

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail- Patrie
.....
UNIVERSITE DE YAOUNDE I
FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION
.....
CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES
.....
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATION SCIENCES DOCTORAL

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

THESE DE DOCTORAT/PhD

*Rédigée et présentée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat/PhD en Sciences de l'Education,
filière Curricula et Evaluation, spécialité développeur et évaluateur des curricula*

Par
Marie Noelle KOUATCHANG
Matricule : 15X3095
Titulaire d'un Master en Sciences de l'Education



Sous la codirection de

Cyrille Ivan CHAFFI
Maître de Conférences
Université de Yaoundé 1

et

Pierre FONKOUA
Professeur
Université de Yaoundé 1et ICT-U

THEME

**QUALITE DU REFERENTIEL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS
D'ECOLES INCLUSIVES ET RENDEMENT DES ENFANTS
A BESOINS EDUCATIFS SPECIFIQUES (EBES)**

Cas des écoles privées et publiques pilotes inclusives du département du Mfoundi

Soutenue publiquement le 31 Juillet 2025 devant un jury composé ainsi qu'il suit :

Président : ONGUENE ESSONO Louis Martin, *Pr* Université de Yaoundé 1
Rapporteurs : FONKOUA Pierre, *Pr* Université de Yaoundé 1et ICT-U
CHAFFI Cyrille Ivan, *MC* Université de Yaoundé 1
Membres : MGBWA Vandelin, *Pr* Université de Yaoundé 1
MBOE Gustave Georges, *MC* Université de Dschang
NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel, *MC* Université de Yaoundé 1

NOTE D'AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

A Mon très cher bien-aimé, ami, frère et époux
M. Simplicie B. NDOUNDO TCHOUMI
Et les trois branches de notre tronc
Lael Fassi, Uriel Gossi et Anael Dassi NDOUNDO.

REMERCIEMENTS

Ce travail arrivé à terme, aura bénéficié de l'appui et de l'accompagnement constants de plusieurs personnes à qui nous souhaitons dire toute notre reconnaissance. Qu'elles daignent toutes recevoir ici, l'expression de notre profonde gratitude et nos hommages. Il s'agit :

- Premièrement de notre Directeur de thèse, le Professeur Pierre FONKOUA, qui a bien voulu poursuivre avec nous, l'encadrement débuté lors de nos travaux de Master et dont la rigueur scientifique qu'il nous a apprise, la disponibilité et les encouragements reçus nous ont permis de venir à bout de ce travail ;
- de notre co-directeur, le Professeur Ivan Cyrille CHAFFI, pour sa disponibilité, les remarques et suggestions constructives qu'il nous a apportées durant la réalisation de ce travail ;
- des staffs administratifs du CRFD-SHSE, de l'URFD-SEIE et de la Faculté des Sciences de l'Education ainsi que des enseignants, particulièrement du Département de Curricula et Evaluation (CEV), qui ont travaillé d'arrache-pied, pour nous assurer une formation de qualité et de référence à travers les séminaires doctoraux et les doctoriales (présentation de l'état d'avancement des travaux) qu'ils ont organisés ;
- de l'ensemble des promoteurs et/ou directeurs des écoles inclusives, sites de l'étude pour leur accueil et accord donné pour y mener notre enquête, et de manière particulière de tous les enseignants qui ont bien voulu participer à cette étude, en constituant notre échantillon et nous apportant de ce fait, des informations précieuses ;
- du personnel de la DEMP du MINEDUB, principalement Madame OWOTSOGO, qui en était la directrice lorsque nous entamions l'étude, son sous-directeur en la personne de Monsieur ANDELA, et sa collaboratrice Madame HONLA, pour leur accueil et leur grande disponibilité à échanger avec nous et pour nous avoir fourni des documents précieux ;
- des Professeurs Thérèse TCHOMBE, André MOREAU et des Docteurs Victorine FOMEKONG et Samuel KOMBOU, pour la riche documentation à nous fournie, ainsi que pour leurs conseils en vue de l'amélioration et l'enrichissement de ce travail ;
- de notre Bien-aimé époux, Monsieur Simplicite NDOUNDO T. pour son attention, sa patience et ses multiples encouragements, ainsi que pour la correction et la mise en forme de ce document final ;
- de notre famille et belle-famille, pour leur soutien multiforme et leurs encouragements ;
- de tous nos camarades de promotion, pour leur promptitude à informer et rendre service, singulièrement de Monsieur Joseph ABRE et de Madame Sorelle POKAM ; ainsi que tous ceux qui n'ont pas pu être cités ici.

SOMMAIRE

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET SIGNES MATHÉMATIQUES.....	ix
RESUME.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
1-1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	5
1-2 POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME.....	32
1-3 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	37
1-4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	48
1-5 INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	50
1-6 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	51
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	54
2-1 CLARIFICATION CONCEPTUELLE.....	54
2-2 RECENSION DES ÉCRITS SUR LE SUJET.....	59
2-3 HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE.....	116
2-4 DÉFINITION DES VARIABLES, INDICATEURS ET MODALITÉS.....	117
CHAPITRE 3 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	125
3-1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES LOCALES DU HANDICAP.....	125
3-2 THÉORIE DE L'ERGONOMIE SCOLAIRE ET ÉDUCATIVE.....	127
3-3 THÉORIES DE L'INADAPTATION.....	130
3-4 THÉORIE DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP) D'ALBERT BANDURA.....	133
3-5 ANALYSE THÉORIQUE DE LA QUALITÉ DU RÉFÉRENTIEL DE FORMATION ACTUEL DES ENSEIGNANTS D'ÉCOLES INCLUSIVES.....	138
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE.....	144
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	145
4-1 TYPE DE RECHERCHE	145
4-2 DÉFINITION DE LA POPULATION.....	146
4-3 DÉFINITION DE L'ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE.....	147
4-4 BREVE PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DU CHOIX DES SITES DE L'ÉTUDE.....	150

4-5 CHOIX ET DESCRIPTION DES METHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.....	157
4-6 VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.....	165
4-7 PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES.....	167
4-8 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES.....	171
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	176
5-1 ANALYSE DESCRIPTIVE.....	176
5.2 ANALYSE INFERENTIELLE.....	206
5-3 PRESENTATION DES DONNEES ISSUES DE L'OBSERVATION ET ANALYSE.....	215
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSIONS	222
6-1 INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSIONS.....	222
6-2 SYNTHESE D'INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE PRINCIPALE	252
6-3 SUGGESTIONS	255
6-4 QUELQUES ENSEIGNEMENTS TIRES DE LA RECHERCHE	258
6-5 PERSPECTIVES DE SUJETS POUR DES RECHERCHES FUTURES	259
6-6 LIMITES DE L'ETUDE	259
6-7 DIFFICULTES RENCONTREES	259
6-8 ABOUTISSEMENT DE LA RECHERCHE : PROPOSITIONS DE REFERENTIELS DE METIER, DE COMPETENCES ET DE FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ECOLE INCLUSIVE.....	260
CONCLUSION GENERALE.....	289
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	292
TABLE DES MATIERES.....	308
ANNEXES.....	313
LISTE DES ANNEXES.....	XV

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les huit types d'intelligence développés par Howard GARDNER	30
Tableau 2 : Récapitulatif des questions et objectifs de la recherche	53
Tableau 3: Composantes et implications éducatives de l'inclusion	65
Tableau 4: Disparités entre l'intégration scolaire et l'inclusion	67
Tableau 5: Catégorisation des déficiences et leurs obstacles	74
Tableau 6 : Recension de quelques difficultés pertinentes liées à l'implémentation de l'éducation inclusive au Cameroun	94
Tableau 7 : Synoptique de l'opérationnalisation des variables, indicateurs et modalités de l'étude.....	123
Tableau 8 : Récapitulatif de l'approche théorique de l'étude.....	140
Tableau 9 : Répartition de la population accessible de l'étude	147
Tableau 10: Répartition de l'échantillon de l'étude.....	149
Tableau 11 : Statistiques de fiabilité.....	166
Tableau 12: Récapitulatif des indicateurs, modalités, outils de collecte et d'analyse des données.....	173
Tableau 13: Répartition du nombre d'apprenants (ordinaires et EBES) tenus par les enseignants.....	178
Tableau 14: Répartition des enseignants en fonction de leur nombre d'années d'expérience d'enseignement dans une école inclusive.....	179
Tableau 15: Répartition des enseignants en fonction de leur statut d'handicapé ou non	179
Tableau 16 : Objectifs de l'évaluation des EBES d'après les enseignants.	180
.....	181
Tableau 18: Définition de la mission de prévention d'après les répondants	182
Tableau 19: Réalisation de l'intervention auprès d'un déficient sensoriel (auditif ou visuel)	183
Tableau 20: Réalisation de l'intervention auprès d'un déficient moteur	184
Tableau 21: Réalisation de l'intervention auprès d'un déficient intellectuel	184
Tableau 22: Intervention auprès d'un enfant souffrant de troubles émotionnels et/ou comportementaux	185
Tableau 23: Justifications des enseignants quant au(x) type(s) d'intervention(s) le(s) plus pratiqué(s)	187
Tableau 24: Apports de la collaboration du point de vue des enseignants	189
Tableau 25: Nécessité de la collaboration du point de vue des répondants	189
Tableau 26: Objectifs du rôle de généraliste et spécialiste	190
Tableau 27: Définition de la mission de communication	191
Tableau 28: Définition de la mission d'accompagnateur d'après les enseignants	191
Tableau 29 : Quelques fondements de l'éducation inclusive énumérés par les enseignants	193
Tableau 30: Définition de l'éducation inclusive d'après les enseignants	194

Tableau 31: Autres barrières à l'éducation inclusive listées par les enseignants	194
Tableau 32 : Caractéristiques d'une école inclusive.....	195
Tableau 33 : Définition d'une pratique de classe inclusive d'après les enseignants	196
Tableau 34 : Avis des enseignants sur leurs pratiques de classe.....	197
Tableau 35 : Attitude des enseignants face à leurs élèves	197
Tableau 36 : Perception qu'ont les enseignants de la personne humaine	198
Tableau 37 : Utilisation ou non des outils TIC par les enseignants pour dispenser leurs leçons.....	199
Tableau 38 : Degré de connaissance des méthodes d'enseignement inclusives par les enseignants.	201
Tableau 39 : Autres méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants	202
Tableau 40 : Fréquence d'utilisation des supports didactiques par les enseignants	203
Tableau 41 : Justification du/des type(s) d'évaluation le(s) plus pratiqué(s) par les enseignants.....	204
Tableau 42 : Calcul du coefficient de corrélation de HR1.....	208
Tableau 43 : Calcul du coefficient de corrélation de HR2.....	209
Tableau 44 : Calcul du coefficient de corrélation de HR3.....	210
Tableau 45 : Calcul du coefficient de corrélation de HR4.....	211
Tableau 46 : Calcul du coefficient de corrélation de HR5.....	211
Tableau 47 : Calcul du coefficient de corrélation de HR6.....	212
Tableau 48 : Résultats des estimations avec les MCO de notre modèle d'EBES	213
Tableau 49 : Récapitulatif de la vérification des hypothèses	220
Tableau 50 : Mise en œuvre des différents types d'intervention	227
Tableau 51 : Différence entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative	249
Tableau 52 : Proposition de référentiel de métier de l'enseignant d'école inclusive.....	270
Tableau 53 : Proposition de référentiel de compétences de l'enseignant d'école inclusive .	280
Tableau 54 : Proposition de référentiel de formation de l'enseignant d'école inclusive.....	283
Tableau 55 : Modèle résolutif d'ingénierie de formation suivant le modèle ADDIE.....	l

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Illustration de l'intégration scolaire	63
Figure 2 : Diagramme / illustration de l'inclusion scolaire	67
Figure 3 : Chaîne d'intervenants en éducation inclusive	77
Figure 4 : Représentation schématique de la théorie de l'ergonomie scolaire et éducative ..	128
Figure 5 : Schéma illustrant les types de populations et l'échantillon en recherche, en conformité avec la présente étude.	148
Figure 6 : Diagramme circulaire présentant la répartition des enseignants en fonction du genre	177
Figure 7 : Diagramme circulaire présentant la répartition des enseignants par tranche d'âge	177
Figure 8 : Diagramme circulaire présentant la répartition des enseignants en fonction de la classe tenue	178
Figure 9 : Diagramme circulaire présentant l'état de conscience qu'ont les enseignants de la mission d'évaluation.....	181
Figure 10 : Diagramme circulaire présentant l'état d'utilisation ou non d'un plan d'intervention par les enseignants	186
Figure 11 : Diagramme circulaire présentant le type d'intervention le plus souvent pratiqué par les enseignants	186
Figure 12 : Diagramme circulaire présentant l'appréciation des enseignants de leur niveau de maîtrise de la mission d'intervention	188
Figure 13 : Diagramme circulaire présentant l'existence ou non de collaboration/partenariat avec d'autres structures scolaires ou associations	188
Figure 14 : Diagramme circulaire présentant l'appréciation du niveau de maîtrise par les enseignants des missions de l'enseignant d'école inclusive	192
Figure 15 : Diagramme circulaire présentant l'état des connaissances de l'origine et des fondements de l'éducation inclusive par les enseignants	193
Figure 16 : Diagramme circulaire présentant l'avis des enseignants sur la question de savoir si un enfant handicapé moteur a forcément des besoins d'apprentissage spécifiques ou pas..	196
Figure 17 : Diagramme circulaire présentant le niveau de maîtrise des outils TIC par les enseignants.....	199
Figure 18 : Histogramme présentant les tâches spécifiques effectuées sans difficultés par les enseignants.....	200
Figure 19 : Diagramme circulaire présentant la fréquence de réalisation des tâches spécifiques par les enseignants	200
Figure 20 : Histogramme présentant les types de supports didactiques utilisés par les enseignants.....	202
Figure 21 : Diagramme circulaire présentant le(s) type (s) d'évaluation(s) au(x)quel(s) les	

enseignants soumettent le plus les élèves	203
Figure 22 : Histogramme présentant les outils d'évaluation auxquels ont recours les enseignants.....	205
Figure 23 : Diagramme circulaire présentant les taux de réussite annuel des apprenants handicapés moteurs, sensoriels ou souffrant de déficience intellectuelle légère.....	205
Figure 24 : Diagramme circulaire présentant l'appréciation de la progression des EBES par les enseignants.....	206
Figure 25 : La différenciation pédagogique	242
Figure 26 : Profil de l'enseignant inclusif d'après Rodriguez (s.d.)	265
Figure 27: Profil de l'enseignant d'école inclusive Camerounais.....	266

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET SIGNES MATHEMATIQUES

ADDIE : Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation

APC : Approche Par les Compétences

APGAR : Aspect, Pouls, Grimace, Activité et Respiration

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

BEP : Besoin Educatif Particulier

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

CAPIEMP : Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire

CDPH : Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées

CE2 : Cours Elémentaire Deuxième année

CEA : Commission Economique pour l'Afrique

CEP : Certificat d'Etudes Primaires

CESAM-CRERA : Centre d'Education Spéciale, d'Application et de Méthode- Centre de Recherche en Education et Rééducation pour l'Afrique

CEV : Curricula et Evaluation

CIE : Conférence Internationale de l'Education

CJARC : Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun

CM2 : Cours Moyen Deuxième année

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'Education des Etats et gouvernements de la Francophonie

CRFD-SHSE : Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines Sociales et Educatives

CSE : Conseil Supérieur de l'Education

CSEN : Children with Special Educational Needs

CUA : Conception Universelle de l'Apprentissage

DEMP : Direction de l'Enseignement Maternel et Primaire

DoE : Department of Education

DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

EBES : Enfants à Besoins Educatifs Spécifiques/Spéciaux

EDAA : Enfants en Difficulté d'Apprentissage et/ou d'Adaptation

EESI2 : Deuxième Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel au Cameroun

EHDA : Elèves Handicapés et en difficulté d'Adaptation et/ ou d'Apprentissage

EI : Ecole Inclusive

EIQPT : Education Inclusive et de Qualité Pour Tous

ENIEG : Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général

ENIET : Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Technique

EPI : Ecole Primaire Inclusive

EPICA : Ecole Publique Inclusive du Centre Administratif

EPPIA : Ecole Publique Pilote Inclusive d'Application

EPT: Education Pour Tous

ERP: Education for Rural People

ESEDA : Ecole Spécialisée pour Enfants Déficients Auditifs

ESH : Enfant en Situation de Handicap

FSE: Faculté des Sciences de l'Education

FSLC : First School Leaving Certificate

GSBILB : Groupe Scolaire Bilingue Inclusif Louis Braille

GPE: Global Partnership for Education

Ha : Hypothèse alternative

HG : Hypothèse Générale

Ho : Hypothèse zéro

HR : Hypothèse de Recherche

HS : Hypothèse Spécifique

IE : Internationale de l'Education

IEG : Instituteur de l'Enseignement Général

IGE : Inspection Générale des Enseignements

IMC : Infirmité Motrice Cérébrale

INS : Institut National de la Statistique

IPEG : Instituteur Principal de l'Enseignement Général

IST : Infection Sexuellement Transmissible

MCO : Moindres Carrés Ordinaires

MENPC : Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique

MINAS : Ministère des Affaires Sociales

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base

MINEPAT : Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur

MINSANTE : Ministère de la Santé Publique

NB : Notez Bien

NERDC : Nigeria Educational Research and Development Council

NRC: Norwegian Refugee Council

ODD : Objectifs de Développement Durable

OG : Objectif Général

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

OIT : Organisation Internationale du Travail

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONG : Organisation Non Gouvernementale

ONU : Organisation des Nations Unies

ORL : Oto-rhino-laryngologiste

OS : Objectif Spécifique

PEI : Plan d'Education Individuel

PENI : Professeur d'Ecole Normale d'Instituteurs

PNEI : Politique Nationale de l'Education Inclusive

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PROMHANDICAM : Services pour la Promotion des Handicapés du Cameroun

Q1 : Question 1

QR : Question de Recherche

RAPC : Référentiels des Activités Professionnelles et de Compétences

r_{xy} : Coefficient de corrélation

R² : Coefficient de détermination

SCE : Somme des Carrés Expliqués

SCT : Somme des Carrés Totaux

SEP : Sentiment d'Efficacité Personnelle

SIL : Section d'Initiation au Langage

SND-30 : Stratégie Nationale de Développement-Cameroun 2020-2030

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

TDAH : Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité

TESSA: Teacher Education in Sub-Saharan Africa

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TNS : Taux Net de Scolarisation

TR : Taux de Récupération

TSA : Trouble du Spectre de l'Autisme

UNDP : United Nations Development Program

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (en anglais) ou Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (en français).

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund (en anglais) ou Fond des Nations Unies pour l'Enfance (en français).

URFD-SEIE : Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative

USA : États-Unis d'Amérique

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

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

$\bar{x}$: Moyenne générale.

