda 2063 de l'Union africaine, notamment son objectif 1 « Une Afrique prospère basée sur une croissance inclusive et un développement durable », a intégré l'éducation inclusive comme condition d'une croissance équitable et durable sur le continent. Cet Agenda insiste sur l'amélioration de l'accès, la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs africains.

À l'échelle régionale, des organisations comme l'UNESCO-BREDA (Bureau régional pour l'éducation en Afrique) ont joué un rôle majeur dans la promotion de l'éducation inclusive en Afrique, en soutenant les États membres par la recherche, la formation et la

coordination de projets pilotes. Cependant, malgré ces engagements, les défis demeurent considérables :

- La faiblesse des politiques publiques inclusives effectives ;
- Le déficit d'infrastructures accessibles ;
- La pénurie d'enseignants formés à la pédagogie inclusive ;
- Les stéréotypes socioculturels associés au handicap et aux besoins spécifiques ;
- Les inégalités économiques profondes qui limitent l'accès à l'éducation pour les groupes vulnérables.

Dans plusieurs pays africains, des progrès sont toutefois visibles grâce à des projets nationaux ou partenaires tels Programmes d'éducation inclusive soutenus par Handicap International, UNICEF, Plan International, etc... De plus, certaines expériences locales, notamment en Afrique de l'Ouest et en Afrique australe, montrent que l'adaptation curriculaire, le travail interdisciplinaire et la sensibilisation communautaire peuvent significativement améliorer l'inclusion des élèves à besoins spécifiques.

Au Cameroun, l'inclusion scolaire est connue comme un principe fondamental de l'éducation nationale. La loi d'orientation de l'éducation de 1998, adoptée pour structurer le système éducatif camerounais, consacre officiellement le droit à l'éducation pour tous, y compris les élèves à besoins spécifiques. Cette volonté politique est réaffirmée à travers les stratégies des Ministères des Enseignements Secondaires et de l'Éducation de base, qui visent à rendre le système éducatif plus accessible et inclusif. Toutefois, malgré ces engagements, la mise en œuvre de l'inclusion scolaire rencontre de nombreux défis structurels et organisationnels qui ralentissent son effectivité.

La loi N° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun établit le cadre général du système éducatif national. Elle met un accent particulier sur l'égalité des chances et l'adaptation de l'éducation aux besoins de tous les enfants. L'article 4 de cette loi de 1998 dispose que « L'éducation est un droit pour tous. L'État garantit à chaque enfant les moyens de développer pleinement ses capacités intellectuelles, morales et physiques, en tenant compte de ses aptitudes et de son environnement ». Cette disposition pose les bases d'une approche inclusive en affirmant que tous les enfants, indépendamment de leurs particularités, doivent bénéficier d'une éducation adaptée. Elle s'aligne ainsi avec les engagements internationaux du Cameroun, notamment la Déclaration de Salamanque (1994) et la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006).

L'article 7 de cette loi 1998 précise en outre que « L'éducation vise l'intégration sociale et professionnelle des apprenants en tenant compte de leurs spécificités et de leur diversité ». Cela signifie que l'État reconnaît officiellement que le système éducatif doit s'adapter aux besoins des élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés d'apprentissage, et non l'inverse. Cependant, malgré ces principes inscrits dans la loi, l'application reste limitée. Tchameni (2021) souligne « la loi d'orientation de 1998 a jeté les bases d'une éducation inclusive au Cameroun, mais elle ne prévoit pas de mécanismes clairs pour son application effective dans les écoles publiques » (p. 82).

Depuis l'adoption de la loi de 1998, les Ministères des Enseignements Secondaires et de l'Éducation de base ont développé plusieurs programmes et initiatives pour promouvoir l'inclusion scolaire. En 2013, le gouvernement camerounais a adopté la Stratégie Sectorielle de l'Éducation (SSE) 2013-2020, qui met un accent particulier sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ce document stratégique prévoit la formation des enseignants aux méthodes d'enseignement inclusif, l'adaptation des programmes scolaires aux élèves à besoins spécifiques, l'amélioration de l'accessibilité des infrastructures scolaires. Toutefois, comme le note Ekanè, « la mise en œuvre de la SSE reste incomplète en raison du manque de financements et de la faible coordination entre les différents acteurs éducatifs » (2020, p. 56).

En réponse aux engagements pris dans la loi de 1998, les Ministères ont initié, dans certaines écoles pilotes, des classes inclusives accueillant des enfants en situation de handicap aux côtés des autres élèves. Ces classes expérimentales visent à offrir un cadre d'apprentissage adapté aux enfants ayant des besoins spécifiques, former les enseignants à la pédagogie différenciée, promouvoir un environnement scolaire inclusif et sensibiliser les autres élèves. Cependant, cette initiative reste limitée à un faible nombre d'écoles, et sa généralisation est confrontée à un manque de ressources humaines et matérielles. Ces Ministères ont également entrepris de réviser les curricula scolaires afin de les adapter aux réalités de l'éducation inclusive. Cela comprend l'introduction de modules sur l'éducation inclusive dans la formation des enseignants, l'élaboration de manuels scolaires accessibles (braille, gros caractères, formats audio), le développement de stratégies pédagogiques inclusives (enseignement coopératif, tutorat entre élèves, pédagogie différenciée). Cependant, ces réformes restent insuffisamment mises en pratique dans de nombreuses écoles publiques de Yaoundé 1<sup>er</sup>, faute de suivi et de formation adéquate du personnel éducatif.

L'inclusion scolaire, entendue comme le droit pour tout élève, quelle que soit sa situation de handicap ou ses besoins spécifiques, d'accéder à une éducation de qualité dans un environnement commun, s'impose aujourd'hui comme une priorité éducative à l'échelle internationale (UNESCO, 2017). Pourtant, malgré les avancées législatives et les nombreuses recommandations politiques, les pratiques inclusives demeurent inégalement appliquées dans de nombreux contextes éducatifs, en particulier dans les pays en développement comme ceux d'Afrique. Au Cameroun, bien que des initiatives en faveur de l'inclusion scolaire soient en cours (MINEDUB, 2019), des défis majeurs persistent : manque de ressources humaines et matérielles adaptées, formation insuffisante des enseignants, stratégies pédagogiques peu différenciées, etc. Ces difficultés entravent l'efficacité de l'inclusion et accentuent les risques d'exclusion ou d'échec scolaire des élèves à besoins spécifiques. Face à ce constat, il apparaît nécessaire de réfléchir aux stratégies pédagogiques réellement mises en œuvre pour soutenir ces élèves, et plus particulièrement aux approches éclectiques et différenciées susceptibles de répondre à la diversité des profils et des besoins. Comprendre comment les enseignants adaptent leur pratique et mobilisent différentes ressources pédagogiques devient alors un enjeu crucial pour améliorer la qualité de l'inclusion scolaire.

L'originalité de ce travail réside dans son ancrage empirique et contextuel : il s'intéresse aux stratégies concrètes d'enseignement développées par les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 1er pour répondre aux besoins des élèves à besoins spécifiques (EBS). Contrairement à la majorité des travaux centrés sur les politiques éducatives ou les approches théoriques générales, cette recherche explore les pratiques effectives sur le terrain, dans un contexte marqué par des contraintes structurelles, un manque de formation spécialisée et une pénurie de ressources pédagogiques adaptées.

Elle met également en lumière la manière dont les enseignants, souvent sans formation formelle en inclusion, mobilisent des stratégies empiriques, intuitives ou adaptatives pour répondre à la diversité des élèves. Cette approche permet de valoriser les savoirs d'expérience et les efforts d'innovation locale. Enfin, cette étude apporte une contribution originale aux sciences de l'éducation en Afrique francophone, en articulant les théories de la différenciation pédagogique, du socioconstructivisme et de la pédagogie éclectique à la réalité du système éducatif camerounais. Elle ouvre des pistes pour une formation contextualisée des enseignants, mieux adaptée aux défis spécifiques de l'inclusion scolaire dans les pays du Sud.

## 1.2. FORMULATION DU PROBLÈME

Au Cameroun, l'inclusion scolaire est officiellement érigée au rang de priorité éducative nationale, en adéquation avec les engagements internationaux majeurs de l'État, tels que la Déclaration de Salamanque (1994) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006). L'adoption de la Loi d'orientation de l'éducation de 1998, ainsi que le développement progressif d'un réseau d'écoles inclusives, témoignent d'une volonté politique affirmée en faveur d'un système éducatif plus équitable. Cependant, sur le terrain, cette ambition se heurte à une réalité complexe, marquée par des défis structurels, pédagogiques et culturels qui entravent une véritable opérationnalisation de l'inclusion.

Dans les écoles publiques, et spécifiquement celles de Yaoundé 1er, les enseignants sont confrontés à une hétérogénéité croissante des profils d'élèves, incluant un nombre significatif d'enfants présentant des besoins éducatifs spécifiques (EBS) liés à des troubles d'apprentissage, des handicaps sensoriels, moteurs ou des troubles du comportement. Or, les dispositifs d'accompagnement, la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que les ressources matérielles et didactiques adaptées, demeurent largement insuffisants pour soutenir une pédagogie réellement inclusive. La surcharge des effectifs dans les classes, le manque de matériel didactique approprié et le déficit de sensibilisation constituent des obstacles majeurs à une inclusion effective.

L'inclusion scolaire est indubitablement un impératif pédagogique, éthique et social au sein du système éducatif camerounais. Toutefois, dans la pratique quotidienne des salles de classe, un écart considérable persiste entre les principes énoncés par les politiques éducatives et la réalité vécue par les enseignants. Notre propre expérience d'enseignant a concrètement illustré les défis qui freinent l'implémentation effective de l'inclusion scolaire, notamment en matière de stratégies pédagogiques adaptées.

La rencontre avec un élève présentant des troubles du comportement, régulièrement inscrit dans notre établissement, a révélé de manière poignante les limites du système éducatif camerounais face à la diversité des besoins. Confronté à des comportements perturbateurs et en l'absence de formation spécialisée ou de ressources pédagogiques adaptées, notre réaction s'est traduite par une « méthode de contournement » : l'occupation de l'enfant par une activité individuelle de tri. Si cette pratique a momentanément restauré la sérénité en classe, elle a inévitablement conduit à une mise à l'écart de l'élève, compromettant ainsi le principe d'équité fondamental de l'éducation inclusive.

Ce vécu n'est pas un cas isolé, mais le reflet d'une réalité largement partagée par de nombreux enseignants du système scolaire camerounais. Ces derniers peinent à gérer l'hétérogénéité croissante des profils d'élèves dans les classes ordinaires, souvent formés selon une pédagogie de masse, peu sensible à la différenciation pédagogique ou à la gestion de la diversité cognitive et comportementale (Rousseau & Bélanger, 2004). Le manque d'outils, de compétences spécifiques pour l'accompagnement des enfants présentant des troubles du spectre autistique ou d'autres besoins éducatifs particuliers est patent. Face aux comportements atypiques, les enseignants improvisent des stratégies de compensation spontanées, parfois aux dépens de l'inclusion, comme l'occupation individuelle de l'enfant à l'écart du groupe, ce qui va à l'encontre de l'équité.

L'observation du terrain et les données de la littérature (Nootens & Debeurme, 2010) montrent que les curricula actuels manquent de flexibilité pour des adaptations significatives. L'absence d'un accompagnement institutionnel adéquat (ressources humaines spécialisées, aides pédagogiques, formations continues) contraint les enseignants à improviser, compromettant le droit à une éducation de qualité pour tous. La surcharge professionnelle et le sentiment d'impuissance face à la complexité des situations sont palpables.

Malgré les orientations politiques en faveur de l'éducation inclusive au Cameroun, la mise en œuvre de stratégies pédagogiques concrètes, adaptées à la diversité des élèves, reste insuffisamment opérationnalisée dans les classes ordinaires. Ainsi, comment les enseignants adaptent-ils leurs stratégies d'enseignement pour soutenir l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques ? Ce décalage entre les exigences théoriques de l'inclusion et les pratiques enseignantes réelles interroge ainsi la capacité des enseignants à concevoir et à appliquer des stratégies pédagogiques différenciées, éclectiques et inclusives, en l'absence d'une formation spécialisée et d'un soutien structurel adéquat. C'est précisément cette lacune opérationnelle et formative qui constitue le cœur de notre problème de recherche.

### **1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE**

Le problème spécifique qui précède insère notre sujet dans un cadre conceptuel de curricula et évaluations, les questions de recherche se formulent en question principale et en question secondaires. Puisqu'il est avéré que les stratégies d'enseignement des élèves à besoins spécifiques contribueraient à l'inclusion dans des écoles publiques, nous nous posons des questions suivantes :

### **1.3.1. Question principale**

**QP :** Comment les enseignants adaptent-ils leurs stratégies d'enseignement pour soutenir l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques ?

### **1.3.2. Questions secondaires**

**QS1.** Quelle est la nature des supports que les enseignants proposent en contexte d'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques ?

**QS2.** Comment les enseignants aménagent-ils leurs salles de classes pour répondre aux exigences de l'inclusion scolaire des élèves besoins spécifiques ?

**QS3.** Quelles sont les pratiques d'évaluation que les enseignants utilisent en contexte d'inclusion des élèves à besoins spécifiques ?

**QS4.** Comment les enseignants accompagnent-ils les élèves à besoins spécifiques en contexte d'inclusion scolaire ?

## **1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

Notre recherche est constituée d'un objectif général, qui obéit à la question principale de recherche, et de même que quatre objectifs spécifiques qui obéissent également aux quatre questions secondaires posées en amont. La logique étant que le premier objectif spécifique vise la première question spécifique, le deuxième objectif spécifique vise la deuxième question spécifique, le troisième objectif spécifique vise la troisième question spécifique, et le quatrième objectif spécifique vise la quatrième question spécifique.

### **1.4.1. Objectif principal**

L'objectif général indique le but recherché, l'intention globale visée par la recherche. C'est un objectif de recherche. Ainsi, ce travail a pour objectif :

**OP :** Analyser les stratégies d'enseignement mises en place par les enseignants pour soutenir l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques.

### **1.4.2. Objectifs secondaires**

Encore appelés objectifs opérationnels, ils apparaissent comme les éléments à partir desquels l'objectif général sera atteint. Dans un souci d'équilibre, cette étude a quatre objectifs spécifiques formulés comme suit :

**OS1.** Identifier la nature des supports pédagogiques que les enseignants proposent en contexte d'inclusion scolaire.

**OS2.** Décrire les modalités d'aménagement des salles de classe mises en œuvre par les enseignants pour répondre aux exigences de l'inclusion scolaire.

**OS3.** Analyser les pratiques d'évaluation utilisées par les enseignants en contexte d'inclusion.

**OS4.** Examiner les modalités de l'accompagnement personnalisé adaptées par les enseignants pour permettre aux élèves à besoins spécifiques de progresser efficacement.

## **1.5. LES INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE**

Selon le dictionnaire Le nouveau Petit Robert (1996), l'intérêt se définit comme étant « ce qui, dans quelque chose, chez quelqu'un, retient l'attention par sa valeur, son importance ». En nous inscrivant dans le même sillage, nous pouvons présenter l'intérêt correspondant à notre étude à travers deux volets à savoir scientifique et pédagogique.

### **1.5.1. Intérêt scientifique**

Cette recherche contribue à l'avancement des connaissances sur les stratégies pédagogiques adaptées aux élèves à besoins spécifiques en contexte d'inclusion scolaire. Bien que l'éducation inclusive soit un sujet largement exploré au niveau international, les réalités contextuelles des écoles publiques de Yaoundé 1<sup>er</sup> restent peu documentées. Ainsi, notre recherche apporte une analyse empirique des pratiques pédagogiques effectives des enseignants, en identifiant leurs forces et leurs limites dans la mise en œuvre de l'inclusion. Elle permet également de comprendre comment les facteurs institutionnels, matériels et humains influencent l'efficacité de ces stratégies, ce qui constitue une avancée pour les recherches en sciences de l'éducation et en pédagogie inclusive.

Enfin, elle ouvre des perspectives pour la recherche appliquée, en proposant des solutions basées sur des données de terrain pour améliorer la formation des enseignants et optimiser l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques.

### **1.5.2. Intérêt pédagogique**

D'un point de vue pédagogique, cette recherche est intéressante car elle permet de :

- Identifier les stratégies les plus efficaces pour l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques dans les écoles publiques.
- Mettre en évidence les défis concrets des enseignants et proposer des recommandations adaptées à leur contexte de travail.
- Fournir des pistes d'amélioration en matière de formation des enseignants à l'éducation inclusive.
- Sensibiliser les acteurs éducatifs (enseignants, inspecteurs, responsables d'établissements) à l'importance d'une approche pédagogique différenciée et inclusive.

C'est pourquoi, notre recherche pourra servir de référence pour les décideurs éducatifs, afin de mieux adapter les politiques de formation et d'accompagnement des enseignants en inclusion scolaire.

## **1.6. LA PERTINENCE DE L'ÉTUDE**

L'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques est un enjeu majeur pour le système éducatif camerounais. Dans ce contexte, cette étude est pertinente à plusieurs niveaux. L'éducation inclusive est un domaine de recherche en constante évolution, mais les études portant sur les stratégies d'enseignements adoptés par les enseignants non formés à l'inclusion scolaire aux écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé 1<sup>er</sup>, restent limitées. Cette recherche comblera ainsi un vide scientifique en proposant une analyse empirique des pratiques pédagogiques en inclusion scolaire. Elle permettra aussi d'identifier les défis et les solutions adaptées aux réalités locales, contribuant ainsi à l'amélioration des politiques éducatives et des approches pédagogiques inclusives.

## CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

D'un point de vue pratique, cette étude est essentielle pour comprendre comment les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 1<sup>er</sup> s'adaptent aux élèves à besoins spécifiques et quels sont les obstacles qu'ils rencontrent, favoriser une meilleure appropriation des principes de l'inclusion scolaire, en sensibilisant les enseignants et les responsables éducatifs à l'importance des adaptations pédagogiques.

Cette étude s'inscrit dans une dynamique plus large de promotion des droits des enfants en situation de handicap et de réduction des inégalités éducatives. Elle apporte des éléments concrets pour aider les décideurs éducatifs à adapter les politiques et programmes d'inclusion aux réalités des écoles publiques, promouvoir une éducation plus équitable et inclusive, conformément aux objectifs de développement durable (ODD), notamment l'ODD 4 qui vise une « éducation de qualité pour tous ».

Ce deuxième chapitre vise à situer notre recherche dans le paysage scientifique et conceptuel de l'éducation inclusive. Il s'agira d'abord d'approfondir la compréhension de l'inclusion scolaire et de ses implications pour les élèves à besoins spécifiques (EBS), en explorant les cadres de référence internationaux et nationaux qui la sous-tendent. Ensuite, nous examinerons les différentes stratégies d'enseignement reconnues pour favoriser l'apprentissage et la participation de tous les élèves en milieu ordinaire, en mettant particulièrement l'accent sur les approches pertinentes pour la gestion de l'hétérogénéité des classes. Enfin, cette revue nous permettra d'ancrer notre analyse dans des fondements théoriques robustes, principalement la différenciation pédagogique de Tomlinson (2001) et le socioconstructivisme de Vygotski (1978), afin de doter notre recherche des outils conceptuels nécessaires à l'interprétation des pratiques observées. Ce chapitre posera ainsi les bases théoriques et conceptuelles indispensables à la compréhension de notre problématique et à l'analyse des résultats qui seront présentés ultérieurement.

## **2. L'INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES A BESOINS SPÉCIFIQUES**

L'inclusion scolaire désigne l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans le système éducatif ordinaire, avec les adaptations nécessaires pour leur permettre d'apprendre dans les mêmes conditions que leurs pairs.

### **2.1. Indicateurs de réussite de l'inclusion scolaire**

L'article de Kabore et Thiombiano (2023) offre un aperçu précieux des défis complexes liés à l'inclusion scolaire des enfants déficients auditifs (EDA) au Burkina Faso. Bien qu'il ne définisse pas explicitement une liste exhaustive d'indicateurs de réussite, il met en lumière les conditions nécessaires pour une inclusion réussie et, par conséquent, les éléments qui pourraient servir d'indicateurs de progrès. Son travail excelle dans l'identification des principaux obstacles à l'inclusion scolaire des EDA. Ces obstacles sont multiples et imbriqués, allant des barrières de communication à l'insuffisance de ressources et de formation des enseignants. Comme l'indiquent les auteurs, « la communication représente un défi majeur, tant pour les élèves que pour les enseignants non formés à la langue des signes » (Kabore & Thiombiano, 2023, p. 10).

L'étude est ancrée dans le contexte spécifique du Burkina Faso, ce qui confère à l'analyse une pertinence particulière. Les auteurs soulignent les défis liés à la pauvreté, aux normes culturelles et aux systèmes éducatifs déjà surchargés, qui exacerbent les difficultés rencontrées par les EDA. Bien qu'elle ne propose pas de liste d'indicateurs, elle suggère implicitement des domaines clés où des progrès sont nécessaires. Par exemple, l'amélioration de la formation des enseignants, l'accès à des ressources adaptées (appareils auditifs, matériel pédagogique en langue des signes), et la sensibilisation de la communauté sont autant d'éléments qui pourraient être suivis et mesurés pour évaluer le succès de l'inclusion. C'est pourquoi elle recommande des pistes d'amélioration en fonction des limites constatées.

- L'absence d'une liste claire et définie d'indicateurs de réussite est une limite. Bien que l'article décrive les conditions nécessaires à l'inclusion, il ne propose pas de critères mesurables pour évaluer les progrès. Par exemple, il serait utile de définir des indicateurs liés à la performance académique des EDA, à leur participation sociale en classe, ou à leur bien-être psychologique.

- Bien que l'article identifie les problèmes, il pourrait approfondir l'exploration de solutions concrètes et innovantes. Par exemple, comment les technologies numériques pourraient-elles être utilisées pour faciliter l'apprentissage des EDA ? Quels modèles d'inclusion ont fait leurs preuves dans des contextes similaires et pourraient être adaptés au Burkina Faso ?
- L'article gagnerait à intégrer davantage la perspective des enfants déficients auditifs eux-mêmes. Leurs expériences, leurs besoins et leurs aspirations sont essentiels pour définir des indicateurs de réussite pertinents et significatifs.

L'article de Kabore et Thiombiano est une contribution importante à la compréhension des défis de l'inclusion scolaire des EDA au Burkina Faso. Bien qu'il ne fournisse pas une liste exhaustive d'indicateurs de réussite, il met en évidence les conditions nécessaires pour une inclusion réussie et suggère des pistes pour évaluer les progrès. Pour aller de l'avant, il serait utile de définir des indicateurs plus précis et mesurables, d'explorer des solutions innovantes et d'intégrer la perspective des enfants déficients auditifs eux-mêmes.

Le travail de Mesnier (2021) sur l'inclusion scolaire des élèves atteints de trouble du spectre de l'autisme (TSA) offre des perspectives précieuses qui permettent d'identifier certaines lacunes potentielles ou aspects insuffisamment développés dans l'article de Kabore et Thiombiano (2023) concernant l'inclusion des enfants déficients auditifs (EDA) au Burkina Faso. Mesnier souligne l'importance cruciale de l'individualisation pédagogique pour les élèves avec TSA, en mettant l'accent sur la nécessité d'adapter les méthodes d'enseignement, les supports et l'environnement d'apprentissage aux besoins spécifiques de chaque élève. Cette perspective pourrait mettre en évidence une possible insuffisance dans l'article de Kabore et Thiombiano, qui pourrait ne pas suffisamment insister sur la nécessité d'une adaptation pédagogique très fine pour les EDA. Comme le souligne Mesnier (2021), « l'inclusion réussie repose sur une compréhension approfondie des particularités de chaque élève avec TSA et sur la mise en place d'interventions personnalisées » (p. 23). Kabore et Thiombiano se concentrent peut-être plus sur les obstacles généraux (communication, ressources) que sur les stratégies d'enseignement individualisées.

Mesnier insiste sur le rôle essentiel des équipes pluridisciplinaires (enseignants, psychologues, orthophonistes, éducateurs spécialisés) dans l'accompagnement des élèves avec TSA. Cette collaboration permet d'évaluer les besoins spécifiques de l'élève, de mettre en place des interventions adaptées et de suivre les progrès. L'article de Kabore et Thiombiano ne met pas suffisamment en avant l'importance de cette collaboration pluridisciplinaire pour

les EDA, en particulier le rôle des audioprothésistes, des orthophonistes spécialisés dans la surdité, et d'autres professionnels de la santé. Il souligne que l'environnement scolaire doit être adapté pour minimiser les sources de stress et favoriser l'apprentissage des élèves avec TSA. Cela peut inclure des aménagements physiques (espaces calmes, signalétique claire), des règles de classe explicites et prévisibles, et des stratégies pour favoriser les interactions sociales positives. Kabore et Thiombiano n'aborde pas en détail l'adaptation de l'environnement social et physique pour les EDA, en se concentrant davantage sur les aspects purement pédagogiques et communicationnels. Il est pourtant avéré que les bruits de fond et une mauvaise acoustique peuvent être particulièrement problématiques pour les enfants malentendants, même appareillés.

Alors que Kabore et Thiombiano mentionnent la formation des enseignants comme un défi, Mesnier souligne l'importance d'une formation spécifique et approfondie sur les TSA, incluant la compréhension des particularités sensorielles, des difficultés de communication et des stratégies d'intervention adaptées. Ainsi l'article sur les EDA ne détaille pas suffisamment le type de formation spécifique nécessaire pour les enseignants travaillant avec des élèves déficients auditifs. Une formation axée uniquement sur la langue des signes pourrait être insuffisante si elle ne prend pas en compte les aspects pédagogiques et psycho-sociaux. Mesnier (2021) ajoute en mettant en évidence l'importance du soutien aux familles des enfants avec TSA, en leur offrant des informations, des conseils et un accompagnement psychosocial. Kabore et Thiombiano n'abordent pas suffisamment cet aspect, en se concentrant principalement sur l'inclusion scolaire elle-même, sans tenir compte du rôle crucial des familles dans le processus.

En comparant l'article de Kabore et Thiombiano avec les perspectives offertes par Mesnier sur l'inclusion des élèves avec TSA, il est possible d'identifier certains aspects potentiellement sous-représentés dans l'étude sur les EDA au Burkina Faso. Ces aspects incluent l'importance de l'individualisation pédagogique fine, la collaboration pluridisciplinaire, l'adaptation de l'environnement social et physique, la formation spécifique des enseignants et le soutien aux familles. Il est important de noter que ces lacunes potentielles ne remettent pas en question la valeur de l'article de Kabore et Thiombiano, mais soulignent plutôt la nécessité d'une approche holistique et multidimensionnelle de l'inclusion scolaire des enfants déficients auditifs, en s'inspirant des meilleures pratiques développées pour d'autres populations d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Dans le contexte éducatif camerounais en pleine mutation, où l'inclusion scolaire tend à se positionner comme un impératif institutionnel, l'étude d'Amougou Abessolo (2021) constitue une contribution empirique significative pour penser les facteurs de réussite de l'inclusion. L'autrice met en lumière que, malgré la scolarisation effective d'élèves à déficience visuelle dans des établissements ordinaires, plusieurs obstacles persistent, interrogeant ainsi la profondeur réelle des transformations pédagogiques opérées dans ces espaces. Parmi les indicateurs les plus pertinents identifiés, l'attitude des enseignants apparaît comme un levier fondamental de l'inclusion (Amougou Abessolo, 2021, p. 40).

Les résultats de cette recherche montrent que les enseignants qui adoptent une posture bienveillante et ouverte, même en l'absence de formation spécialisée, peuvent créer un climat d'apprentissage sécurisant pour ces élèves. À l'inverse, « l'absence de connaissance sur le handicap ou le rejet implicite d'une prise en compte différenciée contribue à marginaliser les apprenants concernés » (Amougou Abessolo, 2021, p. 43-44). Ce constat renforce l'idée que l'inclusion scolaire n'est pas uniquement affaire de dispositifs, mais bien aussi de culture pédagogique inclusive, soutenue par une posture éthique et professionnelle.

Par contre, les limites de cette inclusion apparaissent clairement dans l'insuffisance des adaptations pédagogiques concrètes. L'étude souligne que les curricula ne sont pas adaptés aux spécificités de ces élèves, et les enseignants restent souvent démunis face aux ajustements didactiques nécessaires. En outre, « le matériel didactique (braille, audio, etc.) reste inaccessible ou en quantité insuffisante, réduisant ainsi l'autonomie et la participation active des élèves » (Amougou Abessolo, 2021, p. 47-48). Ces lacunes matérielles viennent nuancer les indicateurs de réussite en montrant que l'engagement des enseignants, bien que fondamental, ne peut suffire en l'absence d'un appui institutionnel structurel.

L'intérêt de cette étude dans notre travail de recherche réside dans le fait qu'elle met en évidence la cohérence nécessaire entre les pratiques, les outils pédagogiques et les postures professionnelles. Elle rappelle aussi que l'inclusion effective repose sur un ensemble de conditions structurelles, dont : l'accès à une formation continue des enseignants, la mise à disposition de ressources adaptées, l'accompagnement spécialisé, et l'implication de la communauté éducative dans une logique collaborative. Bien que centrée sur les déficiences visuelles, cette étude permet une extrapolation vers d'autres formes de besoins éducatifs particuliers, comme l'autisme, en lien direct avec notre expérience de terrain. Elle nous pousse à réinterroger les pratiques enseignantes sous l'angle de l'équité réelle et non

simplement déclarée, et montre la nécessité de penser l'inclusion comme un processus systémique et dynamique, où la réussite ne peut être mesurée uniquement par la présence physique en salle de classe, mais par la qualité de l'expérience éducative offerte à chacun.

Akoa (2023) élargit l'analyse à des environnements éducatifs précaires, où l'inclusion scolaire s'inscrit dans une tension constante entre ambitions politiques, limites systémiques et logiques familiales. En articulant les réalités du terrain avec une approche critique, l'article souligne que la réussite de l'inclusion scolaire ne saurait se réduire à l'intégration physique des élèves à besoins spécifiques. Elle dépend de multiples facteurs qui doivent être lus de manière holistique. Parmi les indicateurs clés identifiés, la capacité des enseignants à adapter leurs pratiques pédagogiques émerge comme centrale. Toutefois, à l'instar d'Amougou Abessolo (2021), l'étude met en lumière le manque de formation spécifique et l'absence de référents inclusifs dans les établissements scolaires populaires. « Ce déficit structurel est aggravé par une charge de travail élevée, des classes surpeuplées, et des stéréotypes persistants autour du handicap » (Akoa, 2023, p. 29). Ces éléments constituent des freins importants à la mise en œuvre des ajustements pédagogiques nécessaires.

Un autre indicateur majeur de réussite est la collaboration entre l'école et les familles. Dans les milieux populaires, l'étude montre que cette relation est souvent marquée par une asymétrie de savoirs et un manque de communication institutionnalisée. Or, « l'implication des familles est essentielle pour une inclusion durable, notamment en ce qui concerne les suivis éducatifs individualisés ou la médiation en cas de comportements atypiques » (Akoa, 2023, p. 35). L'article insiste également sur la nécessité d'un cadre scolaire matériellement et symboliquement accueillant, incluant l'accessibilité physique, l'aménagement des emplois du temps, et la mise à disposition de matériels adaptés. Ce cadre est perçu comme un vecteur de sécurité psychologique et de sentiment d'appartenance, conditions essentielles à la réussite scolaire des élèves en situation de handicap.

En croisant cette analyse avec celle d'Amougou Abessolo (2021), on constate que l'inclusion scolaire est encore perçue dans plusieurs établissements camerounais comme une contrainte additionnelle et non comme une opportunité pédagogique pour repenser la différenciation et l'équité. Ces deux études convergent sur le fait que, sans formation systématique des enseignants, appui institutionnel cohérent, et implication communautaire, les efforts inclusifs risquent de rester partiels et fragiles. Dans la perspective de notre problématique, cette double lecture met en exergue que l'efficacité des stratégies

pédagogiques inclusives repose sur leur articulation avec des indicateurs structurels, culturels et relationnels : reconnaissance des différences, adaptation des méthodes, qualité du lien école-famille, et engagement des enseignants dans une posture réflexive. La réussite ne peut donc être mesurée uniquement à partir des performances scolaires, mais aussi de l'évolution des pratiques professionnelles, de la dynamique relationnelle et de l'autonomisation progressive des élèves à besoins spécifiques.

Ainsi, la question de la réussite de l'inclusion scolaire dans les systèmes éducatifs contemporains invite à une lecture croisée entre les enjeux d'équité, de différenciation et de justice sociale. Les travaux d'Akoa (2023) sur le handicap et l'inclusion scolaire en milieu populaire camerounais et ceux de Demeuse et Baye (2008) sur les indicateurs d'équité éducative en contexte européen permettent d'esquisser une synthèse critique des conditions systémiques favorisant une inclusion scolaire effective. Akoa (2023) met en lumière les défis spécifiques rencontrés par les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) dans les établissements scolaires camerounais, notamment dans les zones populaires. Parmi les facteurs limitant la réussite de l'inclusion, elle a identifié la persistance des représentations négatives du handicap, l'absence d'un cadre institutionnel clair et opérationnel, et le déficit criant en ressources humaines formées à la pédagogie inclusive. Ce constat souligne un écart entre les intentions normatives de l'inclusion et les pratiques effectives sur le terrain.

En écho à ces constats empiriques, l'analyse de Demeuse et Baye (2008) apporte une grille d'intelligibilité à travers la notion d'indicateurs d'équité éducative. Ceux-ci permettent de mesurer la capacité d'un système à garantir à chaque élève, quelles que soient ses origines sociales ou ses caractéristiques individuelles, une éducation de qualité équivalente. Ces auteurs mettent en exergue trois grands types d'indicateurs : les indicateurs de résultats internes (performances scolaires, sentiment de compétence, bien-être), les résultats externes (capacité d'insertion, mobilité sociale), et les indicateurs de processus (taux de ségrégation, climat scolaire, différenciation pédagogique). Leur analyse montre que les systèmes éducatifs qui réduisent la ségrégation scolaire et favorisent une pédagogie différenciée tendent à améliorer la réussite globale tout en réduisant les inégalités.