RESUME

La présente étude est inhérente au constat selon lequel, depuis près de dix ans d'expérimentation de la pratique de l'inclusion scolaire au Cameroun, les difficultés entravant sa mise en œuvre correcte et efficiente demeurent, au premier rang desquels l'épineux problème de formation des enseignants. D'un autre côté et comme corollaire à ce qui précède, les résultats obtenus des EBES dans quelques écoles inclusives de la ville capitale, restent à ce jour fort améliorables. Fort de cet état des choses, et pour tenter de l'élucider, il s'est posé la question de recherche principale suivante : la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives contribue-t-elle de façon significative au rendement des EBES? Ainsi, poursuivant l'objectif d'évaluer la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives pour en déterminer la contribution sur le rendement des EBES, l'étude de type corrélationnel a été menée suivant une démarche de recherche mixte. Deux outils de collecte ont été combinés, notamment le questionnaire et la grille d'observation, pour recueillir des informations auprès d'un échantillon de 60 enseignants titulaires et points focaux recensés dans les écoles publiques pilotes et privées inclusives du département du Mfoundi dans la région du Centre. Les données obtenues ont été analysées au moyen de la statistique descriptive, et soumises à la vérification par des tests de la statistique inférentielle, notamment le test de corrélation de Pearson et celui de la régression linéaire pour les données quantitatives, et les données qualitatives issues de l'observation ont été soumises à une analyse de contenu. Les analyses et interprétations faites ont donné à conclure que : la qualité du référentiel et donc de la formation des enseignants d'écoles inclusives contribue significativement au rendement des EBES. A l'effet de contribuer à la résolution du problème identifié et en conformité avec les résultats obtenus en fin de parcours, des suggestions ont été émises à l'endroit de la hiérarchie en charge de l'éducation de base et des enseignements secondaires pour la sensibilisation des enseignants, en vue d'obtenir leur adhésion et appropriation à la pratique de l'inclusion scolaire, et pour la conception et l'élaboration dans un avenir très proche, d'un référentiel de formation pouvant les doter de tous les éléments nécessaires à la mise en œuvre efficiente de cette dernière. C'est à cet effet que la recherche a abouti à une proposition de profil, puis de référentiels de métiers, de compétences et de formation de l'enseignant d'école inclusive au Cameroun.

Mots clés : référentiel de formation, éducation inclusive, enseignants, EBES, école inclusive.

ABSTRACT

This study stems from the observation that, after nearly ten years of experimenting inclusive education in Cameroon, the difficulties hindering its correct and efficient implementation remain, first and foremost the thorny problem of teacher training. On the other hand, and as a corollary to the above, the results achieved by children with special educational needs (CSEN) in some inclusive schools in the city of Yaoundé are still far from satisfaction. In the light of all this, and in an attempt to elucidate it, the following main research question was asked: does the quality of the training framework for teachers of inclusive schools contribute significantly to the performance of CSEN? With the aim of assessing the quality of the training framework for inclusive school teachers in order to determine its contribution to CSEN's performance, the correlational study was conducted using a mixed research approach. Two data collection tools were combined, namely the questionnaire and an observation chart, to gather information from a sample of 60 permanent teachers and focal points identified in the pilot public and private inclusive schools in the Mfoundi department in the Center region. The data obtained were analysed using descriptive statistics and verified by inferential statistical tests, in particular Pearson's correlation test and linear regression test for quantitative data, and qualitative data from observation were subjected to content analysis. The analyses and interpretations carried out led to the conclusion that: the quality of the reference framework and therefore of the training of teachers in inclusive schools contributes significantly to the performance of CSEN. In order to help solve the problem identified, and in line with the results obtained at the end of the process, suggestions were made to the hierarchy in charge of basic and secondary education to raise awareness among teachers, with a view to obtaining their support and appropriation of the practice of inclusive education, and to design and develop in the very near future a training reference framework that could provide them with all the elements necessary for the efficient implementation of inclusive education. It is for this purpose that the research has led to a proposal for the profile, then for a reference framework of professions, skills and training for inclusive school teachers in Cameroon.

Key words: training framework, inclusive education, teachers, CSEN, inclusive school.

INTRODUCTION GENERALE

La scolarisation des enfants vivant avec une déficience quelconque et de ceux en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage dans le monde et au Cameroun est plus que jamais aujourd'hui prônée et instituée. L'éducation inclusive puisqu'il s'agit d'elle, est actuellement au cœur des problématiques phares en rapport avec l'éducation. Elle a été adoptée et est pratiquée au Cameroun depuis l'an 2015, soit depuis 9 ans déjà, par signature de l'arrêté N° 7707/A/501MINEDUB/SG/DEMP/du 04 Août 2015, du Ministre de l'éducation de base, érigeant à ce moment-là 68 écoles publiques pilotes inclusives d'application, réparties sur l'ensemble du territoire. Cinq ans plus tard, en 2020 précisément, une autre école fut rajoutée à la liste, également suite à la signature de l'arrêté N° 10102/A/501MINEDUB/SG/DEMP/du 30 Avril 2020 et tout récemment en 2023, plusieurs autres écoles maternelles et primaires ont elles aussi été transformées en écoles inclusives, par les arrêtés N°79/A/501A/MINEDUB/SG/DEMP et N°80/A/501A/MINEDUB/SG/DEMP du 27 septembre 2023. Ainsi à ce jour, le nombre d'écoles publiques inclusives (et d'application pour certaines) est de 720 dans tout le pays, soit 360 écoles maternelles et 360 écoles primaires. Dorénavant, dans chaque arrondissement, se trouve une école maternelle et une école primaire inclusives. Malgré cette volonté de l'Etat de promouvoir l'inclusion scolaire, il faut dire que les difficultés entravant sa mise en œuvre effective et surtout efficiente demeurent nombreuses et diverses. Des difficultés infrastructurelles, matérielles, financières, en passant par le manque de ressources humaines qualifiées, et pour le moment de politique de mise en œuvre clairement définie (laquelle a toutefois été élaborée et est en attente de validation). On peut dire que le chemin vers la pratique d'une inclusion scolaire de qualité est encore long, bien qu'il faille apprécier le fait qu'il soit tout de même amorcé. Ajouté à tout ce qui précède, la sensibilisation des populations, notamment de la communauté éducative n'est pas suffisamment accrue, et a pour conséquence, des manifestations d'attitudes négatives des parents et enseignants envers l'inclusion scolaire. Tel est donc le contexte dans lequel a été entreprise la présente étude.

Malgré les difficultés sus-évoquées qui sont tributaires en grande partie du fait que d'après Tchombé (2017a) : « les politiques n'ont pas mis l'accent sur la formation des enseignants inclusifs ou sur un programme qui devrait aborder les pratiques inclusives en termes de développement des infrastructures, de fourniture de ressources, de pédagogie et

d'évaluation » (p.35), la pratique de l'inclusion scolaire suit tant bien que mal son expérimentation sur le territoire. Cependant, les résultats des apprenants dits à besoins éducatifs spécifiques obtenus ces dernières années dans quelques écoles inclusives de la capitale ont attiré notre attention de par leur caractère peu reluisant. Par exemple, pour ce qui est de l'école publique pilote inclusive d'application groupe 1A de Nkolndongo, l'une des plus expérimentées d'ailleurs de la ville de Yaoundé dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive, du moins dans le secteur d'enseignement public, entre les années 2017 et 2020, elle a accueilli au total 96 EBES, avec seulement 29 admissions, soit un pourcentage de réussite de 30% environ, qui représente un taux de réussite plutôt faible. Cela étant, l'étude s'est donc intéressée à la qualité du référentiel de formation, à travers la formation reçue par les enseignants d'écoles inclusives, afin de vérifier l'incidence que cette dernière pourrait avoir sur le rendement des EBES, d'où l'intitulé : **Qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives et rendement des enfants à besoins éducatifs spécifiques (EBES).**

La question centrale à laquelle l'étude s'est attelée à apporter des réponses est la suivante : **Est-ce que la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives contribue de façon significative au rendement des EBES ?**

Poursuivant l'objectif global **d'évaluer la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives pour en déterminer la contribution sur le rendement des EBES**, il s'est agi spécifiquement dans le cadre de ce travail de/d' :

- ressortir le lien qui existe entre les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
- démontrer le lien qui existe entre les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
- démontrer la relation existante entre les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
- démontrer la relation existante entre les méthodes pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
- établir la relation qui existe entre les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;

- ressortir le lien qui existe entre les types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES.

Pour y parvenir, l'étude a été menée suivant une démarche de recherche mixte, pour une étude de type corrélationnel, dans laquelle, deux outils de collecte ont été combinés à savoir : le questionnaire et la grille d'observation, pour recueillir des informations auprès d'un échantillon de 60 enseignants titulaires et points focaux recensés dans les écoles publiques pilotes et privées inclusives du département du Mfoundi dans la région du Centre. Les données obtenues ont été analysées au moyen de la statistique descriptive (calcul des pourcentages, des moyennes, écart-type, figures et tableaux), et soumises à la vérification par des tests de la statistique inférentielle, notamment le test de corrélation de Pearson et celui de la régression linéaire pour les données quantitatives. Les données qualitatives issues de l'observation, ont quant à elles été soumises à une analyse de contenu. Les résultats obtenus ont servi à l'issue de l'étude, à la conception des propositions de profil, de référentiels de métier, de compétences et de formation de l'enseignant d'école inclusive.

L'ensemble du travail qui a été rédigé en six (6) chapitres, répartis équitablement dans deux grandes parties, est présenté comme suit :

- Partie 1, intitulée **cadre théorique et conceptuel** dans laquelle seront traitées la problématique de l'étude (en chapitre premier), l'insertion théorique (deuxième chapitre) et les théories explicatives du sujet, abordées dans le chapitre troisième ;
- Partie 2, appelée **cadre méthodologique et opératoire**, dans laquelle seront présentés et de manière détaillée dans le cadre du chapitre 4, l'ensemble des éléments en rapport avec la méthodologie de cette étude, avant de présenter au cinquième chapitre l'analyse des résultats, qui débouchera en fin de parcours et notamment dans le chapitre sixième, à l'interprétation et la discussion des résultats.

PREMIERE PARTIE
CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique est selon le dictionnaire Français Larousse en ligne, l'ensemble des questions, des problèmes concernant un domaine de connaissances ou qui sont posés par une situation. Elle concerne un objet de préoccupation identifié, passé au crible des questions, des objectifs, des hypothèses de recherche, de la recherche des indicateurs des variables en jeu, objet autour duquel s'articulent des lignes d'analyse rendant compte de la spécificité du sujet et permettant de le traiter correctement (Assie et Kouassi (s.d.)).

Elle constitue de ce fait la base d'une recherche, en ce sens que c'est elle qui permet au chercheur de donner une orientation à son sujet d'étude, de présenter sous quel angle et de quelle manière il sera traité. Cela dit, ce chapitre entièrement consacré à la problématique de l'étude s'articule autour de 6 points essentiels, à savoir : la présentation du contexte et la justification de l'étude, la position et la formulation du problème, les questions de recherche, les objectifs de l'étude, les intérêts de l'étude et pour finir la circonscription ou délimitation de l'étude.

1-1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Il est question dans cette partie, de présenter le contexte prévalent dans lequel l'étude a été entreprise, ainsi que les raisons ayant motivé ce choix. Le contexte sera présenté à deux niveaux (mondial ou global et Camerounais ou local) tel qu'élaboré ci-dessous.

1-1-1 CONTEXTE MONDIAL (GLOBAL)

Il sera fait état ici, de l'éducation telle qu'elle y va ou se déploie dans le monde en général et en relation avec la présente étude. Cela se fera suivant trois articulations intitulées : la place de l'éducation dans le monde ; l'éducation pour tous et son bilan mitigé : une impulsion certaine vers la politique d'inclusion scolaire et pour terminer, les perspectives mondiales post-2015 : les défis persistants de l'EPT et les nouveaux défis de l'EIQPT.

1-1-1-1 La place de l'éducation dans le monde

Dans le monde en général, l'éducation a toujours occupé une place de choix dans les politiques, en raison de son importance capitale et de son impact sur l'Homme et par

conséquent sur la société tout entière qui en dépend. A cet effet, « La Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 et la Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) adoptée en 1990 à Jomtien, Thaïlande, réaffirmaient que l'éducation est un droit humain et annonçaient un nouvel environnement de coopération internationale. Or, cette promesse n'est pas devenue réalité et les progrès accomplis au cours des années 90 dans le domaine de l'éducation ont été jugés insuffisants, en particulier dans les pays les plus éloignés des principaux objectifs de l'éducation » (UNESCO, 2015, p.1). Cinq orientations avaient été retenues en 1990 par les organismes internationaux à savoir :

- l'universalisation de l'accès et promotion de l'équité ;
- la centration sur la réussite de l'apprentissage ;
- l'élargissement des moyens et de l'horizon de l'éducation de base ;
- le renforcement de l'environnement de l'apprentissage ;
- le renforcement des partenariats (CONFEMEN, 2014, p.10).

Fort de ce qui précède, la communauté éducative internationale s'est réunie à Dakar au Sénégal en Avril 2000 au cours du Forum mondial sur l'éducation afin de fixer un nouveau cap en adéquation avec les objectifs de la Déclaration d'éducation pour tous, et de l'OMD en rapport avec l'éducation. Le principal objectif était celui d'assurer une éducation de base de qualité pour tous les enfants, jeunes et adultes, de rendre l'Education véritablement Universelle en 2015. Ainsi, au cours dudit Forum qui avait réuni 164 gouvernements (de différents pays dans le monde), six objectifs à atteindre de l'an 2000 à 2015 avaient été formulés et retenus à savoir :

Objectif 1 : Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;

Objectif 2 : Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;

Objectif 3 : Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;

Objectif 4 : Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;

Objectif 5 : Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire

d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;

Objectif 6 : Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante (UNESCO, 2015, p.2).

Et dès lors, toutes les parties prenantes (gouvernements, agences de développement, sociétés civiles et secteurs privés) étaient appelées à œuvrer ensemble, pour l'atteinte de ces objectifs et par la même occasion, la réussite du programme.

1-1-1-2 L'éducation pour tous et son bilan mitigé : une impulsion certaine vers la politique d'inclusion scolaire

Bien que des progrès non négligeables aient été accomplis vers l'atteinte des objectifs sus-listés (Pour l'ensemble du monde, le TNS dans l'enseignement primaire est passé de 83 % en 1999 à 86 % en 2004. Le TNS moyen dans le primaire est passé de 55 à 65 % en Afrique subsaharienne (INS, 2012, p. 21)), d'après le Document final sur la conférence régionale préparatoire à la 48^e session de la CIE, tenue les 17 et 18 septembre 2008 à Yaoundé, le programme d'EPT n'a malheureusement pas été un succès, comme nous le confirment d'ailleurs ces propos de Mme Irina Bokova, à cette époque Directrice générale de l'UNESCO, s'exprimant à la préface du rapport de ladite organisation sur l'EPT-2015, en ces termes : *« d'immenses progrès ont été accomplis partout dans le monde depuis 2000, mais nous n'avons pas atteint notre but. Malgré tous les efforts entrepris par les gouvernements, la société civile et la communauté internationale, le monde n'a pas réalisé l'Éducation pour tous et (...) au bout de quinze années de suivi le bilan est décevant »* (UNESCO, 2015, p.i).

L'on apprend ainsi par exemple que, *« sur les 73 pays qui affichaient un taux d'analphabétisme inférieur à 95 % en 2000, seuls 17 auront réduit ce taux de moitié en 2015 »* (UNESCO, 2015, p. xiii) et que *« bien que l'on constate une certaine augmentation des taux de scolarisation, près de 58 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés en 2012, et les efforts de réduction de ce chiffre stagnent »* (UNESCO, 2015, p. 6).

Le bilan en question qui révèle toutefois des résultats plus probants que ceux de Jomtien en 1990 (en 6 ans, le programme de Jomtien a accru le taux de scolarisation au primaire de 12%, alors que celui lancé à Dakar l'a accru dans le même temps, trois fois plus, c'est-à-dire de

36% (CONFEMEN, 2014)), peut être résumé comme suit :

Objectif n° 1 : Le taux brut de préscolarisation est passé de 33 % en 1999 à 50 % en 2011 ;

Objectif n° 2 : Entre 1999 et 2011, le taux net ajusté de scolarisation primaire est passé de 84 % à 91 % et le nombre d'enfants non scolarisés a presque baissé de moitié, passant de 107 millions à 57 millions ;

Objectif n° 3 : Le taux brut de scolarisation au premier cycle du secondaire est passé de 72 % en 1999 à 82 % en 2011 ; les effectifs d'adolescents non scolarisés dans le secondaire ont été réduits de 31 % par rapport à 1999 ;

Objectif n° 4 : Le nombre d'adultes analphabètes a été réduit de 880 millions en 1999 à 774 millions en 2011 et est prévu à 743 millions en 2015 ; le taux mondial d'alphabétisation des adultes est passé de 82 % à 84 % entre 2000 et 2011 ;

Objectif n° 5 : L'indice de parité filles/garçons a été relevé de 0,92 en 1999 à 0,97 en 2011 dans l'enseignement primaire et de 0,91 en 1999 à 0,97 en 2011 dans le premier cycle du secondaire ; 60 % des pays ont atteint la parité dans le primaire et 38 % dans le secondaire en 2011 ;

Objectif n° 6 : Le ratio élèves/enseignant est passé de plus de 30 en 1999 à 26 en 2011 et l'espérance de vie scolaire a progressé de 9,7 ans à 11,6 ans dans la même période. (CONFEMEN, 2014, p. 51).

La notion d'« éducation inclusive » qui existait déjà (notamment en Italie par exemple, où l'on en parlait depuis les années 70 (Akkari & Barry, 2018)), en réponse à ce bilan pas très élogieux, est remise au grand jour par le biais de la 56^e conférence ministérielle de la CONFEMEN dont le thème était intitulé : « L'éducation inclusive et de qualité pour tous (EIQPT) en Francophonie : défis, priorités et perspectives pour l'après 2015 » (CONFEMEN, 2014). D'ailleurs, d'après les conférenciers de la 48^e session de la CIE (2008), l'inclusion apparaissait déjà comme un principe pour renforcer l'EPT, qui malheureusement n'avait pas atteint tous les objectifs escomptés.

Ladite conférence, qui s'est tenue un an avant l'échéance de l'EPT-2015 notamment en 2014, se penchait déjà en effet sur l'établissement d'un agenda post-2015 qui pourrait conduire à l'aboutissement des objectifs non atteints à la fois de l'EPT et des OMD (notamment le deuxième OMD concernant l'éducation...) et même à les élargir et les approfondir dans une optique d'inclusion totale. C'est dans cette optique que, l'initiative lancée le 26 septembre 2012 par le Secrétaire général des Nations-Unies dénommée

« Éducation avant tout » posait cette dernière au centre des stratégies et programmes de développement. En positionnant aussi fortement l'éducation comme une condition nécessaire et un facteur primordial de progrès économique, social et politique, cette initiative, bien que ne se situant pas officiellement dans le processus post-2015, aura eu un impact certain sur celui-ci tel que le témoignent les réflexions qu'impulsent les trois piliers thématiques qui la fondent à savoir : « chaque enfant à l'école », « éducation de qualité » et « citoyenneté mondiale », ainsi que la mobilisation des principaux acteurs de l'EPT dont notamment l'UNESCO, l'UNICEF, la Campagne mondiale pour l'Éducation, l'Internationale de l'Éducation, etc. » (CONFEMEN, 2014, pp. 22-23).

Ainsi, au vu de tous les faits évoqués précédemment, toutes les parties prenantes, en occurrence les organismes internationaux principaux acteurs, à l'instar de l'UNESCO et l'UNICEF cités plus haut, ont décidé de faire bouger un peu plus activement les lignes en matière d'éducation après 2015. L'inclusion scolaire est donc ainsi de plus en plus mise en lumière et les Etats sont invités à y adhérer, en offrant à tous les enfants de tous bords et de tous types non seulement une éducation, mais une éducation de qualité.

1-1-1-3 Perspectives mondiales post-2015 : les objectifs persistants de l'EPT et les objectifs nouveaux de l'EIQPT

La conférence ministérielle de la CONFEMEN avait pour objectif entre autres en effet, de penser à l'après 2015, en vue d'approfondir, pour améliorer et surtout aboutir ou de mener à terme ce que l'EPT avait commencé. Dans ce sillage, il a été répertorié un ensemble d'objectifs pertinents non atteints de l'EPT à reconduire dans le programme de l'EIQPT ; lesquels objectifs qualifiés de « défis persistants » devaient se voir accorder tous les moyens utiles et possibles à leur réalisation. Pour marquer leur détermination et leur engagement à réaliser des progrès quant à l'offre et la qualité de l'éducation pour tous dans le monde, les ministres de l'éducation de la CONFEMEN ont formulé une déclaration, dont voici un extrait : « Nous, Ministres de l'Éducation de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) : [...] Engageons nos États à assurer une éducation inclusive et de qualité pour tous en mettant l'accent sur les quatre priorités suivantes:

- Élargir l'éducation de base obligatoire et gratuite ;
- Renforcer l'éducation et la formation tout au long de la vie ;
- Garantir un financement pérenne pour l'éducation ;

- Assurer une bonne gouvernance et renforcer les partenariats [...] » (CONFEMEN, 2014, p. 24).

L'agenda de l'EIQPT post-2015 en question qui est en effet un prolongement et un approfondissement de l'EPT comme précédemment mentionné, revêt les enjeux suivants :

- **EIQPT : une condition essentielle d'épanouissement de la personne humaine**

L'EIQPT est une condition essentielle d'épanouissement de la personne humaine, car elle lui offre l'accès au droit fondamental à l'éducation qui lui-même est inséparable du respect de la dignité humaine. Et cette responsabilité incombe avant tout aux États nationaux, mais aussi à la communauté internationale. Autrement dit, l'éducation se présente comme une responsabilité partagée au niveau national aussi bien qu'au niveau global.

- **EIQPT : un facteur décisif de développement économique**

L'EIQPT est un facteur décisif de développement économique, car une masse critique d'éducation élève la capacité d'une population à valoriser son potentiel de développement et à relever les défis posés à son mieux-être. Il est bien admis que le XXI^e siècle est dominé par les économies du savoir, savoir qui est devenu un puissant facteur de production et une source principale de plus-value économique.

- **EIQPT : une contribution essentielle à la lutte contre les inégalités et pour la construction de sociétés inclusives**

L'EIQPT est une contribution essentielle à la lutte contre les inégalités et pour la construction de sociétés inclusives. Ladite lutte est plus que jamais inscrite à l'ordre du jour, de même que le rôle que l'éducation est appelée à y jouer en tant que facteur d'égalisation et de mobilité socioéconomique, notamment pour les filles et les femmes dont l'employabilité doit être renforcée.

- **EIQPT : une défense pour le développement durable et pour la paix**

L'EIQPT apparaît comme une défense pour le développement durable et pour la paix qui jure d'avec un modèle de croissance économique basé sur la compétition et l'exploitation effrénée des ressources de la planète devenu potentiellement dangereux pour l'humanité. De même, l'EIQPT est gage de frein aux intolérances, aux extrémismes et aux racismes qui montent dans les différentes régions du monde et particulièrement dans les plus pauvres.

- **EIQPT : une base pour l'apprentissage tout au long de la vie et la construction de sociétés apprenantes**

L'EIQPT constitue une base pour l'apprentissage tout au long de la vie et la construction de sociétés apprenantes, car elle offre la capacité d'adaptation à des situations nouvelles. Cette

capacité nécessite l'auto motivation, l'autodidaxie et d'apprendre avec les pairs, d'apprendre à distance et de manière libre, d'apprendre partout et à tout moment, d'apprendre à bâtir le savoir et les compétences en s'appuyant sur les ressources qui émanent des structures et des pratiques sociales, économiques et culturelles (réseaux d'échanges compagnonnage – coaching - tutorat - apprentissage mutuel) (CONFEMEN, 2014, pp. 11-12).

1-1-2 CONTEXTE LOCAL

Au Cameroun, comme dans plusieurs autres pays du monde, l'accès à l'Education pour tout individu a toujours été une priorité pour toutes les parties prenantes que sont : l'Etat, les organismes nationaux et internationaux, les enseignants et les parents entre autres. C'est donc ce qui justifie son adhésion en l'an 2000, lors du Forum mondial sur l'Education de l'UNESCO tenu à Dakar au Sénégal, au mouvement « **d'EPT** » **en l'an 2015**, avec 163 autres Etats. Le Cameroun ne vivant pas dans un vase clos, est bien aussi concerné par les questions d'amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation pour tout le monde.

Nous présenterons dans cette articulation, le cheminement ayant conduit à l'adhésion par l'Etat du Cameroun à la pratique de l'éducation inclusive.

1-1-2-1 Bilan Camerounais de l'EPT

Au Cameroun en effet, la non-atteinte des objectifs de l'EPT s'est observée à travers les statistiques qui suivront. En effet, bien que des progrès aient été réalisés pour la scolarisation de tous, notamment des enfants sans distinction de genre : les efforts du gouvernement qui n'ont certes pas permis d'atteindre les objectifs escomptés, ont tout de même permis d'améliorer la scolarisation dans le primaire, dont le taux net est passé de 76,9% en 2001 à 77,2 % en 2007, puis à 82,6 % en 2010 (ONU-CEA, 2016, p. vii). Ce taux n'est pas très différent entre les garçons (79,4%) et les filles (78,0%) d'après le rapport principal de l'INS de la phase 1 de l'EESI 2 (INS, 2012). Notons toutefois, qu'il existe des disparités importantes selon le milieu de résidence. Ces statistiques qui montrent une avancée plutôt faible du taux de scolarisation des enfants au Cameroun dans la période 2000-2015, font naturellement de lui un candidat concerné par l'agenda post-2015, pensé et mis sur pied par les parties prenantes en matière d'éducation, ce d'autant plus que s'il est vrai que les résultats globaux de l'EPT-2015 présentent quelques avancées, il n'en demeure pas moins que « L'Asie du Sud et de l'Ouest et, plus encore, l'Afrique subsaharienne demeurent des zones problématiques en dépit des progrès énormes qu'elles ont réalisés durant cette période. De

1999 à 2011[...], les taux bruts de scolarisation primaire se sont accrus respectivement de 116 % à 120 % pour l'Asie du Sud et de l'Ouest et de 92 % à 118 % pour l'Afrique subsaharienne » (CONFEMEN, 2014, pp. 51-52).

1-1-2-2 Quelques textes régissant l'éducation de base au Cameroun et allant dans le sens de la promotion de l'éducation pour tous

Il est à noter avant de poursuivre, que le Cameroun se réclamant être un pays de droit, le respect des droits et libertés individuelles est au centre des prises de décision. Conformément à cela, le respect des droits des enfants est une priorité, notamment celui de l'Education comme prescrit dans la Charte Universelle des droits de l'homme de 1948 en son article 26. En accord avec ces éléments sus-mentionnés, les articles 6 et 9 de la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'Education au Cameroun, stipulent respectivement que l'Etat assure à tout enfant le droit à l'Education et que l'enseignement primaire est obligatoire. Dans la même lancée de promotion de l'éducation pour tous, le 10 février 2000 plus précisément, le chef de l'Etat dans son adresse traditionnelle à la jeunesse, annonçait la gratuité de l'enseignement primaire au Cameroun, ce qui entraîna la suppression des frais exigibles à l'école primaire publique, frais qui s'élevaient à mille cinq cents (1500 FCFA), conformément aux dispositions de l'article 2 de l'arrêté N°20/B1/14-64 du 13 mai 1996 (Messi, 2010).

1-1-2-3 Quelques textes et actions en rapport avec la prise en compte de l'éducation des personnes vivant avec un handicap au Cameroun

D'entrée de jeu, il nous semble indiqué de relever ici que, d'après l'OMS (2011), il existe au Cameroun, 1 600 000 personnes handicapées, soit environ 8 % de la population totale.

La promotion de l'éducation de la personne en situation de handicap au Cameroun, trouve son fondement outre les déclarations et conventions internationales, dans la constitution de 1996 (sur laquelle nous reviendrons plus bas) et les prescriptions de la loi de l'orientation de l'éducation N°98/004 du 14 avril 1998 mentionnée plus haut, en son article 7 qui stipule que : « L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ».

Notons qu'à la suite de cette loi, plusieurs autres lois, arrêtés et circulaires toutes relatives à la prise en compte des personnes vivant avec un handicap dans la société en

général et dans la communauté éducative camerounaise en particulier comme membres à part entière, ont été promulgués et signés. Nous en avons ici recensé quelques-uns dont voici la teneur :

- Soulignons de prime abord que, bien avant que ne se tienne le Forum camerounais sur l'éducation de 1995 et que ne soit établie la loi d'orientation sur l'éducation de 1998, l'éducation de la personne en situation de handicap avait déjà été pensée à travers la promulgation de la loi N°83/13 de juillet 1983 relative à la protection de la personne handicapée et dont l'article 3 porte sur l'éducation des enfants en situation de handicap. Elle est accompagnée de trois offres optionnelles d'éducation possible à offrir à ces derniers à savoir :

« **a)** Intégration dans les écoles ordinaires : les parents d'enfants en situation de handicap sont invités à les envoyer dans les écoles ordinaires. Cette approche intégrée exige qu'un personnel spécialisé soit recruté pour répondre aux besoins des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires, ainsi que la fourniture du matériel pédagogique approprié.

b) Admission dans des cours spéciaux : certains parents qui recherchent l'admission pour les enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires sont invités à les placer dans des cours spécialisés. Cela est considéré comme une solution temporaire dans le sens où la formation spécialisée adaptée à la capacité de l'enfant dans de telles classes ne le prépare qu'à l'admission éventuelle dans une classe régulière.

c) Admission dans des établissements spécialisés : dans ce cas, l'enfant en situation de handicap est admis dans un établissement spécialisé où il reçoit une éducation spécialisée ainsi que des soins médicaux et des traitements » (Tchombé, 2017a, pp. 25-26).

- Quelques années plus tard, sept ans exactement en novembre 1990, le chef de l'Etat a signé le décret fixant les modalités d'application de la loi de 1983. Celles-ci préconisent la formation de base et ensuite professionnelle des personnes handicapées, leur capacitation en vue de leur intégration dans les écoles de formation et l'adaptation des écoles ordinaires à leurs besoins, c'est-à-dire que : « [...], les écoles régulières qui inscrivent les enfants en situation de handicap doivent disposer d'enseignants spécialisés et du matériel didactique adapté aux besoins des enfants », entre autres.
- Des instructions sur la gestion des étudiants malvoyants et malentendants quant à l'organisation et au déroulement des examens de classe et officiels, ont été données à travers une circulaire signée par le ministre de l'Enseignement secondaire le 11 octobre 2005. Cette dernière relève la nécessité de disposer lors des examens, des

enseignants spécialistes en langue de signes et en braille pour orienter ceux ayant besoin.

- En 2006 et 2007, deux circulaires conjointes MINESEC/MINAS ont été signées, lesquelles préconisaient respectivement l'admission des enfants et des enfants de parents en situation de handicap dans les écoles secondaires et l'inscription gratuite de ces derniers dans les établissements scolaires publics, ainsi que leur exemption au paiement des frais d'examen.
- Un an plus tard, le 8 juillet 2008, une autre circulaire conjointe cette fois-là entre le MINESUP et le MINAS a été signée pour recommander l'amélioration des conditions et le soutien aux étudiants en situation de handicap dans les Universités d'Etat. Elle recommandait précisément ce qui suit :
 - a) Les organisateurs d'examens d'évaluation académique doivent prendre connaissance des étudiants en situation de handicap ;
 - b) Les Universités doivent fournir des structures d'orientation et de conseil ;
 - c) Les Universités doivent accorder la priorité aux étudiants en situation de handicap pour un emploi et un prix à ceux qui ont de bonnes performances, notamment des prix d'excellence ;
 - d) Les Universités doivent améliorer l'infrastructure et trier les équipements.
- La dernière loi plus récente de la liste est celle N°2010/002 du 13 avril 2010 portant sur la protection et le bien-être des personnes en situation de handicap au Cameroun.
- Plus récemment encore, nous avons l'entrée en vigueur de la SND-30 qui fait suite ou est le prolongement du DSCE, dans la recherche et la mise sur pied des stratégies efficaces à implémenter pour le développement du pays. Elle prend en compte l'éducation inclusive à travers son deuxième pilier (sur les quatre qui sont les siens) à savoir : **le développement du capital humain et du bien-être**. Conscient de ce que le développement de la nation passe inévitablement par le développement du capital humain et que le développement dudit capital humain se fera par l'éducation et la formation, l'Etat Camerounais y met un point d'honneur. Ayant observé préalablement des insuffisances en ce qui concerne l'accès et l'équité à l'éducation et à la formation (14% d'enfants en âge d'aller à l'école n'y vont pas pour le niveau primaire et 26% pour le cycle secondaire (MINEPAT, 2020, p.73)), le gouvernement envisage à travers les stratégies prévues dans le document, « de mettre en place un

dispositif permettant d'assurer un accès à toutes les catégories de la population à l'éducation et à la formation » (MINEPAT, 2020, p.73). Même si les enfants vivant avec un handicap, vulnérables et/ou à besoins éducatifs spécifiques n'ont pas été spécifiquement mentionnés (le document mentionne précisément la disparité existante entre la scolarisation des filles et celle des garçons), l'Etat s'engage à assurer l'accès et l'équité à l'éducation pour tous les enfants sans distinctions et sans exceptions.

Notons tout de même que, un peu plus que par le passé, des actions sont menées et des engagements pris par le gouvernement dans le sens de l'inclusion effective des personnes vivant avec un handicap à l'école et dans la société tout simplement, à l'instar de ceux qui vont suivre :

- Le gouvernement camerounais, à travers son ministre des affaires sociales, Madame Pauline Irène NGUENE, organise chaque année depuis 8 ans déjà, des campagnes de sensibilisation des familles et des communautés à la scolarisation des enfants handicapés, dénommée « We ring the bell » (Tirons la sonnette d'alarme). L'édition de l'an 2023 a été lancée à Yaoundé le 4 Mai de cette année-là sous le thème : « De la politique à la pratique : éducation inclusive pour les enfants handicapés au Cameroun ». La dernière en date a été lancée également à Yaoundé le 8 mai 2024 avec pour thème : « Education inclusive : jeux et apprentissage ». Ces campagnes de sensibilisation sont organisées à l'effet de susciter la prise de conscience de la part de toutes les parties prenantes de l'éducation et de faire comprendre aux parents d'enfants vivant avec un handicap principalement, que le paradigme a désormais changé, et que dorénavant ils ne devraient plus renfermer leurs enfants dans les domiciles, mais les inscrire dans les écoles. Vu que seulement 10% d'enfants handicapés ont accès à l'éducation à ce jour, la Ministre vise à travers cette campagne, à accroître le taux de scolarisation de tous les enfants, handicapés ou non (Ngo Ngouem, 2023). Ces campagnes s'avèrent importantes dans la mesure où, d'après les données de la carte scolaire de l'année scolaire 2019/2020, le nombre d'enfants en situation de handicap (visuel, auditif, moteur et intellectuel) scolarisés dans les écoles publiques et privées laïc, protestant, catholique et islamique, sur toute l'étendue du territoire était de 11 625, sur un total général d'enfants scolarisés sur le territoire de 4 578 708 (MINEDUB, 2021).
- Le deux décembre 2023, lors de son audition à l'assemblée nationale, le Ministre de

l'éducation de base, Monsieur Laurent Serge ETOUNDI NGOA a fait l'annonce selon laquelle le ministère dont il est en charge entrevoit la fermeture des écoles spécialisées pour handicapés, au profit de celles dites « inclusives », ceci parce que d'après ses propos, les expériences médicales ont montré que lorsque les enfants handicapés sont dans le même environnement d'apprentissage que les enfants ordinaires, ils réagissent beaucoup mieux que lorsqu'ils sont dans des milieux d'apprentissage spécialisés, et de fait, les effets de leurs handicaps sont amoindris (Stopblablacam.com).

En somme, du point de vue théorique, l'on peut affirmer que l'Etat a pratiquement tout mis en œuvre, ou mieux, est à pied d'œuvre pour que toutes les personnes vivant avec un handicap puissent prendre le chemin de l'école et y être bien encadrées, conformément aux besoins qui sont les leurs, mais aussi pour qu'elles soient formées professionnellement parlant, afin de garantir leur insertion socio-professionnelle. A présent, voyons ce qu'il en est exactement de la réalité sur le terrain.

1-1-2-4 Le fossé réel existant entre les textes et leur application sur le terrain.

Comme nous le disions précédemment, l'Etat à travers les textes de lois et arrêtés, a pris suffisamment de mesures quant au bien-être de la personne en situation de handicap en général et son éducation en particulier pour ne citer que cette frange de la population socialement marginalisée. Seulement, il est à relever que, malgré toutes les dispositions prises par l'Etat Camerounais pour garantir ce droit à l'éducation aux personnes handicapées, la mise en application des mesures législatives reste timide (Fonkoua, 2008), et Tchombé (2017a) d'après qui, cette application très timide des lois relatives au bien-être des personnes en situation de handicap s'explique par de grandes lacunes que présentent les pays en voie de développement en général et le Cameroun en particulier, sur la connaissance des besoins spéciaux et de l'éducation inclusive. D'après Ngo Ngouem (2023), 9 enfants handicapés au Cameroun sur 10 ont des difficultés d'accès à l'éducation. Cette disparité entre la théorie et la pratique peut s'illustrer dans ce cas par exemple, par le fait que la lettre circulaire signée par le MINESEC du 11 octobre 2005, qui soulignait l'importance de disposer des spécialistes en braille et en langue des signes dans les salles d'examen, afin d'orienter ceux qui en auraient besoin, ne soit pas pleinement effective à ce jour, près de vingt années plus tard. Si toutefois le braille est en pratique dans les salles d'examen à ce jour, « L'absence de l'utilisation de la

langue des signes dans tous les examens publics demeure critique » (Tchombé, 2017a, p. 27). En outre, l'accès aux infrastructures et aux bâtiments à usage public pour les personnes handicapées est bien loin d'être effectif (Nsamenang & Tchombé, 2011).