Ces deux contributions convergentes sur un point central : la réussite de l'inclusion ne dépend pas uniquement de l'accès à l'école, mais également de la qualité des conditions d'apprentissage offertes à tous les élèves, et en particulier à ceux qui présentent des besoins spécifiques. Ainsi, pour Akoa (2023), l'un des indicateurs majeurs reste la formation des

enseignants à la pédagogie inclusive, rejoignant l'analyse de Demeuse et Baye (2008) sur la nécessité de pratiques pédagogiques diversifiées et adaptatives. De même, la capacité des établissements à créer un environnement scolaire bienveillant et coopératif, où les différences ne sont pas perçues comme des déficits mais comme des ressources, constitue un indicateur transversal du degré d'inclusion.

Si Demeuse et Baye (2008) opèrent dans des contextes où des dispositifs d'évaluation sont en place et relativement fiables, Akoa (2023) montre que dans les milieux populaires camerounais, l'absence d'outils d'évaluation spécifiques et contextualisés rend difficile la mesure de l'inclusion. Ce décalage interroge la transposabilité des indicateurs d'équité éducative dans des contextes éducatifs du Sud global, marqués par des contraintes structurelles fortes. En définitive, cette synthèse critique montre que les indicateurs de réussite de l'inclusion scolaire doivent être pensés à la croisée de l'analyse des politiques publiques, des pratiques pédagogiques, et des contextes socio-institutionnels. Elle invite à développer des indicateurs contextualisés, ancrés dans les réalités des établissements scolaires camerounais, tout en s'inspirant des apports théoriques issus des travaux européens sur l'équité éducative.

## **2.2. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE D'INCLUSION SCOLAIRE**

Les stratégies d'enseignement en contexte d'inclusion scolaire désignent l'ensemble des pratiques pédagogiques mises en place pour assurer l'apprentissage des élèves à besoins spécifiques dans un cadre scolaire ordinaire.

### **2.2.1. Définition**

Le concept de stratégies d'enseignement occupe une place centrale dans le champ de la pédagogie contemporaine, notamment dans les dispositifs d'inclusion scolaire où l'hétérogénéité des élèves oblige à repenser les pratiques éducatives. Les stratégies d'enseignement renvoient à l'ensemble des moyens, des démarches et des techniques utilisés par l'enseignant pour faciliter l'acquisition de savoirs, le développement de compétences et l'autonomie de l'élève. Selon Legendre (2005), une stratégie d'enseignement est une « organisation planifiée d'un ensemble de méthodes et de techniques pédagogiques, choisies en fonction d'objectifs spécifiques, du contenu à enseigner et des caractéristiques des apprenants » (p. 1348). Cette définition met l'accent sur la dimension systémique et contextualisée de la démarche stratégique.

Tardif (1992) complète cette approche en soulignant que les stratégies d'enseignement ne peuvent être dissociées de la réflexion didactique : « Une stratégie est une construction intellectuelle et opérationnelle qui articule des savoirs sur l'élève, sur les contenus et sur les contextes d'apprentissage » (p. 61). Il insiste ainsi sur la posture professionnelle réflexive de l'enseignant, qui élabore ses choix pédagogiques à partir d'une connaissance approfondie de ses élèves et de ses objectifs.

Pour Slavin (1995), les stratégies efficaces sont celles qui engagent les élèves dans des processus actifs, collaboratifs et motivants. Il ne soutient notamment que l'apprentissage coopératif, lorsqu'il est structuré de façon rigoureuse, « constitue une stratégie particulièrement puissante pour améliorer les résultats scolaires tout en favorisant l'intégration des élèves à besoins spécifiques » (p. 14).

Rousseau et Bélanger (2004), dans leur travail sur la pédagogie de l'inclusion, considèrent les stratégies d'enseignement comme « des médiations différenciées qui permettent à chaque élève, y compris ceux en situation de handicap, d'accéder aux savoirs à partir de ses ressources propres » (p. 102). Elles plaident pour une approche diversifiée, intégrant l'usage des technologies éducatives, la différenciation pédagogique, le tutorat et l'évaluation formative.

Enfin, Tomlinson (2001), grande figure de la différenciation pédagogique, affirme que les stratégies efficaces sont celles qui « reconnaissent et valorisent la diversité des apprenants, en ajustant les contenus, les processus et les productions attendues en fonction des profils cognitifs, affectifs et sociaux des élèves » (p. 45). Pour elle, une stratégie n'est jamais universelle, mais toujours située, souple et évolutive. Ainsi, les stratégies d'enseignement ne relèvent pas d'un modèle figé, mais d'une articulation dynamique de pratiques ajustées, construites à partir d'un diagnostic pédagogique. Elles s'imposent comme un levier fondamental pour réduire les inégalités scolaires, notamment en contexte d'inclusion, où les enseignants doivent conjuguer efficacité pédagogique et équité éducative.

### **2.1.2. Fondements et principes des stratégies d'enseignement en situation inclusive**

Vienneau (2002) s'appuie sur des fondements socio-éducatifs et psychopédagogiques pour expliquer la nécessité d'une éducation inclusive en mettant en avant les principes de l'éducation pour tous et le droit à l'apprentissage équitable pour les élèves ayant des besoins spécifiques. Il souligne que « l'éducation inclusive repose sur une transformation du système

éducatif traditionnel, en s'éloignant du modèle ségrégatif pour favoriser une approche intégrative et inclusive » (2002, p. 263). Il commence par définir la pédagogie de l'inclusion comme « une approche éducative qui vise à intégrer tous les élèves, indépendamment de leurs différences, au sein d'un même système scolaire » (2002, p. 265). Cette pédagogie repose sur plusieurs principes, les enseignants doivent modifier leurs méthodes pour répondre aux besoins variés des élèves ; la différenciation pédagogique : il s'agit d'individualiser l'enseignement en fonction des capacités et des styles d'apprentissage de chacun ; la pédagogie de l'inclusion ne signifie pas seulement intégrer physiquement les élèves à besoins spécifiques, mais aussi leur offrir des conditions d'apprentissage optimales.

Il identifie plusieurs défis majeurs liés à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. C'est la raison pour laquelle il souligne que beaucoup d'enseignants ne disposent pas des compétences nécessaires pour gérer la diversité en classe. Certains établissements scolaires et acteurs éducatifs restent attachés à une vision traditionnelle de l'éducation, ce qui freine l'application des principes inclusifs. L'absence de matériel pédagogique adapté et de soutien professionnel (orthopédagogues, psychologues scolaires) complique l'inclusion effective des élèves à besoins spécifiques. C'est la raison pour laquelle il propose plusieurs pistes pour améliorer la mise en œuvre de la pédagogie inclusive en insistant sur l'importance d'une formation initiale et continue en inclusion scolaire (2002, p. 282). Les gouvernements et institutions éducatives doivent adopter des cadres législatifs clairs pour garantir l'application de l'éducation inclusive. Dès lors, il met en avant la nécessité d'un travail d'équipe entre enseignants, parents et spécialistes pour mieux accompagner les élèves à besoins spécifiques.

Cet article de Vienneau (2002) apporte une analyse approfondie des principes et des défis de la pédagogie de l'inclusion. Il met en évidence l'importance d'une approche systémique où enseignants, institutions et politiques éducatives doivent travailler de concert pour garantir une inclusion effective. Cependant, son analyse reste principalement théorique et ne fournit pas d'exemples concrets de mise en œuvre dans des contextes spécifiques comme l'Afrique subsaharienne. Il serait pertinent d'étudier comment ces principes peuvent être adaptés aux réalités des écoles publiques de Yaoundé 1<sup>er</sup>, en tenant compte des contraintes locales en matière de ressources et de formation des enseignants.

Prud'homme et al. (2016) posent l'inclusion scolaire comme un modèle éducatif basé sur le principe de l'équité et du droit à l'éducation pour tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins spécifiques. Ils rappellent que « l'inclusion ne se limite pas à l'intégration physique des élèves en situation de handicap dans des classes ordinaires, mais exige une transformation profonde des pratiques pédagogiques et des structures scolaires » (2016, p.

15). À partir des approches socioconstructiviste, la différenciation pédagogique et le modèle du handicap social, l'ouvrage identifie plusieurs acteurs clés impliqués dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire : les enseignants qui jouent un rôle central dans l'application des stratégies pédagogiques adaptées, mais leur formation reste souvent insuffisante; les élèves à besoins spécifiques dont l'inclusion effective dépend non seulement de l'adaptation pédagogique, mais aussi de leur acceptation sociale par leurs pairs; les parents dont l'engagement et la collaboration avec les écoles sont des facteurs déterminants pour la réussite de l'inclusion; les décideurs politiques qui sont responsables de la mise en place de cadres réglementaires et de ressources favorisant l'inclusion.

Ils décrivent plusieurs pratiques pédagogiques inclusives parmi lesquelles l'enseignement différencié, l'apprentissage coopératif, l'approche par le tutorat, l'utilisation des technologies éducatives. Sur le plan organisationnel, les auteurs soulignent qu'« il est important que des équipes pluridisciplinaires (enseignants, psychologues, orthopédagogues) accompagnent efficacement les élèves à besoins spécifiques » (Prud'homme et al. 2016, p. 165). Malgré ses avantages, l'inclusion scolaire rencontre plusieurs obstacles dont le manque de formation des enseignants, nombre d'entre eux ne se sentent pas préparés à gérer la diversité en classe ; les ressources limitées, l'absence d'aides spécialisées et de matériel adapté freine l'application des pratiques inclusives ; la résistance institutionnelle et culturelle, certaines écoles et communautés perçoivent encore l'inclusion comme une contrainte et non comme une opportunité (Prud'homme et al., 2016, p. 192).

Vienneau (2006) retrace l'évolution du concept d'intégration scolaire vers celui d'inclusion scolaire, soulignant un glissement paradigmatique dans la manière dont les systèmes éducatifs abordent l'éducation des élèves à besoins spécifiques. Il critique le modèle de l'intégration, qui exige que l'élève s'adapte au système éducatif existant, et plaide pour une approche inclusive où c'est l'école qui s'adapte aux besoins de chaque élève. L'auteur établit une distinction fondamentale entre ces deux approches : « l'intégration scolaire repose sur l'idée que les élèves ayant des besoins spécifiques doivent être intégrés dans les classes ordinaires, mais souvent sans modifications pédagogiques majeures » (2006, p. 12). L'inclusion scolaire, en revanche, implique une transformation systémique des pratiques éducatives afin de garantir un environnement d'apprentissage adapté à tous les élèves. Dans cette perspective, il s'appuie sur des cadres théoriques comme l'approche écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979), qui met en avant l'importance de l'environnement éducatif dans l'apprentissage des élèves ayant des besoins spécifiques. C'est pourquoi il identifie plusieurs principes clés de l'éducation inclusive : l'accessibilité

universelle (L'environnement scolaire doit être conçu pour répondre aux besoins de tous les élèves, sans discrimination); l'équité éducative (Tous les élèves doivent bénéficier d'un enseignement de qualité, adapté à leurs capacités et à leurs défis spécifiques); la différenciation pédagogique (L'enseignement doit être flexible et inclure des stratégies variées permettant à chaque élève de progresser à son rythme).

### **2.2.2. Facteurs influençant l'efficacité des stratégies d'enseignement**

Cappe et al. (2016) examinent l'expérience des enseignants face à la scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), en mettant l'accent sur leur sentiment d'auto-efficacité, leur niveau de stress et leur perception du soutien social. Bien que l'étude ne se concentre pas directement sur l'efficacité des stratégies pédagogiques elles-mêmes, elle met en lumière des facteurs cruciaux qui influencent la capacité des enseignants à mettre en œuvre efficacement ces stratégies et à soutenir les élèves atteints de TSA. Leur travail souligne que l'efficacité des stratégies pédagogiques pour les élèves atteints de TSA est fortement liée au bien-être et aux ressources de l'enseignant. « Un sentiment élevé d'auto-efficacité, un faible niveau de stress et un fort soutien social sont des facteurs clés pour une mise en œuvre réussie » (Cappe, et al., 2016).

L'étude met en évidence les défis spécifiques auxquels sont confrontés les enseignants d'élèves atteints de TSA, notamment en termes de gestion des comportements, d'adaptation des supports pédagogiques et de communication avec les parents. C'est pourquoi l'article confirme l'importance du soutien social (collègues, direction, professionnels spécialisés) pour réduire le stress des enseignants et renforcer leur sentiment d'auto-efficacité. Les auteurs soulignent que « le soutien social apparaît comme un facteur protecteur important face au stress » (Cappe, et al., 2016).

L'étude n'évaluant pas directement l'efficacité des stratégies pédagogiques utilisées, mais plutôt les perceptions des enseignants quant à leur propre efficacité, il est possible que des enseignants se sentent efficaces tout en utilisant des stratégies qui ne sont pas optimales pour les élèves atteints de TSA. L'article se concentre principalement sur les facteurs psychosociaux (auto-efficacité, stress, soutien social) et accorde moins d'attention aux aspects spécifiques des stratégies pédagogiques (méthodes d'enseignement, adaptations du curriculum). Cependant, l'échantillon de l'étude peut ne pas être représentatif de tous les enseignants d'élèves atteints de TSA, et les résultats peuvent varier en fonction du contexte scolaire et des ressources disponibles. C'est la raison pour laquelle il est suggéré que pour

améliorer l'efficacité des stratégies pédagogiques pour les élèves atteints de TSA, il est essentiel de renforcer la formation des enseignants car les enseignants doivent recevoir une formation adéquate sur les caractéristiques du TSA, les stratégies pédagogiques adaptées et les techniques de gestion des comportements (Cappe, et al., 2016) ; offrir un soutien continu aux enseignants de la part de la direction, des collègues et des professionnels spécialisés (psychologues, éducateurs spécialisés) pour faire face aux défis de l'inclusion des élèves atteints de TSA (Cappe, et al., 2016) ; promouvoir le bien-être des enseignants en mettant en place dans les écoles des mesures pour réduire le stress des enseignants et favoriser leur bien-être, par exemple en réduisant la taille des classes, en offrant des temps de planification supplémentaires et en encourageant la collaboration entre les enseignants (Cappe, et al., 2016) ; adapter l'environnement scolaire aux besoins des élèves atteints de TSA, par exemple en réduisant les stimuli sensoriels, en fournissant des routines claires et en utilisant des supports visuels (Cappe, et al., 2016).

Bref, Cappe, et al. Soulignent que l'efficacité des stratégies pédagogiques pour les élèves atteints de TSA ne dépend pas seulement des stratégies elles-mêmes, mais aussi du bien-être et des ressources des enseignants. Pour soutenir efficacement les élèves atteints de TSA, il est essentiel de renforcer la formation des enseignants, de leur offrir un soutien continu et de promouvoir leur bien-être. L'étude met en évidence l'importance d'une approche holistique qui prend en compte à la fois les besoins des élèves et ceux des enseignants.

Corneau et al. (2014) se concentrent sur les stratégies spécifiques visant à favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), à travers une recension des écrits. Alors que l'article de Cappe et al. (2016) met en lumière l'expérience des enseignants (stress, auto-efficacité, soutien social) et son impact sur la mise en œuvre des stratégies. Corneau et al. Proposent une revue plus approfondie des interventions et des approches pédagogiques concrètes. Corneau et al. (2014) examinent en détail diverses stratégies pédagogiques, comportementales et sociales visant à améliorer l'inclusion des enfants atteints de TSA, un aspect moins développé dans Cappe et al. (2016). Ils abordent par exemple « les interventions comportementales intensives, les interventions basées sur les forces de l'enfant, les adaptations environnementales, les stratégies de soutien social et les technologies d'assistance » (Corneau et al, 2014).

L'article de Corneau et al. (2014) met l'accent sur les stratégies dont l'efficacité a été démontrée par la recherche, ce qui permet d'identifier des approches potentiellement prometteuses pour l'inclusion des enfants atteints de TSA. Les auteurs soulignent l'importance de « mettre en œuvre des interventions qui ont fait leurs preuves » (Corneau et al., 2014).

Contrairement à Cappe et al. (2016) qui mentionnent brièvement l'adaptation de l'environnement scolaire, Corneau et al. Détaillent les adaptations spécifiques qui peuvent être mises en place pour réduire le stress et améliorer l'apprentissage des enfants atteints de TSA, telles que « la création d'espaces calmes, l'utilisation de supports visuels et la mise en place de routines structurées » (Corneau et al. 2014).

Corneau et al. Mettent en évidence l'importance de valoriser les forces et les intérêts spécifiques de chaque enfant atteint de TSA pour favoriser son engagement et son apprentissage, un aspect moins présent dans Cappe et al. (2016). Les auteurs insistent sur la nécessité de « personnaliser les interventions en fonction des forces et des préférences de l'enfant » (Corneau et al. 2014, p. 16). On peut leur critiquer le fait qu'ils se concentrent sur les stratégies d'inclusion, mais ne tiennent pas compte de l'expérience des enseignants, de leur niveau de stress, de leur sentiment d'auto-efficacité ou de leur besoin de soutien social, qui sont des éléments centraux dans l'article de Cappe et al. Aussi, bien que Corneau et al. Identifient des stratégies efficaces, ils ne détaillent pas toujours les étapes concrètes pour leur mise en œuvre en classe, ni les défis potentiels rencontrés par les enseignants. Corneau et al. Abordent moins les facteurs contextuels (ressources disponibles, politique de l'école, collaboration avec les parents) qui peuvent influencer l'efficacité des stratégies d'inclusion. Ensemble, les travaux de Corneau et al. (2014) et de Cappe et al. (2016) offrent une perspective plus complète sur l'inclusion scolaire des enfants atteints de TSA. Corneau et al. Apportent des informations précieuses sur les stratégies spécifiques qui peuvent être utilisées pour favoriser l'inclusion, tandis que Cappe et al. Mettent en lumière l'importance du bien-être et des ressources des enseignants pour une mise en œuvre réussie de ces stratégies. Pour maximiser l'efficacité de l'inclusion scolaire, il est essentiel de combiner les deux approches par la mise en place des stratégies basées sur les preuves tout en soutenant les enseignants et en tenant compte de leur expérience.

### **2.2.3. Stratégies pédagogiques adaptées à l'inclusion scolaire**

Rousseau et Bélanger (2004) explorent les stratégies pédagogiques adaptées à l'inclusion scolaire, en mettant l'accent sur la nécessité d'un enseignement différencié et collaboratif. Elles insistent sur le fait que l'inclusion ne se limite pas à la présence physique des élèves à besoins spécifiques dans une classe ordinaire, mais exige une transformation profonde des pratiques pédagogiques et organisationnelles. Les autrices adoptent à cet effet une approche pluridisciplinaire, intégrant des perspectives de la psychologie, de la sociologie et des sciences de l'éducation pour analyser comment les enseignants peuvent répondre

efficacement à la diversité des besoins des élèves en contexte inclusif. L'inclusion scolaire repose sur un principe fondamental, « adapter l'environnement éducatif aux besoins spécifiques de chaque élève, plutôt que d'exiger que l'élève s'adapte au cadre traditionnel » (Rousseau & Bélanger, 2004, p. 18). Pour atteindre cet objectif, différentes stratégies pédagogiques ont été développées afin d'assurer un enseignement équitable, différencié et accessible. Cependant, la mise en œuvre de ces stratégies ne va pas sans défis et nécessite une adaptation constante en fonction des réalités du terrain. Dans notre contexte, nous allons insister sur la différenciation pédagogique et la pédagogie éclectique à côté de l'apprentissage coopératif, l'approche par le tutorat et l'accompagnement personnalisé, l'utilisation des technologies éducatives, l'évaluation formative et inclusive.

### **2.2.3.1. La différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique est une approche centrale dans l'éducation inclusive, permettant d'adapter l'enseignement aux divers besoins des élèves. Tomlinson (2001), figure majeure de cette approche, en propose une structuration rigoureuse. Elle définit la différenciation comme « une adaptation proactive de l'enseignement pour répondre aux différences d'apprentissage des élèves en termes de contenu, de processus et de production » (2001, p. 3). Elle propose quatre piliers fondamentaux sur lesquels repose la différenciation pédagogique :

- L'orientation vers l'élève : l'enseignement ne doit pas être centré uniquement sur le programme, mais doit tenir compte des besoins individuels des élèves. C'est la raison pour laquelle elle insiste sur la notion de « readiness », c'est-à-dire le niveau actuel de compréhension de l'élève, qui doit être le point de départ de l'enseignement différencié. Cela signifie que l'évaluation diagnostique est essentielle pour comprendre où en est chaque élève avant d'adapter l'enseignement. Ce pilier permet d'éviter une approche rigide où tous les élèves doivent suivre un même rythme, mais peut être difficile à appliquer dans des classes surchargées ou en l'absence de formation des enseignants.
- L'importance de la souplesse pédagogique : la différenciation ne repose pas sur une simplification des contenus, mais sur une adaptation des modalités d'apprentissage. « Certains élèves comprendront mieux un concept via des illustrations, d'autres par l'expérimentation pratique ou par des discussions en groupe » (Tomlinson, 2001, p. 14). Cette souplesse repose sur trois dimensions fondamentales : le contenu (ce qui est

enseigné), le processus (comment c'est enseigné), le produit (comment les élèves démontrent leur apprentissage). De la sorte, l'adaptation est facile aux styles d'apprentissage divers et favorise la motivation même s'il est exigé une planification plus complexe de la part des enseignants.

- L'équilibre entre défi et soutien : Tomlinson met en avant le concept de « Zone proximale de développement » de Vygotsky, affirmant que « l'apprentissage optimal se situe entre ce qu'un élève peut faire seul et ce qu'il peut accomplir avec un soutien approprié » (2001, p. 22). Ce qui signifie que l'enseignant doit ajuster la complexité des tâches en fonction du niveau de compétence des élèves, tout en maintenant un niveau de défi suffisant pour stimuler leur progression. Sa pertinence se manifeste par l'encouragement de l'autonomie et la progression individuelle. Mais il y'a un risque de surcharge cognitive si l'adaptation est mal calibrée.

Ainsi elle propose trois dimensions pratiques pour mettre en œuvre une différenciation efficace :

- La différenciation du contenu : il s'agit d'ajuster le niveau de difficulté et la nature des informations enseignées. Par exemple, un concept peut être expliqué de différentes manières : textes simplifiés, graphiques, expériences pratiques, supports audios ou visuels. L'enseignant peut aussi proposer des choix aux élèves, certains peuvent lire un article de fond tandis que d'autres regardent une vidéo explicative sur le même sujet. Cette approche permet aux élèves d'accéder aux mêmes notions selon des modalités adaptées et nécessite des ressources pédagogiques variées et accessibles.
- La différenciation des processus : adaptation de la façon dont les élèves assimilent l'information en fonction de leurs besoins cognitifs et de leur style d'apprentissage. On peut avoir l'approche visuelle par des schémas, cartes mentales, infographies, une approche auditive par des débats, podcasts, lectures à haute voix, une approche kinesthésique avec la manipulation d'objets, jeux de rôle, expériences pratiques. Elle encourage la diversité des intelligences et optimise l'engagement des élèves.
- La différenciation des productions : les élèves doivent pouvoir démontrer leurs acquis par différentes modalités : exposés oraux, portfolios, vidéos, projets collaboratifs, etc. Un élève dyslexique peut expliquer un concept à l'oral au lieu d'écrire une dissertation. Cette différenciation permet une évaluation plus équitable et inclusive, mais peut entraîner des disparités dans la perception de l'équité entre élèves.

Bien que la différenciation pédagogique soit largement reconnue comme une approche efficace pour l'inclusion, elle présente plusieurs défis : adapter les contenus, processus et évaluations demande une planification minutieuse et un suivi individualisé des élèves. « Certains enseignants peuvent manquer de formation spécifique ou de temps pour mettre en place une différenciation efficace ; les classes inclusives sont souvent composées d'élèves avec des besoins très variés, rendant la différenciation plus difficile à appliquer en temps réel » (Tomlinson, 2001, p. 75). La gestion de groupes aux niveaux très disparates peut poser problème, notamment lorsqu'il y a des élèves avec des troubles de l'apprentissage ou du comportement. Une différenciation efficace nécessite des outils variés (supports multimédias, matériel spécifique pour élèves en situation de handicap, etc.). Dans les pays en développement comme le Cameroun, les infrastructures scolaires et le manque de matériel adapté peuvent constituer un frein. Telle que conceptualisée par Tomlinson (2001), elle offre une alternative efficace aux méthodes traditionnelles en permettant une meilleure inclusion des élèves à besoins spécifiques. Elle repose sur une flexibilité pédagogique, où l'enseignant ajuste le contenu, le processus et la production selon le profil de l'élève. Toutefois, son application reste complexe et exigeante, nécessitant une formation adéquate des enseignants, des ressources suffisantes et une gestion rigoureuse du temps. Son efficacité dépend donc du contexte éducatif, du soutien institutionnel et de la volonté des enseignants à s'engager dans cette transformation pédagogique.

Torres (2016) questionne les tensions qui traversent la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, en la situant à l'intersection des prescriptions institutionnelles et des réalités de terrain. Cette réflexion trouve toute sa pertinence dans le cadre d'une recherche portant sur les stratégies éducatives inclusives, notamment dans des contextes où les élèves à besoins éducatifs particuliers exigent des ajustements pédagogiques systématiques et cohérents. Il souligne que « la différenciation pédagogique est devenue une notion incontournable dans les discours éducatifs contemporains, valorisée pour son potentiel à répondre à l'hétérogénéité croissante des élèves » (2016, p. 159). Pourtant, il en dénonce le caractère souvent normatif, voire flou, qui tend à en faire un mot d'ordre consensuel mais peu opératoire. Cette critique soulève une difficulté majeure pour les enseignants : celle de traduire une exigence institutionnelle en pratiques pédagogiques concrètes, efficaces et réalistes.

L'article met en évidence un décalage entre l'idéal de justice scolaire porté par la différenciation et les « indécisions pratiques » qui en freinent l'effectivité (Torres, 2016, p.

162). Parmi ces freins, l'auteur identifie le manque de formation spécifique, le poids des logiques curriculaires standardisées et la difficulté à gérer la complexité de classes hétérogènes sans soutien collaboratif. Ce constat rejoint les préoccupations de notre recherche, en ce qu'il interroge les conditions structurelles, organisationnelles et culturelles nécessaires à la mise en œuvre de démarches inclusives. Dans une perspective critique, on peut également observer que Torres met peu l'accent sur les expérimentations réussies ou les dispositifs concrets de différenciation susceptibles de soutenir une transformation durable des pratiques. Il en résulte une lecture essentiellement problématisante, qui gagnerait à être complétée par une analyse des leviers de réussite observés dans certains contextes innovants ou collaboratifs. De plus, si l'auteur interroge bien les contradictions internes à la notion, il aborde plus marginalement les dimensions affectives, relationnelles ou motivationnelles du processus différencié, pourtant fondamentales dans une approche inclusive centrée sur l'apprenant. Dans le prolongement de cette étude, notre recherche vise donc à dépasser cette tension entre injonction formelle et indétermination pratique, en explorant des stratégies éclectiques et contextualisées qui permettent d'adapter l'enseignement sans sacrifier la cohérence des apprentissages. Cela suppose une pédagogie à la fois réflexive, outillée, collaborative et soutenue par une éthique de la reconnaissance.

### **2.2.3.2. Défis de l'inclusion scolaire**

Covelli et De Anna (2020) offrent une perspective précieuse sur les défis de l'inclusion scolaire en Italie, en explorant les perceptions des enseignants en formation concernant l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Leur étude met en lumière les obstacles et les tensions auxquels sont confrontés les futurs enseignants, ce qui permet de mieux comprendre les enjeux de la mise en œuvre d'une éducation inclusive de qualité. L'un des défis majeurs soulignés par l'étude est le sentiment d'incompétence et de manque de préparation exprimé par les enseignants en formation. Ils estiment ne pas avoir reçu une formation suffisante pour répondre aux besoins spécifiques des élèves ayant des BEP. Comme l'indiquent les auteurs, « les enseignants en formation expriment un besoin criant de compétences et de connaissances spécifiques pour gérer efficacement l'inclusion » (Covelli & De Anna, 2020, p. 17). Ce manque de préparation peut entraîner un sentiment de frustration et d'anxiété chez les enseignants, et nuire à la qualité de l'inclusion.

- Ils mettent en évidence le problème du manque de ressources (humaines, matérielles, financières) allouées à l'inclusion scolaire. Les enseignants en formation déplorent le

manque de personnel spécialisé (éducateurs spécialisés, psychologues, orthophonistes), le manque de matériel pédagogique adapté, et le manque de soutien de la part de l'administration scolaire. Ce manque de ressources peut rendre difficile la mise en œuvre d'une inclusion de qualité et entraîner une surcharge de travail pour les enseignants.

- L'étude révèle que les enseignants en formation ont des difficultés à mettre en œuvre une différenciation pédagogique et une individualisation de l'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève ayant des BEP. Ils se sentent souvent dépassés par la diversité des besoins et le manque de temps pour adapter leur enseignement. Les auteurs notent que « la complexité de la différenciation pédagogique et de l'individualisation représente un défi majeur pour les enseignants en formation » (Covelli & De Anna, 2020, p. 24).
- Covelli et De Anna soulignent que certaines attitudes et représentations négatives envers l'inclusion peuvent constituer un obstacle à sa mise en œuvre. Certains enseignants en formation expriment des doutes quant à la capacité des élèves ayant des BEP à suivre le programme scolaire, ou craignent que leur présence ne perturbe la classe et ne nuise à l'apprentissage des autres élèves. Ces attitudes négatives peuvent entraver la création d'un environnement inclusif et bienveillant.
- L'étude met en évidence les difficultés de collaboration et de communication entre les différents acteurs impliqués dans l'inclusion scolaire (enseignants, parents, personnel spécialisé, administration scolaire). Un manque de coordination et de communication peut entraîner des malentendus, des conflits et une fragmentation des efforts.

Cette étude offre une perspective unique et précieuse sur les défis de l'inclusion scolaire, en se concentrant sur les perceptions et les expériences des enseignants en formation. Ancrée dans le contexte spécifique du système éducatif italien, ce qui permet de mieux comprendre les enjeux et les particularités de l'inclusion scolaire dans ce pays. De la sorte, elle suggère implicitement des pistes d'amélioration pour renforcer la qualité de l'inclusion scolaire, notamment en améliorant la formation des enseignants, en augmentant les ressources allouées à l'inclusion, en favorisant la différenciation pédagogique et l'individualisation, en luttant contre les attitudes négatives et en améliorant la collaboration et la communication.

Bien que l'article de Bonvin (2011) propose un modèle d'évaluation pertinent pour les dispositifs de soutien à l'inclusion scolaire, certains aspects cruciaux semblent insuffisamment explorés ou absents, limitant potentiellement la portée et l'applicabilité du modèle. L'article se concentre principalement sur des indicateurs quantitatifs et qualitatifs liés à la structure et au

fonctionnement du dispositif. Or, il y a un manque notable d'attention accordée à l'expérience vécue par les principaux acteurs : les élèves en situation de handicap ou de difficulté, et les enseignants qui les accompagnent. Le modèle semble omettre une analyse approfondie des perceptions, des besoins et des aspirations des élèves bénéficiant du dispositif. Comment ces élèves vivent-ils l'inclusion ? Se sentent-ils réellement soutenus et valorisés ? Ces questions essentielles mériteraient d'être au cœur de l'évaluation, au-delà des simples mesures de performance scolaire.

Reconnaissons que l'article n'aborde pas la dimension émotionnelle du travail des enseignants confrontés à l'inclusion. L'accompagnement d'élèves ayant des besoins spécifiques peut être source de stress, de frustration, voire d'épuisement professionnel. Un modèle d'évaluation complet devrait intégrer des indicateurs relatifs au bien-être et au soutien des enseignants (par exemple, la formation continue, le soutien psychologique, les espaces de partage et de collaboration). Bien que structuré, le modèle de Bonvin pourrait gagner en pertinence en intégrant une analyse plus fine des interactions complexes qui se jouent au sein de l'école et de son environnement. C'est pourquoi il est important de prendre en compte les dynamiques de pouvoir qui peuvent influencer la mise en œuvre du dispositif et l'interprétation des résultats. Par exemple, comment les décisions sont-elles prises concernant l'allocation des ressources ou l'orientation des élèves ? Quels sont les rapports de force entre les différents acteurs (direction, enseignants, parents, professionnels de santé) ?

Le modèle gagnerait à explorer plus en profondeur le rôle des familles dans le processus d'inclusion. Comment les familles sont-elles impliquées dans la conception et l'évaluation du dispositif ? Comment leurs besoins et leurs attentes sont-ils pris en compte ? Une collaboration étroite avec les familles est essentielle pour assurer la cohérence et l'efficacité du soutien à l'inclusion. Ainsi on ne négligerait pas les facteurs contextuels qui peuvent influencer l'efficacité du dispositif, tels que les caractéristiques socio-économiques de l'établissement, les ressources disponibles, les politiques éducatives locales et nationales. Ces facteurs peuvent avoir un impact significatif sur la mise en œuvre et les résultats du dispositif. Bien que l'inclusion soit une valeur fondamentale, le modèle gagnerait à expliciter les considérations éthiques qui sous-tendent l'évaluation. L'évaluation devrait veiller à ne pas stigmatiser ou discriminer les élèves en situation de handicap ou de difficulté. Il est essentiel de promouvoir une culture de respect de la diversité et de valorisation des différences. Le modèle devrait encourager la participation active des élèves et de leurs familles dans le processus d'évaluation, en leur donnant la possibilité de s'exprimer et de faire valoir leurs droits. L'évaluation devrait contribuer à réduire les inégalités et à promouvoir la justice

sociale, en veillant à ce que tous les élèves aient accès à une éducation de qualité, quelle que soit leur origine ou leur situation.

Ce modèle de Bonvin (2011) constitue une base solide pour l'évaluation des dispositifs de soutien à l'inclusion scolaire. Cependant, en intégrant une analyse plus approfondie de l'expérience subjective des acteurs, des dynamiques de pouvoir, des facteurs contextuels et des considérations éthiques, le modèle pourrait gagner en pertinence et contribuer à une inclusion plus juste et plus efficace.