Aussi, la fameuse gratuité de l'école primaire pour la personne vivant avec un handicap et même la personne ordinaire, s'avère sur le terrain, être une véritable utopie. Finalement, on serait bien tenté de dire comme le pensent Lutfiyya et Wallegghem (2002) cités par Tchombé (2014, p.18) au sujet des gouvernements en général, que la formulation de ces lois et droits pour l'amélioration des conditions de vie en général de la personne en situation de handicap au Cameroun ne tiennent que sur du papier, ne sont que des apparences, car les moyens devant conduire à l'effectivité de ces lois sur le terrain, ne suivent malheureusement pas. Pourtant, la véritable inclusion, est un processus dynamique qui se vit dans les faits et le vécu quotidien, et non simplement dans les textes.

Il est également à préciser que toutes ces mesures prises par le gouvernement camerounais pour garantir à tout individu sans distinction, cette valeur précieuse qu'est l'Education, ne prennent malheureusement pas en compte d'autres catégories d'enfants pourtant également en difficulté, parce que très vulnérables et/ou rejetés. Plusieurs d'entre eux ne connaissent pas encore le chemin de l'école et ne sont donc pas encadrés sur le plan scolaire. Il s'agit notamment :

- les « enfants de la rue », qui sont des enfants laissés pour compte, abandonnés ou orphelins et dont le nombre va croissant de jour en jour ;
- les enfants des parents vivant avec le VIH et démunis ;
- les enfants travailleurs ;
- les enfants issus des peuples autochtones ;
- les populations rurales ... (Oumara, s.d.).

Ces enfants vulnérables et/ou handicapés, généralement qualifiés « d'enfants à l'ombre » ou d'« enfants à besoins éducatifs spéciaux ou particuliers », sont pourtant autant humains que les autres, et par conséquent ont les mêmes droits que ces derniers qui jouissent d'une scolarité épanouie. Ce sont tous des êtres humains à part entière et non entièrement à part. Leur permettre de jouir du droit à l'éducation n'est pas une faveur en réalité, mais un devoir de la part de la société tout entière.

1-1-2-5 Adhésion à la pratique de l'éducation inclusive par l'Etat camerounais

C'est donc conscient des faits évoqués précédemment, (c'est-à-dire l'échec de l'EPT, dû entre autres à la pauvreté, aux problèmes d'insécurité et d'alimentation toujours récurrents dans certains pays, les statistiques sur l'éducation au Cameroun dans la phase du programme EPT-2015 pas très élogieux), que la politique d'inclusion a été adoptée par plusieurs pays dont le nôtre. L'inclusion pouvant être comprise ici d'après les conférenciers de la 48^e session de la CIE (2008), comme un principe pour renforcer l'EPT, qui malheureusement n'avait pas atteint les objectifs escomptés.

Ainsi, l'Etat camerounais adhère en 2015, à la pratique de l'éducation inclusive, par la signature de l'arrêté N° 7707/A/501MINEDUB/SG/DEMP/du 04 Août 2015 par le Ministre de l'Education de Base, portant transformation de quelques écoles publiques en écoles publiques pilotes inclusives, 68 précisément sur toute l'étendue du territoire, et d'une autre plus tard en 2020, par signature de l'arrêté N° 10102/A/501MINEDUB/SG/DEMP/du 30 Avril 2020, portant le nombre total d'écoles publiques pilotes inclusives au Cameroun il y a environ 4 ans à 69. L'expérimentation de la pratique faisant tant bien que mal son bout de chemin, tout récemment, la signature de deux nouveaux arrêtés par le ministre de l'éducation de base transforme en écoles inclusives, plusieurs écoles maternelles publiques et/ou d'application, ainsi que plusieurs autres écoles primaires publiques d'application (pour certaines) sur toute l'étendue du territoire, portant désormais à ce jour, le nombre d'écoles publiques pilotes inclusives et d'application (pour certaines) à 720, soit 360 maternelles et 360 primaires réparties de la façon suivante : un arrondissement = une école maternelle + une école primaire inclusives. Ces arrêtés sont ceux N°79/A/501A/MINEDUB/SG/DEMP et N°80/A/501A/MINEDUB/SG/DEMP du 27 septembre 2023. Cette adhésion salubre du gouvernement à l'implémentation de l'éducation inclusive sur l'ensemble du triangle national, vient en fait remettre l'école dans sa vocation la plus absolue d'après l'affirmation de Fonkoua (2018) selon laquelle, le devoir de l'école, qu'elle soit du système formel, non formel ou informel est de permettre à chaque enfant de se développer et d'acquérir les compétences de base notamment sur les plans intellectuel, physique, affectif, social et même religieux, que ce dernier soit en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou pas.

De plus l'éducation inclusive a démontré un avantage avéré non seulement pour les EBES, mais aussi pour les élèves ordinaires. Sightsavers (2011, p. 9) témoigne par expérience que : « Lorsqu'elles sont bien pensées et correctement mises en œuvre, les stratégies qui

visent à aider les enfants handicapés au sein de l'école peuvent également améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage pour tous les enfants » et Vienneau (2004) affirme que les effets somme toute positifs de l'inclusion pour tous les élèves sont avérés, à condition que soit pratiquée une réelle pédagogie de l'inclusion au sein de la classe et de l'école inclusive.

Une autre raison, non moins négligeable de cette adhésion a été le coût élevé des écoles spécialisées destinées essentiellement à l'éducation des enfants et jeunes vivant avec un handicap, déficients, ou tout simplement à besoins éducatifs spéciaux, et qui n'est donc pas de ce fait accessible aux enfants issus des couches sociales modestes.

Aussi, étant dans un contexte de recherche de l'acquisition du statut de pays émergent à l'horizon 2035, (tel que proclamé par le chef de l'Etat en 2009), le gouvernement camerounais semble conscient du fait que l'atteinte de cet objectif ambitieux passera par l'éducation et la formation, et ce, de tous les citoyens sans distinction.

1-1-2-6 La formation des enseignants à l'inclusion scolaire au Cameroun

Au Cameroun, les ENIEG sont sous la tutelle du MINESEC, qui assure ainsi la formation à la base, c'est-à-dire initiale des enseignants, et pour ce qui est de la formation continue, le MINEDUB y est également impliqué, à travers l'organisation des journées pédagogiques, leçons collectives et modèles, séminaires... Il est à préciser à l'entame de cette articulation que l'effectif d'enseignants formés à l'inclusion scolaire au Cameroun est très faible. Une étude réalisée par Tchombé (2017a), l'a démontré comme suit : les résultats pour le groupe témoin font état de 96,63% d'enseignants ayant un niveau de formation assez bas sur l'éducation des personnes ayant des besoins spécifiques pour les uns et très bas pour les autres, contre 3,37% qui ont un bon ou très bon niveau de formation. Tandis que dans le groupe contrôle, les résultats démontrent un taux de 99,34% d'enseignants ayant une formation insuffisante et très insuffisante, contre seulement 0,66% ayant un bon ou très bon niveau de formation. Nous n'avons cependant pas pu obtenir au MINEDUB, l'information sur le nombre plus ou moins exact d'enseignants formés à l'inclusion scolaire au Cameroun pour cause d'indisponibilité de celui-ci, durant la période de réalisation de l'étude. Pourtant, la formation des enseignants est l'une des bases à assurer pour la réussite de l'éducation inclusive, tel que l'ont d'ailleurs reconnu les jeunes participants à l'audition du parlement Européen qu'organisait l'Agence en 2011, repris par Humberto (s.d. : 1) en ces termes : « Le

point de départ pour l'éducation inclusive est la sensibilisation et la formation des enseignants...». Ladite formation effectuée tant en initiale qu'en continue, est d'une importance capitale selon l'auteur, dont l'observation à ce sujet est partagée par plusieurs autres auteurs tels que Musset, 2010 ; Wilson, Floden et Ferrini-Mundy, 2003, tous cités par Tremblay (2020) . Cette pensée est également partagée par Tremblay (2012) qui attribue des qualificatifs tels que « condition essentielle » et « élément-clé » à la formation des enseignants, pour mettre en exergue l'importance de celle-ci tant à la base (initiale) qu'au cours du processus de mise en œuvre de l'inclusion scolaire (continue).

A ce jour, il n'existe pas de référentiel officiel de formation des instituteurs en inclusion scolaire au Cameroun. Les formations dont bénéficient les enseignants jusqu'ici (du moins en continue), se font principalement lors des séminaires et ateliers, organisés à la fois par le MINEDUB et l'ONG Sightsavers, et des associations privées telles que le CJARC et PROMHANDICAM-Association. Dans le cadre de cette étude, ces formations dispensées sous forme de séminaires à partir de modules, nous ont donc servi d'appui, de référence pour évaluer la qualité de la formation reçue par les enseignants d'écoles inclusives, ou du moins le contenu de ladite formation.

D'après les informations recueillies à la DEMP du MINEDUB lors de notre enquête préliminaire de terrain en 2021, les formations sont assez timides, c'est-à-dire insuffisantes et irrégulières, et généralement, tous les enseignants d'écoles inclusives n'y prennent pas part, pour des raisons qui restent à déterminer. D'après les renseignements obtenus sur le terrain d'un enseignant d'une école publique pilote inclusive et d'un Directeur, juste quelques enseignants (lesquels sont désignés de « Champions en inclusion ») vont prendre part aux séminaires, et ces derniers ont la charge dès leur retour, de répercuter ce qu'ils ont reçu à leurs collègues.

1-1-2-6-1 Sur le plan de la formation initiale

Dans les ENIEG, écoles de formation des instituteurs camerounais, il a tout récemment été introduit dans les programmes de formation (notamment durant l'année scolaire 2023/2024), un programme sur l'éducation inclusive conçu par le MINESEC en collaboration avec Sightsavers et dénommé « **Programme officiel d'éducation inclusive pour les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général** ». Ce programme consigné en annexes de ce document, nous a également servi de cadre de référence, avec le

module sur le renforcement de capacités élaboré par le MINEDUB présenté plus haut, pour évaluer le contenu de la formation dispensée aux enseignants d'écoles inclusives.

Ledit programme est axé sur la discipline : **Education inclusive**, censée se dérouler sur un quota horaire annuel de 22 heures, soit une seule heure par semaine pour les élèves-maîtres des niveaux BEPC et Probatoire, et sur un quota horaire annuel de 44 heures, soit deux heures par semaine pour les élèves-maîtres du niveau Baccalauréat. La compétence terminale à détenir en fin de formation par l'élève-maître est de « pouvoir résoudre des situations problèmes rencontrées dans l'exercice de son métier en utilisant les ressources de l'éducation inclusive » (MINESEC, 2023). Dorénavant, à leur sortie de formation, les jeunes instituteurs seront tout au moins informés et formés sur les notions et éléments de base de l'inclusion scolaire, toute chose déjà appréciable, bien qu'insuffisante. Allant dans la continuité de ce qui précède, un récent décret signé du Président de la République, précisément le Décret N°2023/434 du 04 Octobre 2023 portant organisation et fonctionnement des Ecoles Normales d'Instituteurs, autorise désormais en plus des Ecoles Normales d'instituteurs Classiques et Bilingues, l'ouverture des ENIEG spécialisées qui devraient former des instituteurs disposant d'une spécialité particulière, soit sur la petite enfance, sur l'éducation inclusive, ou sur toute autre spécialité jugée utile par l'autorité en charge de l'enseignement normal.

Soulignons au passage que depuis quelques années déjà, depuis 2015 précisément, il existe une ENIEG inclusive privée au sein du CJARC dans la capitale Yaoundé, qui forme des instituteurs en situation de handicap ou non, à tenir des classes inclusives.

Aussi, il existe au Cameroun des structures et centres de formation professionnelle en inclusion scolaire et/ou éducation spécialisée. Nous pouvons citer en occurrence :

- SENTTI-IBES (Institut de formation des enseignants spécialisés/ Ecole post-professionnelle en enseignement inclusif de Yaoundé et CISETTEP à Bamenda ;
- CEFMES (Centre de Formation des Métiers de l'Education Spécialisée) à Yaoundé ;
- Giant Steps qui est un centre de prise en charge du développement global (cognitif, socio-affectif, physique et moteur, langagier) situé à Yaoundé et
- L'institut de formation professionnelle inclusif Coco Bertin, récemment ouvert, plus précisément en Mai 2024, sis au CJARC à Yaoundé.

1-1-2-6-2 Sur le plan de la formation continue

Comme nous le mentionnions plus haut, les enseignants déjà sur le terrain bénéficient des formations par le biais des séminaires et ateliers. Ces formations se font désormais et entre autres, sur la base d'un support/module conçu au MINEDUB tout récemment (en 2023, précisément par la DEMP), en collaboration avec des universitaires des Facultés des Sciences de l'Education des Universités de Yaoundé 1 et de Buéa, dénommé « **Module de renforcement des capacités des enseignants sur l'utilisation de l'outil d'identification des enfants à besoins spécifiques au sein et en dehors de l'école, et sur la gestion de la classe inclusive** », également consigné en annexes. Il vise principalement comme son nom l'indique d'ailleurs, à outiller les enseignants sur l'identification des apprenants ayant des besoins éducatifs spécifiques, ainsi que sur la gestion pédagogique d'une classe inclusive, des éléments essentiels (mais pas exhaustifs) et absolument requis pour pouvoir exercer dans une classe inclusive. Quelques années auparavant, en 2018 précisément, il a été conçu par l'ONG Sightsavers en partenariat avec le MINEDUB, le programme officiel d'aide au développement international du gouvernement irlandais Irish Aid, et l'Université de Buéa, un manuel de formation intitulé : « **L'éducation inclusive pour les enfants handicapés – Manuel de formation des enseignants, volume 1**, » qui sert avec bien d'autres, de support de formation lors des séminaires de formation organisés par l'ONG Sightsavers.

Seulement, ces formations continues, qui sont pourtant importantes en ce sens que « la formation des enseignants dits ordinaires joue, bien entendu, un rôle essentiel dans la qualité de l'enseignement, la mise en œuvre d'une véritable différenciation et une intervention directe efficace qui nécessitent une constante remise à jour de ses pratiques » (Tremblay, 2020, pp. 87-88), ne sont pour l'heure pas très bien structurées, sont irrégulières et encore moins suffisamment déployées sur le terrain. Nous avons en l'occurrence ce séminaire de formation tenu à Yaoundé du 18 au 22 septembre 2023, organisé par l'AUF dans le cadre de son programme « Apprendre » en partenariat avec le MINEDUB, auquel ont pris part 47 enseignants et formateurs (notamment inspecteurs et conseillers pédagogiques), issus des dix régions du pays, sur les pratiques d'enseignement inclusives (Tahingam, 2023). Au cours de ce séminaire précisément, peu d'enseignants étaient présents, pourtant ils sont très nombreux à en avoir besoin. Et pour ce qui est de la fréquence de la tenue de ces séminaires et ateliers, elle n'est pas tout à fait établie.

Par ailleurs, il existe des associations privées telles que le CJARC et

PROMHANDICAM qui organisent régulièrement des séances de formations auxquelles sont conviées certaines écoles publiques inclusives partenaires. Ces associations jouissant d'une bonne expérience en matière d'inclusion scolaire, accompagnent plusieurs écoles publiques inclusives ou en quête de l'être, dans l'implémentation de celle-ci.

Au final, si d'après l'UNICEF (2014, p. 29) : « Tous les enseignants doivent avoir une formation initiale appropriée, un soutien continu et un perfectionnement professionnel permanent en éducation inclusive » car, « les enseignants qui sont formés en éducation inclusive sont capables de reconnaître et de valoriser la diversité parmi les élèves, sont plus positifs envers l'inclusion des enfants handicapés dans les écoles ordinaires » et peuvent plus rapidement et aisément utiliser des pratiques probantes (Tremblay, 2020, p. 88), on peut bien comprendre au vu de ce qui précède que nous en sommes encore un peu loin du compte.

Une fois la présentation du contexte de l'étude achevée, avant de présenter nos motivations à choisir ce sujet d'étude pour clore cette partie, nous nous proposons d'introduire la notion d'« éducation inclusive », (sur laquelle nous reviendrons de manière plus ample dans le cadre théorique de cette étude), à travers la présentation de ses fondements et principes directeurs.

1-1-3 FONDEMENTS DE L'EDUCATION INCLUSIVE

Il s'agit ici de la présentation des fondements moral et social, juridiques, relatifs à la vie citoyenne et pédagogiques de l'éducation inclusive.

1-1-3-1 Fondement social et moral de l'éducation inclusive

D'après le document (en attente de validation) de politique nationale de l'éducation inclusive au Cameroun (PNEI) (Tambo, 2022, p.10) : « L'une des questions majeures relatives à l'éducation inclusive est l'inclusion sociale ». De plus, toute société qui se veut forte et durable, doit être unie, ne former avec ses membres qu'un seul et même groupe, et personne ne doit être mis à l'écart. Ce d'autant plus qu'il n'existe pas des êtres supérieurs à d'autres ; nous avons toujours besoin d'une façon ou d'une autre, de l'autre pour nous bâtir dans la vie. L'être humain, quel qu'il soit, avec ses différences, reste humain ; ses différences n'entament en rien son humanité.

Si le handicap peut être compris comme un inconvénient, une gêne ou une incapacité avec lesquels il faut vivre, nous pouvons affirmer que sur la terre, tous les êtres ont un

handicap en fait ; même si ce dernier n'est pas visible chez tout le monde, car nous sommes tous incapables de réaliser une chose ou une autre, nous avons tous nos forces et nos faiblesses. Alors, stigmatiser ou rejeter les autres c'est faire preuve d'inhumanité. Tout le monde doit pouvoir contribuer à la construction de la société dans laquelle il vit.

Toute vie humaine est précieuse, nous devons la préserver et non la mépriser, encore moins l'ignorer.

1-1-3-2 Fondements juridiques de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive telle que valorisée par l'UNESCO, et plusieurs autres parties prenantes organismes non gouvernementaux, est en quelques sortes une transformation du système éducatif dans sa globalité en vue d'offrir à tous types d'enfants, une formation de qualité, exempte de toute forme de discrimination possible. Elle trouve son fondement dans plusieurs textes de lois, déclarations et conventions, tant internationaux que locaux.

1-1-3-2-1 Les conventions et déclarations internationales/ mondiales

Au niveau international, il existe de nombreuses déclarations et/ou conventions qui prescrivent et encadrent l'éducation inclusive. Nous pouvons évoquer en l'occurrence :

- ***La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948***, dont L'article 26 stipule que tout être humain a droit à l'éducation ; c'est un droit fondamental.
- ***La déclaration des droits du déficient mental du 20 décembre 1971***, qui stipule que les personnes mentalement retardées bénéficient des mêmes droits que les autres êtres humains, ainsi que de droits spécifiques correspondant à leurs besoins dans les domaines médical, éducatif et social.
- ***La Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE) - 1989 :***
L'article 2 de cette convention souligne le principe de non-discrimination. « Tous les enfants ont le droit de recevoir une forme d'éducation exempte de toute discrimination motivée par le handicap, l'origine ethnique, la religion, la langue, le sexe, les compétences, etc ».
- ***La Déclaration mondiale de l'Education Pour Tous (EPT) – 1990 :***
Cette déclaration défend le droit à l'éducation de tous les enfants quels qu'ils soient. Précisément les articles 1 et 2 stipulent respectivement de répondre aux besoins

éducatifs fondamentaux de tous les individus et d'élargir notre vision afin d'offrir à tous les individus une formation de qualité.

- **La Déclaration et le Cadre d'action de Salamanque (Espagne ; 1994) :** qui stipule entre autres que : « Tous les enfants ont un droit fondamental à l'éducation et doivent avoir la possibilité d'atteindre et de conserver un niveau d'éducation acceptable.

Les systèmes d'éducation devraient être conçus et les programmes d'enseignement établis compte tenu de la grande diversité, des caractéristiques et des besoins. Ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux doivent avoir accès aux écoles ordinaires. Les écoles ordinaires ayant cette orientation inclusive ont le moyen le plus efficace pour combattre les attitudes discriminatoires, pour créer des communautés accueillantes, pour édifier une société inclusive et pour atteindre l'objectif de l'éducation pour tous ».

- **La Déclaration mondiale de l'Education pour Tous (EPT) – 2000 :** Formulée exactement 10 ans après le forum de Jomtien en Thaïlande, et cette fois ci à Dakar au Sénégal, les 6 objectifs ci-après avaient été arrêtés :

1. La protection et l'éducation de la petite enfance ;
2. L'accès à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité notamment pour les filles et pour les catégories d'enfants les plus démunis ;
3. L'acquisition de connaissances ainsi que des compétences nécessaires dans la vie courante ;
4. L'amélioration de 50 % du niveau d'alphabétisation des adultes ;
5. L'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire ;
6. L'amélioration des résultats d'apprentissage notamment en lecture, écriture.

- **La Convention Internationale relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) – 2006** signée par le Cameroun en 2011 et ratifiée le 28 décembre 2021.

L'article 24 essentiellement focalisé sur l'éducation énumère clairement cinq points qui font référence à l'égalité et à la non-discrimination des opportunités de formation continue, de développement social et de participation au sein de la communauté pour les apprenants handicapés, ce à quoi s'engagent légalement et s'assurent de son effectivité, les gouvernements ayant signé et ratifié la présente convention. L'article stipule précisément que les enfants handicapés :

- Ont le droit à une éducation de qualité qui leur permet de tirer plein parti de leurs

aptitudes ;

- Ont le droit d'étudier dans des écoles ordinaires, aux côtés des enfants non handicapés ;
- Ont le droit de suivre un enseignement primaire et secondaire ;
- Ont droit à un « aménagement raisonnable », c'est-à-dire que l'offre d'éducation doit répondre à leurs besoins spécifiques. Par exemple, les écoles doivent être accessibles aux utilisateurs de fauteuils roulants, et disposer des appareillages ou du matériel scolaire adapté aux besoins spécifiques de certains enfants ;
- Ont droit à un « soutien individualisé », notamment fourni par un auxiliaire de classe ;
- Ont droit au plein accès aux moyens de communication nécessaires.

➤ ***Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD- 2000)***

Plus spécifiquement, le deuxième objectif : « Assurer l'éducation primaire universelle

➤ ***Les Objectifs de Développement Durable (ODD- 2015) - Programme de développement durable à l'horizon 2030.***

L'ODD numéro 4 fait la part belle à l'éducation de tous les enfants de tous bords, et vise à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et à promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » en stipulant ce qui suit :

- **ODD 4.** Cible 4.5 : D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès aux personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.
- **ODD 4.** Cible 4.a: Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements déjà existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous.

Au vu de toutes ces conventions et déclarations, on se rend bien compte et sans ambages de ce que bien au-delà de ce qui pourrait pour certains s'apparenter à une faveur à eux accordée, l'éducation des personnes/enfants handicapé(e)s ou en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage est un droit légal et reconnu. L'organisme non gouvernemental Sightsavers (2018) dont la promotion de l'éducation inclusive dans plusieurs pays dans le monde est l'une des missions, l'a affirmé en ces termes : « Pour la première fois, les enfants

handicapés sont mentionnés dans un ensemble d'objectifs mondiaux pour s'assurer qu'ils ne sont pas « laissés pour compte » ; Tout comme Zay (2012) qui a déclaré : « [...], avec cette idée de droit, développée dans le mouvement des droits de l'homme ou de la justice sociale [...], puis dans la convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant, on arrive à un deuxième sens d'éducation inclusive, qui revendique la justice et non pas la charité pour tous les enfants, quelles que soient leurs différences, biologique ou autres, et quelle que soit la façon dont on les qualifie, handicap socio-culturel, par exemple, tout autant qu'handicap mental » (p. 2).

1-1-3-2-2 Les conventions et déclarations Africaines

- **La Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant du 29 novembre 1999** qui déclare, en son article 11, alinéa 1 que : « Tout enfant a droit à l'éducation ». Son article 13, alinéa 1, décrit les droits des enfants vivant avec une déficience.
- **Le traité de Marrakech du 27 juin 2013**, qui vise à faciliter l'accès des aveugles, des déficients visuels et des personnes ayant d'autres difficultés de lecture des textes imprimés aux œuvres publiées.

1-1-3-2-3 La législation nationale

Au niveau du Cameroun également, plusieurs textes de lois, décrets et arrêtés prescrivent l'inclusion sociale, et de fait, l'éducation inclusive. Il s'agit en occurrence de :

- **La Loi N°83/013 Du 21 Juillet 1983** relative à la protection des personnes handicapées qui stipule notamment en ses articles 3 et 6 ce qui suit :
« **-Article 3 :** (1) La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation, l'orientation professionnelle, l'emploi, l'accès aux sports spécialisés ou aux loisirs du mineur ou de l'adulte handicapé constituent une obligation de solidarité nationale.
Ils assurent aux personnes handicapées dans la mesure du possible et chaque fois que leurs aptitudes et leur milieu familial le permettent, l'accès aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population, ainsi que l'insertion et le maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie ».
« **Article 6 :** L'Etat contribue dans la mesure de ses moyens, à la prise en charge des dépenses d'enseignement et de première formation professionnelle des enfants handicapés, en les accueillant dans ses établissements, ou en attribuant une aide spéciale à leur éducation, à la demande de ces derniers ou de leur tuteur légal ».

- **La constitution du 18 janvier 1996**, qui stipule en son préambule que : « [...] Le

peuple camerounais proclame que l'être humain, sans distinction de race, de religion, de sexe, de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés » et que « Tous les hommes sont égaux en droits et en devoirs. L'Etat assure à tous les citoyens, les conditions nécessaires à leur développement ».

- **La Loi N°98/004 du 14 Avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun** qui stipule en son **article 7** ce qui suit : « L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ».
- **La Loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes en situation de handicap au Cameroun** qui préconise en son chapitre 3 dans sa troisième section ce qui suit :

« Section 3 : De l'éducation spéciale de la personne handicapée

Article 24 : l'éducation spéciale consiste à initier les handicapés physiques, sensoriels, mentaux et polyhandicapés aux méthodes de communication appropriées en vue de leur permettre d'accéder à une scolarisation normale et, plus tard, à une formation professionnelle.

Article 25 : (1) l'Etat, les collectivités territoriales décentralisées, la société civile et éventuellement les organisations internationales mettent en place des structures d'éducation intégrative et des établissements de formation des formateurs par type de handicap. (2) les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement desdites structures sont fixées par voie réglementaire.

Article 26 : (1) l'Etat, les collectivités territoriales décentralisées et la société civile assurent la formation initiale et continue du personnel spécialisé dans l'encadrement des personnes handicapées.

(2) l'Etat subventionne les équipements didactiques destinés à l'encadrement des personnes handicapées à besoins éducatifs spéciaux ».

Sources : compilation de données du Ministère de l'éducation nationale et Handicap international (2012) ; Sightsavers (2018) ; UNDP (2024).

1-1-3-3 Fondements relatifs à la vie citoyenne

Pour Villa et Thousand (2017), l'exclusion d'une personne quelconque dans le processus éducatif constitue une violation des droits civils et du principe d'égalité de citoyenneté. L'éducation inclusive est en effet associée aux arguments militant en faveur de

l'émancipation politique de tous les citoyens et leur expression au suffrage universel. De ce fait, les différentes catégories de personnes handicapées et de groupes défavorisés ont le droit politique et citoyen non seulement de choisir leurs dirigeants, donc d'élire, mais aussi d'être choisis comme dirigeants dans les communautés locales, nationales et internationales. Cependant, la condition pour que ces droits et devoirs civiques soient exercés normalement, est de garantir à chacun sans distinctions aucune, l'accès à une éducation de qualité (Tambo, 2022, p.13).

1-1-3-4 Fondements pédagogiques

Puisque de manière naturelle les individus sont tous différents et appréhendent les choses de manière différente, qu'ils vivent avec ou sans handicap, alors il devrait être mis sur pied par les enseignants, des méthodes d'enseignement qui répondent aux besoins divers et variés des apprenants. C'est ce que prônent Armstrong et Savage (2002, p. 298) cités par (Tambo, 2022), parlant de la personnalisation de l'enseignement puisqu'il s'agit d'elle, qui stipulent que les leçons doivent être conçues par les enseignants de façon à ce que celles-ci soient dispensées en conformité avec les besoins d'apprentissage de chacun de leurs apprenants.

En effet, à y voir plus clair, l'éducation telle qu'elle est menée depuis fort longtemps, est d'une certaine façon inclusive dans la mesure où dans une classe, les apprenants sont forcément hétérogènes, car il existe plusieurs types d'apprenants (apprenants dits lents, ceux dits rapides, ceux chez qui l'intelligence logique est plus développée, et d'autres chez qui c'est plutôt l'intelligence musicale pour faire référence aux intelligences multiples de Howard Gardner (1993)). Nous percevons les choses et apprenons de différentes façons. Cet état des choses contraint donc de façon naturelle l'enseignant à différencier ses méthodes d'enseignement, à l'effet d'atteindre ses objectifs auprès de tous ses apprenants, sinon de la grande majorité, d'où l'émergence aujourd'hui des méthodes d'enseignement telles que la pédagogie différenciée, le tutorat par les pairs et bien d'autres, qui donnent aux enseignants d'impliquer chacun de leurs élèves selon leurs difficultés ou besoins, au processus enseignement-apprentissage. Le tableau ci-dessous nous fournit plus d'informations quant à la diversité d'intelligences existantes à travers les huit types d'intelligences développés par Howard Gardner (1993) :

Tableau 1

Les huit types d'intelligence développés par Howard GARDNER

Type d'intelligence	Méthode ou manière de présenter l'information
Spatiale / visuelle	Textes écrits - Démonstration - Carte géographique tableau – Diagramme – Dessin – Couleur - Manipulation -Etiquetage
Interpersonnelle	Discussions - Tutorat par le pairs - projet de groupe - jeux de rôle – reportages – interview - jeux d'équipe - Jeux de société
Intrapersonnelle	Journal personnel - minute de réflexion – correspondance en classe ou à l'extérieur - recherche dessins libres-lecture silencieuse-fabrication personnelle de modèles-tutorat d'élèves plus jeune
Logico - mathématique	Fabrication des tableaux-construction d'horloge - débat jeux de cartes - ligne du temps calcul mental
Musicale	Chants – Rimes - Présentations rythmées-danse-musique en sourdine - lecture en cœur – poème - écoute de bruit de la nature-jeux d'écho-exploration des sons - taper dans les mains
Naturaliste	Observer – Construire - Classé-Enquêter – Analyser - Etiqueter - Identifier - Faire trouver des motifs répétitifs
Linguistique	Chant - jeux de mots-poème-présentation orale - discours et débat-lecture en cœur-lecture par l'enseignant-tutorat par le pairs-jeux de rôle
Kinesthésique	Danse-Mouvement et geste - discussion de groupe - Mimes-Charades- Sports- Manipulation

Source: Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation et Handicap international, 2012, p.51-52.

Pour la mise en œuvre d'une éducation inclusive de qualité, les principes directeurs suivants doivent être appliqués.

1-1-4 PRINCIPES DIRECTEURS DE L'EDUCATION INCLUSIVE

L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité, qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Son but ultime est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale. Elle repose à cet effet, sur quatre principes directeurs qui sont :

➤ L'accueil de la diversité

Les écoles inclusives partent du principe que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quelles que soient les difficultés et les déficiences. Elles doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de

leurs élèves, en s'adaptant à leurs styles et à leurs rythmes d'apprentissage différents.

➤ **Le changement de mentalité**

Quand on ne possède pas de stratégies adaptées et efficaces pour éduquer les personnes lourdement déficientes, on peut finir par croire qu'elles ne sont pas éducatibles. Un changement de mentalité est nécessaire car les récents travaux et les performances diverses de ces personnes apportent aujourd'hui un démenti sur leur inéducabilité.

➤ **L'éducation par les pairs**

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

➤ **La responsabilité du système éducatif**

La responsabilité de l'éducation revient à l'ensemble du système éducatif. En effet, selon l'UNESCO, « ce ne sont pas nos systèmes éducatifs qui ont droit à un certain type d'enfants, c'est le système scolaire de chaque pays qui doit s'efforcer de répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants » (Mediaterrée, 2016).

Voilà ainsi parcouru de manière générale, le contexte préexistant, qui a favorisé l'adoption de la pratique de l'éducation inclusive par l'Etat du Cameroun, pratique dont la mise en œuvre semble à première vue assez complexe et même impossible pour certains, et qui a à cet effet suscité notre intérêt.

1-1-5 JUSTIFICATIONS DU CHOIX DU SUJET

Les résultats de nos travaux de Master 2 qui portaient sur le thème : **Innovations pédagogiques et stratégies d'adaptation des enseignants : cas de l'éducation inclusive**, sont en fait inspirateurs ou géniteurs du thème de cette thèse. Lesdits résultats faisaient entre autres état de ce que : l'adaptation des enseignants d'écoles inclusives peine à se mettre en place, car les difficultés ou insuffisances entravant cette dernière sont nombreuses (Kouatchang, 2019). Les difficultés recensées notamment aux sujets de la préparation des leçons, de la gestion pédagogique de la classe, des méthodes d'enseignement et outils d'évaluation requis pour des classes inclusives, trouvent toutes leur source dans le manque criant d'informations et de formation prouvée par l'étude, dont sont victimes les enseignants et d'ailleurs déploré par ces derniers eux-mêmes. Déjà, il faut noter que l'éducation inclusive en

elle-même, a suscité en nous beaucoup de curiosité du fait de la complexité de sa mise en œuvre et de plus, c'est un sujet très actuel dans notre pays, et une pratique relativement nouvelle, qui pour la réussite de son implémentation, aura besoin que des recherches soient menées à l'effet d'apporter des réponses concrètes, contextualisées et efficaces pour sa mise en œuvre.

La question de l'inclusion en général et de l'éducation inclusive en particulier occupe une place prépondérante dans la société aujourd'hui. Aussi, vu le niveau d'avancement assez timide de notre pays en terme de mise en œuvre de l'éducation inclusive, faute de la présence de plusieurs difficultés et de manquements de divers ordres, nous avons pensé qu'il serait correct de nous y pencher afin d'apporter notre contribution, à ce grand édifice qu'est la pratique d'une éducation inclusive réelle et de qualité au Cameroun. A cet effet, la présente réflexion intitulée : **Qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives et rendement des EBES**, qui rappelons-le, est la continuité de notre étude précédente, veut s'intéresser à ce « maillon fort » de la chaîne éducative, les enseignants, pour évaluer la qualité de la formation reçue par ces derniers et l'impact de celle-ci sur le rendement des apprenants et précisément des EBES conformément aux réalités qu'impose l'inclusion scolaire.

Au regard des faits présentés ci-haut, nous sommes emmenés à formuler le problème de recherche qui constituera le socle de réflexion du présent travail.

1-2 POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME

Avant la formulation du problème de recherche, il est important en amont de faire état des constats desquels ont découlé, la formulation de ce dernier.

1-2-1 LES CONSTATS

Seront présentés dans cette partie, les postulats ou constats théoriques et les constats empiriques.

1-2-1-1 Constats théoriques

Conformément à Maes et al. (2020), qui ont traité dans une étude des processus d'apprentissage des polyhandicapés, tous les individus sont « éducatibles », à condition de mettre en œuvre des moyens d'adaptation de l'école ou de l'éducation à leurs besoins. Ainsi, l'éducabilité des personnes souffrant d'un quelconque handicap et/ou ayant des besoins

éducatifs spécifiques (que l'on soit dans une école spécialisée ou ordinaire) est avérée, mais pour qu'elle se réalise aisément, un ensemble de moyens de divers ordres est requis, ainsi qu'un changement de paradigme politique et social (Olarte et al., 2020). Cela dit et conformément à Maes et al. (2020), les difficultés rencontrées dans le processus d'apprentissage des EBES proviendraient non seulement du manque ou de l'insuffisance d'adaptation ou simplement de l'inadaptation des moyens mis en œuvre pour ce faire, mais aussi de la perception que la société se fait de cette catégorie de personnes généralement marginalisées ; laquelle perception induit le type de traitement à elles réservé par l'ensemble de la société, des dirigeants aux membres. Pour ce qui est des moyens à adapter pour faciliter le processus d'apprentissage des EBES et de tous les apprenants en général, Mowa (2024, p.714) apporte la précision selon laquelle les programmes, les manuels, les évaluations, les méthodes d'enseignement et matériels d'apprentissage entre autres doivent être élaborés de façon à permettre à tous les apprenants d'apprendre dans les meilleures conditions.

Le changement de paradigme politique et social prescrit ici par Olarte et al. (2020), et Kerroumi et Forgeron (2019) est important dans la mesure où si la perception que se fait la société des personnes souffrant de déficience est négative, elle influence négativement les gouvernants dans les prises de décision concernant ces dernières, ou ne permet pas que les décisions soient correctement orientées ou même pertinentes. Dans son rapport d'analyse de l'éducation inclusive au Cameroun, Tchombé (2017a) fait part de ce que les données disponibles font état d'un manque significatif de connaissances sur les besoins spéciaux et l'éducation inclusive, influençant par conséquent les conceptions des lois à elles dédiées.

1-2-1-2 Constats empiriques

Dans plusieurs pays au monde aujourd'hui, notamment en Europe (l'Allemagne, l'Angleterre, la Belgique, l'Espagne, le Portugal, la France... (Agence européenne, 2012) et en Afrique (Côte d'Ivoire, Kenya, Nigéria, Togo (Tchombé, 2014) et bien sûr le Cameroun, pour ne citer que ceux-là), l'éducation inclusive est la nouvelle forme d'éducation prônée et mise en œuvre dans le souci majeur de faire respecter le droit à l'éducation de tous les individus ou enfants, (qui soulignons-le sont tous égaux malgré leurs différences), conformément à la convention des droits de l'enfant signée par l'ONU le 20 novembre 1989.

Ainsi, le concept d'éducation inclusive revêt une importance capitale dans le processus d'éducation des enfants.

D'après les conférenciers de la 48^e CIE (2008), l'inclusion représente un défi pour les systèmes scolaires africains où le manque de ressources humaines et matérielles est trop souvent patent. A cet effet, plusieurs partenaires qui sont pour la plupart des organismes non gouvernementaux et internationaux, apportent un appui dans l'élaboration d'une politique de mise en œuvre, et du suivi de l'éducation inclusive à plusieurs pays dans le besoin. Les organismes les plus en vue au Cameroun sont :

- L'UNESCO ;
- L'UNICEF ;
- PLAN INTERNATIONAL ;
- ERP (Education for Rural People);
- OWARD (The Right to Education for Persons with Disabilities);
- Sightsavers (Oumara, 2018) ;
- GPE ;
- NRC ;
- Care international.