### **2.3. LES ÉLÈVES A BESOINS SPÉCIFIQUES**

L'UNESCO définit les élèves à besoins spécifiques comme « des apprenants dont les besoins éducatifs diffèrent de ceux du groupe majoritaire en raison de facteurs personnels ou contextuels » (2009, p. 17). Cette définition englobe les élèves en situation de handicap, ceux issus de minorités linguistiques ou culturelles, ainsi que ceux confrontés à des difficultés socio-économiques.

#### **2.3.1. Typologies des élèves à besoins spécifiques**

La catégorisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) soulève des enjeux majeurs en termes d'inclusion scolaire et de justice éducative. Pelgrims (2019) propose une analyse fine de cette problématique en s'appuyant sur une approche centrée sur l'activité, qui permet de mieux comprendre les processus de désignation institutionnelle des élèves à BEP. Son étude éclaire la diversité et la complexité des typologies élaborées dans les pratiques éducatives. D'une part, Pelgrims souligne que « la désignation d'un élève comme ayant des besoins éducatifs particuliers est rarement un simple acte administratif ou médical ; elle résulte plutôt d'interactions sociales et pédagogiques situées, marquées par des interprétations multiples de la part des acteurs scolaires » (2019, p. 46). Ainsi, au lieu de concevoir les élèves à BEP comme un groupe homogène, elle invite à reconnaître la pluralité des profils, des parcours et des besoins qui caractérisent cette population. L'auteure identifie plusieurs registres de catégorisation utilisés par les enseignants et les institutions : des typologies médicales (troubles du spectre de l'autisme, troubles dys, handicap sensoriel, etc.), des catégorisations pédagogiques (élèves en difficulté scolaire persistante) et des désignations plus relationnelles (élèves « non motivés », « perturbateurs ») (Pelgrims, 2019, p. 50). Cette multiplicité montre que la notion de BEP ne se réduit pas à un diagnostic clinique, mais engage une interprétation pédagogique et sociale du comportement et des performances de l'élève.

Pelgrims (2019) insiste également sur le fait que la désignation d'un élève comme ayant des BEP influence fortement les attentes et les pratiques pédagogiques à son égard (p. 54). Dans certains cas, cette désignation peut conduire à une adaptation positive des stratégies d'enseignement ; dans d'autres, elle risque de renforcer des représentations stigmatisantes ou de justifier des formes d'exclusion plus ou moins explicites. À travers l'approche centrée sur l'activité, Pelgrims met en évidence que les désignations ne sont pas figées : elles évoluent en fonction des interactions, des dispositifs pédagogiques et des contextes institutionnels (Pelgrims, 2019, p. 59). Cette dynamique souligne l'importance d'une observation fine des activités scolaires et des modalités d'accompagnement pour mieux comprendre les besoins réels des élèves, au-delà des étiquettes formelles.

Poursuivant la réflexion sur les typologies des élèves à BEP, l'étude d'Isabelle Noël (2019) met en lumière l'important degré d'aléatoire qui préside au signalement des élèves pour bénéficier d'une aide pédagogique spécialisée dans un canton suisse. Cette approche complète de manière essentielle celle de Pelgrims (2019) en montrant que, loin d'être le résultat d'une évaluation objective et standardisée, l'identification des élèves à BEP relève souvent de facteurs contingents et subjectifs. Noël (2019) souligne que « le repérage des élèves dépend fortement des représentations individuelles des enseignants, de leurs pratiques pédagogiques, de leurs sensibilités à certaines difficultés, ainsi que des dynamiques d'établissement scolaire » (p. 155). Autrement dit, deux élèves présentant des difficultés comparables peuvent se voir offrir des parcours très différents selon l'établissement, la perception de l'enseignant ou la disponibilité de ressources spécialisées.

De plus, l'autrice met en évidence que les critères de signalement ne sont pas uniquement fondés sur des considérations pédagogiques : « ils sont également influencés par des logiques institutionnelles, administratives et parfois stratégiques, comme la recherche d'un allègement des charges de classe » (Noël, 2019, p. 157). Ce constat renforce l'idée que l'appartenance à la catégorie des élèves à BEP n'est ni naturelle ni universelle, mais bien le produit d'un processus social et institutionnel complexe. Elle rappelle que la désignation des élèves doit être interrogée sous l'angle de l'équité éducative. Si certains élèves bénéficient d'une reconnaissance de leurs besoins et d'un accompagnement renforcé, d'autres – présentant pourtant des besoins équivalents – peuvent rester invisibles faute de signalement (p. 160). Cela pose un problème éthique majeur dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire : l'accès à des mesures adaptées ne devrait pas dépendre du hasard des pratiques locales. Ainsi, la contribution de Noël (2019) permet d'approfondir l'analyse critique de la catégorisation des

élèves à besoins spécifiques en soulignant la nécessité d'une régulation plus équitable des procédures de repérage, fondée sur des critères mieux partagés, transparents et centrés sur les besoins réels des élèves. Il apparaît donc indispensable de réfléchir à des dispositifs d'évaluation plus objectifs, sensibles aux contextes, mais surtout orientés vers une meilleure justice scolaire.

À la suite des analyses de Pelgrims (2019) et Noël (2019) sur la construction sociale et parfois aléatoire de la désignation des élèves à BEP, l'étude de Desinor (2024) apporte un éclairage précieux sur les réalités de la formation des enseignants et leurs pratiques inclusives en contexte international, notamment en Haïti et en France. Desinor confirme que les élèves à BEP ne constituent pas un groupe homogène, mais recouvrent une grande diversité de profils : déficiences motrices, sensorielle, intellectuelle, troubles du comportement, précocité, vulnérabilité socio-économique, etc. (Desinor, 2024, p. 27-28). Elle souligne aussi que cette diversité est souvent mal appréhendée par les enseignants, faute d'une formation initiale et continue spécifiquement orientée vers l'inclusion. En ce sens, l'auteure rejoint les préoccupations de Noël (2019) sur le caractère instable et contingent des désignations : en Haïti par exemple, Desinor observe que l'identification des élèves en difficulté est fortement tributaire du contexte institutionnel, des ressources disponibles, mais aussi des perceptions individuelles des enseignants (Desinor, 2024, p. 64-66). L'absence de dispositifs clairs et de normes opérationnelles renforce le risque d'inégalités dans la reconnaissance des besoins.

Par ailleurs, Desinor (2024) insiste, dans la continuité de Pelgrims (2019), sur la nécessité d'articuler davantage la catégorisation des élèves aux pratiques pédagogiques adaptées. Trop souvent, signale-t-elle, la désignation d'un besoin spécifique ne s'accompagne pas d'une modification effective des pratiques d'enseignement, ce qui vide l'inclusion scolaire de sa substance réelle (Desinor, 2024, p. 215-218). Un apport particulièrement novateur de son étude est de montrer, à travers une expérimentation de formation-action en Haïti, que des transformations pédagogiques sont possibles lorsque les enseignants sont sensibilisés aux dynamiques d'adaptation pédagogique, aux méthodes inclusives et aux enjeux de différenciation (Desinor, 2024, p. 236-248). Cela souligne combien la formation professionnelle continue est un levier crucial pour rendre effectives les ambitions de l'inclusion scolaire.

Son analyse converge avec Noël (2019) pour affirmer qu'une politique éducative inclusive ne peut reposer uniquement sur des déclarations d'intention. Elle suppose de

repenser en profondeur les critères de désignation, les processus d'évaluation des besoins, ainsi que les ressources humaines et pédagogiques disponibles au sein des établissements.

### **2.3.2. Caractéristiques et besoins éducatifs particuliers des élèves à besoins spécifiques**

La question des caractéristiques des élèves à BEP demeure centrale pour comprendre les défis liés à l'inclusion scolaire. Noël (2019) met en évidence la complexité du processus de désignation des élèves à BEP et les caractéristiques variables qui leur sont associées. D'abord, Noël (2019) rappelle que la catégorie des élèves à BEP recouvre une hétérogénéité importante. Les élèves concernés présentent « des difficultés qui peuvent être d'ordre cognitif (troubles des apprentissages, difficultés de compréhension), comportemental (troubles du comportement, perturbations émotionnelles) ou sensoriel (déficiences visuelle, auditive) » (Noël, 2019, p. 156). Cette diversité rend difficile toute approche standardisée de l'identification et de l'accompagnement de ces élèves.

Par ailleurs, Noël insiste sur le fait que le signalement pour des mesures d'aide renforcée ne dépend pas exclusivement des caractéristiques intrinsèques de l'élève. « Il existe une part d'aléatoire liée au contexte institutionnel, aux perceptions individuelles des enseignants et aux ressources disponibles dans l'établissement » (Noël, 2019, p. 157). Ainsi, des élèves présentant des besoins similaires peuvent ne pas bénéficier des mêmes formes de soutien selon leur école ou leur enseignant. En termes de besoins éducatifs particuliers, Noël identifie plusieurs dimensions essentielles : besoins en adaptation pédagogique, nécessitant une différenciation des contenus, des méthodes et des supports d'apprentissage (Noël, 2019, p. 159) ; besoins en accompagnement relationnel, pour soutenir l'estime de soi et la persévérance scolaire ; besoins en environnement inclusif, où les aménagements physiques et sociaux favorisent la pleine participation des élèves aux activités scolaires.

Enfin, l'auteure met en garde contre une approche trop mécaniste de l'identification des BEP. Elle souligne que les caractéristiques des élèves ne doivent pas être réduites à des déficiences isolées, mais envisagées dans leur interaction avec l'environnement scolaire (Noël, 2019, p. 161). En d'autres termes, les besoins éducatifs particuliers émergent non seulement des limitations individuelles, mais aussi des insuffisances des dispositifs scolaires à répondre à la diversité. Ainsi, elle propose de considérer les élèves à BEP non comme porteurs d'un "déficit" à compenser, mais comme des apprenants dont les potentialités peuvent être soutenues par des pratiques pédagogiques adaptatives, des environnements scolaires flexibles et une attention constante aux parcours singuliers.

En complément des analyses de Noël (2019), l'étude de Frangieh et Akiki (2023) aborde une dimension clé du soutien à ces élèves : le rôle des accompagnants scolaires et leur position complexe dans l'environnement éducatif. Frangieh et Akiki (2023) décrivent les accompagnants scolaires comme des acteurs essentiels mais précaires de l'inclusion, intervenant à l'interface entre l'élève, l'enseignant et l'institution. « Ces professionnels assurent une fonction d'interface entre plusieurs univers : celui de l'élève, de l'école, et parfois du soin » (Frangieh & Akiki, 2023, p. 45). Leur mission est de faciliter l'accès au savoir, la participation sociale et l'autonomie progressive des élèves à BEP. Cependant, les auteures soulignent que les accompagnants scolaires se trouvent souvent en situation d'intermétiers : ni pleinement enseignants, ni totalement éducateurs spécialisés, leur rôle reste flou, mal défini institutionnellement, et varie fortement selon les écoles et les enseignants référents. Ce manque de reconnaissance officielle de leurs compétences spécifiques entraîne des tensions professionnelles, mais aussi des pratiques inégales d'accompagnement selon les contextes.

Sur le plan des besoins éducatifs, Frangieh et Akiki montrent que les élèves à BEP ont besoin, non seulement d'adaptations pédagogiques, mais aussi d'un soutien relationnel structurant (Frangieh & Akiki, 2023, p. 50). L'accompagnant joue ici un rôle de « facilitateur d'accès » : il aide l'élève à comprendre les consignes, organise des médiations sociales avec les pairs, et propose parfois des reformulations individualisées du savoir scolaire. Toutefois, l'étude pointe également les limites de cet accompagnement. « Lorsqu'il n'est pas intégré dans une véritable équipe pédagogique inclusive, l'accompagnement peut isoler davantage l'élève à BEP, en renforçant sa dépendance ou en le stigmatisant involontairement aux yeux de ses camarades » (Frangieh & Akiki, 2023, p. 53). Ainsi, cette étude rappelle que l'inclusion scolaire ne dépend pas seulement de l'identification des besoins ou de l'adaptation pédagogique, mais aussi de la qualité des interactions humaines au sein de l'école. Les besoins éducatifs des élèves à BEP comprennent dès lors une double dimension : cognitive (adaptation des apprentissages) et relationnelle (construction de la confiance, accompagnement de l'estime de soi, intégration sociale).

L'étude d'Arneton et Numa-Bocage (2023) met en lumière la complexité particulière de l'inclusion des élèves à BEP dans l'enseignement professionnel. Ils montrent que l'enseignement professionnel accueille une population d'élèves particulièrement hétérogène, « souvent caractérisée par des trajectoires scolaires discontinues, des difficultés d'apprentissage cumulées et parfois des situations de vulnérabilité sociale » (Arneton & Numa-Bocage, 2023, p. 72). Dans ce contexte, la notion de BEP dépasse largement les

déficiences médicalement reconnues : elle englobe aussi les élèves en décrochage, ceux ayant un rapport conflictuel à l'institution scolaire, ou encore ceux qui cumulent des difficultés psychologiques et familiales. L'étude souligne que les besoins éducatifs particuliers de ces élèves sont multiples : besoins en sécurisation du parcours, avec des repères clairs et un accompagnement renforcé ; besoins d'individualisation des apprentissages, face à des niveaux hétérogènes de compétences de base ; besoins de valorisation, pour restaurer l'estime de soi souvent abîmée par les échecs scolaires antérieurs.

Arneton et Numa-Bocage insistent aussi sur l'importance de l'ajustement pédagogique en contexte professionnel : il ne s'agit pas seulement d'adapter les contenus théoriques, mais aussi de prendre en compte les compétences pratiques, les stages en entreprise, et les attentes du monde du travail. Cette articulation entre exigence professionnelle et adaptation pédagogique constitue un défi majeur pour les enseignants. L'étude rappelle que l'inclusion effective des élèves à BEP en formation professionnelle repose sur des pratiques collaboratives, associant enseignants, équipes éducatives et structures d'accompagnement externe (psychologues scolaires, travailleurs sociaux, référents handicap) (Arneton & Numa-Bocage, 2023, p. 78). Ainsi, l'analyse d'Arneton et Numa-Bocage montre que les caractéristiques des élèves à BEP sont indissociables des contextes institutionnels dans lesquels ils évoluent. Elle invite à reconnaître l'existence d'une pluralité de besoins éducatifs spécifiques, à penser l'inclusion en articulation avec les réalités du terrain professionnel, et à promouvoir des démarches pédagogiques souples, différenciées et valorisantes.

### **2.3.3. Enjeux de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques**

Le numéro spécial de la revue ANAE (2025), consacré à la scolarisation inclusive, offre une analyse riche et actualisée des défis rencontrés dans l'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. À travers diverses contributions, cet ouvrage collectif met en lumière à la fois les avancées et les obstacles majeurs qui jalonnent la mise en œuvre du droit à l'éducation pour tous. Tout d'abord, l'ouvrage rappelle que malgré des progrès notables, l'effectivité de l'inclusion scolaire demeure très partielle. Le premier enjeu identifié est celui de la formation des enseignants : « nombre d'entre eux se déclarent encore insuffisamment préparés pour accueillir la diversité des profils dans leurs classes ordinaires » (ANAE, 2025, p. 17). Cette lacune de formation initiale et continue engendre un sentiment d'insécurité professionnelle et favorise des pratiques d'exclusion informelle.

Le deuxième enjeu majeur concerne l'organisation institutionnelle. L'étude révèle que la réussite de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques repose fortement sur la qualité de la collaboration entre acteurs : enseignants, accompagnants (AESH), psychologues scolaires, familles, et personnels médico-sociaux (ANAE, 2025, p. 20). Or, cette collaboration reste souvent déficiente, faute de dispositifs stables, de temps de concertation, ou de reconnaissance du travail d'équipe dans les charges officielles.

Un troisième enjeu, particulièrement mis en évidence, est l'adaptation pédagogique. Selon les auteurs, l'inclusion ne peut se réduire à une simple intégration physique en classe : elle doit être soutenue par une différenciation pédagogique réelle, permettant d'adapter les supports, les rythmes, les objectifs et les modes d'évaluation (ANAE, 2025, p. 24). L'absence d'adaptations appropriées risque de placer les élèves à besoins spécifiques dans une situation d'échec programmé, même lorsqu'ils sont présents dans les classes ordinaires.

Enfin, la revue insiste sur l'enjeu éthique et politique : promouvoir une école inclusive signifie redéfinir les finalités mêmes de l'institution scolaire en plaçant l'équité et l'accessibilité au cœur des missions éducatives (ANAE, 2025, p. 27). Il ne s'agit pas seulement d'une exigence juridique, mais d'un engagement sociétal pour construire une école plus juste et respectueuse des différences. Ainsi, la synthèse proposée par ANAE (2025) montre que les défis de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques sont multiples, systémiques et imbriqués : ils touchent à la formation, à l'organisation, aux pratiques pédagogiques et aux valeurs éducatives. Réussir l'inclusion implique une mutation profonde des systèmes éducatifs, bien au-delà des simples ajustements techniques ou administratifs.

Ecolhuma (2024) complète utilement l'analyse des défis de l'inclusion scolaire esquissée par ANAE (2025). En s'appuyant sur une enquête de terrain réalisée auprès d'enseignants du premier et du second degré, ce rapport met en évidence les écarts persistants entre les ambitions politiques affichées et les réalités pratiques du quotidien des classes. Tout d'abord, Ecolhuma (2024) révèle que « les enseignants identifient en moyenne 6 élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans une classe de 25 élèves, dont près de la moitié ne bénéficient d'aucun accompagnement spécifique » (p. 3). Ce chiffre témoigne de la présence massive d'élèves à besoins spécifiques dans les classes ordinaires, et du manque de moyens d'accompagnement adaptés pour répondre à cette diversité.

Un deuxième enseignement majeur est la perception d'isolement professionnel. « Près de 50 % des enseignants interrogés déclarent se sentir seuls pour faire face aux défis de l'inclusion » (Ecolhuma, 2024, p. 5). Ce déficit de soutien institutionnel se traduit par une forte fatigue professionnelle et une difficulté à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques

différenciées de manière systématique et durable. Le rapport souligne aussi une inégalité territoriale d'accès aux ressources : selon les régions, les aides humaines (AESH) et les dispositifs spécialisés sont plus ou moins disponibles, accentuant ainsi les écarts d'inclusion entre établissements (Ecolhuma, 2024, p. 6).

Enfin, Ecolhuma insiste sur un enjeu fondamental, pour que les ambitions inclusives puissent se traduire en actes, il est indispensable de renforcer la formation continue des enseignants, de développer une culture collaborative au sein des établissements, et de revaloriser les métiers du soutien éducatif (notamment celui d'AESH) (Ecolhuma, 2024, p. 7). Ainsi, cette étude met en lumière l'importance de passer d'une inclusion formelle à une inclusion fonctionnelle reposant sur des transformations concrètes des pratiques pédagogiques, de l'organisation scolaire et des politiques de soutien aux professionnels de l'éducation.

## **2.4. INSERTION THÉORIQUE**

Dans cette partie, nous allons nous étendre sur les différentes théories explicatives qui peuvent favoriser la compréhension de la corrélation entre les pratiques d'évaluation formative et les performances des élèves du niveau 3 du primaire en mathématiques. Car la théorisation étant le processus de construction claire d'une théorie (Assogba, 2004), la théorie se trouve donc à la base de tout travail scientifique et son rôle est déterminant dans le processus d'explication des phénomènes sociaux.

### **2.4.1. La pédagogie éclectique**

La pédagogie éclectique se définit comme une approche combinatoire qui mobilise plusieurs courants pédagogiques (behaviorisme, constructivisme, socio-constructivisme, humanisme, etc.) en fonction des besoins des élèves, des objectifs d'apprentissage et des situations concrètes d'enseignement (Legendre, 2005, p. 34). Elle ne se limite donc pas à un seul paradigme ou modèle, mais opère un choix raisonné et contextualisé des méthodes les plus efficaces pour chaque situation. En contexte d'éducation inclusive, cette souplesse est un atout majeur. En effet, les enseignants doivent souvent faire face à des classes hétérogènes, composées d'élèves ayant des rythmes, des styles d'apprentissage et des besoins très variés, y compris des élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire. L'éclectisme pédagogique permet donc :

- D'adapter les méthodes aux particularités de chaque apprenant (différenciation),

- De varier les modalités (travail individuel, en groupe, apprentissage coopératif, usage du numérique...),
- De favoriser l'engagement et la motivation de tous les élèves,
- Et de valoriser différentes formes d'intelligence et de compétence.

Comme le souligne Houssaye (2000), « le pédagogue éclectique ne se laisse enfermer ni dans une méthode ni dans un modèle unique ; il choisit ce qui est pertinent pour ses élèves » (p. 112). Ce choix éclairé et contextuel est exactement ce que requiert une pédagogie inclusive, qui ne peut être ni dogmatique, ni rigide. Bref, la pédagogie inclusive repose sur une combinaison de stratégies différenciées, centrées sur l'élève, ses ressources et ses besoins. L'efficacité de ces stratégies dépend de la capacité de l'enseignant à les planifier, les adapter et les articuler dans une logique d'équité, d'accessibilité et de co-construction des savoirs.

Goigoux (2010) insiste sur le fait que les élèves les plus éloignés des normes scolaires – souvent ceux issus de milieux défavorisés ou en situation de handicap – nécessitent une pédagogie plus souple, plus différenciée, et donc fondamentalement éclectique. Cette pédagogie combine des éléments issus de plusieurs courants (behaviorisme, constructivisme, socioconstructivisme, pédagogie explicite, etc.), non pas dans une logique additive mais dans une perspective de complémentarité raisonnée et contextualisée. Il écrit à ce propos : « L'enseignant doit apprendre à ne pas enseigner toujours de la même façon » (Goigoux, 2010). Cette posture critique rejoint directement les préoccupations de notre recherche, centrée sur l'analyse des stratégies pédagogiques efficaces dans les contextes d'inclusion scolaire au Cameroun. Le manque de formation spécialisée des enseignants, comme le montre notre observation de terrain, les pousse souvent à bricoler des solutions pratiques face à des élèves à besoins spécifiques, sans assise théorique ni accompagnement méthodologique structuré. C'est dans cette tension que l'éclectisme pédagogique prend tout son sens, à condition qu'il ne soit pas synonyme d'improvisation ou de confusion.

Si Goigoux valorise la diversité des approches, il ne fournit pas toujours des balises méthodologiques claires permettant d'opérationnaliser cet éclectisme dans la pratique quotidienne, surtout dans des environnements peu dotés en ressources comme les écoles camerounaises. La pédagogie éclectique telle que décrite dans l'article, bien qu'inspirante, reste difficilement transférable sans un accompagnement en formation continue, une culture de la collaboration professionnelle et une évaluation rigoureuse des effets des pratiques enseignantes. Ce texte interroge la posture professionnelle de l'enseignant en inclusion : celui-ci ne peut se contenter de transposer des recettes, mais doit développer une réflexivité

pédagogique permanente, basée sur l'observation fine des situations d'apprentissage et l'ajustement dynamique des pratiques. Cette approche rejoint les visées de notre étude, qui souhaite explorer comment des enseignants, parfois non préparés à l'inclusion, mobilisent (ou non) des formes d'éclectisme pédagogique pour répondre aux défis posés par la diversité scolaire.

L'étude de Lebrun (2017) offre une perspective complémentaire et innovante en explorant les potentialités des classes inversées dans la redéfinition des postures pédagogiques. Cette analyse prend un relief particulier dans le cadre de notre problématique, centrée sur l'adaptation des pratiques pédagogiques à la diversité des besoins des élèves dans un contexte d'inclusion. Il propose une typologie des classes inversées qui met en lumière la multiplicité des configurations possibles : certaines centrées sur les contenus, d'autres sur les interactions ou sur les projets. Cette typologie illustre concrètement ce qu'une pédagogie éclectique peut permettre lorsqu'elle est articulée à des technologies éducatives et à une réflexion pédagogique contextualisée. « L'éclectisme ici ne se résume pas à une juxtaposition de techniques, mais à une stratégie d'hybridation pédagogique, fondée sur des choix didactiques informés par les profils d'apprentissage des élèves et les visées éducatives » (Lebrun, 2017, p. 62).

Toutefois, si cette approche enrichit le champ de la pédagogie différenciée et inclusive, elle soulève également plusieurs limites en lien avec notre problématique. D'une part, Lebrun ne traite que marginalement des élèves à besoins spécifiques : l'attention est portée sur l'organisation générale des apprentissages, sans une analyse approfondie des ajustements particuliers nécessaires à ces publics. D'autre part, les conditions d'implémentation des classes inversées, notamment en termes d'accès aux outils numériques, de formation des enseignants et de culture pédagogique collaborative, restent peu interrogées, alors qu'elles constituent des enjeux majeurs dans les contextes éducatifs contraints, comme ceux observés dans notre terrain de recherche.

Dans la même perspective que Goigoux (2010), Lebrun confirme que la flexibilité pédagogique et l'ouverture à la diversité des modalités d'enseignement sont des leviers essentiels pour répondre aux défis de l'inclusion. Néanmoins, l'absence d'un cadre opératoire sur la manière d'adapter ces modèles aux élèves en situation de handicap ou en grande difficulté limite la portée inclusive de la démarche. Pour que l'éclectisme pédagogique ne soit pas simplement un principe d'intention, il faut l'ancrer dans des pratiques différenciées

explicites, accompagnées d'un processus évaluatif rigoureux et inclusif, ce que notre recherche vise à explorer.

Dans la continuité des réflexions proposées par Lebrun (2017), l'étude de Gombert, et al. (2017) vient enrichir la réflexion sur les conditions concrètes d'adaptation des pratiques en contexte d'inclusion scolaire, en se concentrant sur un cas spécifique : celui d'un élève avec autisme intégré en milieu ordinaire. Ces deux travaux, bien qu'issus de champs empiriques différents, se rejoignent dans une perspective de diversification et de flexibilisation des pratiques pédagogiques – principes fondamentaux de la pédagogie éclectique. Lebrun (2017) a insisté sur la nécessité d'une réflexion sur les dispositifs hybrides et leur articulation avec les besoins des apprenants, en distinguant plusieurs modèles de classes inversées adaptés aux contextes, aux objectifs d'apprentissage et aux profils d'élèves. Cette analyse ouvre un espace théorique favorable à une pédagogie éclectique, entendue ici comme une approche fondée sur l'articulation contextualisée de méthodes variées. Néanmoins, Lebrun ne prend pas explicitement en compte la question des élèves à besoins éducatifs particuliers, ce qui limite la portée inclusive de ses propositions.

C'est précisément à cette limite que répond l'article de Gombert et al. (2017), qui met en lumière les tensions, ajustements et leviers associés à l'adaptation des pratiques pédagogiques à un élève avec autisme. Leur étude de cas révèle que la réussite de l'inclusion repose non seulement sur des aménagements didactiques individualisés, mais aussi sur une réflexivité professionnelle continue de l'enseignant, un travail collaboratif avec les acteurs du soin et un pilotage fin de la gestion du groupe-classe. Ces éléments constituent des points d'appui essentiels pour une pédagogie éclectique réellement inclusive, dans laquelle les choix méthodologiques se construisent à partir d'une analyse des situations, des besoins, des ressources disponibles et de l'accessibilité cognitive des dispositifs.

Néanmoins, les auteures pointent également les obstacles à cette dynamique d'ajustement à cause du manque de formation spécialisée, de l'isolement professionnel, de l'absence de cadre structurant pour penser la diversité. Ces freins soulignent que l'éclectisme pédagogique ne peut être efficace que s'il est soutenu par une organisation scolaire inclusive, des ressources adaptées et un accompagnement institutionnel. Ainsi, la confrontation entre Lebrun (2017) et Gombert et al. (2017) permet de faire émerger une posture critique sur les conditions de faisabilité de la pédagogie éclectique. Cette dernière ne peut être envisagée comme un simple assemblage de techniques ou de dispositifs, mais comme un processus complexe de médiation pédagogique, ancré dans la réalité des besoins spécifiques des élèves et fondé sur des compétences professionnelles spécifiques.

Dans un contexte où les attentes institutionnelles visent à promouvoir des pratiques d'enseignement adaptées à la diversité des élèves, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers, la pédagogie éclectique s'impose comme une voie pragmatique conciliant diversité des approches et efficacité pédagogique. Cette orientation s'inscrit dans la continuité des travaux de Lebrun (2017) sur les configurations pédagogiques variables, en particulier à travers les classes inversées, qui invitent à dépasser une conception linéaire et unique de l'acte d'enseigner. C'est également cette complexité des pratiques pédagogiques que Lescouarch (2019) interroge.

Dans cette étude, Lescouarch (2019) souligne combien les pratiques pédagogiques relèvent d'un équilibre délicat entre théorie, injonctions institutionnelles et conditions de terrain. Il insiste sur la nécessité de sortir d'une logique de prescription uniforme pour entrer dans une reconnaissance des pratiques hétérogènes, contextualisées et négociées. Cela rejoint le principe fondamental de la pédagogie éclectique, qui repose sur l'idée d'un ajustement raisonné aux contextes d'apprentissage et aux besoins spécifiques des apprenants. Il met en lumière les tensions qui sous-tendent les débats pédagogiques actuels : entre innovation et tradition, entre pilotage vertical et autonomie professionnelle. Ces tensions ne doivent pas être perçues comme des obstacles, mais plutôt comme des espaces de réflexion et de construction collective de sens, au sein desquels l'enseignant développe un positionnement professionnel singulier. Dans cette perspective, l'éclectisme pédagogique apparaît non pas comme une juxtaposition de méthodes, mais comme une démarche cohérente, fondée sur la réflexivité, l'observation et l'analyse des effets produits sur les élèves.

Mais on peut relever l'absence de véritables dispositifs de formation initiale et continue permettant aux enseignants de développer cette posture réflexive. Ce constat est d'autant plus préoccupant en contexte d'inclusion, où la complexité des besoins rend indispensable une pluralité d'approches pédagogiques intégrées et pensées dans la durée. Notre recherche prolonge ainsi cette réflexion en examinant comment la pédagogie éclectique, soutenue par les principes de la différenciation pédagogique et du constructivisme social, peut devenir une réponse cohérente aux défis de l'inclusion scolaire. Elle vise à dépasser les clivages théoriques pour comprendre comment les enseignants construisent des stratégies hybrides, souples et adaptables, en tenant compte des contraintes de terrain et des spécificités de chaque élève.

### - **La préparation de la leçon en pédagogie éclectique**

La préparation de la leçon en pédagogie éclectique implique un choix raisonné des méthodes pédagogiques adaptées aux besoins des apprenants. Cette exigence se retrouve dans les travaux de Clark (1983) et de Tomlinson (2001), qui, bien qu'issus de traditions différentes, convergent vers une même idée : l'efficacité pédagogique repose sur la méthode et l'adaptation au profil des élèves, non sur les outils employés. Clark (1983) affirme que « les médias éducatifs, en tant que supports techniques, n'ont pas d'effet direct sur l'apprentissage ; seul le recours méthodique à des stratégies pédagogiques efficaces influence la réussite » (p. 447). Ainsi, dans la préparation d'une leçon éclectique, l'enseignant doit privilégier une sélection réfléchie de méthodes d'enseignement, combinées de manière cohérente, sans se laisser séduire par des dispositifs technologiques superficiels.

Clark illustre son propos par une analogie célèbre : « les médias sont de simples véhicules qui livrent l'instruction, mais ils n'influencent pas le rendement plus qu'un camion postal n'altère le contenu de la lettre » (Clark, 1983, p. 445). Ainsi, dans la préparation d'une leçon éclectique, il est impératif de ne pas confondre outil et méthode. L'enseignant doit avant tout identifier les compétences à développer, puis choisir divers moyens pédagogiques capables de soutenir efficacement ces apprentissages. L'éclectisme pédagogique ne signifie donc pas un emploi désordonné de méthodes diverses ; il implique une sélection raisonnée basée sur l'efficacité éprouvée de certaines pratiques. Comme le rappelle Clark, « ce sont les méthodes, et non les médias, qui sont responsables des gains d'apprentissage » (1983, p. 447). Une bonne préparation exige de l'enseignant qu'il analyse les objectifs d'apprentissage, qu'il tienne compte du profil de ses élèves (besoins, styles cognitifs, motivation) et qu'il associe les méthodes pédagogiques les plus adaptées. En ce sens, il plaide pour une approche fondée sur des preuves empiriques : « la meilleure pratique repose sur une sélection éclairée par les recherches, et non sur les préférences personnelles ou les innovations technologiques » (1983, p. 450). Dans la pédagogie éclectique, la fiche de préparation doit donc inclure un justificatif didactique pour chaque méthode choisie, en lien avec l'objectif poursuivi.

Ainsi, la préparation de la leçon dans une pédagogie éclectique, éclairée par Clark (1983), repose sur l'analyse des besoins pédagogiques, le choix raisonné de méthodes efficaces, la justification systématique des stratégies adoptées et l'usage fonctionnel des supports. En suivant ces principes, l'enseignant peut véritablement adapter son enseignement à la diversité des apprenants tout en s'assurant de sa pertinence pédagogique.

Cette approche est renforcée par Tomlinson (2001), qui introduit le concept de différenciation pédagogique pour répondre à la diversité des profils d'apprenants. Selon elle, « enseigner une classe d'élèves diversifiés requiert une planification délibérée des contenus, des processus et des produits d'apprentissage » (Tomlinson, 2001, p. 3). Dans une pédagogie éclectique, cela signifie que la préparation de la leçon doit anticiper les différences de niveaux, de styles d'apprentissage et de rythmes, en mobilisant une variété de stratégies pédagogiques adaptées. Tomlinson précise que la différenciation porte sur trois axes essentiels : le contenu (ce qui est enseigné), le processus (comment l'élève s'approprie le contenu) et le produit (comment il démontre ce qu'il a appris) (Tomlinson, 2001, p. 5). Ainsi, lors de la préparation d'une leçon éclectique, l'enseignant ne se limite pas à alterner les méthodes au hasard, mais planifie délibérément des activités variées pour soutenir l'engagement et la réussite de tous les élèves.