Au Cameroun, la pratique de l'inclusion scolaire qui se fait jusqu'ici sans une politique de mise en œuvre, est plus ou moins récente et souffre de plusieurs manquements de divers ordres. Même si dorénavant le Cameroun dispose d'un document de politique nationale de mise en œuvre de l'éducation inclusive finalisé et en attente de validation, il est un fait que les besoins nécessaires pour la mise en œuvre de cette forme d'éducation sont nombreux et coûteux sur plusieurs plans (matériel, infrastructurel...). Comme l'a d'ailleurs affirmé l'UNESCO (2005), l'éducation inclusive : « [...] vise à mettre à l'aise à la fois les enseignants et les élèves dans leur diversité et à la voir comme un défi et un enrichissement de l'environnement d'apprentissage plutôt que comme un problème ». **« Les problèmes viennent du grand nombre de mesures requises pour que le processus réussisse »**. Et comme l'a relevé Tchombé (2017a, p. 35) : « [...] les politiques n'ont pas mis l'accent sur la formation des enseignants inclusifs ou sur un programme qui devrait aborder les pratiques inclusives en termes de développement des infrastructures, de fourniture de ressources, de pédagogie et d'évaluation. Bien que les énoncés de politique fassent référence à des questions d'accès et de gratuité, il fait allusion à l'absence de ressources financières adéquates ». Ainsi, la diversité mise en avant parlant de l'éducation inclusive, ne constitue pas en elle-même un problème, mais le problème, le véritable, réside dans l'important nombre de dispositions à prendre et à mettre en œuvre, parmi lesquelles notamment :

- **Sur le plan physique** : le besoin des infrastructures adéquates dans les écoles, pour

les handicapés, notamment moteurs et visuels ;

- **Sur le plan matériel** : la nécessité des équipements pour les apprenants malvoyants, malentendants...
- **Sur le plan des ressources humaines** : l'important besoin d'enseignants formés à tenir des classes hétérogènes, pour ne citer que ceux-ci.

C'est pourquoi, ne disposant pas pour le moment de tous ces éléments sus-évoqués, tel que constaté lors de la descente préliminaire sur le terrain, la pratique de cette approche éducationnelle inclusive fait face à beaucoup de difficultés dans notre pays, relatives à la non-conformité des structures d'accueil qui ne facilitent ou ne permettent pas l'accès aux handicapés en général et aux aveugles en particulier, et qui varient d'un établissement à un autre en fonction des moyens disponibles (Akono, 2010), ainsi qu'au manque criard d'enseignants formés à l'inclusion scolaire tel que démontré par une étude réalisée par Tchombé (2017a) citée plus haut. Le même constat a été fait par Sielinou (2017) qui a relevé qu'au Cameroun, les EBES font face à plusieurs obstacles sur le terrain, car les moyens mis en œuvre jusqu'ici pour inclure ces derniers à l'école sont beaucoup plus textuels. La concrétisation ou mieux, la matérialisation de ceux-ci ne suit pas toujours.

Malgré cet état des choses, l'éducation inclusive est toutefois pratiquée au Cameroun, du moins en expérimentation sur l'ensemble du territoire et les résultats des EBES obtenus jusqu'ici (entre les années 2017 et 2020 par exemple, l'école publique pilote inclusive de Nkolndongo 1A dans la capitale Yaoundé, l'une des plus expérimentées dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive d'ailleurs dans le secteur d'enseignement public, a accueilli au total 96 EBES, avec seulement 29 admissions) révèlent encore l'existence de plusieurs manquements à déterminer dans le processus d'enseignement-apprentissage de ces derniers.

Plus récemment encore, alors que nous abordions la phase finale de cette étude réalisée dans la région du centre, un reportage du journal télévisé de 20h d'une Chaîne de télévision locale, équinoxe télévision du 10 janvier 2024 réalisé dans une école inclusive de la région de l'Adamaoua dans la ville de Ngaoundéré plus précisément, faisait état et à travers la voix de son Directeur, de ce que depuis l'érection de ladite école en école publique inclusive en 2015 par arrêté ministériel (cité plus haut), les difficultés infrastructurelles, matérielles et en ressource humaine qualifiée demeurent, y rendant ainsi difficile la mise en œuvre effective de l'inclusion scolaire.

Les constats empiriques se résument ainsi qu'il suit :

- Manque criard d'enseignants préparés et formés à la pratique de l'inclusion scolaire (Tchombé, 2017) ;
- Enseignants d'écoles inclusives peinant à s'adapter à la pratique de l'inclusion scolaire (Kouatchang, 2019)) ;
- Rareté ou absence des équipements spécifiques pour l'encadrement de certains EBES, notamment les non-voyants, autistes... ;
- Difficulté d'accès physique à l'école pour les handicapés moteurs et sensoriels (non ou mal-voyants), faute d'infrastructures adéquates ;
- Utilisation d'un curriculum ordinaire ;
- Irrégularité des formations, fréquence des formations assez timide (propos recueillis à la DEMP du MINEDUB et auprès des enseignants d'écoles inclusives) ;
- Rendement mitigé des EBES.

Source : *constats de terrain (2019-2023).*

A l'observation de ce tableau, il apparaît clairement que la pratique de l'éducation inclusive fait face à plusieurs problèmes. Et celui de la formation des enseignants est celui qui nous intéresse dans cette étude, mis en relation avec le rendement des EBES.

1.2.2 LE PROBLEME

Par définition, le problème est ce qui ne va pas de soi, qui est chargé de négativité et qui suscite de ce fait des questionnements, des interrogations ; la négativité étant ici, ce qui pose problème parce qu'une chose n'est plus dite (ou faite) de la même manière, telle qu'on l'attendait dans un contexte ou dans un autre (Mayi, 2020).

Les constats théoriques ci-haut présentés, font état de ce que les personnes souffrant de handicap quelconque peuvent prendre part à la table de l'éducation, au même titre que leurs pairs ordinaires, à condition de mettre en œuvre les moyens nécessaires et d'adopter des attitudes positives et saines. Il a d'ailleurs été relevé par l'UNESCO (2005) que la diversité des apprenants dans une classe inclusive n'est pas ce qui fait problème, mais la difficulté réside dans le grand nombre de mesures à mettre en œuvre pour que le processus réussisse.

Par la suite, les constats empiriques ont présenté un contexte marqué par de multiples

difficultés de divers ordres parmi lesquelles : la quasi inaccessibilité physique des écoles aux enfants vivant avec un handicap, l'insuffisance des équipements indispensables pour l'apprentissage de certains enfants handicapés, la non disponibilité actuelle d'un curriculum inclusif, mais surtout une formation insuffisante du personnel enseignant, le tout soldé par un résultat pas très reluisant des EBES (inscrits entre 2017 et 2020) d'une école pilote inclusive plus ou moins expérimentée dans la pratique.

Il se dégage ainsi des constats précédents, une inadéquation entre les moyens requis pour la pratique effective et efficiente de l'éducation inclusive et la pratique telle qu'elle est implémentée actuellement sur le terrain, ce qui constitue de ce fait le problème de cette étude. Toute chose qui a par conséquent suscité en nous la curiosité manifestée par le questionnement suivant : comment font les enseignants pour mettre en œuvre des pratiques de classe inclusives, quels sont les moyens par eux développés ou à eux fournis pour gérer cette hétérogénéité dans les classes et atteindre leurs objectifs ? La formation à eux dispensée est-elle adéquate, pertinente et même suffisante ? Au vu du faible taux de résultat des EBES présenté plus haut, se pourrait-il que la qualité de la formation reçue par les enseignants soit en quelque relation avec le rendement des EBES ?

La présente étude, parmi les multiples difficultés rencontrées dans le processus d'implémentation de l'éducation inclusive au Cameroun s'est intéressée à celle de la formation des enseignants. C'est ce qui explique notre intérêt particulier porté sur le référentiel de formation, étant donné que ce dernier est le document de référence qui sert de base pour la formation des enseignants.

Le questionnement précédent suscité par la négativité observée dans les faits présentés dans les différents constats, a fait émerger la question centrale de recherche qui va suivre.

1-3 QUESTIONS DE RECHERCHE

La question principale de recherche à laquelle cette étude s'est attelée à apporter des réponses est formulée de la manière suivante :

QR : Est-ce que la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives contribue de façon significative au rendement des EBES ?

Autrement dit, **le rendement des EBES dans les écoles inclusives est-il tributaire d'une façon ou d'une autre de la qualité de la formation reçue par les enseignants ?**

De l'opérationnalisation de cette question principale de recherche, ont découlé à leur tour six questions spécifiques de recherche discutées et formulées ci-dessous :

❖ **QUESTION 1 : Les missions de l'enseignant d'école inclusive**

Le dictionnaire le Petit Robert (2011, p.1609) définit la mission comme « une charge donnée à quelqu'un d'aller accomplir quelque chose, de faire quelque chose » c'est en effet une charge, une commission. D'après le même dictionnaire, c'est aussi : « une action, un but auquel un être semble destiné ; une fonction, un rôle ».

Il est également à noter que le mot « mission » s'apparente au mot « fonction » qui est défini comme « l'exercice d'un emploi, d'une charge, ce que doit accomplir une personne pour jouer son rôle dans la société, un groupe social » Petit Robert (2011, p.1068).

La fonction d'enseignant, tout comme les autres fonctions ou professions, confère des missions ou des tâches précises qui incombent aux praticiens de cette profession. Ces missions représentent en quelques sortes, la boussole de ces praticiens, celle-là même qui les oriente dans la bonne direction, ou du moins dans celle qu'ils sont censés prendre, et cette dernière évite de ce fait des égarements, au profit de l'efficacité et de l'efficience.

Pour revenir à ce qui nous intéresse précisément, la fonction d'enseignant est elle aussi encadrée par la spécification des missions/ fonctions qui incombent aux enseignants. Au moment où un enseignant est envoyé dans une salle de classe, il devrait clairement savoir quel est son rôle, sa fonction dans cette salle de classe, que devra-t-il précisément y faire, et ne pas faire, à quoi sera-t-il jugé et évalué ?

Les instituteurs camerounais sont tenus par les missions principales et prioritaires ci-après :

- Enseignement ;
- Communication ;
- Education ;
- Analyse et régulation.

Lesquelles missions devraient permettre à l'enseignant de devenir un praticien réflexif, c'est-à-dire un enseignant qui analyse sa pratique de classe et sait la réguler. (MINESEC, 2014a, p.11).

Aujourd'hui, avec la récente introduction de l'éducation inclusive dans notre système

éducatif, il n'existe pas encore de profil bien défini de l'enseignant inclusif et par conséquent, les enseignants qui officient dans ces écoles ne sont pas réellement instruits et fixés sur les attentes qui sont les leurs, et malheureusement, l'impact sur la formation des enfants à eux confiés est indéniable. Ce d'autant plus que : « Les rôles et les responsabilités des enseignants changent avec les pratiques inclusives car les enseignants doivent comprendre les caractéristiques des enfants en situation de handicap, adapter le programme selon leur niveau de développement et interagir en classe avec tous les enfants, y compris les enfants en situation de handicap » (Bruns & Mogharreban, (2009) cités par Tchombé (2017a, p. 46)).

Au vu de ce qui précède, nous nous sommes donc posé la question de savoir : tandis que l'enseignant ordinaire détient les missions clairement spécifiées d'enseignement, de communication, d'éducation, d'analyse et de régulation et même d'appui au développement, quelles seraient celles qu'il conviendrait d'assigner à l'enseignant d'école inclusive, afin qu'il puisse donner la possibilité aux EBES de réaliser de meilleures performances ?

Le questionnement précédent nous a donc conduit à la formulation de notre première question spécifique de recherche ainsi libellée :

QR1 : Les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive participent-elles de façon significative au rendement des EBES ?

Notons à la suite de ce qui précède, qu'en plus des missions assignées à l'enseignant d'école inclusive, les savoir-faire ou mieux, les compétences requises de ce dernier sont tout aussi importantes à maîtriser, pour pouvoir mener à bien sa fonction/ses missions. Ce deuxième élément du dispositif de formation fait l'objet de la discussion de notre deuxième question spécifique de recherche.

❖ QUESTION 2 : Les compétences de l'enseignant d'école inclusive

La compétence d'après le petit Robert (2011, p.486) est : « une aptitude reconnue légale à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées ». C'est en effet, une attribution, un pouvoir, une qualité.

Ramenée en éducation plus précisément, « Une compétence mobilise des ressources internes et des ressources externes d'une personne afin qu'elle puisse traiter efficacement des types de situations » (MINESEC, 2014b, p.18). C'est aussi un « Regroupement ou ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une

action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail » (OIF, s.d., p.4).

Bien entendu, l'enseignant pour pouvoir bien officier doit avoir des attributions, des capacités précises. Au Cameroun, l'enseignant ordinaire doit détenir dix (10) compétences réparties et relatives à chaque fonction/mission à lui assigné à savoir :

Compétences relatives à la fonction d'enseignement

- **C1.1:** Planifier et animer les séquences d'apprentissage/ enseignement ;
- **C1.2:** Organiser le travail de la classe en fonction des situations diversifiées et adaptées aux apprenants ;
- **C1.3:** Produire et utiliser un dispositif approprié de suivi/encadrement, d'évaluation et de remédiation.

Compétences relatives à la fonction de communication

- **C2.1:** S'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit dans la langue de travail ;
- **C2.2:** Travailler en équipe, collaborer avec la hiérarchie et la communauté éducative.

Compétences relatives à la fonction d'éducation

- **C3.1:** Travailler dans la discipline, le respect de l'éthique et de la déontologie professionnelle ;
- **C3.2:** Participer à la conception et à la réalisation des activités socioéducatives ;
- **C3.3:** Sensibiliser et accompagner la communauté éducative en matière de protection de l'environnement.

Compétences relatives à la fonction d'analyse et régulation

- **C4.1:** Analyser les résultats des élèves et le rendement de la classe pour évaluer ses pratiques pédagogiques ;
- **C4.2:** Amender ses pratiques pédagogiques en prenant en compte les innovations.

Source : MINESEC, 2014a, p.11.

Etant donné que les EBES ont des spécificités qui ne sont pas forcément communes aux autres apprenants de la classe fussent-ils également à besoin éducatif spécifique ou pas, on pourrait se rendre compte de ce que les compétences sus-énoncées ne sauraient permettre à un enseignant de tenir compte de la diversité de ses apprenants, car elles n'intègrent pas la maîtrise des spécificités des apprenants et la gestion de celles-ci, pour ne relever que cet aspect. Ces compétences que nous qualifierons de « **compétences ordinaires** », devraient être révisées afin d'aboutir à des « **compétences inclusives** ». Nguyet et Ha (2010) à cet effet,

préconisent que les connaissances fondamentales et les compétences de l'éducation inclusive, à l'instar de la compréhension des besoins et des capacités des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques et des compétences pédagogiques comme la différenciation d'activités devraient faire partie du programme de formation des enseignants. Prenons par exemple pour mieux nous faire comprendre, la première compétence relative à la fonction de communication à savoir : *s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit dans la langue de travail*. Cette compétence laisse comprendre que les apprenants ont tous la capacité de parler et d'écrire, pourtant, dans les classes inclusives, on trouve des apprenants mal entendants, sourds-muets et même aveugles, qui ne sauraient suivre l'enseignant par ces canaux-là, quelles que soient l'éloquence et la clarté de son enseignement, tout simplement parce qu'ils n'entendent ou ne voient pas. Donc, pour plus d'efficacité d'un enseignant d'école inclusive, cette compétence pourrait par exemple être reformulée de la manière suivante : *s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit dans la langue de travail, au langage des signes (langage mimique et gestuel) et à la dactylogogie (langage écrit) et à l'écriture et lecture en braille*.

Ceci n'est valable que pour la première compétence relative à la fonction de communication. Qu'en est-il donc des autres compétences devant détenir un enseignant d'école inclusive ? C'est de fait l'objet de notre préoccupation. Sous réserve de vérifications, il nous semble que le rendement des EBES dépende des compétences dont fait preuve l'enseignant. Cette discussion a ainsi donné naissance à la deuxième question spécifique de recherche à savoir :

QR2 : Les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive contribuent-elles de façon significative au rendement des EBES ?

Après les fonctions et les compétences de l'enseignant d'école inclusive, il nous semble juste de nous intéresser comme autre facteur d'influence sur les résultats des EBES dans les écoles inclusives, aux tâches spécifiques, c'est-à-dire aux activités que doit réaliser en permanence, un enseignant d'école inclusive dans sa classe auprès de ses apprenants.

❖ QUESTION 3 : Les tâches spécifiques de l'enseignant d'école inclusive

Les tâches sont des actions qui correspondent aux principales activités à accomplir dans un métier ; elles permettent généralement d'illustrer des produits ou des résultats du travail (OIF, s.d.).

Tel que définie par le Petit Robert (2011, p. 2495), une tâche est un « travail

déterminé qu'on doit exécuter », c'est une besogne, un ouvrage. Les tâches à accomplir pour un enseignant ordinaire sont également prévues tout comme ses missions et ses compétences, et sont également relatives à chaque fonction. Les actions que mènent les enseignants au quotidien ne relèvent ainsi ni du hasard et encore moins de leur humeur, mais elles sont bien planifiées et précises pour conduire vers l'atteinte d'un objectif bien déterminé auprès de l'apprenant. Donc l'enseignant peut être perçu comme une courroie de transmission, un envoyé spécial avec dans ses bagages tout le nécessaire pour accomplir la mission, d'où les tâches spécifiques qui sont les siennes.

Les tâches à accomplir par un enseignant ordinaire sont répertoriées de manière générale au nombre de onze (11) environ à savoir :

- 1- Gérer les élèves ;**
- 2- Gérer le matériel et les locaux ;**
- 3 – Gérer le personnel ;**
- 4- Planifier les enseignements ;**
- 5- Organiser le matériel de la classe ;**
- 6- Préparer les leçons ;**
- 7- Enseigner ou mettre en œuvre des séances ;**
- 8- Evaluer les élèves ;**
- 9- Analyser le rendement de la classe ;**
- 10– Collaborer avec les autres membres de la communauté éducative ;**
- 11– Participer à la vie sociale de l'école.**

Source : MINESEC, s.d.

Tout comme les missions et les compétences précédemment évoquées, les tâches spécifiques de l'enseignant de classe inclusive doivent être clairement définies. Ceci dit, quelles sont donc les tâches spécifiques à accomplir par l'enseignant d'école inclusive ? Quelles sont celles spécifiques à la gestion des classes hétérogènes comme celles qu'il a à gérer au quotidien ?

De notre modeste point de vue que, le fait qu'un enseignant qui tient une classe inclusive ne sache pas exactement et clairement quelles sont les tâches spécifiques qu'il doit effectuer au quotidien, ou ne sache tout simplement pas les effectuer, peut entraîner des conséquences pas du tout favorables sur les résultats des élèves dont il a la charge.