En combinant les perspectives de Clark et Tomlinson, la préparation de la leçon éclectique repose sur deux piliers fondamentaux, la validité pédagogique des méthodes choisies (Clark, 1983) et l'adaptation différenciée aux profils d'apprenants (Tomlinson, 2001). La démarche de préparation doit donc s'appuyer sur une analyse rigoureuse des besoins des élèves, puis sur une sélection stratégique des approches pédagogiques les plus pertinentes, intégrant à la fois l'efficacité prouvée et la différenciation systématique. C'est pourquoi la préparation d'une leçon en pédagogie éclectique, éclairée par Clark (1983) et Tomlinson (2001), consiste à orchestrer une pluralité de stratégies efficaces tout en répondant activement aux différences individuelles. Le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de diversifier les moyens, mais de le faire de manière raisonnée, adaptée et différenciée, afin de favoriser l'apprentissage de tous.

**Tableau 1:***Fiche Pratique – Préparation de la Leçon selon Clark (1983) et Tomlinson (2001)*

1. APPORTS DE CLARK (1983)	
Principes	Actions
Alignement médias-objectifs	Sélectionner des supports (textes, vidéos, images, simulations) qui soutiennent directement les objectifs pédagogiques (Clark, 1983, p. 446).
Préparation cognitive	Concevoir des activités préparatoires pour activer les connaissances préalables des élèves (Clark, 1983, p. 450).
Pertinence des supports	Éviter la surcharge cognitive en choisissant uniquement des médias utiles à la compréhension (Clark, 1983, p. 447).
2. APPORTS DE TOMLINSON (2001)	
Principes	Actions
Différenciation en amont	Adapter la planification selon les profils d'apprentissage, les intérêts et les niveaux de préparation des élèves (Tomlinson, 2001, p. 12).
Flexibilité des contenus et processus	Préparer plusieurs chemins d'accès aux savoirs, en proposant diverses méthodes et supports (Tomlinson, 2001, p. 17).
Clarté des objectifs d'apprentissage	Formuler des objectifs explicites et accessibles pour orienter les élèves dans leurs parcours différenciés (Tomlinson, 2001, p. 24).

Cette fiche présente les principes de préparation de la leçon en pédagogie éclectique, inspirés des travaux de Clark (1983) et Tomlinson (2001). Elle met l'accent sur l'intégration des médias et la différenciation pour s'adapter aux profils variés des élèves.

#### - **La dispensation d'une leçon en pédagogie éclectique**

La dispensation d'une leçon dans une approche éclectique vise à combiner plusieurs dynamiques d'apprentissage pour maximiser la compréhension et l'engagement de tous les élèves. Dans cette perspective, les apports de Kolb (1984) et de Marzano (2007) se complètent étroitement : ils mettent en évidence l'importance d'une structure pédagogique articulée autour de l'expérience, de la réflexion et de la maîtrise progressive des compétences. Kolb (1984) propose une théorie selon laquelle l'apprentissage est un processus cyclique fondé sur l'expérience. Ce modèle est fondamental pour comprendre la dispensation d'une leçon en pédagogie éclectique : il invite l'enseignant à structurer son enseignement en quatre étapes dynamiques qui mobilisent différentes formes d'apprentissage. Selon lui, l'apprentissage efficace passe par un cycle composé de l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite, l'expérimentation active (Kolb, 1984, p. 30).

Dans une pédagogie éclectique, la dispensation d'une leçon doit intégrer ces différentes dimensions pour toucher l'ensemble des styles d'apprenants. Chaque phase du cycle de Kolb correspond ainsi à un moment clé dans l'animation de la séance.

- Déclencher une expérience concrète : La leçon débute par une activité engageante qui plonge les élèves dans une situation réelle ou simulée. Il peut s'agir d'une expérience pratique, d'une étude de cas, d'une mise en situation. Kolb souligne que « l'expérience immédiate est la base essentielle sur laquelle s'appuie l'apprentissage » (1984, p. 38).
- Favoriser l'observation réfléchie : Après l'expérience, l'enseignant organise un moment de réflexion collective ou individuelle. Les apprenants sont invités à analyser, décrire, questionner ce qu'ils viennent de vivre. Cette phase est essentielle pour stimuler la prise de recul. Kolb précise que « l'observation réfléchie permet à l'apprenant de percevoir la signification de son expérience » (1984, p. 39).
- Introduire la conceptualisation abstraite : À partir des observations, l'enseignant guide les élèves vers la formulation de concepts, de règles générales, ou de théories. C'est à ce moment que l'enseignement plus formel intervient. Kolb rappelle que « conceptualiser abstraitement signifie construire des modèles théoriques à partir de l'expérience » (1984, p. 40).
- Encourager l'expérimentation active : Enfin, les élèves sont invités à réinvestir ce qu'ils ont appris dans de nouvelles situations. Cette phase peut prendre la forme d'exercices d'application, de projets, de jeux de rôle. Kolb note que « l'expérimentation active prolonge l'apprentissage en transformant la théorie en pratique » (1984, p. 41).

Dans une pédagogie éclectique, l'enseignant doit donc, lors de la dispensation de la leçon, alterner entre ces différents modes pédagogiques : proposer des expériences concrètes, permettre la réflexion critique, structurer les savoirs théoriques, inciter à l'action. Cette alternance assure que tous les styles d'apprentissage soient sollicités : les actifs, les réfléchis, les conceptuels et les pragmatiques (Kolb, 1984, p. 68). L'éclectisme pédagogique ne repose donc pas sur une variété désordonnée d'activités, mais sur une progression méthodique visant à couvrir tout le cycle de l'apprentissage expérientiel.

À cette approche dynamique, Marzano (2007) ajoute une organisation méthodique de l'enseignement basée sur neuf catégories stratégiques visant à augmenter l'efficacité pédagogique. Il insiste notamment sur l'importance de fixer des objectifs clairs et donner des feedbacks fréquents, faire varier les types d'activités d'apprentissage, encourager

l'approfondissement progressif des savoirs. Dans une pédagogie éclectique, cela signifie que l'enseignant doit planifier la dispensation de sa leçon de façon à articuler des activités expérimentales pour engager les élèves dans l'action, des temps d'analyse réflexive structurés pour consolider la compréhension, des interventions ciblées pour guider l'effort, corriger et soutenir la progression.

Marzano souligne également que les stratégies pédagogiques doivent être explicitement enseignées : « il ne suffit pas de varier les activités, il faut aussi apprendre aux élèves comment apprendre » (2007, p. 21). Cette dimension rejoint l'idée, chez Kolb, que la conscience du processus d'apprentissage (méta-apprentissage) est essentielle pour progresser de manière autonome. Ainsi, dispenser une leçon en pédagogie éclectique selon Kolb et Marzano revient à orchestrer une séquence dynamique et réflexive, où l'action pratique, la structuration cognitive et l'accompagnement stratégique se renforcent mutuellement. Bref, la dispensation de la leçon éclectique s'enrichit, d'une part, du modèle expérientiel de Kolb, qui offre un cadre naturel à la progression de l'apprentissage par l'expérience et la réflexion, et, d'autre part, de la rigueur méthodologique proposée par Marzano, qui insiste sur l'importance de la clarté des objectifs, de la gestion du feedback, et de la variation stratégique des activités. Ensemble, ils permettent de concevoir des leçons riches, engageantes et efficaces, adaptées à la diversité des élèves et à la complexité du processus d'apprentissage.

#### - **L'évaluation en pédagogie éclectique**

L'évaluation en pédagogie éclectique ne se limite pas à mesurer des connaissances de base ; elle doit être conçue pour saisir la diversité des compétences cognitives mobilisées au cours de l'apprentissage. Brookhart (2010) souligne l'importance de développer des outils d'évaluation capables de rendre compte de la pensée critique, créative et analytique des élèves, éléments essentiels d'un enseignement éclectique.

- L'évaluation au service de la pensée complexe : Selon Brookhart, évaluer dans un contexte d'apprentissage diversifié nécessite de viser systématiquement les compétences de haut niveau plutôt que les simples savoirs factuels. Elle définit les compétences de haut niveau comme celles impliquant « l'analyse, la synthèse, la résolution de problèmes, la prise de décision et la créativité » (2010, p. 3). Dans une pédagogie éclectique, où plusieurs méthodes et modalités d'apprentissage sont combinées, l'évaluation doit être capable de s'adapter à différents types de

productions (écrites, orales, pratiques) et refléter non seulement ce que les élèves savent, mais surtout comment ils pensent.

- Des tâches d'évaluation éclectiques et authentiques : Brookhart recommande de concevoir des tâches d'évaluation authentiques, c'est-à-dire des activités qui sollicitent plusieurs processus cognitifs à la fois et qui ressemblent à des situations réelles. Elle précise que « les tâches doivent demander aux élèves non seulement de se souvenir, mais aussi de penser » (2010, p. 15). Ainsi, en pédagogie éclectique, l'évaluation peut prendre des formes variées, telles que : résolution de problèmes complexes, projets créatifs, dossiers de recherche, présentations orales argumentées, discussions dirigées ou débats. Cette diversité permet de respecter les styles cognitifs variés des élèves, principe central de l'éclectisme pédagogique.
- Critères clairs et échelles de qualité : Pour garantir l'équité de l'évaluation dans un dispositif éclectique, Brookhart insiste sur l'importance de définir des critères explicites de réussite, accessibles aux élèves. Selon elle, « les critères doivent être alignés avec les objectifs cognitifs visés » (2010, p. 41). En pédagogie éclectique, cela implique d'adapter les critères à la nature de chaque activité, en distinguant par exemple : la rigueur du raisonnement pour un débat, la créativité et la pertinence pour un projet artistique, la capacité d'analyse pour une étude de cas. L'utilisation de grilles d'évaluation ou de rubriques détaillées est fortement recommandée pour maintenir une évaluation juste et transparente.
- Feedback formatif et développement des compétences : Enfin, Brookhart insiste sur l'importance d'un feedback formatif régulier, qui guide l'élève vers l'amélioration continue de ses compétences de haut niveau (2010, p. 57). Dans une pédagogie éclectique, cela suppose que l'évaluation ne soit pas seulement un point d'arrivée, mais une partie intégrante du processus d'apprentissage. L'évaluation doit ainsi : diagnostiquer les forces et faiblesses, encourager la prise de conscience métacognitive, ouvrir des pistes de progrès personnalisées. Dans une perspective éclectique, l'évaluation ne saurait se réduire à des tests standards ; elle doit s'inscrire dans une approche complexe, différenciée et authentique qui valorise la diversité des intelligences et des parcours cognitifs. Suivant les recommandations de Brookhart (2010), l'enseignant doit concevoir des évaluations qui stimulent, observent et développent les compétences de haut niveau, en intégrant feedbacks formatifs, critères clairs et tâches variées. L'évaluation devient ainsi, non pas une sanction, mais un levier d'apprentissage en profondeur.

- La remédiation en pédagogie éclectique : Hattie (2009) propose une analyse approfondie des facteurs qui influencent le rendement des élèves, en se basant sur plus de 800 méta-analyses. À travers son étude, il met en lumière l'importance capitale d'une remédiation efficace qui s'inscrit dans une démarche pédagogique éclectique et adaptée aux besoins spécifiques des apprenants.
- La remédiation comme levier d'impact maximal : Hattie identifie plusieurs interventions éducatives ayant un fort effet sur la réussite des élèves. Parmi celles-ci, la remédiation ciblée, réalisée immédiatement après l'identification des lacunes, ressort comme une stratégie particulièrement puissante. Selon lui, « il ne suffit pas d'enseigner ; il faut continuellement diagnostiquer les erreurs et intervenir rapidement » (2009, p. 172). Dans une pédagogie éclectique, la remédiation ne suit pas un modèle unique. Elle combine diverses approches — tutorat, apprentissage par les pairs, feedback formatif intensif, différenciation — pour répondre à la diversité des profils cognitifs et des difficultés rencontrées.
- Rôle central du feedback dans la remédiation : Hattie attribue au feedback un effet d'une ampleur considérable sur l'apprentissage, avec un indice d'effet de 0.73, bien au-dessus du seuil de signification pédagogique (2009, p. 173). En contexte éclectique, cela signifie que la remédiation efficace repose sur un feedback clair, immédiat et orienté vers l'amélioration des stratégies d'apprentissage plutôt que sur la simple correction des erreurs. La remédiation doit donc intégrer un feedback sur la tâche (ce qui est correct/incorrect), un feedback sur les processus (comment améliorer les stratégies employées), un feedback sur l'autorégulation (comment planifier, surveiller et évaluer son propre travail).
- Approches différenciées et tutorat personnalisé : Hattie montre que des stratégies comme le tutorat entre pairs (effet de 0.55) ou les interventions différenciées (effet de 0.77 pour l'enseignement explicite et ciblé) sont particulièrement efficaces lorsqu'elles sont intégrées de manière adaptée aux besoins de chaque élève (p. 212). En pédagogie éclectique, la remédiation s'appuie ainsi sur : la différenciation pédagogique par modification du contenu, du processus ou du produit attendu selon les besoins diagnostiqués ; le travail collaboratif pour favoriser l'entraide structurée entre élèves pour consolider les apprentissages ; le coaching individualisé avec des interventions ponctuelles ciblées sur des difficultés spécifiques.

- Importance de l'évaluation formative pour orienter la remédiation : Hattie insiste sur l'importance de l'évaluation formative pour alimenter la remédiation. Il affirme que « l'enseignement efficace est une fonction de la qualité des diagnostics de l'enseignant sur ce que les élèves savent et ne savent pas » (2009, p. 181). Dans une pédagogie éclectique, cette évaluation doit être continue, souple, multiforme (quiz, autoévaluations, observations, portfolios) afin d'adapter immédiatement la remédiation aux besoins détectés.

La remédiation, dans une approche éclectique conforme aux conclusions de Hattie (2009), ne consiste pas à appliquer mécaniquement des exercices correctifs, mais à ajuster finement les modalités d'intervention à partir de données précises sur les besoins des élèves. Elle mobilise un panel d'outils variés — feedback de qualité, tutorat, différenciation, stratégies métacognitives — pour garantir un apprentissage profond, personnalisé et durable. La remédiation devient ainsi un pilier central du processus éducatif, contribuant directement à réduire les écarts de réussite et à soutenir tous les profils d'apprentissage dans leur progression.

Vygotsky (1978) établit une théorie fondatrice sur le développement des fonctions psychologiques supérieures, insistant sur l'importance des interactions sociales et du langage dans l'apprentissage. Sa conception de la zone proximale de développement (ZPD) éclaire profondément la pratique de la remédiation en pédagogie éclectique.

- La remédiation comme médiation dans la zone proximale de développement : Selon Vygotsky, l'apprentissage ne suit pas strictement le niveau actuel de développement de l'élève, mais se réalise de manière optimale dans la ZPD, définie comme « la distance entre le niveau de développement actuel [...] et le niveau potentiel de développement sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents » (Vygotsky, 1978, p. 86). Dans une pédagogie éclectique, la remédiation consiste donc à identifier précisément la ZPD de chaque élève grâce à une évaluation formative souple, adapter l'accompagnement (scaffolding) pour aider l'élève à franchir progressivement les étapes intermédiaires.
- Le rôle fondamental de l'étaillage (scaffolding) : Même si Vygotsky n'emploie pas directement le terme « étaillage » (introduit plus tard par Bruner), son modèle repose sur l'idée que l'enseignant fournit un soutien temporaire, ajusté au niveau d'autonomie de l'élève. Cet étaillage est progressivement retiré à mesure que l'élève développe ses compétences. En pédagogie éclectique, cela implique d'utiliser différentes formes de

soutien remédiateur : modélisation explicite des stratégies, questions guidées pour orienter la réflexion, ressources adaptées (exemples, schémas, outils interactifs).

- Interaction sociale et co-construction du savoir : Vygotsky affirme que « toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois : d'abord sur le plan social, ensuite sur le plan individuel » (1978, p. 57). Ainsi, la remédiation ne doit pas être pensée uniquement comme un processus individuel, mais comme un dialogue social qui stimule le développement cognitif. L'approche éclectique favorise cette dimension sociale en mobilisant : le tutorat entre pairs, les discussions guidées, le travail collaboratif orienté vers la résolution de problèmes.
- Langage comme outil de remédiation : Pour Vygotsky, le langage est « l'outil psychologique le plus important » (1978, p. 28). Il joue un rôle médiateur entre l'expérience immédiate et la conceptualisation. En remédiation, l'utilisation stratégique du langage (paraphrasage, reformulation, questionnement socratique) permet de faire progresser la pensée et d'ancrer les apprentissages.

Intégrer la pensée de Vygotsky dans une approche de remédiation éclectique signifie que l'enseignant ne se limite pas à corriger les erreurs, mais s'engage activement dans un processus d'accompagnement évolutif, fondé sur le diagnostic de la ZPD, l'étayage ajusté et l'interaction sociale significative. La remédiation devient alors un levier puissant de développement des compétences de haut niveau, tout en respectant le rythme et les ressources internes de chaque apprenant.

#### - **La dispensation d'une leçon différenciée**

La mise en œuvre effective de la différenciation pédagogique en classe repose sur une série d'étapes articulées et réfléchies. Comme le rappelle Hachette-Éducation (2024), différencier ne signifie pas enseigner différemment à chaque élève, mais proposer des chemins variés pour atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage.

Avant de débiter l'enseignement, l'enseignant procède à une évaluation diagnostique pour cerner les acquis, les besoins et les profils cognitifs de ses élèves (Hachette-Éducation, 2024, p. 2). Cette évaluation permet d'identifier les écarts de niveau et d'anticiper les adaptations nécessaires dans la leçon.

La différenciation ne remet pas en cause l'unité des objectifs d'apprentissage : tous les élèves visent les mêmes compétences générales, mais peuvent emprunter des parcours pédagogiques différenciés (Hachette-Éducation, 2024, p. 3). L'enseignant explicite les attendus tout en autorisant des stratégies variées pour y parvenir.

La dispensation différenciée repose sur une diversification des démarches : l'usage de supports variés (textes simplifiés, cartes heuristiques, vidéos), l'alternance entre travail individuel, tutorat par les pairs et ateliers de groupes hétérogènes, le recours à des approches actives comme l'apprentissage coopératif ou la classe inversée (Hachette-Éducation, 2024, p. 4). Cette pluralité de méthodes favorise l'engagement des élèves et s'adapte à leurs styles d'apprentissage.

La différenciation pédagogique encourage aussi la variété des modes de restitution : un même objectif peut être validé par une production écrite, orale, numérique ou artistique (Hachette-Éducation, 2024, p. 5). Cette souplesse valorise les talents multiples et renforce la confiance des élèves en leurs capacités.

L'enseignant intègre des évaluations formatives régulières pour ajuster ses pratiques en temps réel (Hachette-Éducation, 2024, p. 6). Cette évaluation souple et adaptée permet de repérer les réussites, les difficultés émergentes et de proposer des régulations immédiates (ré-explication, aide ciblée, reformulation collective).

Enfin, dispenser une leçon différenciée exige que l'enseignant adopte une posture de médiateur : il guide les apprentissages, facilite l'autonomie progressive des élèves et aménage un climat de classe inclusif, valorisant les différences comme des ressources pédagogiques (Hachette-Éducation, 2024, p. 7). Ainsi, la différenciation pédagogique, loin d'être une juxtaposition de pratiques individuelles, s'inscrit dans une démarche cohérente où évaluation, flexibilité, accompagnement et diversité méthodologique se conjuguent pour offrir à chaque élève des conditions d'apprentissage optimales.

**Tableau 2:**

*Fiche synthèse de préparation d'une leçon différenciée*

ASPECT	CNESCO (2017)	GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2022)
<b>Vision générale de la préparation</b>	Préparer une leçon différenciée implique un diagnostic précis des besoins et des styles d'apprentissage, une planification rigoureuse des contenus, processus et évaluations pour viser l'équité (p. 17).	Mettre en œuvre une flexibilité pédagogique qui propose des choix adaptés aux élèves tout en visant des attentes élevées pour tous (p. 4).
<b>Évaluation diagnostique</b>	Fondamentale pour identifier les écarts d'apprentissage : tests diagnostiques, observations en classe, entretiens (p. 19).	Identification préalable des forces et défis des élèves à travers observations continues et bilans de compétences (p. 5).
<b>Définition des objectifs</b>	Fixer des objectifs communs mais prévoir des objectifs spécifiques intermédiaires selon les besoins (p. 35).	Objectifs accessibles et modulables pour tenir compte des rythmes d'apprentissage variés (p. 6).
<b>Planification des contenus</b>	Varié les supports pédagogiques et prévoir des niveaux de complexité gradués (p. 40).	Offrir des voies d'accès diversifiées au savoir, en adaptant les ressources et les parcours d'apprentissage (p. 7).
<b>Organisation des activités</b>	Travailler avec groupes flexibles, proposer ateliers différenciés et tutorat par les pairs (p. 73).	Structurer des espaces d'apprentissage flexibles selon les besoins détectés (p. 8).
<b>Prévision de l'évaluation</b>	Intégrer des évaluations formatives différenciées, avec critères explicites et rétroactions personnalisées (p. 167).	Adapter les outils d'évaluation pour tenir compte de la diversité, sans baisser les exigences (p. 9).

Source : checheur 2025

### - L'évaluation différenciée

Dans leur étude récente, Croteau, et al. (2023) examinent la manière dont les enseignants du primaire perçoivent et pratiquent l'évaluation dans une perspective de différenciation pédagogique. Leur analyse, basée sur des entretiens semi-dirigés et des observations de classe, éclaire les enjeux théoriques et pratiques liés à l'évaluation en contexte d'aide à l'apprentissage. Les auteurs insistent sur l'idée que, « pour être différenciée, l'évaluation doit essentiellement viser une fonction formative » (Croteau et al., 2023, p. 5). Elle doit permettre aux enseignants de recueillir des informations précises sur les besoins, les stratégies et les niveaux de compréhension des élèves afin d'ajuster leurs interventions pédagogiques en continu.

Selon les résultats de l'étude, les enseignants interrogés utilisent une variété d'outils pour évaluer leurs élèves : observations informelles ; grilles critériées modulées selon les

profils d'élèves ; travaux différenciés et adaptables ; autoévaluations et évaluations par les pairs (Croteau et al., 2023, p. 7). Cette diversité est conçue pour offrir plusieurs modes de preuve d'apprentissage, en s'adaptant aux styles cognitifs et aux rythmes de chacun.

Malgré leur volonté affichée de différencier l'évaluation, les enseignants rencontrent plusieurs obstacles, la charge de travail accrue liée à la création de plusieurs versions d'évaluations ou à la gestion personnalisée des critères d'évaluation, la tension entre équité et égalité sur comment concilier la justice pédagogique (adapter pour être équitable) avec l'exigence institutionnelle d'une évaluation uniforme (Croteau et al., 2023, p. 9), le manque de formation initiale sur les pratiques évaluatives différenciées.

L'étude souligne également que certains leviers permettent de surmonter ces défis dont l'élaboration de grilles d'évaluation critériées ouvertes, permettant une souplesse dans l'appréciation des productions d'élèves ; l'usage de portfolios évolutifs, qui valorisent les progrès individuels plutôt qu'une simple mesure finale ; l'importance du travail collaboratif entre enseignants pour construire des outils partagés et mieux harmoniser les attentes (Croteau et al., 2023, p. 11). En définitive, Croteau, et al. (2023) montrent que l'évaluation différenciée en classe ordinaire constitue à la fois un vecteur d'inclusion pédagogique et un défi organisationnel pour les enseignants. Lorsqu'elle est pensée comme un levier d'apprentissage, et non comme un simple dispositif de mesure, l'évaluation permet de mieux accompagner la diversité des élèves et d'inscrire pleinement la différenciation dans une dynamique formative.

**Tableau 3:**

*Fiche synthèse de l'évaluation différenciée selon Croteau, et al. (2023)*

ASPECT	SYNTHÈSE
<b>Fonction de l'évaluation différenciée</b>	L'évaluation différenciée doit viser essentiellement une fonction formative pour ajuster les interventions pédagogiques (p. 5).
<b>Diversification des outils</b>	Utilisation d'observations informelles, de grilles critériées adaptées, de travaux différenciés et d'autoévaluations (p. 7).
<b>Défis perçus par les enseignants</b>	Charge de travail élevée, tension entre équité et égalité, et manque de formation spécifique (p. 9).
<b>Stratégies facilitantes</b>	Grilles critériées ouvertes, portfolios évolutifs et travail collaboratif entre enseignants pour harmoniser les pratiques (p. 11).
<b>Conclusion générale</b>	L'évaluation différenciée est un levier puissant pour l'inclusion mais nécessite des ajustements structurels et professionnels pour être pleinement efficace.

## - **La remédiation différenciée**

La remédiation différenciée s'impose aujourd'hui comme une composante incontournable de la pédagogie inclusive. Elle désigne l'ensemble des démarches pédagogiques spécifiquement pensées pour soutenir les élèves en difficulté, en tenant compte de leurs besoins particuliers et de leurs rythmes d'apprentissage. Selon le rapport du CNESEO (2017), la remédiation, loin d'être une activité marginale, doit être prévue dès la préparation de la leçon. « L'enseignant doit anticiper les obstacles potentiels que certains élèves pourraient rencontrer et élaborer des stratégies de régulation immédiate ou différée » (CNESEO, 2017, p. 73). Cela implique de concevoir des dispositifs d'étayage supplémentaires (reprises individuelles, reformulations collectives, activités ciblées) destinés à soutenir les élèves fragilisés sans les stigmatiser.

Le Guide du Gouvernement du Québec (2022) met particulièrement en lumière l'idée que la remédiation différenciée repose sur la flexibilité pédagogique. Il ne s'agit pas de répéter la même tâche, mais d'adapter les moyens pédagogiques pour atteindre les mêmes objectifs. Cela peut se traduire par des exercices adaptés, des supports alternatifs (audio, visuels simplifiés) ou des parcours personnalisés à l'intérieur du cadre collectif.

Du côté des pratiques concrètes en classe, l'étude de Croteau, et al. (2023) montre que de nombreux enseignants recourent à la remédiation à travers des outils tels que les portfolios évolutifs, qui permettent de suivre les progrès individuels, ou les groupes de besoins, qui offrent un encadrement ciblé sans exclure les élèves du cadre commun. Les enseignants interrogés dans leur enquête soulignent cependant que la remédiation différenciée exige du temps, des ressources, et surtout une culture de l'évaluation formative continue. La dispensation de la remédiation différenciée, telle que décrite par Hachette-Éducation (2024), repose sur quelques principes clés :

- Identifier très tôt les lacunes à partir des évaluations diagnostiques et formatives ;
- Concevoir des activités correctives variées (exercices supplémentaires, réexplication sous une autre forme, tutorat entre pairs) ;
- Permettre aux élèves de bénéficier d'un second accès aux apprentissages visés, sans sanction ni jugement (Hachette-Éducation, 2024, p. 5-6).

La remédiation différenciée est ainsi bien plus qu'une simple réparation des échecs : elle constitue une stratégie proactive d'ajustement, intégrée dans une pédagogie de la réussite. Sa mise en œuvre rigoureuse permet de rendre effectif le droit à l'éducation pour tous, en

instaurant un environnement où l'erreur est valorisée comme une opportunité d'apprentissage et où chaque élève peut progresser à son rythme.

**Tableau 4:**

*Fiche Pratique – Dispensation de la Leçon selon Kolb (1984) et Marzano (2007)*

1. APPORTS DE KOLB (1984)	
Principes	Actions
Cycle d'apprentissage expérientiel	Structurer la leçon en quatre étapes : expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active (Kolb, 1984, p. 30).
Multiplication des expériences	Proposer des activités variées (jeux de rôle, simulations, travaux pratiques) pour favoriser l'engagement et l'ancrage des connaissances (Kolb, 1984, p. 38).
Respect des styles d'apprentissage	Adapter les modalités d'enseignement aux préférences expérimentales, réflexives, théoriques ou pragmatiques des élèves (Kolb, 1984, p. 77).
2. APPORTS DE MARZANO (2007)	
Principes	Actions
Structuration des connaissances	Organiser la leçon autour d'objectifs clairs et de stratégies d'organisation des informations (Marzano, 2007, p. 13).
Utilisation de stratégies pédagogiques efficaces	Employer des techniques variées comme la comparaison, la classification, la synthèse et la métacognition pour stimuler la compréhension (Marzano, 2007, p. 62).
Renforcement de l'engagement	Créer un climat d'apprentissage actif en favorisant la motivation, la participation et le sentiment de compétence (Marzano, 2007, p. 93).

Cette fiche décrit les principes de dispensation d'une leçon en pédagogie éclectique, en s'appuyant sur les travaux de Kolb (1984) et Marzano (2007). Elle souligne l'importance de l'expérience active, de la structuration cognitive et de la différenciation des méthodes d'enseignement.

#### 2.4.2. La différenciation pédagogique de Tomlinson (2001)

La théorie de la différenciation pédagogique, telle que développée par Tomlinson (2001), offre un cadre conceptuel particulièrement pertinent pour analyser et comprendre les stratégies d'enseignement mises en œuvre par les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 1er face à l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques. Cette théorie, axée

sur l'adaptation de l'enseignement aux besoins individuels des élèves, permet de mieux saisir les défis et les opportunités rencontrés par les enseignants dans ce contexte spécifique.

#### **2.4.2.1. Le postulat de la différenciation pédagogique**

Le postulat central de la différenciation pédagogique est que les classes sont intrinsèquement hétérogènes et que chaque élève a des besoins d'apprentissage uniques. Tomlinson souligne que « la différenciation pédagogique est une philosophie d'enseignement qui repose sur la croyance que tous les élèves ne sont pas les mêmes et qu'il est donc nécessaire d'adapter l'enseignement à leurs besoins individuels » (2001, p. 3). Dans le contexte de Yaoundé 1er, où les classes peuvent être particulièrement diversifiées en termes de niveaux d'apprentissage, de compétences, de styles d'apprentissage et de besoins spécifiques (handicap, difficultés d'apprentissage, etc.), ce postulat est d'une importance capitale. Il implique que les enseignants doivent adopter une approche flexible et personnalisée de l'enseignement pour répondre efficacement aux besoins de tous les élèves, y compris ceux qui nécessitent un soutien particulier.

#### **2.4.2.2. Les principes de la différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique repose sur plusieurs principes clés qui guident la pratique enseignante. Parmi les plus importants, on peut citer :

- L'adaptation du contenu qui consiste à modifier la complexité des informations présentées aux élèves en fonction de leurs niveaux de compréhension et de leurs besoins.
- L'adaptation du processus qui invite à varier les activités d'apprentissage et les méthodes d'enseignement pour répondre aux différents styles d'apprentissage et aux préférences des élèves.
- L'adaptation du produit afin de permettre aux élèves de démontrer leur compréhension de différentes manières (par exemple, par des exposés oraux, des projets écrits, des présentations visuelles) en fonction de leurs forces et de leurs intérêts.
- L'adaptation de l'environnement d'apprentissage en créant un climat de classe inclusif et stimulant où tous les élèves se sentent valorisés et soutenus.

Ces principes impliquent que les enseignants de Yaoundé 1er doivent être capables de « faire preuve de flexibilité et d'adapter constamment leur enseignement en fonction des besoins émergents des élèves » (Tomlinson, 2001, p. 45). Cela nécessite une observation

attentive des élèves, une évaluation formative régulière et une volonté d'expérimenter différentes stratégies pédagogiques.

#### **2.4.2.3. Les paradigmes clés de la différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique s'inscrit dans un paradigme d'enseignement centré sur l'élève, où l'enseignant agit comme un facilitateur de l'apprentissage plutôt que comme un simple transmetteur de connaissances. Ce paradigme implique un changement de mentalité pour de nombreux enseignants, qui peuvent être habitués à des méthodes d'enseignement plus traditionnelles et uniformes. De plus, l'évaluation formative joue un rôle central dans la différenciation pédagogique. Les enseignants doivent recueillir régulièrement des informations sur les progrès et les difficultés des élèves afin d'ajuster leur enseignement en conséquence. Tomlinson insiste sur l'importance de « l'évaluation formative comme outil essentiel pour guider la différenciation pédagogique et assurer la progression de tous les élèves » (2001, p. 78).

#### **2.4.2.4. Les concepts fondamentaux de la différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique s'appuie sur trois concepts fondamentaux pour guider l'adaptation de l'enseignement :

- La préparation (readiness) : le niveau de connaissances et de compétences qu'un élève possède déjà sur un sujet donné.
- L'intérêt : les passions, les préférences et les curiosités de l'élève.
- Le profil d'apprentissage : les styles d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique), les forces cognitives et les besoins spécifiques de l'élève.

Dans le contexte de Yaoundé 1er, il est essentiel que les enseignants prennent en compte ces trois dimensions pour adapter leur enseignement aux besoins individuels des élèves à besoins spécifiques. Par exemple, un élève ayant des difficultés de lecture peut bénéficier d'activités d'apprentissage plus visuelles ou auditives, tandis qu'un élève ayant un trouble de l'attention peut avoir besoin d'un environnement d'apprentissage plus structuré et prévisible.

#### **2.4.2.5. Application de la différenciation pédagogique à notre sujet de recherche**

La théorie de la différenciation pédagogique sera utilisée de deux manières pour notre sujet de recherche. Elle servira de cadre d'analyse pour étudier les stratégies d'enseignement mises en œuvre par les enseignants de Yaoundé 1er. Nous allons observer comment les

enseignants adaptent leur enseignement en fonction des besoins spécifiques des élèves, et analyser les facteurs qui facilitent ou entravent la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. En outre, elle sera utilisée comme outil d'évaluation pour mesurer l'efficacité des différentes stratégies d'enseignement. Nous pourrions comparer les résultats des élèves qui bénéficient d'un enseignement différencié avec ceux des élèves qui reçoivent un enseignement plus traditionnel.

En conclusion, la théorie de la différenciation pédagogique de Tomlinson (2001) offre un cadre théorique riche et pertinent pour étudier les stratégies d'enseignement des élèves à besoins spécifiques en contexte d'inclusion scolaire à Yaoundé 1er. En explorant les postulats, les principes, les paradigmes et les concepts clés de cette théorie, nous pourrions mieux comprendre les défis et les opportunités rencontrés par les enseignants et formuler des recommandations pour améliorer la qualité de l'éducation inclusive dans ce contexte spécifique.

#### - **Préparation d'une leçon différenciée**

La préparation d'une leçon différenciée constitue une étape centrale pour mettre en œuvre une pédagogie capable de répondre aux besoins variés des élèves. Selon le rapport de la Conférence de consensus du CNECSO (2017), la différenciation ne peut se concevoir sans une planification rigoureuse tenant compte des diversités cognitives, culturelles et sociales des apprenants. La première étape de la préparation repose sur l'analyse préalable des besoins spécifiques des élèves. Comme l'indique Forget (2017), « différencier ne signifie pas seulement varier l'enseignement, mais ajuster les stratégies en fonction de besoins explicitement identifiés » (Forget, 2017, p. 17). Cela nécessite de recueillir des données issues d'observations, d'évaluations diagnostiques ou de bilans individualisés, identifier les écarts d'apprentissage et les styles cognitifs dominants (visuels, auditifs, kinesthésiques).

La différenciation ne remet pas en cause les objectifs éducatifs collectifs. Rey (2017) rappelle qu'il faut « articuler les exigences du socle commun avec l'adaptation pédagogique » (Rey, 2017, p. 35). L'enseignant formule des objectifs prioritaires valables pour tous, des objectifs spécifiques pour certains groupes ou individus, tenant compte de leurs niveaux de maîtrise, diversifier les modalités pédagogiques. La planification doit envisager plusieurs voies d'accès aux apprentissages. Selon Forget (2017), cela passe par la différenciation des contenus, des processus et des productions : proposer des supports variés (textes simplifiés, schémas, vidéos) sur le même thème, utiliser diverses démarches pédagogiques

(enseignement explicite, travail coopératif, ateliers), offrir plusieurs moyens d'expression des apprentissages (oral, écrit, projet créatif).

Grangeat (2017) insiste sur l'importance de planifier des temps d'apprentissage variés : travail individuel, en binôme, en groupes hétérogènes ou homogènes selon les objectifs visés. L'enseignant prépare des ateliers de besoins spécifiques, des séquences de tutorat entre pairs, des regroupements flexibles et évolutifs.

L'évaluation elle-même doit être conçue en amont de la leçon. Allal (2017) précise que « l'évaluation formative intégrée doit soutenir la différenciation » (p. 167). Ainsi les critères de réussite sont explicites et accessibles à tous, les outils d'évaluation sont variés (grilles, portfolios, autoévaluations), les feedbacks sont personnalisés pour favoriser les régulations.

Enfin, la préparation d'une leçon différenciée ne peut ignorer la nécessité de soutenir certains élèves après la séquence initiale. Forget (2017) recommande l'usage de dispositifs comme la table d'appui, qui permet de « revisiter les notions non acquises dans un cadre structuré » (Forget, 2017, p. 19). De la sorte, préparer une leçon différenciée ne s'improvise pas. Elle repose sur un diagnostic préalable, une planification stratifiée des contenus, des méthodes et des évaluations, ainsi que sur une anticipation des adaptations individuelles. Cette approche rigoureuse vise à construire un environnement d'apprentissage où chaque élève peut progresser selon ses besoins, sans renoncer à l'objectif d'excellence collective.

**Tableau 5:**

Fiche Comparative – Hattie (2009) et Vygotsky (1978) sur la Remédiation Éclectique

ASPECT	HATTIE (2009)	VYGOTSKY (1978)
<b>Fondement principal</b>	Importance de l'évaluation formative et du feedback visible pour orienter la remédiation.	Importance des interactions sociales et de la Zone Proximale de Développement (ZPD).
<b>Nature de la remédiation</b>	Basée sur le diagnostic précis des erreurs et l'adaptation rapide de l'enseignement.	Basée sur l'étayage (scaffolding) pour soutenir temporairement l'élève vers l'autonomie.
<b>Rôle du feedback</b>	Feedback immédiat, spécifique, correctif et orienté vers l'amélioration.	Feedback intégré dans le dialogue social ; médiation par le langage.
<b>Dimension sociale</b>	Le tutorat et le travail collaboratif renforcent la progression mais restent des moyens secondaires.	La collaboration est centrale : l'apprentissage est d'abord social avant d'être individuel.
<b>Outils privilégiés</b>	Évaluations formatives, grilles de feedback, activités différenciées.	Dialogue, tutorat par les pairs, activités co-construites.
<b>Objectif final</b>	Améliorer les performances mesurables en affinant les stratégies d'apprentissage.	Développer des fonctions psychologiques supérieures à travers la médiation sociale.

### 2.4.3. La théorie du socioconstructivisme de Vygotski (1978)

Le constructivisme social, également appelé socioconstructivisme, est une théorie de l'apprentissage développée par Vygotski (1978), psychologue russe, selon laquelle le développement cognitif de l'individu résulte des interactions sociales et culturelles dans lesquelles il est immergé. Contrairement au constructivisme individuel (représenté notamment par Piaget), le constructivisme social insiste sur le rôle du langage, des outils culturels et de la médiation sociale dans la construction des connaissances. « Chaque fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois : d'abord au niveau social, puis au niveau individuel » (Vygotski, 1978, p. 57).

#### 2.4.3.1. Le postulat du socioconstructivisme de Vygotski

Le postulat central de la théorie du socioconstructivisme est que l'apprentissage est un processus fondamentalement social et culturel, qui se déroule à travers les interactions avec les autres et dans un contexte culturel spécifique. Vygotsky affirme que « toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois : d'abord au niveau social, et plus tard au niveau individuel ; d'abord entre les personnes (interpsychologique), puis à l'intérieur de

l'enfant (intrapyschologique) » (1978, p. 57). Dans le contexte de Yaoundé 1er, cela signifie que l'apprentissage des élèves à besoins spécifiques est fortement influencé par les interactions avec les enseignants, les pairs, la famille et la communauté, ainsi que par les normes et les valeurs culturelles en vigueur.

#### **2.4.3.2. Les principes du socioconstructivisme de Vygotski**

Le constructivisme social repose sur plusieurs principes clés qui guident la pratique enseignante :

- La médiation : le rôle de l'enseignant comme médiateur entre l'élève et le savoir, en utilisant des outils et des stratégies pour faciliter l'apprentissage.
- La zone proximale de développement (ZPD) : la distance entre ce qu'un élève peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent. Vygotsky définit la ZPD comme « la distance entre le niveau de développement réel tel que déterminé par la résolution de problèmes indépendante et le niveau de développement potentiel tel que déterminé par la résolution de problèmes sous la guidance d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus capables » (1978, p. 86).
- L'échafaudage (scaffolding) : le soutien temporaire et adapté qu'un enseignant apporte à un élève pour l'aider à accomplir une tâche qu'il ne pourrait pas réaliser seul. L'échafaudage implique de fournir des indices, des conseils, des exemples, des modèles, etc., et de retirer progressivement ce soutien à mesure que l'élève gagne en autonomie.

Ces principes impliquent que les enseignants de Yaoundé 1er doivent être capables de « créer des environnements d'apprentissage interactifs et collaboratifs, où les élèves peuvent apprendre les uns des autres et bénéficier du soutien de l'enseignant » (Vygotsky, 1978, p. 71). Cela nécessite une observation attentive des élèves, une évaluation formative régulière et une volonté d'adapter les stratégies d'enseignement en fonction des besoins individuels et du contexte culturel.

#### **2.4.3.3. Le paradigme clé du socioconstructivisme de Vygotski**

Le constructivisme social s'inscrit dans un paradigme interprétatif et interactionniste. Il considère l'apprenant comme un acteur actif de son développement, engagé dans une co-construction du savoir, au sein d'un environnement social et culturel signifiant. L'enseignant n'est plus seulement un transmetteur, mais un médiateur qui facilite l'émergence des

connaissances en orchestrant des contextes d'apprentissage collaboratifs, différenciés et culturellement sensibles.

#### **2.4.3.4. Les concepts du socioconstructivisme de Vygotski**

- Zone Proximale de Développement (ZPD) : espace potentiel de développement par l'aide extérieure.
- Médiation : intervention d'un tiers ou d'un outil (langage, technologie, symboles) pour favoriser l'apprentissage.
- Internalisation : processus par lequel une fonction d'abord sociale devient personnelle.
- Culture : ensemble de signes, d'outils, de valeurs qui influencent l'apprentissage.
- Coopération : l'apprentissage est facilité par la collaboration avec autrui dans un cadre social.

Vygotsky souligne que « le langage joue un rôle crucial dans la transformation de la pensée et dans la médiation des interactions sociales » (1978, p. 24). Le langage permet aux individus de communiquer, de partager des idées, de coordonner leurs actions et de construire des connaissances ensemble. Dans le contexte de Yaoundé 1er, il est important que les enseignants prennent en compte la diversité linguistique des élèves et qu'ils utilisent des stratégies pédagogiques qui favorisent le développement du langage et de la communication.

#### **2.4.3.5. Application du socioconstructivisme de Vygotski à notre sujet de recherche**

Dans le contexte de l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques au Cameroun, le socioconstructivisme fournit un cadre puissant pour comprendre et orienter les stratégies pédagogiques éclectiques et différenciées.

- La coopération et le tutorat entre pairs permettent de structurer des dynamiques pédagogiques où les élèves plus avancés soutiennent ceux en difficulté (Slavin, 1995).
- L'adaptation des activités à la ZPD aide les enseignants à ajuster leurs attentes pédagogiques selon les besoins et les capacités des élèves.
- L'usage des technologies éducatives comme médiateurs favorise l'accessibilité des apprentissages (Rousseau & Angelucci, 2014).

Cette théorie justifie la pédagogie éclectique, qui combine diverses approches (structurées, coopératives, sensorielles...) en fonction des interactions sociales et du profil de chaque élève. Ainsi, en articulant le constructivisme social à la différenciation pédagogique

(Tomlinson, 2001), l'étude éclaire la manière dont l'enseignant peut répondre de manière créative, réflexive et adaptée à la diversité des besoins éducatifs dans une école inclusive.

Ce chapitre qui s'achève a fait état de la revue de la littérature sur les stratégies d'enseignement en inclusion scolaire, et l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques ; l'insertion théorique de notre étude sur la différenciation pédagogique de Tomlinson (2001) et la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978).

## **PARTIE II: CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE**

## CHAPITRE III: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

L'approche méthodologique constitue le socle fondamental de toute recherche scientifique, en ce qu'elle structure la démarche de production des connaissances et garantit la rigueur du processus investigatif. Dans cette étude portant sur les stratégies d'enseignement déployées par les enseignants en contexte d'inclusion scolaire, l'objectif est de comprendre en profondeur les pratiques effectives, les représentations professionnelles et les dynamiques pédagogiques mobilisées face à la diversité des besoins éducatifs particuliers. Face à cette problématique, une méthodologie qualitative a été retenue, car elle permet d'accéder au sens que les enseignants donnent à leurs actions pédagogiques dans leur environnement réel (Savoie-Zajc, 2009). Il ne s'agit pas ici de quantifier les phénomènes, mais de saisir la complexité des pratiques d'enseignement dans des contextes marqués par l'hétérogénéité des profils d'élèves, notamment ceux en situation de handicap, de trouble d'apprentissage ou de vulnérabilités sociales.

Ainsi, ce chapitre vise à décrire les choix méthodologiques effectués pour répondre aux questions de recherche formulées au chapitre précédent. Il présentera le type de recherche, le champ d'étude, les caractéristiques des participants, les outils de collecte des données (entretiens semi-directifs), le mode de traitement et d'analyse des données, ainsi que les considérations éthiques qui ont encadré l'enquête.

### **3.1. Rappel des éléments fondamentaux de la problématique**

L'inclusion scolaire constitue aujourd'hui un pilier central des politiques éducatives internationales, visant à garantir à chaque élève, quelles que soient ses particularités, un accès équitable à une éducation de qualité (UNESCO, 1994 ; ONU, 2006). Le Cameroun, à travers la Loi d'orientation de l'éducation de 1998, s'est inscrit dans cette dynamique en affirmant la nécessité d'adapter le système éducatif à la diversité des apprenants. Cependant, dans les écoles publiques de Yaoundé 1er, les réalités du terrain révèlent un écart important entre les principes affichés et leur mise en œuvre effective.

En effet, les enseignants sont confrontés à une hétérogénéité croissante des profils d'élèves, incluant ceux ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP), sans bénéficier des outils, des ressources ni des formations spécifiques requis pour y faire face (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Nootens & Debeurme, 2010). Face à ces défis, nombre d'enseignants

développent des stratégies empiriques et souvent isolées, qui, malgré leur intention inclusive, peuvent parfois exclure les élèves visés du processus d'apprentissage. Ce décalage soulève une problématique centrale : Comment les enseignants adaptent-ils leurs stratégies d'enseignement pour soutenir l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques ? Autrement dit, il s'agit d'interroger leur capacité d'adaptation pédagogique dans un environnement marqué par des contraintes multiples, et d'examiner si leurs pratiques répondent réellement aux exigences d'une inclusion scolaire effective.

L'analyse de cette problématique s'appuie notamment sur la théorie de la différenciation pédagogique (Tomlinson, 2001), qui propose des ajustements systématiques du contenu, du processus et du produit de l'enseignement en fonction des profils d'élèves, et sur l'approche socioconstructiviste (Vygotsky, 1978), qui insiste sur le rôle du langage, de la médiation et de l'interaction sociale dans les apprentissages. Dans ce cadre, la pédagogie éclectique, en tant que combinaison pragmatique de méthodes issues de plusieurs courants théoriques, se présente comme une piste pertinente pour relever les défis de l'école inclusive.

### **3.2. Rappel des questions de recherche**

#### **3.2.1. Question principale**

**QP :** Comment les enseignants adaptent-ils leurs stratégies d'enseignement pour soutenir l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques ?

#### **3.2.2. Questions spécifiques**

**QS1.** Quelle est la nature des supports que les enseignants proposent en contexte d'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques ?

**QS2.** Comment les enseignants aménagent-ils leurs salles de classes pour répondre aux exigences de l'inclusion scolaire des élèves besoins spécifiques ?

**QS3.** Quelles sont les pratiques d'évaluation que les enseignants utilisent en contexte d'inclusion des élèves à besoins spécifiques ?

**QS4.** Comment les enseignants accompagnent-ils les élèves à besoins spécifiques en contexte d'inclusion scolaire ?

### **3.3. Rappel des objectifs de recherche**

#### **3.3.1. Objectif général**

**OP :** Analyser les stratégies d'enseignement mises en place par les enseignants pour soutenir l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques.

#### **3.3.2. Objectifs spécifiques**

**OS1.** Identifier la nature des supports pédagogiques que les enseignants proposent en contexte d'inclusion scolaire.

**OS2.** Décrire les modalités d'aménagement des salles de classe mises en œuvre par les enseignants pour répondre aux exigences de l'inclusion scolaire.

**OS3.** Analyser les pratiques d'évaluation utilisées par les enseignants en contexte d'inclusion.

**OS4.** Examiner les modalités de l'accompagnement personnalisé adaptées par les enseignants pour permettre aux élèves à besoins spécifiques de progresser efficacement.

### **3.4. Type de l'étude**

La présente étude s'inscrit dans une démarche qualitative d'investigation à visée compréhensive. Elle a pour but de décrire, analyser et interpréter les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignants en contexte d'inclusion scolaire, notamment auprès des élèves à besoins spécifiques dans les écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé 1<sup>er</sup>. Ce choix se justifie par la nature du phénomène étudié, qui implique une complexité contextuelle, pédagogique et humaine difficilement réductible à des mesures quantitatives. Il s'agit ici de comprendre les logiques d'action, les représentations professionnelles et les conditions réelles dans lesquelles les enseignants mobilisent ou non des stratégies différenciées et éclectiques, dans un contexte scolaire inclusif.

L'approche qualitative permet en ce sens de donner la parole aux acteurs, de recueillir leurs points de vue, pratiques et expériences vécues, à travers des entretiens semi-directifs, des observations directes en salle de classe, et une analyse interprétative des données collectées. Comme le souligne Savoie-Zajc (2009), la recherche qualitative vise avant tout à comprendre les significations que les acteurs attribuent à leur réalité, plutôt qu'à vérifier des relations causales entre variables.

Par conséquent, l'étude relève du type exploratoire et descriptif, tout en permettant une interprétation analytique des données à partir de cadres conceptuels et théoriques précis : la différenciation pédagogique (Tomlinson, 2001) et la pédagogie éclectique (Goigoux, 2010). Ces cadres permettent de structurer l'analyse tout en laissant émerger des dimensions empiriques issues du terrain.

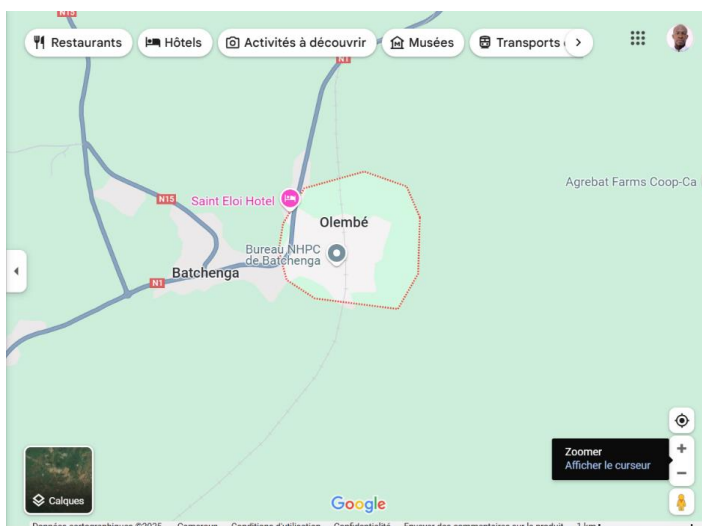
### 3.5. Site de l'étude

Le site d'étude de cette recherche est circonscrit aux écoles publiques situées dans le quartier d'Olembe, relevant de l'arrondissement de Yaoundé Ier, dans la Région du Centre au Cameroun. Ce choix s'explique par la nécessité d'examiner les stratégies d'enseignement en contexte d'inclusion scolaire au sein d'un environnement éducatif spécifique et représentatif des réalités locales.

#### 3.5.1. Situation géographique

L'arrondissement de Yaoundé Ier est l'un des sept arrondissements que compte la ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun. Yaoundé est située au centre du pays, dans la région du Centre. Yaoundé Ier se caractérise par une dynamique urbaine et périurbaine, englobant divers quartiers. Olembe est un quartier situé dans la partie nord de l'arrondissement de Yaoundé Ier. Il est connu pour son développement récent, marqué par la présence d'infrastructures importantes telles que le Complexe Sportif d'Olembe. Sa position géographique en fait une zone de forte densité démographique, avec un mélange de zones résidentielles et de quelques activités commerciales, ce qui influe sur la composition des familles et des élèves fréquentant les écoles locales.

**Figure 1:** Site de l'étude (Google maps, 2025)



### **3.5.2. Présentation sociodémographique du site de l'étude**

Le quartier d'Olembe, au sein de Yaoundé Ier, présente une population sociodémographique diverse. On y trouve une mixité de classes sociales, bien qu'une prédominance de ménages à revenus moyens ou modestes soit souvent observée dans les quartiers périphériques des grandes villes camerounaises. Cette diversité se reflète dans les profils des élèves et de leurs familles au sein des écoles publiques.

La population scolaire des écoles publiques d'Olembe est donc hétérogène, accueillant des élèves issus de milieux socio-économiques variés, avec des parcours académiques et des besoins d'apprentissage potentiellement très différents. C'est dans ce contexte de diversité qu'intervient la question de l'inclusion scolaire, rendant l'étude des stratégies enseignantes particulièrement pertinente. La présence d'élèves à besoins spécifiques est une réalité dans ces établissements, qu'ils soient reconnus officiellement ou non, et cela pose des défis particuliers aux enseignants.

### **3.5.3. Les missions des écoles publiques d'Olembe (Yaoundé Ier)**

Les écoles publiques situées à Olembe, comme toutes les écoles publiques au Cameroun, opèrent sous l'égide du Ministère de l'Éducation de Base. Leurs missions sont multiples et s'inscrivent dans le cadre des politiques éducatives nationales et des engagements internationaux du Cameroun en matière d'éducation pour tous.

- Accès universel à l'éducation : La mission première est d'offrir un accès à l'éducation fondamentale à tous les enfants en âge scolaire, sans distinction.
- Développement des compétences : Elles visent à transmettre les connaissances et à développer les compétences cognitives, sociales et civiques essentielles pour la réussite scolaire et l'intégration des élèves dans la société.
- Formation civique et morale : Elles jouent un rôle crucial dans la formation des citoyens, en inculquant des valeurs de respect, de citoyenneté et de solidarité.
- Promotion de l'inclusion scolaire : Conformément aux directives nationales et aux principes énoncés par l'UNESCO (notamment la Déclaration de Salamanque de 1994), les écoles publiques ont pour mission d'accueillir et d'adapter leur enseignement pour les élèves à besoins spécifiques. Cela implique de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives qui répondent à la diversité des apprenants et réduisent les

barrières à l'apprentissage et à la participation. C'est spécifiquement cette mission d'inclusion qui est au cœur de votre recherche.

En somme, les écoles publiques d'Olembe sont des institutions clés dans la mise en œuvre des politiques éducatives nationales, et leur rôle dans l'inclusion des élèves à besoins spécifiques est central pour l'analyse des stratégies enseignantes.

### **3.6. Population de l'étude**

La population de l'étude représente l'ensemble des individus ou des éléments sur lesquels porte la recherche et à partir desquels les conclusions pourront être généralisées. Dans le cadre de cette étude sur les stratégies d'enseignement inclusives, il convient de distinguer la population cible de la population accessible.

#### **3.6.1. Population cible**

La population cible, ou population de référence, est l'ensemble exhaustif des individus ou entités qui possèdent les caractéristiques d'intérêt pour la recherche et auxquels les résultats de l'étude pourraient potentiellement s'appliquer.

Dans cette étude, la population cible est constituée de l'ensemble des enseignants des écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé Ier qui sont confrontés ou travaillent avec des élèves à besoins spécifiques. Cette population englobe tous les éducateurs remplissant ces critères, quelle que soit leur école spécifique au sein de cet arrondissement. Elle représente le groupe plus large sur lequel les conclusions générales de l'étude sur les stratégies d'enseignement pour l'inclusion pourraient être pertinentes.

#### **3.6.2. Population accessible**

La population accessible, également appelée base de sondage, est la partie de la population cible qui est concrètement disponible et à partir de laquelle l'échantillon de l'étude est sélectionné. Elle est déterminée par les contraintes pratiques et logistiques de la recherche.

Compte tenu du site d'étude défini précédemment (les écoles publiques d'Olembe, Yaoundé Ier), la population accessible pour cette recherche est l'ensemble des enseignants des écoles publiques d'Olembe, dans l'arrondissement de Yaoundé Ier, qui enseignent ou interagissent avec des élèves à besoins spécifiques. C'est à partir de ce groupe spécifique que les participants aux entretiens sont choisis, comme l'illustrent les transcriptions d'entretiens provenant de l'École Publique Olembe G1 A. Cette délimitation permet une faisabilité accrue

de la collecte des données tout en restant représentative des dynamiques observées dans l'arrondissement.

### **3.7. Échantillonnage et échantillon**

La détermination de l'échantillon et de la méthode d'échantillonnage est cruciale pour la crédibilité d'une étude. Dans le cadre d'une recherche qualitative, l'objectif n'est pas la généralisation statistique à une population large, mais l'approfondissement de la compréhension d'un phénomène à travers des cas pertinents et riches en informations.

#### **3.7.1. Techniques de l'échantillonnage**

L'échantillonnage utilisé est de type non probabiliste et intentionnel, reposant sur la pertinence des cas pour l'objet d'étude. Il s'agit d'un échantillonnage par choix raisonné (Savoie-Zajc, 2009), souvent recommandé en recherche qualitative lorsqu'on cherche à recueillir des informations riches et contextualisées auprès d'acteurs directement concernés par le phénomène observé. Les critères de sélection ont été les suivants :

- Enseignants exerçant dans des écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé 1<sup>er</sup> ;
- Avoir dans leur classe un ou plusieurs élèves à besoins spécifiques (EBS) identifiés ;
- Avoir au moins deux ans d'expérience dans l'enseignement en contexte d'inclusion ou mixte ;
- Être volontaire pour participer à un entretien semi-directif et/ou faire observer sa classe.

Cette stratégie vise à cibler des enseignants directement confrontés aux enjeux de l'inclusion scolaire, afin de recueillir des données qualitatives ancrées dans la réalité de terrain.

#### **3.7.2. Échantillon de l'étude**

L'échantillon retenu pour cette étude est constitué de 20 enseignants issus de quatre écoles primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé 1<sup>er</sup>. La diversité du profil des enseignants (genre, ancienneté, niveau d'enseignement) a été recherchée pour favoriser la variation des discours et des pratiques.

Ces enseignants ont participé à des entretiens semi-directifs d'environ 45 minutes chacun. Ce choix d'un échantillon restreint mais stratégique est conforme aux principes de la

saturation des données en recherche qualitative, selon lesquels la profondeur des informations prime sur la représentativité statistique (Paillé & Mucchielli, 2012).

### **3.8. Méthode de collecte des données**

La rigueur d'une recherche repose en grande partie sur la qualité des instruments mobilisés pour recueillir les données empiriques. Dans le cadre de cette étude, dont l'objectif est de comprendre les stratégies d'enseignement mises en œuvre par les enseignants en contexte d'inclusion scolaire, l'accent est mis sur la triangulation des méthodes de collecte afin de croiser les regards et de renforcer la validité des résultats. L'approche qualitative adoptée implique des instruments ouverts et souples, permettant de saisir la profondeur des expériences vécues et des pratiques pédagogiques. À cet effet, l'entretien semi-directif a été retenu auprès des enseignants ainsi que l'observation en classe et la pratique des méthodes utilisées au cours de l'implémentation auprès des apprenants.

**Tableau 6:***Analyse thématique du contenu des données*

Theme/ sous thème	Points forts observés	Limites et contraintes	Implications pour l'inclusion
Supports pédagogiques variés	Usage créatif de bricolages, matériel improvisé et adaptation simple in situ pour les élèves ayant des besoins spécifiques.	Absence de dispositifs adaptés comme le braille ou les supports numériques spécialisés; matériel limité.	Nécessité de former les enseignants à l'utilisation de matériels adaptés et de renforcer les ressources pédagogiques pour une inclusion efficace.
Climat de classe inclusif	Mise en place des causeries éducatives, tutorat entre pairs et interventions contre la stigmatisation.	Dépend fortement de l'engagement individuel de l'enseignant; marque de structure institutionnelle.	Encourager la généralisation de pratiques collaboratives et la formation à la gestion des comportements pour maintenir un climat inclusif durables.
Feedbacks et accompagnement individualisé	Utilization de carnets de suivi, objectifs SMART, aménagements de temps et collaboration avec les parents.	Suivi individualisé limité par le nombre d'élèves et l'absence de soutien spécialisé.	Recommandations d'outils systématiques de suivi et d'une coordination parent-enseignant plus formalisée pour assurer une vraie différenciation pédagogique.
Freins et contraintes transversales	Conscience des limites institutionnelle et organisationnelles.	Marque de formation spécialisée, classes surcharges, absence d'équipes puridisciplinaires.	Nécessité d'une politique institutionnelle forte : formation continue, recrutement de personnel de soutien ; et réduction du ratio élèves/ enseignant pour améliorer l'inclusion

Source : le chercheur, 2025

### **3.8.1. Outils et techniques de collecte des données**

L'entretien semi-directif constitue l'outil principal de cette recherche. Il permet de recueillir les représentations, les logiques d'action et les expériences déclarées des enseignants vis-à-vis de la différenciation pédagogique et de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques. Le guide d'entretien a été élaboré à partir des hypothèses de recherche, des dimensions conceptuelles clés (supports différenciés, climat de classe inclusif, feedbacks adaptés, accompagnement personnalisé), et des indicateurs issus de l'opérationnalisation des variables. Les questions sont ouvertes, organisées en axes thématiques, et permettent aux enseignants d'exprimer librement leurs pratiques et difficultés. Comme le souligne Blanchet et Gotman (2010), l'entretien semi-directif est particulièrement adapté pour recueillir un savoir situé, en contexte, et pour appréhender les significations données aux pratiques professionnelles.

### **3.8.2. Analyse des observations en classe dans les classes ordinaires : mise en place des stratégies d'enseignement pour l'inclusion scolaire**

Les observations menées dans les classes ordinaires avaient pour objectif d'analyser la manière dont les enseignants mettent en œuvre des stratégies pédagogiques visant à favoriser l'inclusion des élèves à besoins spécifiques. Dans le contexte camerounais, marqué par une volonté politique d'inclusion scolaire mais encore freiné par des contraintes matérielles et organisationnelles, ces observations offrent un éclairage sur les pratiques effectives des enseignants au quotidien.

### **3.8.3. Constat général des pratiques observées**

Les observations réalisées montrent que les classes ordinaires accueillent de plus en plus d'élèves à besoins éducatifs particuliers (handicap moteur, auditif, visuel, difficultés d'apprentissage, etc.). Cependant, la prise en compte de cette diversité demeure inégale selon les enseignants.

Certains d'entre eux adoptent des démarches inclusives inspirées des méthodes actives, tandis que d'autres conservent des pratiques traditionnelles, centrées sur la transmission du savoir.

Selon Plaisance (2010), l'inclusion scolaire implique que l'école s'adapte aux besoins des apprenants et non l'inverse. Or, dans les classes observées, cette adaptation reste souvent limitée à des initiatives individuelles et non à une approche institutionnalisée.

### **3.8.4. Analyse des stratégies d'enseignement observées**

#### **3.8.4.1 La différenciation pédagogique**

Plusieurs enseignants tentent de différencier leurs pratiques, notamment en adaptant les consignes, en variant les supports d'apprentissage ou en modulant les exigences selon les capacités de chaque élève.

Cette approche s'inscrit dans la perspective de la pédagogie différenciée définie par Tomlinson (2001) comme « une manière de penser l'enseignement en fonction des différences d'apprentissage des élèves ».

Cependant, la différenciation observée demeure souvent intuitive et non planifiée. Elle repose sur le bon sens et la sensibilité de l'enseignant plutôt que sur une conception didactique structurée.

#### **3.8.4.2 L'utilisation de supports visuels et matériels concrets**

L'emploi d'images, de cartes ou d'objets concrets facilite la compréhension des consignes et l'engagement des élèves à besoins spécifiques. Ces pratiques rejoignent la perspective de Vygotski (1934), pour qui l'apprentissage s'appuie sur la médiation et le soutien de l'environnement.

Toutefois, le manque de matériel adapté (pictogrammes, manuels simplifiés, outils audio-visuels) limite l'efficacité de ces stratégies.

#### **3.8.4.3. Les approches coopératives et interactives**

Dans certaines classes, les enseignants favorisent les travaux de groupe, le tutorat entre pairs ou encore les discussions collectives. Ces approches relèvent de la pédagogie coopérative, qui selon Johnson et Johnson (1994), repose sur l'interdépendance positive entre élèves pour construire les apprentissages.

Elles contribuent à développer la socialisation, l'entraide et la valorisation des différences. Toutefois, ces pratiques restent sporadiques et souvent limitées par les contraintes de temps et d'effectif.

#### **3.8.4.4. La gestion de la classe et le climat inclusif**

L'observation révèle que les enseignants les plus inclusifs instaurent un climat de confiance et de bienveillance. Ils valorisent la participation, félicitent les progrès et encouragent la coopération.

Selon Meirieu (1998), « éduquer, c'est croire que tout élève est capable d'apprendre ». Ce postulat fonde la posture inclusive de l'enseignant, mais tous ne parviennent pas à l'adopter de manière constante, notamment en raison du stress lié à la surcharge des classes.

#### **3.8.5. Constats effectués**

Les principaux effectus sont les suivants :

- Manque de formation spécifique des enseignants à l'éducation inclusive ;
- Effectifs pléthoriques rendant difficile un suivi individualisé ;
- Insuffisance de matériel didactique adapté ;
- Absence d'un accompagnement spécialisé permanent (orthophonistes, éducateurs spécialisés, psychologues scolaires) ;
- Collaboration limitée entre enseignants ordinaires et spécialistes.

Ces obstacles rejoignent les constats de l'UNESCO (2020), selon lesquels l'inclusion ne peut se réaliser pleinement sans un investissement institutionnel en formation et en ressources adaptées.

#### **3.8.6. Points positifs observés**

Malgré ces limites, plusieurs aspects positifs ressortent :

- L'engagement et la motivation de nombreux enseignants ;
- L'utilisation progressive de stratégies différenciées ;
- L'existence d'une entraide entre pairs au sein des groupes d'élèves ;
- Une évolution positive des attitudes face à la diversité des apprenants.

Ces éléments témoignent d'une dynamique inclusive en construction, qui mérite d'être consolidée par des politiques éducatives cohérentes et des formations continues ciblées.

#### **3.8.7 Interprétation et portée des résultats**

Les observations mettent en évidence une inclusion scolaire en émergence, marquée par des efforts individuels mais limitée par un cadre institutionnel insuffisant.

La mise en œuvre des stratégies inclusives dépend largement de la formation, du leadership pédagogique et de la culture professionnelle de l'enseignant.

L'analyse rejoint la pensée de Booth et Ainscow (2002) selon laquelle l'inclusion n'est pas une simple intégration physique, mais un processus global visant à transformer les cultures, les politiques et les pratiques scolaires pour accueillir la diversité.

En somme, les observations montrent que les enseignants des classes ordinaires s'efforcent de mettre en œuvre des pratiques inclusives, mais celles-ci demeurent encore empiriques, isolées et fragiles.

La réussite d'une éducation inclusive passe nécessairement par :

- Une formation continue adaptée,
- Une coopération interdisciplinaire,
- Et une disponibilité de ressources pédagogiques diversifiées.

Ainsi, la consolidation de l'inclusion scolaire exige non seulement l'engagement des enseignants, mais également le soutien des décideurs éducatifs et des communautés scolaires dans leur ensemble.