Vu que dans nos écoles inclusives aujourd'hui, la plupart des EBES n'enregistrent pas encore des performances satisfaisantes (tel que présenté dans les constats développés plus haut) et que les enseignants d'écoles inclusives pilotes ne sachent vraisemblablement pas les tâches réelles qu'il leur incombe de réaliser, cela a incité la formulation de la troisième question de recherche spécifique en ces termes :

QR3 : Les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive contribuent-elles de façon significative au rendement des EBES ?

Après les tâches spécifiques, intéressons-nous aux méthodes et techniques d'enseignement comme quatrième potentiel facteur influant sur le rendement scolaire des EBES dans les écoles inclusives.

La dispensation des leçons requiert l'usage d'outils, méthodes et techniques pédagogiques bien appropriées. Etant donné la particularité des classes inclusives, il existe des méthodes et techniques d'enseignement propres à celles-ci. Cet aspect nous achemine donc vers la formulation de notre 4^{ème} question spécifique de recherche ci-dessous.

❖ QUESTION 4 : Les méthodes et techniques d'enseignement utilisées par l'enseignant d'école inclusive

Une méthode, c'est la marche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration d'une vérité. C'est également un ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles, d'étapes qui constituent un moyen pour parvenir à un résultat.

Une **méthode d'enseignement** quant à elle, est un moyen adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif d'enseignement. C'est aussi le cheminement suivi par l'enseignant, en vue de transmettre les connaissances à travers l'exploitation des techniques et procédés divers. C'est la voie à suivre, la manière de s'y prendre pour former les apprenants dans les conditions les meilleures et les plus efficaces.

Cela dit, il est indispensable à tout enseignant de s'en servir et d'en faire une bonne utilisation afin non seulement de rendre l'apprentissage attrayant, mais également de le rendre facile et simple d'acquisition par tous les apprenants et obtenir de bons résultats.

Pédagogiquement parlant, enseigner ne saurait se faire correctement sans l'utilisation des méthodes d'enseignement, à cause de l'importance capitale que revêt l'utilisation de ces

dernières. Ainsi dit, enseigner avec des méthodes permet entre autres :

- La réduction des dépenses d'énergie et des risques d'épuisement de l'enseignant ;
- L'augmentation du rendement des apprenants grâce à un travail bien organisé ;
- La récupération et l'exploitation des moments perdus ou temps morts ;
- L'enseignement est plus clair, simplifié, ordonné, plaisant, convainquant, entraînant et stimulant ;
- Donne à l'enseignant plus d'assurance et de confiance.

Il existe plusieurs types de méthodes d'enseignement, des plus anciennes aujourd'hui abolies (à l'instar de la méthode dogmatique) au profit des méthodes actives en vigueur de nos jours, telle que l'APC qui permet de procéder désormais à l'apprentissage par résolution de problèmes, par démonstration ou encore par projets, tout en plaçant l'apprenant au centre de son apprentissage, et l'enseignant étant le simple guide.

Une technique se définit en pédagogie comme un ensemble d'actes qui assurent la réalisation effective d'une tâche élaborée au niveau de la méthode. Une **technique d'enseignement** est donc la manière de procéder par laquelle l'enseignant met en œuvre une méthode de manière adaptée à l'outil utilisé et à l'objectif poursuivi. Les techniques d'enseignement sont nombreuses. Nous pouvons citer :

La technique de l'enseignement programmé, de l'audio-visuel, du monitorat, de l'enseignement en équipe et de l'aide mutuelle entre autres.

Les méthodes et techniques d'enseignement sont indispensables et incontournables dans le processus enseignement-apprentissage. Ceci étant, dans quel cas peuvent-elles être mises en relation avec les performances ou le rendement des élèves ? Eh bien, il apparaît évident que si les méthodes et techniques utilisées par l'enseignant ne sont pas adéquates, le processus enseignement-apprentissage ne se déroulera pas de façon correcte, car les élèves auront du mal à suivre ; et par conséquent, les objectifs escomptés ne seront pas atteints. Un mauvais rendement obtenu des apprenants peut être tributaire des enseignements mal dispensés, ou dispensés de façon à ne pas répondre aux besoins des apprenants, d'où la nécessité pour l'enseignant d'adapter ses enseignements à leur niveau de compréhension et en tenant compte de leurs diversités et besoins.

Pour ce qui est d'une classe inclusive, les méthodes et techniques utilisées doivent tenir compte de la diversité plurielle des apprenants qui sont pourtant présents dans la même

classe. A cet effet, l'on se pose bien la question de savoir : quelle méthode devrait être utilisée pour enseigner l'écriture et la lecture simultanément à un enfant ordinaire et à un autre sourd, muet ou mal voyant ou encore quelle technique permettrait d'enseigner une leçon de mathématiques à un enfant ordinaire et à un autre qui vit avec un déficit intellectuel ? Les enseignants d'écoles inclusives connaissent-ils les méthodes et techniques appropriées pour une classe inclusive, et si oui, les utilisent-ils ou mieux, savent-ils les utiliser correctement afin d'obtenir un bon rendement auprès des EBES ? D'où la formulation de notre quatrième question spécifique de recherche à savoir :

QR4 : Les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive participent-elles de façon significative au rendement des EBES ?

Après les quatre points sus-discutés à savoir : les missions, les compétences, les tâches spécifiques et les méthodes et techniques d'enseignement de l'enseignant d'école inclusive, nous aborderons à présent un autre point tout aussi important que les précédents et dont nous pensons être également en relation avec les performances des EBES dans une classe inclusive à savoir, les supports d'enseignement ou supports didactiques.

❖ QUESTION 5 : Les supports didactiques utilisés par l'enseignant d'école inclusive

Par support didactique encore appelé outil didactique, l'on fait référence à tout dispositif physique, matériel ou concret, semi-concret et même abstrait, qui accompagne une situation d'enseignement-apprentissage. Les supports didactiques sont en effet, ces éléments-là qui aident et permettent à l'enseignant de bien mener les techniques, de bien les réaliser. Il en existe plusieurs types, notamment les outils ou matériels abstraits, semi-concrets et concrets tel que mentionné plus haut. Il peut s'agir notamment d'une historiette pour le support abstrait, d'un dessin ou d'une représentation graphique pour le semi-concret, et d'un objet physique réel, visible et manipulable pour le support concret.

Dans une classe inclusive, il va de soi que des supports tels que le matériel de lecture et d'écriture en braille soient indispensables pour les apprenants non-voyants, des didacticiels audiovisuels, pour faciliter l'apprentissage aux élèves sourds-muets, pour ne citer que ceux-là. Ainsi, pour mener à bien la formation des enfants, l'enseignant inclusif devrait faire recours pour plus d'efficacité, à des supports didactiques adéquats, variés et efficaces.

Il devrait avoir recours par exemple à l'usage des TIC qui « [...] jouent un rôle

important dans l'éducation des personnes ayant des besoins spéciaux car leurs besoins éducatifs sont très divers. Les personnes ayant des besoins particuliers doivent pouvoir acquérir les connaissances et les compétences requises dans la société dans laquelle elles vivent. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) renforcent la capacité des apprenants à accéder aux méthodes d'enseignement traditionnelles, ce qui permet d'améliorer le progrès de l'éducation. Les TIC introduites dans le processus d'enseignement-apprentissage :

- Améliorent la qualité ;
- Appuient les changements curriculaires ;
- Améliorent les nouvelles expériences d'apprentissage » (Tchombé, 2017a, p. 49).

Ceci nous permet de chuter sur la formulation de notre cinquième question spécifique de recherche à savoir :

QR5 : Les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive contribuent-ils de façon significative au rendement des EBES ?

Achevons à présent cette discussion avec le sixième et dernier élément de notre avis, en éventuelle relation avec le rendement des EBES dans les écoles inclusives à savoir, les types et outils d'évaluation auxquels sont soumis ces derniers.

❖ **QUESTION 6 : Les types et outils d'évaluations utilisés par l'enseignant d'école inclusive**

L'évaluation est par définition, un jugement de valeur apporté sur la base des données collectées (généralement numériques ou chiffrées), en vue de prendre une décision quant à la réussite ou l'admission ou non du sujet évalué (lorsqu'on est en situation de classe).

Il existe en pédagogie plusieurs types d'évaluations (évaluation diagnostique, formative, sommative, certificative, ...) réalisées à des périodes déterminées et avec des objectifs précis pour chaque type. Pour ce faire, l'enseignant a à sa disposition plusieurs techniques/ et ou outils d'évaluations auxquels il fait recours en fonction de ses objectifs d'évaluation. Les outils permettant d'évaluer sont appelés les tests et sont rangés dans deux grandes catégories à savoir : **les tests cognitifs et les tests non cognitifs.**

Les tests cognitifs sont des tests qui impliquent ou requièrent un effort intellectuel conscient de la part du testé, tel que penser, raisonner ou se souvenir ; Exemple : les tests de

réalisation et les tests d'aptitude ; tandis que **les tests non cognitifs** sont comme leur nom l'indique, toutes les compétences qui ne sont pas cognitives. Elles comprennent la maturité émotionnelle, l'empathie, les compétences interpersonnelles et la communication verbale et non verbale (« tests cognitifs », 2019).

Généralement, les enseignants font recours à ces deux catégories de tests pour évaluer, afin de ne pas confiner l'évaluation à un seul aspect du développement de l'apprenant. Seulement, la difficulté ici naît du fait que dans une classe inclusive, les apprenants sont divers, certains présentant des retards intellectuels et d'autres des troubles émotionnels et comportementaux (autistes), ce qui logiquement ramène à penser que ces derniers ne sont ou ne peuvent pas être évalués sur le plan cognitif au même titre que leurs camarades sans déficit intellectuel.

Nous avons découvert lors de nos lectures, un professeur d'une classe inclusive qui a développé une stratégie d'évaluation continue et variée pour donner la chance à tous ses étudiants. En fait, chaque étudiant dispose d'une boîte à outils dans laquelle il introduit un travail à la fin de chaque cours, et ceci permet à chacun de s'améliorer puisque les corrections sont faites pour chaque travail, et les probabilités de réussite sont élevées. Aussi, tous les élèves ont les mêmes possibilités de réussite, puisque les travaux donnés par l'enseignant touchent tous les domaines d'apprentissage.

Alors dans toute cette hétérogénéité des classes inclusives, comment les enseignants devraient-ils procéder pour évaluer leurs apprenants ? Évaluent-ils en groupes ou individuellement ? Prévoient-ils différents types d'exercices selon les différents cas d'enfants ? A quelle fréquence devraient-ils évaluer les apprenants, avec quels outils et dans quels buts ? Y aurait-il un type d'évaluation plus adapté pour des classes inclusives ? Ce questionnement débouche ainsi sur notre sixième et dernière question spécifique formulée en ces termes :

QR6 : Les types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant d'école inclusive participent-ils de façon significative au rendement des EBES ?

Voilà donc ainsi formulées la question principale de recherche et les 6 questions spécifiques qu'il nous semble toutefois utile de récapituler ici.

1-3-1 RECAPITULATIF DES QUESTIONS DE RECHERCHE PRINCIPALE ET SPECIFIQUES

a) Question principale :

QR : Est-ce que la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives contribue de façon significative au rendement des EBES ?

b) Questions spécifiques :

QR1 : Les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive participent-elles de façon significative au rendement des EBES ?

QR2 : Les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive contribuent-elles de façon significative au rendement des EBES ?

QR3 : Les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive contribuent-elles de façon significative au rendement des EBES ?

QR4 : Les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive contribuent-elles de façon significative au rendement des EBES ?

QR5 : Les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive participent-ils de façon significative au rendement des EBES ?

QR6 : Les types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant d'école inclusive participent-ils de façon significative au rendement des EBES ?

A chacune de ces questions, nous nous attèlerons à apporter des réponses, et ce, plus loin au chapitre quatrième, après investigations sur le terrain. Mais avant, voici présentés les objectifs de l'étude, ce à quoi nous aspirons aboutir en fin de parcours.

1-4 OBJECTIFS DE L'ETUDE

Les objectifs sont des déclarations affirmatives qui expliquent ce que le chercheur vise, cherche à atteindre. Ils expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche. (Assie et Kouassi (s.d.)).

Dans ce travail, nous en distinguons deux types qui sont : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

1-4-1 OBJECTIF GENERAL

Comme son nom l'indique, l'objectif général représente le but global que le chercheur vise à atteindre lorsqu'il entreprend de mener une étude. Ceci étant, la présente étude a pour but général d' :

OG : Evaluer la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives pour en déterminer la contribution sur le rendement des EBES.

Autrement dit, cette étude vise globalement à questionner la pertinence de la formation reçue jusqu'ici par les enseignants d'écoles inclusives et déterminer l'incidence de celle-ci sur le rendement des EBES.

1-4-2 OBJECTIFS SPECIFIQUES

Contrairement à l'objectif général ou global, les objectifs spécifiques, comme l'indique leur appellation, spécifient ou mieux, décrivent les opérations ou les actions concrètes que le chercheur devra mener pour atteindre le(s) résultat(s) escompté(s), en l'occurrence l'objectif général de l'étude.

Ainsi de manière spécifique, il sera question dans cette étude d'analyser comment les enseignants d'écoles inclusives tiennent compte des différences entre leurs apprenants en classe sur la base de la formation par eux reçue, ceci précisément en vue de/d' :

- **OS1** : Ressortir le lien qui existe entre les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
- **OS2** : Démontrer le lien qui existe entre les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
- **OS3** : Démontrer la relation existante entre les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
- **OS4** : Démontrer la relation existante entre les méthodes pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
- **OS5** : Etablir la relation qui existe entre les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
- **OS6** : Ressortir le lien qui existe entre les types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES.

1-5 INTERETS DE L'ETUDE

L'intérêt ou le profit qui découle d'une étude revêt l'importance la plus grande d'une recherche en ce sens qu'il impactera de manière positive, la vie des différents bénéficiaires et provoquera ainsi un changement ou alors la résolution d'un problème. A cet effet, il est question dans cette articulation de relever d'une part, les nouvelles connaissances scientifiques apportées par le chercheur à l'issue de la recherche (plan fondamental) et d'autre part, quelles seront les solutions concrètes et pratiques apportées et qui en seront les principaux bénéficiaires (plan appliqué).

1-5-1 AU PLAN FONDAMENTAL

Sur le plan fondamental, l'étude pourrait contribuer à édifier quelque peu sur le statut, les rôles et fonctions de l'enseignant d'école inclusive, ceci à travers la définition du profil de l'enseignant d'école inclusive, de ses missions (référentiel de métier), de ses compétences (référentiel de compétences) et des paramètres de formation (référentiel de formation), qui seront proposés à l'issue de l'étude.

1-5-2 AU PLAN APPLIQUE

Les intérêts sont à ce niveau présentés sur trois volets à savoir : le volet personnel, le volet pédagogique et enfin le volet social.

- Du point de vue personnel, en tant que chercheur dans le domaine du développement et de l'évaluation des curricula relevant de l'ingénierie éducative, cette étude nous permettra de nous confronter à cet exercice, étant donné qu'elle nous donnera l'occasion en terme de parcours, de faire des propositions dans ce sens, précisément dans l'essai de l'élaboration d'un dispositif ou mieux d'un référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives camerounais.
- Du point de vue pédagogique, les retombées de l'étude seront profitables :
 - Aux concepteurs des programmes de formation (initiale et continue) des enseignants, aux inspecteurs de l'enseignement, et aux directeurs d'écoles, dans la mesure où ils pourraient être davantage édifiés sur les détails à prendre en compte pour la formation des enseignants d'écoles inclusives ;
 - Aux enseignants des écoles inclusives, en ce sens que les résultats de cette étude, qui pourraient contribuer à l'élaboration d'un référentiel adéquat et adapté, apporteraient

une réponse à leurs besoins de formation à l'inclusion scolaire ;

- Et pour finir, aux apprenants des écoles inclusives, et plus précisément aux EBES, ou aux élèves en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation, qui pourraient désormais jouir des enseignements attractifs et qui tiennent compte de leurs spécificités (bien que la question de l'adaptation des contenus à leurs besoins reste à traiter également), dispensés avec des outils adéquats et par des enseignants bien formés, des enseignants inclusifs, dignes de ce nom.

➤ Du point de vue social, cette étude sera utile :

- Aux personnels du gouvernement en charge de l'éducation, notamment des ministères de l'éducation de base, des enseignements secondaires et de l'enseignement supérieur, responsables entre autres de l'implémentation de l'inclusion scolaire et de la définition du profil, du statut et du rôle de l'enseignant d'école inclusive entre autres, dans la mesure où ils pourraient obtenir à travers les résultats de cette étude, des éléments à explorer ou à approfondir allant dans ce sens ;
- A l'ensemble de la société en ce sens que, l'adhésion des enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire par le biais d'une formation adaptée, fera observer moins de remous de la part de ces derniers (lesquels remous ont inévitablement des répercussions négatives sur leurs entourages) et les enfants en difficulté d'apprentissage, seront davantage compris et mieux pris en charge dans les écoles, au grand bonheur de ces derniers, des parents et de la société entière.

1-6 DELIMITATION DE L'ÉTUDE

Il s'agit ici de circonscrire l'étude sur les plans théorique, spatial, et temporel.

1-6-1 DÉLIMITATION THÉORIQUE

Théoriquement parlant, l'étude s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, précisément dans le domaine de l'ingénierie éducative (conception et évaluation des curricula) et traite particulièrement de la question de la formation des enseignants en contexte d'inclusion scolaire, et donc du référentiel y afférent.

1-6-2 DÉLIMITATION SPATIALE OU GÉOGRAPHIQUE

Sur le plan spatial ou géographique, l'étude sera menée dans la région du Centre, département du Mfoundi dont le chef-lieu est la ville de Yaoundé, capitale du Cameroun et siège des institutions. Nous travaillerons précisément dans les écoles inclusives aussi bien privées que publiques, réparties dans les différents arrondissements que compte le Mfoundi.

1-6-3 DÉLIMITATION TEMPORELLE

Au plan temporel, cette étude initialement prévue pour couvrir les années académiques s'étalant sur la période de 2020 à 2023, s'est finalement étendue pour des raisons indépendantes de notre volonté et liées aux difficultés rencontrées pendant le déroulement des activités de recherche, des années académiques allant de 2020 à 2024.

La problématique de l'étude ainsi présentée, les questions et objectifs de la recherche sont récapitulés dans le tableau qui va suivre.

Tableau 2

Récapitulatif des questions et objectifs de la recherche

Thème : Qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives et rendement des EBES	
Question principale : Est-ce que la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives contribue de façon significative au rendement des EBES ?	Objectif général : Evaluer la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives pour en déterminer la contribution sur le rendement des EBES.
Questions de recherche spécifiques	Objectifs spécifiques
QR1 : Les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive participent-elles de façon significative au rendement des EBES ?	OS1 : Ressortir le lien qui existe entre les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
QR2 : Les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive contribuent-elles de façon significative au rendement des EBES ?	OS2 : Démontrer le lien qui existe entre les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
QR3 : Les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive contribuent-elles de façon significative au rendement des EBES ?	OS3 : Démontrer la relation existante entre les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
QR4 : Les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive participent-elles de façon significative au rendement des EBES ?	OS4 : Démontrer la relation existante entre les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ;
QR5 : Les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive contribuent-elles de façon significative au rendement des EBES ?	OS5 : Etablir la relation qui existe entre les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES
QR6 : Les types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant d'école inclusive participent-ils de façon significative au rendement des EBES ?	OS6 : Ressortir le lien qui existe entre les types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES.