### **3.8.7.1. Structure du guide d'entretien semi-structuré**

Notre guide d'entretien semi-structuré est organisé de manière suivante :

- Informations sociodémographiques du participant
- Thématique 1 : pratiques pédagogiques et adaptation des contenus (stratégies d'enseignement et supports variés) : Cette section vise à explorer les méthodes pédagogiques générales et les adaptations spécifiques utilisées.
- Thématique 2 : climat de classe inclusif : Cette section explore la manière dont l'enseignant façonne l'environnement social et émotionnel de la classe.
- Thématique 3 : feedbacks et suivi des progrès (Utilisation des feedbacks réguliers) : Cette section se concentre sur les pratiques d'évaluation formative et de suivi.
- Thématique 4 : accompagnement personnalisé : Cette section vise à comprendre comment l'enseignant adapte son soutien aux besoins individuels.
- Thématique 5 : difficultés et suggestions : Cette section vise à identifier les obstacles et à recueillir des propositions d'amélioration.

### **3.8.7.2. Entretiens individuels approfondis**

Des entretiens seront menés individuellement avec les enseignants des écoles publiques de Yaoundé Ier. Ces entretiens visent à recueillir des informations qualitatives détaillées sur leurs stratégies pédagogiques, leur vécu de l'inclusion scolaire, les défis rencontrés et les solutions envisagées. La nature individuelle de l'entretien favorise un environnement confidentiel où les participants peuvent s'exprimer librement. L'entretien, est une méthode éprouvée pour explorer les « comment » et les « pourquoi » des pratiques enseignantes, permettant ainsi de comprendre les nuances de l'adaptation des stratégies face aux besoins spécifiques des élèves.

Bien que non explicitement mentionné comme un instrument principal dans les fichiers fournis, la note d'observation pourrait également être une technique complémentaire pour contextualiser et enrichir l'analyse des entretiens, en documentant le cadre physique de l'école ou certaines interactions observées dans l'environnement scolaire. Cependant, l'entretien reste l'outil central de cette recherche.

### **3.8.8. Validation des instruments**

La validation des instruments de collecte de données est une étape cruciale dans toute recherche scientifique, en particulier dans une démarche qualitative où la crédibilité, la cohérence et la pertinence des outils conditionnent la fiabilité des résultats obtenus. Dans le cadre de cette étude, le guide d'entretien semi-directif a été validé.

#### **3.8.8.1. Validation de contenu**

Pour assurer la validité de contenu, le guide d'entretien semi-directif a été conçu à partir :

- Des objectifs de la recherche ;
- Des questions spécifiques ;
- Des concepts mobilisés dans le cadre théorique (différenciation pédagogique, pédagogie éclectique, inclusion scolaire) ;
- Et de la littérature scientifique récente sur les pratiques inclusives.

Les questions du guide d'entretien ont été alignées sur les dimensions opérationnalisées au point 3.3 du présent travail, garantissant leur validité conceptuelle et thématique.

### **3.8.8.2. Relecture par des experts**

Une validation externe a été réalisée par deux enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation et un inspecteur pédagogique spécialisé dans l'éducation inclusive. Ces experts ont été sollicités pour :

- Vérifier la clarté et la pertinence des questions ;
- S'assurer de la cohérence avec les objectifs de recherche ;
- Formuler des suggestions d'amélioration.

Leurs retours ont permis d'apporter des ajustements : reformulation de certaines questions du guide, ajout d'un indicateur relatif à l'autonomie des élèves, et précision de certains items de la grille d'observation.

### **3.8.8.3. Phase de pré-test**

Une phase de pré-test a été conduite auprès de deux enseignants d'une école ne faisant pas partie de l'échantillon retenu pour la collecte principale. Cette expérimentation avait pour but de :

- Évaluer la compréhension des questions du guide d'entretien ;
- Observer le temps de passation ;
- Tester la faisabilité de la grille d'observation en situation réelle de classe.

Les observations issues de cette phase ont conduit à quelques ajustements techniques, notamment :

- L'ajout de rubriques pour les commentaires libres dans la grille ;
- La simplification du vocabulaire de certaines questions d'entretien.

### **3.8.9. Méthode et outil d'analyse des données : analyse de contenu thématique**

L'analyse de contenu thématique sera la méthode principale pour traiter les données qualitatives collectées à partir des entretiens semi-structurés. Cette méthode systématique permet d'identifier, d'analyser et de rapporter des schémas (thèmes) au sein des données, offrant une compréhension approfondie des perspectives des participants sur les stratégies d'enseignement inclusives. Elle procède par une série d'étapes rigoureuses, de la familiarisation avec les données à l'interprétation des thèmes émergents.

### **3.8.9.1. Phase de pré-analyse**

Cette première phase est cruciale pour préparer le terrain à l'analyse proprement dite. Elle implique une immersion dans les données brutes et la définition du cadre d'analyse.

- Transcription des entretiens : Les enregistrements audio des entretiens seront intégralement transcrits pour obtenir un corpus textuel. Cette étape est fondamentale car elle rend le matériel verbal exploitable. Une attention particulière sera portée à la fidélité de la transcription, incluant les hésitations, les répétitions et les intonations si elles apportent du sens.
- Première lecture et immersion : Une lecture répétée et attentive de l'ensemble des transcriptions sera effectuée. Cette immersion vise à se familiariser avec le contenu, à saisir les nuances, les tonalités, et à se faire une première idée des thèmes récurrents ou des idées fortes qui traversent les discours des enseignants.
- Constitution du corpus d'analyse : Définir précisément l'ensemble des textes à analyser. Pour cette étude, le corpus sera constitué de l'ensemble des transcriptions des entretiens menés auprès des enseignants.
- Formulation des hypothèses de l'analyse : Sur la base des questions de recherche, des objectifs et de l'opérationnalisation des variables, des pistes d'analyse préliminaires (catégories ou thèmes potentiels) peuvent être esquissées. Ces "thèmes a priori" serviront de grille de lecture initiale qui pourra être affinée ou modifiée au fur et à mesure de l'analyse.

### **3.8.9.2. Phase d'exploitation du matériel**

Cette phase correspond au traitement systématique du corpus, à la catégorisation et au codage des données.

- Découpage en unités de sens (ou unités d'enregistrement) : Le texte brut sera segmenté en unités plus petites, des extraits (phrases, paragraphes, idées complètes) qui portent un sens unique et pertinent au regard des objectifs de la recherche.
- Codage : Chaque unité de sens sera associée à un code ou une étiquette qui résume son contenu. Ce codage peut être déductif (en utilisant des codes basés sur les variables opérationnalisées et les thèmes identifiés a priori, comme "utilisation des supports variés", "aménagement du climat de classe", "feedbacks réguliers", "accompagnement

personnalisé") et/ou inductif (en laissant émerger de nouveaux codes et thèmes directement à partir des données).

- Regroupement des codes en catégories et thèmes : Les codes similaires ou liés seront regroupés pour former des catégories plus larges, puis ces catégories seront agrégées en thèmes centraux. Un thème représente un schéma significatif dans les données, souvent lié aux questions de recherche. Par exemple, les codes liés à l'utilisation de "matériel braille", "supports visuels", "tableaux interactifs" pourraient être regroupés sous la catégorie "Supports pédagogiques spécifiques", qui elle-même s'inscrirait dans le thème plus large de l'"Utilisation des supports pédagogiques variés".
- Construction de tableaux de synthèse : Organisation des thèmes, catégories et extraits pertinents dans des tableaux ou des cartographies thématiques pour visualiser les liens et la fréquence des occurrences.

### **3.8.9.3. Phase d'interprétation**

La dernière phase consiste à donner du sens aux thèmes et à les relier aux questions de recherche et au cadre théorique.

- Analyse des thèmes : Chaque thème identifié sera analysé en profondeur. Il s'agira d'examiner ce que le thème signifie, les nuances qu'il présente, sa fréquence, sa prégnance dans les discours des différents participants, et les liens qu'il entretient avec d'autres thèmes.
- Mise en relation avec les questions de recherche et les hypothèses : Les résultats des analyses thématiques seront confrontés aux questions de recherche et aux hypothèses formulées au début de l'étude. Cette étape permet de déterminer dans quelle mesure les données confirment, infirment ou nuancent les hypothèses.
- Interprétation des résultats à la lumière du cadre théorique : Les thèmes et les constats empiriques seront discutés en lien avec la revue de la littérature et les théories mobilisées (par exemple, la différenciation pédagogique de Tomlinson, la théorie socioconstructiviste de Vygotsky). Cela permet d'expliquer les observations, de les contextualiser et de contribuer au savoir existant.
- Synthèse et conclusion : Présentation des principales découvertes de l'étude, de leurs implications pratiques et théoriques, ainsi que des limites de la recherche et des perspectives pour de futures études.

### 3.9. Difficultés rencontrées

La phase de collecte des données est souvent jalonnée de défis pratiques et logistiques qui peuvent influencer le déroulement de la recherche. Pour cette étude qualitative basée sur des entretiens dans des écoles publiques à Yaoundé Ier, plusieurs types de difficultés peuvent être anticipés ou rencontrés :

- Difficultés d'accès et d'obtention des autorisations : Avant même de pouvoir contacter les enseignants, l'obtention des autorisations formelles auprès des autorités éducatives (inspection, direction d'école) peut s'avérer un processus long et complexe. Il peut y avoir des délais administratifs, des exigences spécifiques ou des réticences initiales à accorder l'accès aux établissements et aux personnels.
- Disponibilité des participants : Les enseignants ont des emplois du temps chargés, et il peut être difficile de trouver des créneaux horaires compatibles pour la réalisation des entretiens sans perturber leur travail ou exiger trop de leur temps personnel. La coordination des rendez-vous avec plusieurs enseignants peut ainsi être un défi logistique.
- Réticence ou appréhension des participants : Certains enseignants pourraient se montrer hésitants à participer ou à s'exprimer librement sur leurs pratiques, par crainte de jugement, de conséquences hiérarchiques, ou simplement par manque d'habitude des entretiens de recherche. Instaurer un climat de confiance et assurer la confidentialité est primordial mais peut prendre du temps.
- Qualité des données recueillies : Bien que les entretiens soient semi-structurés, la profondeur et la richesse des réponses peuvent varier d'un participant à l'autre. Il peut être parfois difficile d'obtenir des détails suffisants ou des exemples concrets si l'enseignant n'est pas habitué à une réflexion métacognitive sur ses propres pratiques.
- Contraintes logistiques sur le terrain : La réalisation des entretiens dans les écoles peut être soumise à diverses contraintes environnementales (bruit ambiant, manque d'intimité pour l'entretien, interruptions) qui peuvent affecter la qualité de l'enregistrement ou la concentration du participant. Les déplacements entre les différentes écoles d'Olembe peuvent également représenter un défi logistique et temporel.
- Transcriptions : La phase de transcription intégrale des entretiens enregistrés est une tâche très chronophage et exigeante, nécessitant une grande rigueur pour garantir la fidélité au discours original.

## CHAPITRE IV: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre est dédié à la présentation et à l'analyse approfondie des données recueillies sur le terrain, constituant le cœur empirique de notre étude. Il fait suite à la méthodologie détaillée dans le chapitre précédent et vise à éclairer les stratégies d'enseignement mises en œuvre par les enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques au sein des écoles publiques de Yaoundé Ier. Les informations présentées ici sont issues des entretiens semi-structurés menés auprès des enseignants, et ont été traitées et interprétées selon les principes de l'analyse de contenu thématique.

Dans un premier temps, ce chapitre exposera les principaux résultats de l'étude, structurés autour des thématiques émergentes issues du codage des verbatims des participants. Chaque thème sera illustré par des extraits significatifs des discours des enseignants. Dans un second temps, ces résultats bruts feront l'objet d'une analyse critique, où ils seront mis en perspective avec les questions de recherche, les hypothèses formulées, ainsi qu'avec le cadre théorique de l'étude (notamment la différenciation pédagogique et la théorie socioconstructiviste). Cette analyse permettra de dégager les tendances, les convergences et les divergences observées dans les pratiques enseignantes, offrant ainsi une compréhension nuancée des mécanismes à l'œuvre en matière d'inclusion scolaire.

### 4.1. Catégorisation thématique

Dans le cadre de cette étude qualitative, l'analyse des données a été conduite selon une approche d'analyse thématique combinant les principes du codage ouvert et axial (Strauss & Corbin, 1998) avec ceux de l'analyse de contenu (Bardin, 2013). Ce processus itératif permet de faire émerger des catégories de sens à partir des propos des enseignants et des données d'observation, en lien avec les variables de recherche.

Le travail de codage et de catégorisation s'est déroulé en quatre étapes principales, décrites ci-dessous.

#### 4.1.1. Familiarisation avec les données

La première étape a consisté à s'immerger dans le corpus pour en avoir une vue d'ensemble. L'ensemble des entretiens semi-directifs a été intégralement retranscrit, relu et annoté de manière exploratoire. Une lecture flottante a été réalisée sur :

- Les transcriptions des entretiens (verbatim) ;
- Les notes de terrain (commentaires, impressions, incidents).

Cette phase a permis de repérer les récurrences linguistiques, les champs lexicaux dominants, et les premières zones de tension ou de richesse dans les discours des enseignants.

#### **4.1.2. Génération des codes initiaux**

Le codage ouvert a ensuite été réalisé. Il s'est agi de découper les données en unités de sens et d'attribuer à chaque unité un code descriptif (mot-clé ou courte expression), sans chercher à organiser encore ces codes.

Exemples de codes initiaux générés : « Supports adaptés aux élèves dyslexiques », « Climat coopératif favorisé par l'enseignant », « Feedback différencié à l'élève en difficulté », « Ressenti de frustration face au manque de formation ».

Chaque fragment codé a été contextualisé dans sa source (enseignant, école, niveau) et conservé dans un tableau d'analyse thématique pour assurer la traçabilité.

#### **4.1.3. Recherche des thèmes**

Le codage axial a ensuite permis de regrouper les codes initiaux selon des thèmes centraux correspondant aux dimensions opérationnalisées dans le chapitre méthodologique.

Les regroupements se sont appuyés à la fois sur les questions de recherche ; les catégories issues des cadres théoriques (différenciation, pédagogie éclectique, inclusion scolaire) ; et les fréquences et cooccurrences des codes dans les données.

Thèmes identifiés : supports pédagogiques variés, climat de classe inclusif, feedbacks et accompagnement individualisé, freins et contraintes transversales, stratégies spontanées et bricolage pédagogique.

#### **4.2. Présentation des résultats par thèmes**

L'analyse thématique des entretiens menés avec les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 1<sup>er</sup> a permis de faire émerger plusieurs pratiques, perceptions et contraintes liées à la mise en œuvre des stratégies pédagogiques inclusives. Cette présentation est structurée autour de trois grands thèmes, en lien avec les hypothèses spécifiques de l'étude.

### 4.3. Données issues des entretiens

**Tableau 7:**

*Synthèse thématique du contenu des données*

Difficultés	Stratégies adoptées	Recommandations
<p><b>Manque de ressources et de formation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence de matériel pédagogique adapté ;</li> <li>- Manque crucial de formation initiale et continue des besoins spécifiques ;</li> <li>- Aucune ressource humaine ou institutionnelle dédiée identifiée.</li> </ul>	<p><b>Stratégies pédagogiques individuelles et différenciation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressources à la différenciation pédagogique pour adapter contenus, méthodes et évaluations ;</li> <li>- Attribution d'une attention particulière, d'écoute et de mise confiance pour les élèves à besoins spécifiques ;</li> <li>- Utilisation des supports visuels, de couleurs et de caractères pour adapter le contenu ;</li> <li>- Mise en place de pédagogies actives (coopération inversée) pour favoriser l'entraide et l'autonomie</li> </ul>	<p><b>Formation et ressources</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en place de formations professionnelles continues et initialement obligatoires ;</li> <li>- Création de binôme entre enseignants réguliers et enseignants spécialisés ;</li> <li>- Déplacer un matériel pédagogique adapté et fourni en temps utile.</li> </ul>
<p><b>Charge de travail et complexité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La différence pédagogique;</li> <li>- J'ai fait du temps perçu comme insuffisante pour un accompagnement individualisé.</li> </ul>	<p><b>Suivi et évaluation adaptés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en place d'évaluation individualisée et adaptée aux capacités de relève (exemple l'évaluation orale) ;</li> <li>- Implication des parents Dans le suivi via des devoirs à la maison ;</li> </ul>	<p><b>Aménagements structurels et collaboration</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intégration de personnel spécialisé (En ayant ressources AESH) Dans les classes ;</li> <li>- Création de structures d'accueil dans les établissements ;</li> <li>- Aménagement des espaces et</li> </ul>

- Utilisation d'outils de suivi réguliers pour mesurer les progrès.

restructuration du temple collective pour plus de flexibilité ;

### **Obstacles physiques et sociaux**

- Une accessibilité des locaux pour les élèves à mobilité réduite ;
- Stigmatisation et rejet par certains pairs ;
- Denis et marque la collaboration n'a pas de certaines familles ;
- Manque de sensibilisation de la communauté éducative dans son ensemble.

### **Création d'un climat de classe inclusive**

- Organisation des causeries éducatives la sur la tolérance, le respect et l'appréciation des différences ;
- L'établissement clair de règles de vie et d'un code comportemental contre la discrimination ;
- Explications aux élèves de la situation de leurs camarades pour favoriser l'empathie et le soutien ;

### **Sensibilisation et implication**

- Campagne de sensibilisation pour toute la communauté éducative (parents, élèves, personnels) ;
- L'implication systématique des parents et de la Communauté dans les projets d'inclusion

### **Isolement professionnel**

- Absence de collaboration avec des professionnels spécialisés (psychologues, AESH, etc...) ;
- Échange entre collègues restreints et non formalisés ;
- Sentiment de devoir gérer la situation seul.

### **Activités de coopération et tutorat**

- Mise en place systématique de travaux de groupe et d'activités coopératives
- Création des binômes ou de groupes de niveaux hétérogènes pour favoriser le tutorat entre pairs ;
- Utilisation de ces activités pour développer les compétences sociales et l'entraide.

### **Valorisation de la motivation intrinsèque**

- Reconnaissance et valorisation de l'engagement des enseignants comme moteur essentiel de l'inclusion ;
- Mis en avant de la réussite des élèves comme source de motivation principale.

<b>Défis liés au feedback</b>	<b>Adaptation de l'accompagnement et du feedback</b>	<b>Mise en œuvre effective</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficulté à évaluer l'impact des retours individualisés avec des résultats fiables selon les élèves ;</li> <li>- Risque de démotivation sur le feedback est perçu comme trop critique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feedback centré sur la valorisation des progrès pour booster la confiance en soi et la motivation ;</li> <li>- Soutien émotionnel constant pour aider l'élève à surmonter ses difficultés ; Conscience des effets positifs (autonomie envie de progresser) lorsque le feedback est bien formulé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nécessité de passer de la théorie et des intentions à une application concrète et effective des politiques d'inclusion ;</li> <li>- Allocation des moyens humains et financiers prévus pour que l'inclusion soit une réalité</li> </ul>

**Source** : le chercheur, 2025

Le tableau ci-dessus rend compte de la synthèse thématique du contenu des données dans sa dimension catégorielle. Il présente les principales difficultés rencontrées par les enseignants, les actions déployées pour venir à bout de ces difficultés et les suggestions et les recommandations.

Cette synthèse s'appuie sur les entretiens de vingt enseignants d'une même zone (EP Olembé), révélant des perceptions, des pratiques et des défis à la fois communs et individuels.

## **1. Pratiques pédagogiques et différenciation**

### **1.1. Connaissances théoriques vs. Application pratique :**

Les enseignants citent une variété de méthodes, montrant une certaine connaissance théorique. ENS 01 énumère des méthodes avancées : « La différenciation pédagogique (adapter les contenus, les méthodes et les évaluations répondant aux besoins individuels des élèves)

La pédagogie individualisée, l'intégration sensorielle (utiliser les activités sensorielles pour aider l'enfant à traiter l'information, la méthode Montessori (encourager l'apprentissage autonome et la manipulation d'objets).

La thérapie cognitivo-comportementale (aider les enfants à gérer leurs émotions et leurs comportements).

Dans le cadre des classes incluses on utilise les méthodes suivantes :

Le Co-enseignement qui implique la présence de l'enseignant régulier et un autre spécialisé travaillant ensemble pour soutenir les enfants »

Cela contraste fortement avec le manque de ressources évoqué ailleurs, suggérant une formation théorique non assortie d'outils pratiques.

· ENS 04 décrit avec précision des méthodes actives comme la Pédagogie inversée : on met les ressources à consulter à la disposition des élèves. Expliquer aux élèves la méthodologie de la recherche d'informations demandées de retenir les séquences à la maison. De retour en classe proposer des activités à réaliser en collaboration avec les pairs pour la mise en pratique de ce qu'ils ont retenu à la maison. Il est important de bien préparer ces activités à l'avance. Cette préparation prend en considération les activités à mener individuellement par chaque élève à la maison et des activités à mener en équipes en classe. Avec pour exemple l'enseignant de langue et culture nationale.

Pédagogie coopérative : l'enseignant organise les élèves en groupe d'au moins cinq élèves au plus dix. Il partage les tâches à tous à fin qu'aucun élève 'e soit inactif. Cela habitue les élèves à s'écouter pour donner à chaque membre du groupe la possibilité de partager ses idées. Partager le matériel et s'assurer qu'il y'a un équilibre, une combinaison d'apprenants

“experts” de locuteurs dominants, d'apprenants timides, silencieux, ”distracts”, intelligents, moins intelligents, halophone, autiste.etc...

L'enseignant peut aussi former les équipes d'entraide ou un regroupement de deux élèves (fort et un faible) le premier étant responsable d'aider le second.

### **1.2. Stratégies de suivi et de feedback :**

Le suivi des progrès repose majoritairement sur des méthodes informelles et l'implication des parents.

ENS 02 et 03 ont la même stratégie basique : « *En donnant les devoirs à faire à la maison avec les parents* »

ENS 01 et 04 abordent des concepts plus structurés ("évaluations individualisées", "objectifs SMART", "outils de suivi régulier") mais sans préciser leur mise en œuvre concrète.

· Les enseignants sont conscients de l'impact ambivalent du feedback. ENS 01 le résume bien : "Ces effets peuvent être positifs ou négatifs", citant la confiance en soi mais aussi le risque de "démotivation" ou "d'anxiété".

### **1.3 Adaptations et aménagements :**

Les adaptations sont souvent minimales et dépendent de la créativité de l'enseignant.

ENS 03 adapte pour les malvoyants : "j'utilise la craie de couleur pour écrire certains mots au tableau... et je l'écris également en gros caractères".

Le soutien individuel est la stratégie d'adaptation la plus citée (ENS 01, 02, 03). L'adaptation des évaluations est mentionnée (ENS 01, 04), mais ENS 03 précise une pratique courante : « *Pas vraiment mais j'essaie d'adapter les évaluations en les pratiquants déjà plus oralement et je n'attends pas un moment précis pour ces enfants. J'aménage plus le soutien individuel* »

## **2. Collaboration et ressources**

### **2.1. Un isolement professionnel prononcé :**

C'est le point de convergence le plus frappant et le plus critique.

· La collaboration avec des professionnels spécialisés est inexistante. Aux questions sur le travail avec d'autres professionnels, les réponses d'ENS 02 et 03 sont un lapidaire "Non". ENS 01 mentionne « *Le co-enseignement qui implique la présence de l'enseignant régulier et un autre spécialisé travaillant ensemble pour soutenir les enfants.* »

· ENS 03 souligne le manque de ressources humaines : « *Facilité la transmission des enseignements et aide à trouver plus facilement la méthode pédagogique appropriée à chaque élève selon son type de besoins* », ce qui indique une tentative informelle de rompre l'isolement.

· ENS 01 pointe un « *manque de collaboration de la communauté éducative* ».

## **2.2. Manque criant de ressources matérielles et de formation :**

C'est la difficulté majeure et unanimement partagée.

ENS 01 et 02 citent explicitement « *le manque de formation et de sensibilisation* ».

Le besoin de formation est un leitmotiv : "Manque de formation adéquate" (ENS 02), « *Absence de formation du personnel sur le terrain* » (ENS 01) ; « *Ce qui me freine c'est le manque de formation* » (ENS 02, 03).

## **3. Climat de classe et posture de l'enseignant**

### **3.1. Une volonté affirmée de promouvoir l'inclusion :**

Les enseignants déploient des efforts conscients pour créer un environnement positif.

· La stratégie principale est la discussion : « *En organisant des causeries éducatives* » (ENS 01).

· ENS 03 adopte une posture de transparence et de sensibilisation auprès des élèves : « *En organisant des causeries éducatives avec toute la classe pour leur dire que leur camarade est un peu malade et qu'il faut tenir compte de ça, ne pas le bousculer cependant il a droit aux mêmes apprentissages qu'eux car tout enfant a droit à l'éducation* »

· ENS 02 note que les attitudes des autres élèves sont "respectueuses, empathiques".

### **3.2. Une motivation intrinsèque forte malgré les obstacles :**

La motivation des enseignants repose sur des valeurs profondes, qui contrastent avec les conditions de travail.

· ENS 02 exprime une motivation touchante : « *Ce qui me motive c'est de vivre une nouvelle expérience dans l'encadrement de tous les élèves quel que soit leurs difficultés* »

· ENS 03 est motivé par "vivre une nouvelle expérience dans l'encadrement de tous les élèves".

## **4. Freins et recommandations**

### **4.1. Des freins structurels et sociétaux :**

Au-delà du manque de ressources, les obstacles sont multiples.

· Obstacles physiques : « *Barrières physiques : Inaccessibilité des classes* » (ENS 02, 03).

- Dénis des parents : ENS 02 rapporte un problème crucial : « *les parents n'acceptent pas que leur enfant ait un problème* ».
- Charge de travail : La différenciation « *j'utilise différentes méthodes pédagogiques pour tenir compte des différences entre les élèves dit normaux et les élèves à besoins spécifiques par exemple je fais de la différenciation pédagogique en adaptant mes leçons et mes activités pour répondre aux besoins de chaque élève. Je fais également l'apprentissage coopératif où les élèves travaillent en groupe pour atteindre un objectif commun. Pour les élèves à besoins spécifiques, je travaille étroitement avec les parents* ». (ENS 02).

#### **4.2. Des recommandations qui ciblent les lacunes identifiées :**

Les propositions des enseignants sont directement corrélées aux difficultés qu'ils rencontrent.

- Formation et moyens humains : « *je souhaite ajouter que l'inclusion scolaire est un défi quotidien mais aussi une expérience enrichissante pour tous (élèves et enseignants). Il est essentiel de sensibiliser et de former les enseignants, les parents, les élèves pour créer un environnement inclusif. Je propose que nous mettions en place des programmes de formation continue pour les enseignants et des structures de soutien pour les élèves à besoins spécifiques.* » (ENS 01), et (ENS 03).
- Sensibilisation : "Sensibilisé la communauté éducative" (ENS 01), incluant visiblement les parents.
- Aménagements structurels : "Mettre en place des dispositions d'appuis et d'accueil" (ENS 02), "Ouvrir les structures de santé" dans les écoles (ENS 03), "restructuration du temps... et aménagement de l'espace" (ENS 03).

##### **4.2.1. Caractéristiques sociodémographiques**

Le tableau complet des caractéristiques sociodémographiques des 20 enseignants ayant participé à l'étude.

- Sexe : 14 femmes (70%) et 6 hommes (30%).
- Âge moyen estimé : Environ 44,5 ans.
- Ancienneté moyenne : Environ 12,5 ans.
- Formation initiale : Majoritairement IEMP (enseignement maternel et primaire).
- Diplôme professionnel : Tous sont titulaires du CAPIEMP.
- Classes représentées : Du SIL au CM2, avec forte concentration sur le cycle 2 (CE1-CE2-CM1).

Ces données permettent de dresser un profil des participants, facilitant ainsi la compréhension des contextes individuels qui influencent leurs stratégies d'enseignement inclusives. Dans un rapport complet, une synthèse de ces caractéristiques pour l'ensemble de l'échantillon permettrait de dégager des tendances générales.

#### 4.2.2. Présentation thématique des résultats

Les données issues des vingt entretiens menés auprès des enseignants des écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé 1er ont été analysées selon une approche thématique. Cinq grands thèmes se sont dégagés, en lien avec les dimensions de l'enseignement inclusif : les supports pédagogiques variés, le climat de classe inclusif, l'usage des feedbacks différenciés, l'accompagnement personnalisé, et la posture professionnelle des enseignants.

Tableau 8:

##### *Analyse thématique du contenu des données*

Theme/ sous thème	Points forts observés	Limites et contraintes	Implications pour l'inclusion
Supports pédagogiques variés	Usage créatif de bricolages, matériel improvisé et adaptation simple in situ pour les élèves ayant des besoins spécifiques.	Absence de dispositifs adaptés comme le braille ou les supports numériques spécialisés ; matériel limité.	Nécessité de former les enseignants à l'utilisation de matériels adaptés et de renforcer les ressources pédagogiques pour une inclusion efficace.
Climat de classe inclusif	Mise en place des causeries éducatives, tutorat entre pairs et interventions contre la stigmatisation.	Dépend fortement de l'engagement individuel de l'enseignant ; manque de structure institutionnelle.	Encourager la généralisation de pratiques collaboratives et la formation à la gestion des comportements pour maintenir un climat inclusif durables.
Feedbacks et accompagnement individualisé	Utilization de carnets de suivi, objectifs SMART, aménagements de temps et collaboration avec les parents.	Suivi individualisé limité par le nombre d'élèves et l'absence de soutien spécialisé.	Recommandations d'outils Systématiques de suivi et d'une coordination parent-enseignant plus formalisée pour assurer une vraie différenciation pédagogique.

---

Freins contraintes transversales	et	Conscience enseignants institutionnelle organisationnelles.	des limites et	Marque spécialisée, classes surchargées, absence d'équipes puridisciplinaires.	de formation	Nécessité d'une politique institutionnelle forte : formation continue, recrutement de personnel de soutien ; et reduction du ratio élèves/ enseignant pour améliorer l'inclusion
----------------------------------------	----	----------------------------------------------------------------------	----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

**Source :** le chercheur

**Tableau 9:**

Analyse thématique synthétisant les résultats par grand thèmes, sous-thèmes, code et extraits représentatifs (avec référence à l'entretien source).

Thème	Sous-thème / Catégorie	Code	Exemple de citation	Référence
<b>1. Supports pédagogiques variés</b>	1.1. Usage de bricolages et matériel de fortune	Matériel improvisé	« J'utilise parfois des images, vidéos avec mon téléphone ou je lis à haute voix. »	ENS01, §3.1
	1.2. Absence de dispositifs adaptés	Manque de ressources	« Nous n'avons pas de matériel en braille ou en gros caractères... pas de dispositif stable à notre niveau. »	ENS05, §3.1 ; ENS10, §3.1
	1.3. Adaptation simple in situ	Couleurs, schémas, gros caractères	« J'utilise la craie de couleur pour certains mots, et j'écris en gros caractères pour les malvoyants. »	ENS03, §1.4
<b>2. Climat de classe inclusif</b>	2.1. Sensibilisation et code de conduite	Causeries éducatives	« J'organise des causeries pour parler de tolérance et de vivre-ensemble. »	ENS02, §2.1
	2.2. Coopération et tutorat	Travail en petits groupes	« Le tutorat développe la solidarité : un bon élève aide un moins bon, ça les valorise et les inclut. »	ENS04, §1.1 ; ENS11, §2.3
	2.3. Lutte contre la stigmatisation	Intervention immédiate	« Quand un élève se moque, j'interviens tout de suite et j'explique l'importance de l'empathie. »	ENS11, §2.2
<b>3. Feedbacks et accompagnement individualisé</b>	3.1. Évaluations individualisées et formatives	Carnets, objectifs SMART	« Je tiens un carnet de suivi individuel et fixe des objectifs SMART pour chaque élève. »	ENS01, §1.2 ; ENS11, §1.2
	3.2. Aménagement du temps et des épreuves	Temps supplémentaire	« J'accorde du temps en plus aux élèves qui en ont besoin, et je simplifie parfois la consigne. »	ENS09, §1.5 ; ENS12, §1.5
	3.3. Partenariat avec les	Collaboration parent-	« Je travaille avec les parents pour qu'ils vérifient les	ENS01, §1.2 ; ENS10, §1.4

<b>4. Freins et contraintes transversales</b>	parents	enseignant	devoirs à la maison et me remontent leurs observations. »	
	4.1. Manque de formation	Formation insuffisante	« Nous n'avons jamais de formation spécialisée sur l'inclusion, c'est souvent chacun se débrouille. »	ENS07, §4.1; ENS08, §4.1
	4.2. Effectifs et gestion du temps	Classes pléthoriques	« Avec 50 élèves en classe, difficile de donner un suivi individualisé à chacun. »	ENS10, §4.1; ENS11, §4.1
	4.3. Absence d'équipe pluridisciplinaire	Pas d'AESH ni psychologues	« On n'a ni AESH, ni psychologues : tout repose sur l'enseignant seul. »	ENS04, §1.6; ENS06, §1.6

**Source :** le chercheur, 2025

#### **4.2.1. Utilisation de supports pédagogiques variés**

Plusieurs enseignants affirment recourir à une diversité de supports pour faciliter l'apprentissage des élèves à besoins spécifiques. Les supports visuels, sonores et manipulables sont cités comme facilitant la compréhension. Ainsi, ENS 01 déclare : « J'utilise les images, les vidéos, les objets réels pour faire comprendre certaines leçons. » ENS 05 mentionne : « Parfois j'écris gros ou j'utilise des couleurs pour que ceux qui ont des difficultés visuelles puissent suivre. » De même, ENS 09 recourt à « des chansons et des comptines » pour maintenir l'attention des élèves les plus agités. Ces pratiques témoignent d'une prise en compte – parfois intuitive – de la diversité cognitive des apprenants.

#### **4.2.2. Climat de classe inclusif**

Les discours révèlent une volonté générale de valoriser les différences entre les élèves. ENS 02 souligne : « Je dis toujours que tout le monde est important, chacun apprend à son rythme. » ENS 07 ajoute : « Quand un élève fait des efforts, je le félicite devant les autres, surtout ceux qui sont en difficulté. » Certains enseignants insistent également sur l'importance de prévenir la stigmatisation. Par exemple, ENS 13 affirme : « Quand un élève se moque, j'interviens tout de suite et je sensibilise. » Ces pratiques contribuent à instaurer un climat bienveillant, propice à l'inclusion.

#### **4.2.3. Feedbacks et évaluation différenciée**

Sur le plan de l'évaluation, les enseignants interrogés affirment utiliser des feedbacks réguliers, bien qu'ils ne soient pas toujours formalisés. ENS 01 précise : « Après chaque activité, je prends un moment pour dire ce qui est bien et ce qu'il faut améliorer. » ENS 09 insiste sur la valorisation des réussites : « Je montre toujours à l'élève ce qu'il a réussi avant de parler des erreurs. » D'autres enseignants, comme ENS 18, indiquent qu'ils simplifient les consignes ou adaptent les critères pour évaluer les élèves en difficulté : « Je change les consignes pour certains, je les simplifie. »

#### **4.2.4. Accompagnement personnalisé et différenciation**

Plusieurs enseignants adoptent une différenciation des tâches et des objectifs selon le niveau et les capacités des élèves. ENS 03 explique : « Si un élève ne peut pas faire toute l'activité, je lui demande juste une partie. » ENS 15 ajoute : « Je donne un exercice plus simple à ceux qui ont du mal. » En complément, des aides ponctuelles sont proposées, comme le tutorat entre pairs (ENS 08) ou un soutien individuel pendant les temps informels (ENS 04).

#### **4.2.5. Posture professionnelle face à l'inclusion**

Enfin, les enseignants témoignent d'une posture d'ouverture, bien que souvent contrainte par l'absence de formation spécifique ou de ressources adaptées. ENS 16 déclare : « *Ce n'est pas facile, mais j'essaie. C'est une envie de donner une chance à tous mes élèves* » De façon récurrente, les enseignants expriment leur capacité d'improvisation et d'adaptation : « *Je crée mes propres moyens. Je n'ai pas de matériel spécialisé* » (ENS 17), ou encore : « *Je fais comme je peux, en trouvant des stratégies individuelles à chacun selon son problème* » (ENS 19). Ces propos traduisent une résilience pédagogique, souvent fondée sur l'expérimentation individuelle plutôt que sur des référents professionnels partagés.

Les résultats mettent en lumière une implication forte mais isoler des enseignants qui expérimentent des pratiques différenciées et inclusive en l'absence des ressources, de formation spécifique et de collaboration interprofessionnelle. La pédagogie mise en œuvre apparaît souvent improvisée, reposant sur la volonté et la débrouillardise plutôt que sur des dispositifs structurés et soutenus.

## **CHAPITRE V: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS**

Après avoir présenté et analysé les résultats de l'étude dans le chapitre précédent, ce chapitre V marque une étape cruciale de notre démarche scientifique. Il ne s'agit plus seulement de décrire les constats empiriques, mais de leur donner du sens en les interprétant à la lumière de nos questions de recherche, de nos hypothèses et du cadre théorique élaboré précédemment. L'objectif est de dépasser la simple observation pour comprendre les implications des stratégies d'enseignement des enseignants face à l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques.

Ce chapitre s'articulera en plusieurs points. Premièrement, nous procéderons à l'interprétation détaillée des résultats obtenus, en les reliant directement aux dimensions des variables opérationnalisées et en soulignant les enseignements majeurs qui s'en dégagent. Deuxièmement, une discussion approfondie sera menée, confrontant nos découvertes aux travaux antérieurs et aux théories de la littérature (notamment la différenciation pédagogique de Tomlinson et la théorie socioconstructiviste de Vygotsky), afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, d'identifier les convergences et les divergences avec les recherches existantes, et de mettre en lumière la contribution spécifique de notre étude au champ de l'éducation inclusive. Enfin, sur la base de ces analyses et discussions, nous formulerons des suggestions et des recommandations concrètes à l'intention des différents acteurs concernés par l'inclusion scolaire, dans une perspective d'amélioration continue des pratiques éducatives.

### **5.1. Rappel des théories**

#### **5.1.1. La différenciation pédagogique de Tomlinson (2001)**

La différenciation pédagogique est une approche de l'enseignement qui reconnaît et répond aux divers besoins d'apprentissage des élèves au sein d'une même classe. Plutôt que d'enseigner de la même manière à tous les élèves, l'enseignant ajuste les contenus (ce que les élèves apprennent), les processus (comment ils apprennent), les productions (comment ils démontrent leur apprentissage) et l'environnement d'apprentissage, en fonction des profils d'apprentissage, des intérêts et des niveaux de préparation des élèves. Cette théorie est fondamentale pour comprendre comment les enseignants adaptent concrètement leurs stratégies pour inclure les élèves à besoins spécifiques. Elle fournit un cadre pour analyser les

pratiques qui visent à rendre l'apprentissage accessible et pertinent pour chaque élève, en reconnaissant leur diversité cognitive et leurs modalités d'apprentissage variées.

### **5.1.2. La théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978)**

La théorie socioconstructiviste postule que l'apprentissage est un processus social et culturel. Vygotsky a introduit des concepts clés tels que la "Zone Proximale de Développement" (ZPD), qui représente l'écart entre ce qu'un apprenant peut faire seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un pair plus compétent ou d'un adulte (l'enseignant). L'interaction sociale, le langage et la collaboration jouent un rôle primordial dans la construction des connaissances. Cette théorie est essentielle pour analyser l'aménagement du climat de la classe et les interactions entre les élèves (y compris l'entraide et le tutorat par les pairs) comme des stratégies d'inclusion. Elle met en lumière l'importance de l'environnement social de la classe et du rôle de l'enseignant en tant que facilitateur des interactions et du développement des élèves à besoins spécifiques, en soulignant que l'apprentissage est optimisé lorsque l'élève est soutenu dans sa ZPD au sein d'un collectif.

Ces deux théories fournissent un cadre robuste pour analyser les stratégies d'enseignement inclusives et pour interpréter les pratiques observées chez les enseignants.

## **5.2. Interprétation des résultats**

Après avoir présenté et structuré les données recueillies dans le chapitre précédent par le biais du codage et de la catégorisation thématique, cette section est consacrée à l'interprétation des résultats. Il ne s'agit plus de décrire les observations brutes, mais de leur conférer un sens, de dégager les implications et de les comprendre en profondeur. L'interprétation vise à analyser ce que les données révèlent au-delà de leur surface, en les reliant aux questions de recherche, aux hypothèses formulées ainsi qu'au cadre théorique de notre étude. Chaque thème majeur identifié lors de l'analyse des entretiens sera ici examiné sous un angle analytique. Nous chercherons à expliquer pourquoi certains phénomènes se produisent, à identifier les relations entre les différents aspects des stratégies d'enseignement des enseignants, et à comprendre les logiques sous-jacentes à leurs pratiques en matière d'inclusion scolaire. Cette interprétation permettra de jeter les bases de la discussion qui suivra, en mettant en lumière les contributions spécifiques de notre recherche.

Les résultats obtenus confirment en grande partie les hypothèses spécifiques de la recherche et illustrent l'existence d'une posture enseignante marquée par une adaptabilité pragmatique, mais encore peu formalisée, face aux exigences de l'inclusion scolaire. Ils

rèvent une tension persistante entre l'intention inclusive et les moyens pédagogiques, institutionnels et formatifs à la disposition des enseignants.

### **5.2.1. Des pratiques pédagogiques limitées et des adaptations informelles en contexte d'inclusion**

Dans de nombreuses écoles engagées dans l'inclusion des élèves à besoins spécifiques (EBS), l'ingénierie pédagogique demeure minimaliste, et les ajustements opérés relèvent davantage d'initiatives informelles que d'une planification didactique structurée. Ce décalage entre l'ambition inclusive et les pratiques effectives se traduit par une différenciation peu systématisée, une évaluation dominée par le sommatif, et des aménagements centrés sur l'espace ou les supports plutôt que sur l'activité cognitive des apprenants (Ainscow, 2020 ; Booth & Ainscow, 2011). Il convient d'en analyser les ressorts, les manifestations, ainsi que les leviers de transformation attestés par la littérature.

Premièrement, la différenciation se limite fréquemment à la distribution de tâches "allégées" ou à des regroupements de circonstance, sans granularité sur les variables didactiques (contenu, processus, production, environnement) proposées par la différenciation planifiée (Tomlinson, 2014). Deuxièmement, l'évaluation est prioritairement sommative et certificative, avec des rétroactions tardives ou collectives, ce qui marginalise l'étayage en cours d'apprentissage (Black & Wiliam, 1998 ; Hattie, 2009). Troisièmement, les aménagements portent sur des ajustements matériels — placement dans la classe, agrandissement de police, temps supplémentaire — utiles mais rarement articulés à des objectifs cognitifs explicites ou à une progression spiralaire (Florian, 2014). Enfin, la co-conception pédagogique (co-enseignement, tutorat entre pairs, coévaluation) reste sporadique, alors que ses effets sur l'engagement et la médiation sont documentés (Friend & Cook, 2013 ; Topping, 2005).

Plusieurs déterminants expliquent cette "inclusion d'appoint". Sur le plan des ressources humaines, la formation initiale et continue aborde encore insuffisamment l'ingénierie de la différenciation, les plans d'enseignement universel (UDL) et la conception d'évaluations formatives (Perrenoud, 1997 ; Meyer, Rose & Gordon, 2014). Sur le plan organisationnel, la surcharge des effectifs et la rareté des outils spécialisés contraignent la mise en œuvre de dispositifs fins (UNESCO, 2020). S'ajoute une culture d'établissement où la réussite est évaluée principalement par des indicateurs certificatifs, au détriment d'une culture de preuves d'apprentissage en continu (Sharratt & Fullan, 2012). Enfin, persiste une représentation

“catégorielle” des besoins, qui confond accessibilité et remédiation et relègue l’adaptation à une opération individuelle ponctuelle plutôt qu’à une responsabilité collective et systémique (Slee, 2011).

L’accès matériel (rampe, place assise, police agrandie) ne garantit ni l’accès au savoir, ni l’accès au pouvoir d’apprendre. La littérature rappelle que l’inclusion se joue dans la zone proximale de développement, c’est-à-dire dans la qualité des médiations et des tâches proposées (Vygotski, 1978). La question centrale devient alors : “Quels étayages rendent l’objectif atteignable sans baisser l’exigence ?” (Meirieu, 1996). Sans instruments d’autorégulation (autoévaluation, critères de réussite, feedback ciblé), les EBS restent exposés à une double peine : faible engagement épistémique et faible visibilité de leurs progrès (Sadler, 1989 ; Hattie & Timperley, 2007). D’où l’importance de passer d’une logique de “compensation” informelle à une logique de “conception” pédagogique robuste et anticipée.

La différenciation gagne en efficacité lorsqu’elle repose sur des objectifs explicites, des critères de réussite co-construits, et des tâches multiples alignées sur les mêmes compétences (Tomlinson, 2014). Les méta-analyses montrent l’impact du modelage, de la pratique guidée, du feedback spécifique à l’erreur, et de la clarification des intentions d’apprentissage (Hattie, 2009). Concrètement : proposer des entrées multimodales (texte, audio, visuel), des cheminements variés (guides pas-à-pas, défis), et des productions différenciées (carte conceptuelle, note de synthèse, exposé bref) sans renoncer aux standards.

### **5.2.2. Inclusion scolaire et limites des pratiques enseignantes : entre aménagements rudimentaires et dépendance aux manuels officiels**

L’inclusion scolaire, telle que définie par l’UNESCO (2009), promeut la participation de tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers, au sein des classes ordinaires. En France, ce principe est consacré par la Loi n°2005-102 pour l’égalité des droits et des chances, qui impose un ajustement des pratiques pédagogiques pour garantir l’accessibilité des apprentissages (Gardou, 2012). La conception universelle de l’apprentissage (CUA), initialement développée par Rose et Meyer (2002), offre un cadre théorique exigeant. Elle préconise de fournir aux élèves des multiples moyens de représentation, d’action et d’expression et d’engagement. Cette approche nécessite une refonte profonde de la planification pédagogique, visant à anticiper la diversité des besoins plutôt qu’à y réagir a posteriori.

Face à l'hétérogénéité croissante des classes, les enseignants tendent à mettre en œuvre des aménagements dits « de surface » (Toullec-Théry & Marlot, 2013). Ces adaptations, bien que nécessaires, restent souvent rudimentaires et peu efficaces sur le long terme. La nature des aménagements observés : Les recherches menées par Tremblay (2012) montrent une prédominance des ajustements portant sur la quantité de travail (réduire le nombre d'exercices) ou le temps (accorder un supplément). Les adaptations en profondeur, qui touchent aux objectifs d'apprentissage ou aux processus cognitifs sollicités, sont plus rares.

Un défaut de conception : Ces pratiques relèvent souvent d'une logique de compensation (Plaisance, 2014) plutôt que de transformation pédagogique. Elles laissent intacte la structure fondamentale de la situation d'apprentissage, qui reste inadaptée aux profils cognitifs des élèves en difficulté. Comme le note Perrenoud (1995), la différenciation effective suppose une véritable ingénierie didactique que la formation initiale et continue n'offre que partiellement. Le manuel scolaire constitue souvent la colonne vertébrale de la planification enseignante. Son usage intensif peut entrer en contradiction avec les exigences de l'éducation inclusive. Une ressource rassurante mais rigide : Pour les enseignants, souvent en situation de surcharge cognitive (Tardif & Lessard, 1999), le manuel offre un cadre structurant et une progression rassurante. Cependant, sa conception vise majoritairement un élève « moyen » fictif (Astolfi, 2008) et il peine à intégrer les principes de la CUA. Un outil qui standardise la pratique : La dépendance au manuel tend à uniformiser l'enseignement et à limiter la créativité pédagogique nécessaire pour répondre à la diversité (Bruillard, 2005). L'enseignant, contraint par le temps et la pression des programmes (Perrenoud, 1996), suit la logique linéaire du manuel au détriment d'une approche plus flexible et modulaire. Un obstacle à la différenciation : Le manuel prédétermine les entrées dans les savoirs et propose rarement des alternatives pour représenter l'information ou pour permettre aux élèves de démontrer leur compréhension de multiples façons (principes fondateurs de la CUA, Rose & Meyer, 2002). L'enseignant se retrouve alors à « aménager autour » du manuel plutôt qu'à construire une séance véritablement inclusive dès sa conception.

Les limites des pratiques observées – aménagements rudimentaires et dépendance aux ressources standardisées – pointent un besoin crucial de développement professionnel. Il ne s'agit plus seulement de former les enseignants à « gérer » la difficulté, mais de les outiller pour concevoir des environnements d'apprentissage flexibles et accessibles dès l'origine (Porter & Towell, 2017). Une formation continue approfondie sur les fondements neuroscientifiques des troubles d'apprentissage et sur la mise en œuvre opérationnelle de la

CUA. La création et le partage de banques de ressources pédagogiques véritablement multi-modales et modulables. Un temps institutionnel dédié au co-design pédagogique entre enseignants, pour libérer la pratique de la dépendance exclusive au manuel L'enjeu est de faire évoluer le geste professionnel de l'enseignant d'une logique réactive d'accommodation vers une logique proactive de conception universelle, seule à même de concrétiser le projet ambitieux de l'école inclusive

### **5.2.3. Inclusion des EBS : des aménagements limités à l'espace de classe**

L'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques (EBS) constitue un objectif majeur des politiques éducatives contemporaines, conformément aux recommandations de l'UNESCO (1994) et à la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006). Cependant, dans de nombreux contextes, en particulier dans les écoles publiques des pays en développement, les ressources matérielles et humaines restent limitées. Cette réalité contraint les enseignants à concentrer leurs efforts sur des adaptations tangibles et immédiates, principalement centrées sur l'organisation physique de la salle de classe. L'espace devient ainsi le principal vecteur d'inclusion, tandis que les dimensions pédagogiques et didactiques restent souvent peu développées.

Les aménagements opérés dans les classes sont généralement rudimentaires et consistent en des ajustements de l'organisation spatiale : disposition des pupitres pour favoriser l'accessibilité, création de zones spécifiques pour certains élèves, ou encore simplification de la circulation dans la classe. Selon Ainscow et Miles (2008), ces adaptations physiques constituent un premier niveau de réponse à l'hétérogénéité des besoins, mais elles ne suffisent pas à garantir une inclusion effective. Elles répondent davantage à une logique de « contournement » des difficultés qu'à une refonte véritable des pratiques pédagogiques.

Cette concentration sur l'espace de classe traduit une approche réactive et limitée de l'inclusion. Elle laisse de côté des dimensions essentielles telles que la différenciation pédagogique, l'usage de supports adaptés, l'accompagnement individualisé et la valorisation des interactions entre pairs. Comme le soulignent Florian et Black-Hawkins (2011), une inclusion véritable implique une transformation des pratiques et des contenus pédagogiques, ce qui dépasse largement le simple réaménagement de l'espace physique. L'inefficacité de ces aménagements restreints peut entraîner un sentiment d'exclusion chez certains élèves et limiter leur pleine participation aux activités scolaires.

Pour dépasser cette approche limitée, il est nécessaire d'envisager l'inclusion de manière systémique, combinant aménagements physiques, supports pédagogiques diversifiés et stratégies didactiques adaptées. La formation continue des enseignants et la mise à disposition de ressources spécialisées apparaissent comme des leviers essentiels pour enrichir les pratiques. L'investissement dans des outils pédagogiques modulables et l'implication des élèves dans l'organisation de leur environnement peuvent également renforcer leur autonomie et leur engagement. Une inclusion effective ne peut se réduire à la seule configuration spatiale ; elle doit intégrer une dimension pédagogique et relationnelle complète.

#### **5.2.4. Évaluation surtout sommative en inclusion scolaire**

Dans le contexte de l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques (EBS), l'évaluation pratiquée par les enseignants reste majoritairement sommative. Cette prédominance se traduit par une focalisation sur la mesure des acquis en fin de période ou de séquence d'enseignement, au détriment de pratiques évaluatives formatives ou participatives susceptibles d'accompagner le processus d'apprentissage. Black et Wiliam (1998) soulignent que l'évaluation sommative, bien qu'utile pour certifier des acquis, limite l'opportunité d'ajuster l'enseignement en fonction des besoins individuels des élèves. Dans un cadre inclusif, cette approche apparaît insuffisante pour répondre à la diversité des profils et aux besoins éducatifs particuliers des EBS.

Plusieurs facteurs contribuent à cette orientation vers la sommative. La surcharge des effectifs dans les classes, le manque de formation spécialisée des enseignants et l'insuffisance d'outils d'évaluation différenciés adaptés aux EBS renforcent cette tendance (Tomlinson, 2014). Les enseignants, souvent non préparés à la diversité cognitive et comportementale, se trouvent contraints de privilégier des évaluations standardisées et rapides, perçues comme plus faciles à administrer et à corriger. Cette situation limite fortement le recours à l'autoévaluation et à la coévaluation, méthodes qui favorisent l'autonomie, la métacognition et l'implication active des élèves dans leur apprentissage (Sadler, 1989).

Les conséquences pédagogiques de cette prédominance sont notables. L'évaluation sommative, centrée sur la performance finale, ne permet pas de valoriser les progrès individuels ni de reconnaître les compétences transversales ou sociales, qui sont pourtant essentielles pour le développement global des EBS (Florian & Black-Hawkins, 2011). De plus, elle peut accentuer les inégalités scolaires en marginalisant ceux qui nécessitent des adaptations ou des accompagnements spécifiques pour progresser. Les recherches en

pédagogie inclusive recommandent donc un équilibre entre évaluation formative et sommative, où la première devient un outil de régulation continue des apprentissages et de soutien différencié (Herbert & Pike, 2018).

La mise en œuvre d'évaluations formatives dans un contexte inclusif implique l'adoption de stratégies telles que les portfolios, les journaux de bord, les retours individualisés et les activités collaboratives évaluées collectivement. Ces pratiques permettent de suivre la progression de chaque élève, de valoriser la diversité des compétences et de renforcer l'engagement des apprenants (Black & Wiliam, 2009 ; Tomlinson, 2017). L'inclusion scolaire ne se limite pas à la simple présence physique des élèves dans la classe : elle suppose que l'évaluation soit conçue comme un levier pour promouvoir l'apprentissage différencié et la réussite de tous, indépendamment des besoins spécifiques.

Ainsi, malgré la prépondérance actuelle de l'évaluation sommative, l'intégration progressive de pratiques évaluatives formatives, réflexives et participatives constitue un impératif pour renforcer l'efficacité de l'inclusion scolaire et garantir une éducation équitable et adaptée aux EBS. Les recherches convergent pour montrer que la diversification des modalités d'évaluation contribue non seulement à améliorer les apprentissages mais aussi à soutenir la motivation, la confiance en soi et l'autonomie des élèves à besoins spécifiques (Florian, 2014 ; Black & Wiliam, 2009

### **5.2.5. Différenciation pédagogique : un accompagnement personnalisé limité et ponctuel**

Dans le cadre de l'inclusion scolaire, la différenciation pédagogique constitue un levier fondamental pour répondre aux besoins variés des élèves, en particulier des élèves à besoins spécifiques (EBS). Elle consiste à adapter les contenus, les méthodes, les supports et le rythme de l'enseignement afin de permettre à chaque élève de progresser selon ses capacités et ses modes d'apprentissage (Tomlinson, 2014). L'objectif central est d'assurer l'égalité des chances et la réussite pour tous, au-delà de la simple présence physique dans la classe. Cependant, la réalité des classes inclusives montre que la différenciation demeure souvent limitée et ponctuelle. Les enseignants, confrontés à des effectifs élevés, à un déficit de formation spécialisée et à la rareté de ressources adaptées, privilégient des ajustements informels et réactifs plutôt qu'une approche planifiée et systématique (Florian & Black-Hawkins, 2011).

L'accompagnement personnalisé se traduit par des aides ponctuelles telles que la reformulation des consignes pour certains élèves, la distribution d'exercices simplifiés ou la

disponibilité de l'enseignant pour des explications supplémentaires. Bien que ces interventions répondent à des besoins immédiats, elles restent épisodiques et ne permettent pas un suivi continu de la progression individuelle. Sadler (1989) souligne que l'efficacité de la différenciation repose sur une connaissance approfondie des compétences et besoins de chaque élève, combinée à l'utilisation d'outils d'évaluation formative pour ajuster l'enseignement en temps réel. Or, dans de nombreuses classes inclusives, l'évaluation reste majoritairement sommative, ce qui limite la possibilité d'adapter de manière systématique les pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques.

Les obstacles à une différenciation planifiée sont multiples. Le manque de formation initiale et continue des enseignants en pédagogie inclusive réduit leur confiance et leur compétence à concevoir des séquences différenciées (Tomlinson, 2017). La diversité des profils en classe, la présence d'élèves ayant des difficultés d'apprentissages variés et l'insuffisance de matériel didactique adapté constituent également des contraintes importantes. Par conséquent, la différenciation apparaît comme réactive et ponctuelle, centrée sur la résolution des problèmes immédiats plutôt que sur un accompagnement structuré et progressif de chaque élève.

Pour dépasser ces limites, des stratégies concrètes peuvent être mises en œuvre. La différenciation par le contenu consiste à adapter les supports et les activités selon les niveaux de compétence des élèves, par exemple en proposant des textes de lecture de difficulté variable ou des exercices modulés selon le niveau de maîtrise des notions (Tomlinson, 2014). La différenciation par les processus implique de varier les modalités d'apprentissage, en utilisant des activités collaboratives, des travaux pratiques ou des jeux pédagogiques, permettant à chaque élève d'acquérir les compétences selon son style d'apprentissage (Hall, 2002). Enfin, la différenciation par le produit consiste à offrir aux élèves la possibilité de démontrer leurs apprentissages de différentes manières, par exemple via des présentations orales, des productions écrites, des projets créatifs ou des portfolios, favorisant ainsi la valorisation des compétences variées.

L'évaluation formative constitue un complément indispensable à ces pratiques différenciées. En recueillant régulièrement des informations sur les progrès des élèves, elle permet d'ajuster les activités, d'identifier les difficultés et de soutenir l'autonomie de chaque apprenant (Black & Wiliam, 2009). Par exemple, l'utilisation de grilles d'observation, de carnets de suivi ou de feedback individuel offre un retour immédiat qui guide l'apprentissage

et renforce l'efficacité des interventions pédagogiques différenciées. L'intégration de la coévaluation et de l'autoévaluation favorise également la métacognition et la responsabilisation des élèves, éléments essentiels pour développer l'autonomie et la confiance en soi chez les EBS (Florian, 2014).

Malgré les contraintes, même une différenciation ponctuelle peut produire des effets positifs sur l'engagement et la motivation des élèves, en particulier lorsqu'elle répond aux besoins immédiats et soutient les élèves en difficulté. Toutefois, pour que l'inclusion scolaire soit pleinement effective, la différenciation pédagogique doit évoluer vers un accompagnement continu et structuré, soutenu par une formation adéquate, des ressources adaptées et une évaluation formative intégrée. Cette combinaison assure un apprentissage véritablement inclusif et équitable, permettant à tous les élèves, y compris ceux à besoins spécifiques, de progresser et de développer leurs compétences dans un environnement scolaire stimulant et adapté.

### **5.3. Discussion**

Les résultats de la présente étude mettent en évidence des pratiques d'enseignement inclusives dans les écoles publiques de Yaoundé 1er qui, bien qu'émergentes et porteuses d'une intention louable, demeurent intrinsèquement fragiles. Ces stratégies reposent majoritairement sur l'expérience empirique et le dévouement individuel des enseignants, plutôt que sur des dispositifs institutionnels formalisés ou une formation spécialisée et systématique. Cette tendance est corroborée et discutée au regard de la littérature contemporaine selon trois axes majeurs : la différenciation pédagogique, la pédagogie éclectique et l'approche socioconstructiviste de l'inclusion, sans oublier la cruciale question de l'évaluation formative.

Les témoignages d'enseignants tels qu'ENS 01 et ENS 19 soulignent des efforts manifestes d'adaptation des contenus et des rythmes d'apprentissage, tentant ainsi de répondre aux profils hétérogènes des élèves présents dans leurs classes. Ces démarches, relevant de la différenciation pédagogique, sont en parfaite cohérence avec les conclusions de Croteau et al. (2022), qui démontrent que la différenciation, lorsqu'elle est associée à des évaluations formatives régulières et des rétroactions personnalisées, favorise significativement l'engagement et la progression des élèves à besoins spécifiques. Néanmoins, les obstacles structurels et organisationnels évoqués par nos enquêtés – tels que les effectifs pléthoriques des classes, le manque criant de ressources matérielles adaptées et l'insuffisance de la formation continue – rejoignent les limites identifiées par Torres (2016), pour qui la

différenciation pédagogique, en dépit de sa pertinence théorique, demeure une réponse formelle difficilement concrétisable sans un soutien structurel robuste et une volonté politique affirmée.

Par ailleurs, plusieurs enseignants (ENS 16, ENS 05) ont explicitement fait état d'un recours spontané à une « pédagogie éclectique ». Cette approche se manifeste par une combinaison pragmatique de diverses méthodes et outils : l'intégration du jeu dans les apprentissages, l'organisation du travail en groupes, l'utilisation de supports didactiques variés et la mise en œuvre de stratégies individualisées. Cette démarche, bien qu'initialement empirique et non systématiquement conceptualisée par les praticiens, s'aligne étonnamment avec les propositions de Goigoux (2010) et de Lescouarch (2019), qui préconisent une pédagogie résolument fondée sur la combinaison judicieuse et réfléchie de différentes approches méthodologiques pour répondre à l'hétérogénéité croissante des classes contemporaines. Cependant, comme le soulignent Gombert et al. (2017), cette éclectisation spontanée, en l'absence d'un cadre théorique solide ou d'un accompagnement collaboratif, peut paradoxalement générer une surcharge cognitive chez l'enseignant et une fragmentation des intentions pédagogiques, risquant ainsi de diluer l'efficacité de l'intervention plutôt que de l'optimiser. L'intégration de la pédagogie éclectique ne peut donc se faire sans une réflexion didactique approfondie et une formation des enseignants à son application raisonnée.

La théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978) trouve, quant à elle, un écho tangible dans les pratiques d'entraide, de tutorat et de co-apprentissage spontanément observées chez plusieurs enseignants (ENS 03, ENS 17). L'utilisation de la coopération comme stratégie pédagogique majeure rejoint les conclusions des travaux de Slavin (1995) sur l'apprentissage coopératif, et est renforcée plus récemment par Peyrat (2008), qui démontre que le tutorat entre pairs peut significativement favoriser l'estime de soi, la motivation et les apprentissages mutuels, notamment pour les élèves à besoins spécifiques. Néanmoins, il est impératif de souligner que l'absence de formation spécifique à la mise en œuvre rigoureuse de ces modalités pédagogiques chez nos enquêtés limite leur efficacité potentielle et leur systématisation, les cantonnant souvent à des initiatives ponctuelles plutôt qu'à des pratiques institutionnalisées.

Un constat récurrent et préoccupant, exprimé par de nombreux enseignants (ENS 06, ENS 11, ENS 13), est le manque flagrant de formation spécifique à l'inclusion scolaire. Cette observation est corroborée par des données plus larges, comme celles du Baromètre de l'école

inclusive (Ecolhuma, 2024), qui révèle que 62 % des enseignants interrogés en contexte francophone déclarent n'avoir jamais été formés à l'enseignement inclusif. L'étude de Desinor Amente (2024), mobilisée dans cette recherche, confirme d'ailleurs que l'absence d'un cadre normatif clair, d'un soutien interprofessionnel et d'une formation adaptée complique considérablement l'appropriation et l'intégration des stratégies d'adaptation nécessaires à une pédagogie inclusive.

Nos résultats soulignent de manière significative que les enseignants perçoivent la réussite de l'inclusion scolaire bien au-delà des indicateurs purement académiques. Leurs critères d'évaluation de la réussite sont avant tout relationnels et socio-affectifs : la participation active des élèves à besoins spécifiques aux activités de classe, le développement de leur confiance en soi, leur acceptation pleine et entière au sein du groupe de pairs et le respect mutuel sont considérés comme les marqueurs essentiels d'une inclusion réussie. Cette vision holistique, centrée sur l'intégration sociale et le bien-être de l'élève plutôt que sur la seule performance scolaire, témoigne d'une compréhension élargie et profondément humaine de la réussite éducative. Cette perception est en parfaite cohérence avec les résultats d'Amougou Abessolo (2021) dans son étude sur les élèves à déficience visuelle, où la réussite inclusive est définie principalement par la capacité de l'élève à se sentir accepté, reconnu et engagé dans le collectif scolaire. De même, Akoa (2023), analysant l'inclusion en milieu populaire camerounais, insiste sur la socialisation, l'appartenance et la communication fonctionnelle comme critères prépondérants de succès, affirmant que « l'absence de marginalisation dans la cour ou en classe constitue déjà en soi une victoire éducative » (Akoa, 2023, p. 33).

Par conséquent, il apparaît que les enseignants, malgré des conditions d'exercice souvent précaires, développent une conception de l'inclusion axée sur l'épanouissement global de l'élève. Cette approche est alignée avec les orientations contemporaines de la recherche en inclusion (Demeuse & Baye, 2008 ; OCDE, 2023), qui appellent à considérer des indicateurs multidimensionnels de réussite, englobant l'intégration sociale, le bien-être émotionnel, la participation active et les progrès individuels (y compris non académiques). Cette dimension affective et relationnelle pourrait et devrait constituer un levier pédagogique central dans les futurs dispositifs de formation, en mettant l'accent sur le développement des compétences socio-émotionnelles des enseignants, sur la gestion proactive de la diversité des comportements en classe, et sur la construction d'un climat de classe inclusif, autant d'éléments essentiels à l'inclusion durable et authentique des élèves à besoins spécifiques.

Enfin, bien que certains enseignants (ENS 01, ENS 09) évoquent la mise en place de feedbacks différenciés et de suivis individualisés, les données de notre étude révèlent que ces pratiques relèvent le plus souvent d'initiatives personnelles, non systématisées, et qu'elles restent peu formalisées dans une véritable démarche d'évaluation formative. La majorité des enseignants ne disposent ni de grilles de suivi différenciées, ni d'outils adaptés à l'analyse des progrès chez les élèves à besoins spécifiques, ce qui limite considérablement la portée régulatrice de ces pratiques. Or, la littérature récente insiste sur le rôle central de l'évaluation formative dans les logiques pédagogiques inclusives. Vianin (2023) soutient que l'évaluation doit être conçue comme un dispositif dynamique d'aide à l'apprentissage, permettant à l'élève de comprendre ses acquis, ses erreurs et les stratégies à mobiliser pour progresser. De son côté, Renaud (2024), dans une étude conduite en milieu scolaire québécois, montre que les enseignants les plus engagés dans une pédagogie inclusive sont aussi ceux qui développent des pratiques évaluatives concertées, utilisant des feedbacks narratifs, des outils co-construits avec les élèves, ou encore des bilans réflexifs adaptés aux profils d'apprentissage. Le décalage entre les pratiques déclarées dans cette étude et les standards attendus d'une évaluation véritablement formative et inclusive souligne une zone de fragilité professionnelle. En l'absence de formation spécifique sur l'évaluation en contexte d'inclusion, les enseignants peinent à articuler efficacement différenciation, accompagnement et évaluation régulatrice. Cela renforce les conclusions de Desinor Amente (2024) selon lesquelles l'évaluation est souvent le maillon faible des démarches d'inclusion lorsqu'elle n'est ni pensée collectivement ni soutenue institutionnellement. Par conséquent, il apparaît nécessaire de renforcer, dans les dispositifs de formation initiale et continue, la maîtrise des principes et outils de l'évaluation formative inclusive, en mettant notamment l'accent sur : l'élaboration de critères d'évaluation différenciés ; l'utilisation de feedbacks ciblés comme leviers de progression ; et la co-construction des outils avec les élèves dans une visée d'émancipation pédagogique. Une telle évolution permettrait de transformer l'évaluation d'un simple outil de contrôle en un véritable dispositif d'aide et de reconnaissance des parcours différenciés, au service d'une inclusion scolaire effective.

En définitive, les pratiques pédagogiques mises en évidence dans cette recherche s'inscrivent dans une dynamique de professionnalisation inclusive encore incomplète, marquée par une volonté d'agir louable mais freinée par des contraintes structurelles, une absence criante de formation spécifique et un manque de ressources adaptées. Les études mobilisées montrent que ces défis sont partagés à l'échelle internationale, et que leur

résolution passe par une transformation systémique des dispositifs de formation, d'accompagnement et de pilotage pédagogique. L'intégration judicieuse et réfléchie des principes de la pédagogie éclectique, adossée à une formation solide en différenciation et en évaluation formative, est essentielle pour passer d'une inclusion de façade à une inclusion réelle et efficace.

#### **5.4. Suggestions et recommandations**

À l'issue de cette recherche, plusieurs pistes de renforcement des pratiques inclusives peuvent être envisagées pour améliorer l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques (EBS) dans les écoles publiques camerounaises. Ces recommandations se déclinent selon les niveaux institutionnel, pédagogique, professionnel et didactique.

- Renforcer la politique nationale d'inclusion scolaire par la clarification des normes, la mise en œuvre effective des dispositifs d'accompagnement, et la dotation des écoles en ressources humaines spécialisées (orthopédagogues, psychologues scolaires, auxiliaires de vie scolaire).
- Mettre en place un cadre officiel de différenciation pédagogique, intégré dans les curricula et les plans de formation, afin d'orienter les enseignants vers des pratiques inclusives efficaces et harmonisées.
- Favoriser des aménagements structurels des écoles, notamment l'adaptation des infrastructures aux besoins des élèves en situation de handicap (accès, mobilier, supports sensoriels).
- **Encourager la planification rigoureuse de la différenciation**, fondée sur une connaissance approfondie des profils des élèves. Cela implique une analyse des besoins, la fixation d'objectifs progressifs, et la variation des supports et activités selon les styles cognitifs.
- Développer des outils d'évaluation formative inclusifs, intégrant la coévaluation, l'autoévaluation et les feedbacks personnalisés, comme leviers d'autonomisation et de progression pour les EBS.
- Favoriser des pratiques d'enseignement collaboratives, notamment l'apprentissage coopératif, les groupes hétérogènes et les dispositifs de tutorat entre pairs, afin de valoriser l'entraide et la solidarité au sein de la classe.

- Renforcer la formation initiale et continue des enseignants sur l'inclusion scolaire, la gestion de l'hétérogénéité, la pédagogie différenciée et la prise en charge des troubles spécifiques (TSA, TDA/H, déficiences sensorielles, etc.).
- Promouvoir une posture réflexive et ouverte, qui valorise l'expérimentation, l'adaptation, et la co-construction des solutions pédagogiques avec les élèves et les familles.
- Encourager la mutualisation des bonnes pratiques entre enseignants via des communautés professionnelles, des groupes de travail ou des réseaux pédagogiques locaux.
- Adopter l'Universal Design for Learning (UDL) comme cadre structurant de l'enseignement inclusif, en pensant dès la conception des leçons à l'accessibilité des contenus, la multiplicité des moyens d'expression, et la flexibilité des parcours.
- Mettre à disposition des enseignants une banque de supports didactiques différenciés, accessibles, modulables et contextualisés aux réalités locales, incluant des ressources audio, visuelles, numériques, tactiles, etc.
- Formaliser les pratiques d'accompagnement personnalisé, à travers des outils comme les plans d'intervention individualisés (PII), les carnets de suivi ou les grilles d'observation, permettant un encadrement structuré des élèves à besoins spécifiques.

La réussite de l'inclusion scolaire repose sur une triple transformation : des politiques éducatives, des pratiques pédagogiques et des postures professionnelles. Les enseignants doivent être outillés, soutenus et reconnus dans leur rôle de piliers de l'inclusion. À terme, il s'agit non seulement d'adapter l'école à la diversité, mais de faire de cette diversité une richesse pédagogique, éthique et humaine. Ces recommandations appellent à une mobilisation collective, interinstitutionnelle et interprofessionnelle, pour construire une école vraiment inclusive et équitable.

## CONCLUSION GENERALE

La présente étude avait pour objectif d'analyser les stratégies d'enseignement mises en place par les enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques (EBS) au Cameroun, en particulier dans les écoles publiques de Yaoundé 1er. Ce travail s'inscrit dans un contexte global où l'inclusion est un impératif international (UNESCO, 1994 ; Nations Unies, 2006) et africain (OUA, 1990 ; CESA, 2016-2025), mais où sa mise en œuvre demeure complexe. Au Cameroun, malgré un cadre législatif favorable (Loi d'orientation de l'éducation de 1998), la réalité du terrain révèle un écart persistant entre les aspirations inclusives et les pratiques pédagogiques quotidiennes. Ce décalage a été la pierre angulaire de notre problématique, interrogeant la capacité des enseignants, souvent non spécifiquement formés, à gérer l'hétérogénéité des apprenants et à appliquer des pédagogies différenciées (Tomlinson, 2001) face aux besoins particuliers des EBS.

Notre problématique centrale était de comprendre comment les enseignants parvenaient à accomplir leurs missions pédagogiques en présence d'EBS sans formation spécialisée, et quelles stratégies concrètes étaient déployées pour tenter de répondre à leurs besoins. L'objectif était d'identifier et d'analyser ces stratégies afin de mesurer leur efficacité et leur adéquation, et de proposer des pistes d'amélioration. Pour ce faire, notre démarche méthodologique, qualitative et exploratoire, a privilégié les entretiens semi-directifs auprès d'enseignants du secteur public, permettant de recueillir leurs vécus, leurs perceptions et leurs pratiques au quotidien.

Les résultats de cette recherche ont mis en évidence que les enseignants, malgré un manque flagrant de formation initiale et continue en éducation inclusive, font preuve d'une remarquable ingéniosité et d'un dévouement certain. Ils recourent principalement à des stratégies empiriques et intuitives, telles que la simplification des consignes, l'aide par les pairs, la répétition fréquente des explications, et une attention individualisée rudimentaire aux élèves en difficulté. Il a été observé que l'adaptation du matériel pédagogique reste rare et que l'évaluation différenciée est peu systématisée. Les entretiens ont également révélé un fort désir des enseignants d'être mieux outillés, soulignant leur sentiment d'impuissance face à des situations qu'ils ne maîtrisent pas pleinement, et la surcharge de travail engendrée par la gestion de classes hétérogènes. Ces stratégies, bien qu'issues d'une intention louable, peinent à répondre de manière systématique et optimale aux exigences d'une véritable inclusion

scolaire, souvent limitées par le manque de ressources spécialisées, le faible soutien institutionnel et le poids des programmes scolaires classiques.

Cette étude confirme la complexité de l'implémentation de l'inclusion scolaire dans les contextes éducatifs aux ressources limitées. La discussion des résultats a permis de confirmer que l'absence de formation spécifique représente le principal frein à l'adoption de pédagogies véritablement inclusives, telles que la différenciation pédagogique (Tomlinson, 2001) ou la mise en place de zones proximales de développement (Vygotsky, 1978). Les stratégies observées, bien que relevant d'un bon sens pédagogique, ne suffisent pas à créer un environnement d'apprentissage pleinement adapté et stimulant pour tous les EBS. Cela souligne l'urgence d'une refonte des programmes de formation initiale et continue des enseignants, axée sur des compétences pratiques en gestion de la diversité, en adaptation curriculaire et en collaboration avec les familles et les spécialistes. La recherche met également en lumière la nécessité d'un soutien institutionnel accru, incluant la mise à disposition de matériel pédagogique adapté et la réduction des effectifs par classe pour permettre un enseignement plus individualisé. Ces résultats rejoignent les préoccupations exprimées dans la littérature scientifique concernant les défis de l'inclusion dans les pays en développement, où les politiques volontaristes se heurtent souvent aux réalités socio-économiques et structurelles.

De la sorte, cette recherche a contribué à éclairer les réalités des pratiques inclusives au Cameroun, offrant une perspective sur les défis quotidiens des enseignants et la nécessité d'un accompagnement plus structuré. Les recommandations formulées à l'issue de ce travail visent à transformer ces constats en actions concrètes pour les enseignants, les décideurs et les chercheurs, afin que l'idéal de l'inclusion scolaire ne soit plus seulement un principe, mais une réalité pédagogique vécue par chaque enfant. La pleine concrétisation de l'inclusion scolaire passe par une synergie des efforts et une mobilisation collective pour bâtir une école plus équitable et plus juste pour tous.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akoa, M.-A. (2023). *Pratiques enseignantes et réussite de l'inclusion scolaire : Étude de cas dans les écoles primaires de Mfou* [Mémoire de master, École normale supérieure de Yaoundé].
- Algan, Y., Constantin, J., Delpeuch, S., Huillery, É., & Prost, C. (2018). Impact de l'évaluation par compétence. *Focus du CAE*, 33, 1–44. <https://www.cae-eco.fr/IMG/pdf/cae-focus33.pdf>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : Revue de publications en langue française. Dans OCDE (dir.), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265–290). Éditions OCDE.
- Amougou Abessolo, M. (2021). Inclusion scolaire au Cameroun : Représentations des enseignants et enjeux pédagogiques. *Revue camerounaise de l'éducation*, 17(1), 89–105.
- ANAE. (2025). Scolarisation inclusive : Défis et enjeux. ANAE – *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 194, 15–30.
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. Dans H. L. Andrade & G. J. Cizek (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 15–35). Routledge.
- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2017). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning with rubrics: The theory, development, and use of scoring rubrics to improve instruction and assessment. *NASSP Bulletin*, 93(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/0192636509346709>
- Arneton, M., & Numa-Bocage, L. (2023). Les besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement professionnel en France. *Éducation et formation*, 28(3), 71–79.
- Artigue, M. (2009). Perspectives on design research: The case of didactical design. *Educational Studies in Mathematics*, 70(2), 13–37. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9146-6>
- Au, W. (2009). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. Routledge.
- Babbie, E. (2016). *The practice of social research (14e éd.)*. Cengage Learning.

- Baert, C. (2024). *Quelles sont les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants du primaire à propos de la place de l'élève dans l'évaluation-soutien d'apprentissage ?* [Thèse de doctorat, Université de Liège].
- BERA. (2018). *Ethical guidelines for educational research*. British Educational Research Association.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin.
- Blanchouin, A., Grapin, N., Mounier, É., & Sayac, N. (2022). Les pratiques d'évaluation en mathématiques à l'école primaire : Deux dispositifs de recherche-formation. *Éducation & Didactique*, 16(2). <https://journals.openedition.org/educationdidactique/9660>
- Bonvin, J.-M. (2011). L'approche par les capacités et les politiques sociales : Quels enseignements pour l'éducation ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(3), 527–545. <https://doi.org/10.24452/sjer.33.3.4711>
- Brookhart, S. M. (2001). Successful students' formative and summative uses of classroom assessment information. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/09695940123775>
- Brousseau, G. (2017). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion : Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bryman, A. (2012). *Social research methods (4e éd.)*. Oxford University Press.
- BUCREP. (2015). *Troisième recensement général de la population et de l'habitat du Cameroun – Rapport régional*, Centre. Bureau central des recensements et des études de population.
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1–24.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Choquet, C. (2017). *Évaluation formative des six compétences mathématiques : Étude d'un dispositif dans deux classes de sixième*. Actes du XXIVe colloque CORFEM.

- Chouinard, R., & Darsy, C. (2018). *L'évaluation des apprentissages : Conception, mise en œuvre et effets*. Chenelière Éducation.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). *Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion*. <https://www.researchgate.net/publication/280994600>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *L'évaluation des apprentissages au primaire et au secondaire : Pour soutenir la réussite de tous les élèves*. Gouvernement du Québec.
- Covelli, N., & De Anna, L. (2020). L'école inclusive : Représentations et pratiques des enseignants italiens. *Éducation et sociétés inclusives*, 1(2), 87–103. <https://doi.org/10.4000/esi.708>
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438–481. <https://doi.org/10.3102/00346543058004438>
- Croteau, D., Barroso da Costa, C., & Dufour, F. (2024). La différenciation pédagogique et l'évaluation en aide à l'apprentissage : Perceptions et pratiques enseignantes en classe ordinaire au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1–22.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (dir.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Dauphin, S. (2009). Les pratiques éducatives, la société et l'État : Bref historique. *Informations sociales*, 154, 8–11. <https://doi.org/10.3917/inso.154.0008>
- De Ketele, J.-M. (2008). *Évaluation formative : Définition, justifications théoriques et applications pratiques*. Université de Liège.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative : Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165, 91–103. <https://doi.org/10.4000/rfp.1140>
- Desinor Amente, S. (2024). Pratiques enseignantes en lien avec les besoins éducatifs particuliers : Entre continuité institutionnelle et ajustements professionnels. *Revue francophone d'inclusion scolaire*, 4(1), 33–52.
- Dicames.online. (2016). *Représentations sociales et pratiques de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux au niveau des écoles primaires : Une étude menée dans la commune de Mfou*. <https://dicames.online/jspui/handle/20.500.12177/5309>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Ecolhuma. (2024). *Baromètre de l'école inclusive 2024 : Les enseignants entre ambitions et réalités* (septembre 2024, pp. 1–8).

- Er-Radi, N.-E., Boukare, M., & Azzimani, T. (2023). *L'apprentissage adaptatif et l'évaluation formative : Une combinaison puissante pour améliorer l'apprentissage universitaire*. Innovation, technologies, éducation et communication.
- Étienne, R., & Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir*. Recherche et Formation.
- Fascicule n°3. (S. d.). *Évaluation formative*. DIECFC.
- Fasmed. (2015). *L'évaluation formative*. École normale supérieure de Lyon.
- Frangieh, B., & Akiki, J. (2023). L'accompagnant scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers en situation d'intermétiers. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 45(1), 43–56.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Pearson.
- Garnier, C., Bednarz, N., & Ulanovskaya, I. (2004). *Interactions sociales et théories de l'éducation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Gauthier, L. (2019). Les dispositifs d'évaluation formative : Quels enjeux pour les pratiques enseignantes et la régulation des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 31, 127–142. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4477>
- Govender, P., & Hugo, A. (2020). Exploring mathematics teachers' formative assessment practices in primary schools in South Africa. *South African Journal of Education*, 40(1), 1–10.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haynes, S. N., Richard, D. C., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238–247.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.

- Issaieva, É., & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : Validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31–61.
- Kabore, A., & Thiombiano, H. (2023). Représentations et pratiques pédagogiques dans les dispositifs d'inclusion scolaire au Burkina Faso. *Revue africaine des sciences de l'éducation*, 12(2), 45–62.
- Kaboré, N. D., Frenette, É., & Hébert, M.-H. (2022). Revue systématique sur les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1), 5–18.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (dir.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academies Press.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28–37. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>
- Kouadio, D. (2014). Analyse des déterminants de la performance scolaire des établissements secondaires en Côte d'Ivoire. *Revue ivoirienne des sciences économiques et de gestion*, 1(1), 1–20.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Guérin. \*
- Lafort, et al. (2016). [Titre de l'article ou de l'ouvrage] (pp. 75–87).
- Lepareur, C. (2016). *L'évaluation dans les enseignements scientifiques fondés sur l'investigation : Effets de différentes modalités d'évaluation formative sur l'autorégulation des apprentissages* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes].
- Lepareur, C., Gandit, M., & Grangeat, M. (2017). Évaluation formative et démarche d'investigation en mathématiques : Une étude de cas. *Éducation et didactique*, 3, 101–120.
- Lepareur, C., & Grangeat, M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : Propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 131–162.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Marcel, J.-F. (2020). La question de la professionnalisation des enseignants. *Recherches en didactiques*, 29, 11–26.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Mesnier, P. (2021). *École inclusive : Défis pédagogiques et résistances institutionnelles*. L'Harmattan.
- MINEDUB. (2021a). *Révision du curriculum des écoles primaires – Rapport technique*.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning : Theory and practice*. CAST.
- MINEDUB. (2021b). *Rapport d'analyse des données de la carte scolaire et d'alphabétisation*. Ministère de l'Éducation de Base du Cameroun. <https://ins-cameroun.cm>
- MINEDUB. (2019). Initiative en faveur de l'inclusion scolaire [Document de travail]. Ministère de l'Éducation de Base du Cameroun.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2005). *Grand dictionnaire terminologique*. Office québécois de la langue française.
- Morrisette, J. (2013). Des modes d'interaction au cœur de la mise en œuvre d'une évaluation formative non instrumentée. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 88–111.
- Mottier Lopez, L. (2015a). Évaluation-régulation interactive : Étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89–120.
- Mottier Lopez, L. (2015b). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : Entre innovations, échecs et possibles renouvellements par des recherches participatives. *Questions Vives*, 24. <https://journals.openedition.org/questionsvives/1692>
- Mottier Lopez, L. (2018). La régulation des apprentissages par les élèves : Un enjeu pour la formation des enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 1–17.
- Mounier, É. (2023). *Étude des pratiques évaluatives de professeurs des écoles dans le cadre d'une LEA*. <https://www.academia.edu/117184252>
- Natriello, G. J. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155–175.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Ngagnon, A. R. (2020). Évaluation des élèves au primaire : Problèmes et perspectives. *Revue africaine de recherche en éducation*, 3(1), 7–10.
- Noël, I. (2019). Qui sont les élèves à besoins éducatifs particuliers ? La part d'aléatoire du signalement pour une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée dans un canton suisse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 153–164.

- OCDE. (2005). *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Éditions OCDE.
- OCDE. (2018). *Équité dans l'éducation : Réaliser l'équité et l'inclusion*. Éditions OCDE.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 43–63.
- Perrenoud, P. (2008). L'analyse des pratiques éducatives. *Recherche et Formation*, 24, 1–12.
- Popham, W. J. (2008). Transformative assessment. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. ESF.
- Perrenoud, P. (2008). Développer des compétences au XXI<sup>e</sup> siècle. ESF.
- Pressia, S. (2019). *Opportunités d'apprentissage, styles de réponse et performance en mathématiques* [Thèse de doctorat, Université de Liège].
- Prud'Homme, J., Bissonnette, S., & Richard, M. (2016). L'enseignement explicite et la différenciation pédagogique : Pour une pédagogie de l'inclusion. *Revue de l'éducation inclusive*, 9(1), 23–40.
- Romberg, T. A. (1992). *Mathematics assessment and evaluation: Imperatives for mathematics education*. State University of New York Press.
- Forgiet, J. (1994). [Titre du document] (p. 17).
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). Gérer la diversité en classe: différenciation pédagogique et gestion des comportements. Presses de l'Université du Québec.
- Sahito, Z., Özer, Ö, Abro, G. A., & Junejo, K. A. (2024). *Perception of the elementary mathematics teachers about assessment for learning: A case study of Sukkur IBA community colleges, Sindh, Pakistan*. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1430318>
- Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans J. Tardif et al. (Dir.), *Méthodologie de la recherche en éducation* (pp. 167–186). Presses de l'Université du Québec.
- Savoirs.cames. Online. (2016). *Représentations sociales et pratiques de la décentralisation de l'éducation par les acteurs locaux au niveau des écoles primaires : Une étude menée dans la commune de Mfou*.

- [https://savoirs.cames.online/jspui/bitstream/20.500.12177/5309/1/ENS\\_2016\\_mem\\_0225.pdf](https://savoirs.cames.online/jspui/bitstream/20.500.12177/5309/1/ENS_2016_mem_0225.pdf)
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. Dans D. A. Grouws (dir.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). Macmillan.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Simonette, G., & Joseph, S. (2024). Exploring formative assessment in mathematics: Teachers' authentic experiences in online and traditional classrooms. *Creative Education*, 15(4), 521–542. <https://doi.org/10.4236/ce.2024.154032>
- Stiggins, R. J. (2005). *Assessment for learning defined*. ETS Assessment Training Institute.
- Tamim, A. (2019). *Interroger la pratique de l'évaluation critériée en classe de français*. Laboratoire de recherche Société, langage, art et médias.
- Tardif, M. (1992). *Pour un enseignement professionnel*. Presses de l'Université Laval.
- Tessaro, W. (2015). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation formative. Dans *L'évaluation des compétences langagières : Un regard franco-allemand sur les défis et perspectives actuels* (pp. 71–82).
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2e éd.)*. ASCD.
- Torres, J.-C. (2016). Les enjeux de la différenciation pédagogique : Entre résolutions formelles et indécisions pratiques. *Administration & Éducation*, 150, 159–164.
- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Priorité éducative à l'échelle internationale [Rapport]*. UNESCO.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.
- Vanhulle, S., & Boudreau, V. (2020). La remédiation pédagogique à l'école primaire : Enjeux et défis d'une approche différenciée. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 1–27.
- Veillez-Mainard, J., & Modeste, S. (2023). *Évaluation entre pairs en mathématiques : Activité d'étudiant-es lors d'évaluations de preuves*. <https://arxiv.org/abs/2310.17213>
- Vial, M. (2012). L'évaluation formative, évaluation pour la gestion des compétences. Dans *Pédagogies en développement* (pp. 189–240). De Boeck Supérieur.

- Vianin, P. (2023). Évaluation formative et différenciation pédagogique. Dans *Pratique pédagogique* (pp. 165–177).
- Vienneau, R. (2002). L'intégration scolaire : De l'exclusion à l'inclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 253–271.
- Vienneau, R., & Desbiens, J.-F. (2010). [Titre de l'ouvrage ou de l'article manquant].
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions Sociales.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wafubwa, R. N., & Csíkos, C. (2022). The impact of formative assessment intervention on metacognitive skills and mathematics performance of Kenyan secondary school students. *Educational Studies in Mathematics*, 111(3), 355–374.
- Willemin, M. (2022). L'impact de l'évaluation formative par les ceintures sur la motivation en mathématiques au secondaire 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1), 41–63.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

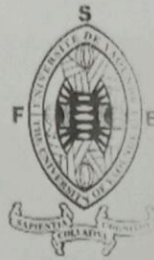
## ANNEXES

Annexe 1. Autorisation de recherches

Annexe 2. Guide d'entretien semi-directif

Annexe 3. Grille d'observation

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
Paix – Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE CURRICULA  
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
Peace – Work – Fatherland  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF CURRICULUM  
AND EVALUATION

Le Doyen  
The Dean

N° 241 /25/UYI/FSE

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur **BELA** Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **NDZIE Claudine Sidonie Sylvie**, Matricule **23W3181**, est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *CURRICULA ET EVALUATION*, Option : *DÉVELOPPEUR ET ÉVALUATEUR DES CURRICULA*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Dr. WAKEU** Martial Aimé. Son sujet est intitulé : « *Stratégie d'enseignement des élèves à besoins spécifiques en contexte d'inclusion scolaire : cas des enseignants des écoles publiques de Yaoundé 1er* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

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

Fait à Yaoundé, le 01 APR 2015

Pour le Doyen et par ordre





**Thématique générale :** stratégies d'enseignement des élèves à besoins spécifiques en contexte d'inclusion scolaire : cas des enseignants des écoles publiques de Yaoundé Ier.

**Informations sociodémographiques**

Nom de l'établissement : \_\_\_\_\_

Expérience professionnelle : \_\_\_\_\_ ans

Classe tenue : \_\_\_\_\_

Enseignant : \_\_\_\_\_

Age : \_\_\_\_\_ Sexe : \_\_\_\_\_

Formation initiale : \_\_\_\_\_

Diplôme académique : \_\_\_\_\_

Diplôme professionnel : \_\_\_\_\_

**0. Introduction**

**Présentation de l'objectif de l'entretien :** « Nous souhaitons mieux comprendre comment l'inclusion scolaire est mise en œuvre dans votre établissement, notamment les stratégies pédagogiques utilisées pour accompagner les élèves à besoins spécifiques. »

Rappel de la confidentialité et du caractère non-évaluatif de l'entretien.

**1. Pratiques pédagogiques**

1.1. Pouvez-vous décrire les différentes méthodes pédagogiques que vous utilisez pour tenir compte des différences entre élèves, notamment ceux à besoins spécifiques ?

1.2. Comment suivez-vous les progrès des élèves à besoins spécifiques ? Donnez-vous des retours individualisés ?

1.3. Quels sont les effets de ces feedbacks sur la motivation ou la réussite des élèves concernés ?

1.4. Comment adaptez-vous votre accompagnement en fonction des besoins et du rythme d'apprentissage de chaque élève à besoins spécifiques ?

1.5. Avez-vous recours à des aménagements particuliers (temps supplémentaire, adaptation des évaluations, soutien individuel, etc.) ? Si oui, lesquels ?

1.6. Travaillez-vous avec d'autres professionnels (AESH, psychologues, etc.) pour accompagner ces élèves ? Comment se passe la collaboration ?

1.7. Quels sont, selon vous, les avantages et les limites de la différenciation pédagogique dans votre contexte ?

## **2. Climat de classe et valorisation des différences**

2.1. Comment favorisez-vous un climat de respect et d'acceptation des différences au sein de votre classe ?

2.2. Quelles sont les attitudes des autres élèves vis-à-vis des élèves à besoins spécifiques ? Comment gérez-vous les situations de stigmatisation ou d'exclusion ?

2.3. Mettez-vous en place des activités de coopération, de tutorat ou de travail en groupe ? Quels effets observez-vous sur l'inclusion ?

## **3. Utilisation des supports variés**

3.1. Avez-vous accès au matériels adapté (braille, gros caractères, supports visuels/auditifs, etc.) ? Les utilisez-vous ? Si oui, dans quelles situations ?

3.2. Quelles ressources (matérielles, humaines, institutionnelles) sont disponibles pour soutenir l'inclusion dans votre école ?

## **4. Difficultés et suggestions**

4.1. Quels sont les principaux obstacles que vous rencontrez dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire ?

4.2. Personnellement, qu'est-ce qui vous motive ou vous freine dans la mise en œuvre de pratiques inclusives ?

4.3. Quelles solutions ou améliorations proposeriez-vous pour renforcer l'inclusion des élèves à besoins spécifiques ?

4.4. Y a-t-il un aspect que vous souhaitez ajouter ou un témoignage particulier à partager concernant l'inclusion scolaire dans votre école ?

# Grille d'observation des pratiques inclusives des enseignants

**Objectif :** Observer la mise en œuvre effective des stratégies différenciées et éclectiques par les enseignants pour soutenir l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques (EBS).

DOMAINE/DIMENSION	Indicateur observable	Oui	Partiellement	Non	Commentaires / Exemples
1. Supports pédagogiques	L'enseignant utilise les supports visuels				
	L'enseignant utilise les supports auditifs				
	L'enseignant utilise les supports numériques				
	L'enseignant utilise les supports manipulables				
2. Climat de classe	Les supports tiennent compte des divers profils cognitifs des élèves				
	Les élèves à besoins spécifiques ont accès au braille				
	Les élèves à besoins spécifiques ont accès aux pictogrammes				
2. Climat de classe	L'enseignant valorise encourage le respect des différences				
	Les activités favorisent la coopération entre élèves				
	Les activités favorisent l'entraide entre élèves				

	<p>Les élèves à besoins spécifiques participent activement à la vie de la classe</p> <p>Les situations de stigmatisation ou d'exclusion sont absentes ou gérées</p> <p>L'enseignant donne des retours individualisés et constructifs à chaque élève</p>									
<p>3. Feedbacks réguliers et adaptés</p>	<p>Les feedbacks sont adaptés aux besoins et au niveau de chaque élève</p> <p>Les feedbacks encouragent les progrès et l'autonomie des EBS</p>									
<p>4. Accompagnement pédagogique</p>	<p>L'enseignant adapte les tâches, les objectifs ou le rythme selon les besoins des EBS</p> <p>Des dispositifs d'aide (tutorat, travail en petits groupes, soutien individuel) sont proposés</p> <p>L'enseignant sollicite l'avis de l'élève sur ses besoins ou difficultés</p> <p>Des aménagements d'évaluation sont mis en place pour les EBS</p>									
<p>5. Posture professionnelle</p>	<p>L'enseignant manifeste une attitude positive envers l'inclusion et la diversité</p> <p>L'enseignant cherche activement des solutions face aux difficultés d'inclusion</p>									

## TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE .....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
LISTE DES FIGURES .....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I: CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE .....	4
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....	5
1.1- CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	5
1.2. FORMULATION DU PROBLÈME.....	11
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	12
1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	13
1.4.1. Objectif principal.....	13
1.4.2. Objectifs secondaires.....	13
1.5. LES INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE.....	14
1.5.1. Intérêt scientifique .....	14
1.5.2. Intérêt pédagogique .....	14
1.6. LA PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	15
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE...	16
2. L'INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES A BESOINS SPECIFIQUES .....	17
2.1. Indicateurs de réussite de l'inclusion scolaire .....	17
2.2. STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE D'INCLUSION SCOLAIRE .....	23
2.2.1. Définition.....	23
2.2.2. Facteurs influençant l'efficacité des stratégies d'enseignement.....	27
2.2.3. Stratégies pédagogiques adaptées à l'inclusion scolaire .....	29
2.2.3.1. La différenciation pédagogique .....	30
2.2.3.2. Défis de l'inclusion scolaire .....	33
2.3. LES ELEVES A BESOINS SPECIFIQUES.....	36
2.3.1. Typologies des élèves à besoins spécifiques .....	36

2.3.2. Caractéristiques et besoins éducatifs particuliers des élèves à besoins spécifiques .....	39
2.3.3. Enjeux de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques .....	41
2.4. INSERTION THÉORIQUE .....	43
2.4.1. La pédagogie éclectique .....	43
2.4.2. La différenciation pédagogique de Tomlinson (2001) .....	61
2.4.2.1. Le postulat de la différenciation pédagogique.....	62
2.4.2.2. Les principes de la différenciation pédagogique .....	62
2.4.2.3. Les paradigmes clés de la différenciation pédagogique .....	63
2.4.2.4. Les concepts fondamentaux de la différenciation pédagogique .....	63
2.4.2.5. Application de la différenciation pédagogique à notre sujet de recherche .....	63
2.4.3. La théorie du socioconstructivisme de Vygotski (1978).....	66
2.4.3.1. Le postulat du socioconstructivisme de Vygotski.....	66
2.4.3.2. Les principes du socioconstructivisme de Vygotski .....	67
2.4.3.3. Le paradigme clé du socioconstructivisme de Vygotski.....	67
2.4.3.4. Les concepts du socioconstructivisme de Vygotski.....	68
2.4.3.5. Application du socioconstructivisme de Vygotski à notre sujet de recherche .....	68
PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE .....	70
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE .....	71
3.1. Rappel des éléments fondamentaux de la problématique.....	71
3.2. Rappel des questions de recherché.....	72
3.2.1. Question principale.....	72
3.3. Rappel des objectifs de recherché .....	73
3.3.1. Objectif général .....	73
3.3.2. Objectifs spécifiques .....	73
3.4. Type de l'étude.....	73
3.5. Site de l'étude.....	74
3.5.1. Situation géographique.....	74
3.5.2. Présentation sociodémographique du site de l'étude.....	75
3.5.3. Les missions des écoles publiques d'Olembe (Yaoundé Ier).....	75
3.6. Population de l'étude.....	76
3.6.1. Population cible.....	76
3.6.2. Population accessible .....	76
3.7. Échantillonnage et échantillon .....	77
3.7.1. Techniques de l'échantillonnage .....	77
3.7.2. Échantillon de l'étude.....	77
3.8. Méthode de collecte des données .....	78

3.8.1. Outils et techniques de collecte des données .....	80
3.8.2. Analyse des observations en classe dans les classes ordinaires : mise en place des stratégies d'enseignement pour l'inclusion scolaire .....	80
3.8.3. Constat général des pratiques observées .....	80
3.8.4. Analyse des stratégies d'enseignement observées.....	81
3.8.4.1 La différenciation pédagogique .....	81
3.8.4.2 L'utilisation de supports visuels et matériels concrets .....	81
3.8.4.3. Les approches coopératives et interactives.....	81
3.8.4.4. La gestion de la classe et le climat inclusif .....	82
3.8.5. Constats effectués.....	82
3.8.6. Points positifs observés .....	82
3.8.7 Interprétation et portée des résultats .....	82
3.8.7.1. Structure du guide d'entretien semi-structuré .....	83
3.8.7.2. Entretiens individuels approfondis .....	84
3.8.8. Validation des instruments .....	84
3.8.8.1. Validation de contenu .....	84
3.8.8.2. Relecture par des experts.....	85
3.8.8.3. Phase de pré-test.....	85
3.8.9. Méthode et outil d'analyse des données : analyse de contenu thématique.....	85
3.8.9.1. Phase de pré-analyse.....	86
3.8.9.2. Phase d'exploitation du matériel .....	86
3.8.9.3. Phase d'interprétation.....	87
3.9. Difficultés rencontrées .....	88
<b>CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS .....</b>	<b>89</b>
4.1. Catégorisation thématique .....	89
4.1.1. Familiarisation avec les données .....	89
4.1.2. Génération des codes initiaux.....	90
4.1.3. Recherche des thèmes .....	90
4.2. Présentation des résultats par thèmes .....	90
4.3. Données issues des entretiens.....	91
4.2.1. <i>Caractéristiques sociodémographiques</i> .....	97
4.2.2. <i>Présentation thématique des résultats</i> .....	98
4.2.1. Utilisation de supports pédagogiques variés .....	102
4.2.2. Climat de classe inclusif.....	102
4.2.3. Feedbacks et évaluation différenciée.....	102
4.2.4. Accompagnement personnalisé et différenciation.....	102

4.2.5. Posture professionnelle face à l'inclusion .....	103
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS .....	104
5.1. Rappel des theories.....	104
5.1.1. La différenciation pédagogique de Tomlinson (2001).....	104
5.1.2. La théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978) .....	105
5.2. Interprétation des résultats.....	105
5.2.1. Des pratiques pédagogiques limitées et des adaptations informelles en contexte d'inclusion .....	106
5.2.2. Inclusion scolaire et limites des pratiques enseignantes : entre aménagements rudimentaires et dépendance aux manuels officiels .....	107
5.2.3. Inclusion des EBS : des aménagements limités à l'espace de classe .....	109
5.2.4. Évaluation surtout sommative en inclusion scolaire .....	110
5.2.5. Différenciation pédagogique : un accompagnement personnalisé limité et ponctuel .....	111
5.3. Discussion .....	113
5.4. Suggestions et recommandations .....	117
CONCLUSION GENERALE .....	119
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	121
ANNEXES .....	130
TABLE DES MATIERES.....	136