Source : données de l'étude.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Essentiellement consacré aux fondements théoriques du sujet de recherche, ce chapitre donnera l'occasion non seulement de clarifier le thème d'étude, mais aussi de poser des bases théoriques qui aideront à le comprendre selon le contexte et l'angle suivant lesquels ce dernier est abordé dans ce cas précis. Il s'agira surtout étant donné que l'étude n'est pas orpheline ou ex-nihilo, de passer en revue les travaux antérieurs, allant dans le même sens que le nôtre ou presque. C'est dans ce sillage que nous serons emmenés tout au long de ce chapitre, à faire une clarification conceptuelle ou définition des concepts clés constituant le thème de l'étude, à revisiter des travaux antérieurs et pertinents sur la question, et nous achèverons avec la définition de nos variables, indicateurs et modalités, non sans avoir préalablement formulé les hypothèses de l'étude.

2-1 CLARIFICATION CONCEPTUELLE

D'après le sociologue Durkheim (1895), il est du devoir du chercheur de toujours définir les concepts dont il traite, afin d'en préciser le sens exact dans sa recherche. Ainsi, dans le souci d'éviter toute ambiguïté conceptuelle et sachant que dans la langue française, les mots sont polysémiques (c'est-à-dire qu'ils ont des sens différents selon le contexte dans lequel ils sont employés), les concepts clés de la présente étude seront ici clarifiés. Cette clarification se fera par une définition de chaque concept clé à trois niveaux à savoir : la définition selon un dictionnaire d'usage, puis selon un auteur, avant de terminer avec l'orientation admise dudit concept dans cette étude. Ceci dit, les termes clés que nous nous attèlerons à élucider sont les suivants :

- Qualité ;
- Référentiel de formation ;
- Qualité du référentiel de formation ;
- Ecole inclusive ;
- Enseignant d'école inclusive ;
- Rendement ;
- Enfant à besoins éducatifs spécifiques (EBES).

2-1-1 QUALITE

Le terme « qualité » désigne d'après le petit Robert (2011, p. 2079) la : « manière d'être, plus ou moins caractéristique ; un aspect sensible et non mesurable des choses ». C'est aussi : « ce qui fait qu'une chose soit plus ou moins recommandable... ».

Pour les auteurs Kazuo et Tetsuichi (1992), le mot « qualité » renvoie à : « l'ensemble des caractéristiques ou des performances pouvant servir à déterminer si un produit ou un service répond ou ne répond pas à l'usage auquel il est destiné ».

Dans cette étude, le terme « qualité » renvoie tel que défini par les auteurs ci-haut, aux caractéristiques pouvant servir à préciser si une chose ou un produit est acceptable ou recommandable, en fonction des résultats qu'il fournit en rapport avec les attentes prédéfinies. Généralement, la qualité d'un produit peut être qualifiée d'adaptée ou d'inadaptée, de « bonne » ou « mauvaise » et autres...

2-1-2 REFERENTIEL DE FORMATION

Pour procéder à la clarification du terme référentiel de formation, il sera défini séparément au préalable pour une meilleure compréhension, le concept de référentiel et celui de formation.

a) Référentiel

Selon le Petit Robert (2011, p. 2158), un référentiel est « une liste d'éléments formant un système de référence ».

D'après Figari (1994) repris par Chauvigné et Lenoir (2010, p. 2) : « un référentiel désigne le résultat d'un processus qui guidera la production des situations d'enseignement et de formation à partir de curricula ».

Il est entendu par « référentiel » dans cette étude, un document de référence, un guide, contenant tous les éléments importants sur lesquels l'on se réfère pour mener une action précise. Il renferme ainsi l'ensemble des éléments de base qui participent à la conception et au développement des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une fonction précise.

b) Formation

La formation est définie comme l'acquisition de l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier (Petit Robert, 2011).

Avanzini (1996, p. 9), définit la formation comme : « l'activité menée en vue de

conférer au sujet une compétence qui est d'une part précise et limitée et, d'autre part, prédéterminée, c'est-à-dire que son usage est prévu avant qu'elle commence ; et c'est même le projet de s'en servir qui amène à la suivre, précise-t-il. Elle peut être professionnelle ou destinée aux loisirs ».

Dans la présente étude, nous définissons la formation comme un processus suivi par un individu, au cours duquel il acquiert, ou fait une mise à jour de toutes les connaissances, les compétences et les aptitudes nécessaires à l'exercice correct de sa fonction ou de son métier. Elle peut être théorique ou pratique, initiale ou continue.

De ce qui précède, un **référentiel de formation** est compris comme étant un document de référence, qui contient et décrit tous les éléments de base sur lesquels l'on se réfère pour faire acquérir à un enseignant, tout le nécessaire pour lui permettre d'exercer correctement sa fonction, tels que les connaissances, les compétences, les fonctions et les attitudes à acquérir par ce dernier. Ces éléments de référence sont formulés strictement en accord avec les finalités de l'éducation, traduites ou répercutées dans le curriculum à partir duquel est élaboré le référentiel.

2-1-3 QUALITE DU REFERENTIEL DE FORMATION

Conformément à l'OIF (s.d.), la qualité d'un référentiel est attestée si celui-ci s'inspire des fondements de la formation professionnelle en question (finalités, orientations, objectifs globaux) et s'il détient les principales caractéristiques qui sont : la pertinence, la cohérence et l'applicabilité.

Cela étant, un référentiel de formation de qualité est celui qui détient toutes les caractéristiques de qualité approuvées par les acteurs et les experts en la matière.

Dans ce travail, les caractéristiques prise en compte pour évaluer la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives (analyse faite au chapitre 3) sont celles définies par l'OIF et énumérées ci-dessus.

2-1-4 ECOLE INCLUSIVE

L'école est un établissement dans lequel est donné un enseignement collectif (général ou spécialisé) (Petit Robert, 2011).

Conformément à Fourez (2006), l'école qui est une institution sociale, est aussi la

« manufacture » qui produit des technologies intellectuelles.

Une école qui porte le qualificatif « d’inclusive », désigne une institution d’enseignement qui accueille en son sein et forme tous types d’enfants sans distinctions. Elle dispose par conséquent de tout le nécessaire en termes d’infrastructures, d’équipement/matériel et de ressources humaines dont requiert son fonctionnement. Aussi, les enseignements qui y sont dispensés proviennent d’un curriculum inclusif. Ainsi, une école dite inclusive se caractérise entre autres par :

- L’accueil en son sein de tous types d’enfants en situation de handicap physique ou visuel entre autres ;
- La prise en compte des besoins individuels de chaque apprenant ;
- Le respect des différences des apprenants et la valorisation de ces différences ;
- La construction des salles de classe et autres infrastructures scolaires qui tiennent compte des besoins des EBES (notamment disponibilité de rampes si étages, ou alors une construction sans étages tout simplement...etc) ; autrement dit, elle doit être accessible physiquement/infrastructurellement ;
- L’offre des mêmes chances de réussite à tous les apprenants ;
- Elle dispose des équipements spécifiques pour élèves déficients visuels, auditifs et autres ;
- L’application des méthodes d’enseignement centrées sur l’apprenant et ses besoins ;
- L’offre des mêmes chances et des mêmes moyens à tous les enfants, pratiquer **la justice et l’équité** ;
- La présence en son sein, d’un **personnel inclusif**, un **personnel d’appui** tels que les orthopédagogues, des psychologues, assistants sociaux...bref tous les acteurs de la chaîne d’intervenants qui agissent directement sur l’apprenant, donc dans son processus d’apprentissage et **des enseignants formés à gérer la diversité, des classes hétérogènes.**

2-1-5 ENSEIGNANT D’ECOLE INCLUSIVE

L’enseignant est toute personne qui enseigne, qui est chargé de l’enseignement (Petit Robert, 2011).

Selon Gagné (2006), un enseignant est celui qui désigne, en tant que représentant d’une collectivité, les routes qui mènent aux formes supérieures du monde commun ; C’est également celui qui montre du doigt et qui indique à l’esprit les choses, pourtant bien réelles,

qui se tiennent en retrait, cachées derrière celles dont on peut faire l'expérience immédiate, les choses que l'on ne peut trouver qu'en suivant d'abord quelqu'un qui les a déjà trouvées.

Le terme « inclusive » est un adjectif qualificatif qui veut dire ce qui inclut, ce qui intègre, ce qui accueille, ce qui prend avec soi. Cela dit, un enseignant d'école inclusive, parfois qualifié « d'enseignant inclusif », est celui qui inclut, qui intègre, qui accueille et qui prend avec lui dans sa salle de classe, tous types d'élèves sans distinctions, c'est-à-dire des élèves ordinaires, sans besoins spécifiques d'apprentissage et ceux avec besoins spécifiques. Au-delà du simple accueil des EBES, l'enseignant d'école inclusive est également celui-là qui est doté d'une formation spécifique adaptée à la spécificité qu'impose l'inclusion scolaire ; il est à cet effet différent d'un enseignant d'école ordinaire en plusieurs points (notamment en termes de missions/rôles et de compétences entre autres).

2-1-6 RENDEMENT

Le Petit Robert (2011, p. 2018) définit le rendement comme le « rapport entre un résultat obtenu et les moyens mis en œuvre pour le produire » ; c'est aussi un produit, un gain.

Le rendement scolaire désigne d'après Delchet et Auvinet (1970, p. 36), « l'évaluation des connaissances acquises dans le cadre scolaire ou universitaire. Un étudiant ayant un bon rendement scolaire est celui qui a des notes positives aux examens (ou contrôles) qu'il fait tout au long de l'année scolaire ».

Un rendement est d'après notre conception dans ce travail, le résultat final auquel un apprenant aboutit après avoir effectué un travail sur une période déterminée. Il est logiquement et entre autres fonction de l'investissement en terme de travail mené au préalable par l'enseignant et l'apprenant lui-même.

2-1-7 ENFANT A BESOIN(S) EDUCATIF(S) SPECIFIQUE(S) (EBES)

Pour Tchombé (2017a, p.14) : « Les enfants et les jeunes qui présentent des besoins éducatifs spécifiques n'ont pas nécessairement une déficience [...]. Les besoins éducatifs spécifiques signifient qu'un enfant, un jeune ou une personne a besoin d'un soutien supplémentaire parce qu'il a du mal à apprendre comme la majorité des autres enfants ou jeunes du même âge ». Il peut présenter des difficultés ou caractéristiques telles que :

- les troubles de la parole, du langage et de la communication ;

- les difficultés comportementales, émotionnelles et sociales ;
- les troubles du spectre autistique ;
- les difficultés d'apprentissage spécifiques comme la dyslexie et le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ;
- les difficultés d'apprentissage modérées ;
- les déficiences multi-sensorielles ;
- les enfants à risque, vulnérables ;
- des déficiences intellectuelles ;
- les enfants doués, créatifs et talentueux ;
- les enfants souffrant de maladies chroniques (drépanocytose) ou rares (mucoviscidose), ou atteints d'albinisme, nanisme ...etc Tchombé (2017a, p.14).

Un enfant à besoins éducatifs spéciaux est celui qui a des besoins d'apprentissage supplémentaires liés à la déficience ou pathologie dont il souffre. Il a par conséquent besoin d'un soutien éducatif supplémentaire, telle qu'une assistance individuelle, l'établissement d'un plan d'éducation individuel... (Sightsavers, 2018).

2-2 RECENSION DES ECRITS SUR LE SUJET

Encore appelée revue de la littérature, la recension des écrits est l'état des connaissances sur le sujet traité, des travaux spécifiques qui ont été réalisés précédemment sur le thème qui intéresse le chercheur.

Ainsi, pour passer en revue les travaux antérieurs et pertinents qui ont été réalisés sur notre sujet, plusieurs documents scientifiques (ouvrages et articles entre autres) ont été consultés. Leur synthèse (qui débouchera sur la formulation de notre thèse, celle-là même qui constituera l'originalité de notre recherche et notre marque déposée) est ici présentée, organisée en trois grandes parties à savoir :

- Généralités sur l'éducation inclusive ;
- Différents facteurs en relation avec le rendement des EBES et pour finir ;
- Originalité de la recherche.

2-2-1 GENERALITES SUR L'EDUCATION INCLUSIVE

Dans cette partie, il sera question de parler entre autres de l'origine de l'éducation inclusive, de son évolution et de sa mise en œuvre dans le monde en général, et au Cameroun en particulier.

2-2-1-1 Education inclusive : origine et définitions

Tandis « qu'à l'origine, la problématique de l'inclusion se focalisait sur l'intégration scolaire des apprenants en situation de handicap ou présentant des troubles de l'apprentissage, elle a progressivement été élargie pour englober les besoins des élèves migrants, des minorités ethniques ou genrées et d'autres catégories socioculturelles ne bénéficiant pas d'un accès équitable à l'éducation et à la formation. Désormais, l'école inclusive veille dans ses objectifs à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction, offre les mêmes chances à tous et prend en compte la diversité des élèves » Akkari et Barry (2018, p.3).

Ainsi, la notion d'éducation inclusive prend son origine dans le milieu du handicap comme mentionné plus haut, en réponse à la manière dont on abordait les handicapés à l'école et plus globalement dans la société. Le concept a donc évolué, passant du sentiment d'injustice qui était faite à une catégorie de population, la population handicapée, à la question de la discrimination en général d'autres catégories de population (Zay, 2013).

L'éducation inclusive est donc un mouvement qui a démarré depuis plusieurs années dans certains pays (en Italie par exemple, depuis les années 70 (Akkari & Barry, 2018) et au Québec/canada au début des années 1990 (Vienneau, 2006)), et qui concerne désormais le monde entier. Elle a été reconnue comme le moyen le plus approprié pour garantir l'universalité et la non-discrimination dans le projet de l'éducation pour tous (EPT). Au-delà des différences qui peuvent s'expliquer par le contexte historique, politique ou social, le projet de « vivre ensemble » a pris corps à l'école et est un outil efficace pour faire tomber les barrières, tandis que tous les élèves gagnent à vivre dans une classe inclusive. Plus qu'une inclusion radicale dans la société, il s'agit davantage de scolarisation en milieu scolaire ordinaire d'enfants en situation de handicap, (Akono, 2010), dits enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage (EHDAA), enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage (EDAA) (Moreau, 2015) ; ou vulnérables et défavorisés (enfants orphelins, vivant dans la rue ou de parents vivant avec le VIH, filles, groupes d'enfants

appartenant à des minorités ethniques, enfants issus de familles démunies, enfants issus de familles nomades, réfugiées, déplacées (Chaffi, 2017).

L'**éducation inclusive** est donc une sorte de système éducatif (ou système éducatif inclusif d'après Corps et al. (2012, p.11)), dans lequel on retrouve des enfants "ordinaires" (n'ayant pas de difficultés de scolarisation, d'adaptation, d'apprentissage et d'handicap) et des enfants dits "à l'ombre" à cause de leurs différences qui sont généralement qualifiées de « besoins spéciaux », « besoins spécifiques » (Zay, 2012, p.2) ou « besoins particuliers » (qui sont notamment, des enfants démunis, vulnérables ou handicapés physiques, sensoriels ou mentaux trisomiques, autistes ...etc) dans les mêmes classes, et suivant les mêmes enseignements, dispensés par le même enseignant, dans le même espace horaire entre autres. Pour l'UNESCO (2005), l'éducation inclusive n'est pas un acquis, mais plutôt : « **un processus qui s'adresse et répond à la diversité des besoins de tous les apprenants** en augmentant la participation à la connaissance des cultures et des communautés, et en réduisant l'exclusion au sein de l'éducation [...]. L'inclusion consiste à fournir les réponses appropriées au spectre le plus large des besoins d'apprentissage dans des dispositifs éducatifs formels et informels. **Plutôt que d'être une solution marginale sur la manière dont quelques élèves peuvent être intégrés dans le système éducatif, l'éducation inclusive est une approche qui cherche comment transformer les systèmes d'éducation et autres environnements d'apprentissage afin de répondre à la diversité des apprenants.** Elle vise à mettre à l'aise à la fois les enseignants et les élèves dans leur diversité et à la voir comme un défi et un enrichissement de l'environnement d'apprentissage plutôt que comme un problème ».

2-2-1-2 Cerner la différence entre l'intégration et l'inclusion scolaire

La pédagogie de l'inclusion qui est une approche de plus en plus prônée aujourd'hui en éducation, découle ou encore est le prolongement des travaux et réflexions menés sur le concept de l'intégration scolaire (Dionne & Rousseau, 2006). Alors, puisque l'une découle de l'autre, où se situe donc exactement la différence ?

a) L'intégration scolaire

Pour Pinsonneault (1997), l'intégration scolaire des élèves en difficulté peut être définie de deux façons : L'intégration au sens global et l'intégration au sens spécifique. Globalement, il s'agit de la « désinstitutionnalisation de l'élève handicapé ou en difficulté, la tendance étant de laisser les élèves en difficulté dans leur milieu naturel » (p.21). Avec dans

cette tendance, deux autres formes d'intégration d'après Kaufman et al. (1975), cités par Pinsonneault (1997), l'intégration sociale et l'intégration partielle, constituant respectivement à établir une classe spéciale à l'intérieur de l'école et à faire passer quelques heures par jour ou par semaine à un EBES, dans une classe ordinaire.

De façon plus spécifique, poursuit l'auteur, l'intégration scolaire est la présence de l'élève handicapé et/ou en difficulté dans une classe ordinaire. Elle suppose des ajustements de l'enseignement en situation de classe ordinaire et requiert des modifications dans la pratique de l'enseignante titulaire.

Pour Vienneau (2006) qui fait la précision selon laquelle l'intégration scolaire fit son apparition dans les années 1970, celle-ci comportait trois limites à savoir :

- Elle se limitait exclusivement à certaines catégories d'apprenants en difficulté ;
- Elle permettait l'existence de services éducatifs ségrégués ;
- Elle ne garantissait pas en soi l'intégration pédagogique des apprenants intégrés à temps partiel ou à temps plein en classe ordinaire.

A la lumière de ces définitions, l'on se rend bien compte en conformité avec l'auteur que dans ce contexte, l'enseignant titulaire se voyait désormais obligé d'adapter sa pratique en fonction des besoins de chaque élève intégré dans sa classe, tout en poursuivant son programme régulier avec les autres élèves de la classe.

L'intégration scolaire peut être illustrée ainsi :

Figure 1

Illustration de l'intégration scolaire



Source : représentation inspirée des données de Sightsavers 2011 et 2018.

Force est de reconnaître toutefois que l'intégration scolaire, même si elle est dépassée aujourd'hui ou alors tend à l'être, a tout de même le mérite d'avoir donné de se rendre compte que l'inclusion des EBES dans une classe ordinaire est possible, grâce à l'expérimentation faite dans les écoles (intégration physique des apprenants) et dans les salles de classe (intégration sociale des apprenants) Vienneau (2006).

b) L'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire qui est apparue au début des années 1990, est le prolongement naturel du courant d'intégration scolaire (qui lui a été amorcé au cours des années 1970) Vienneau (2006, p. 10), qui consistait à placer l'enfant en difficulté dans la classe ordinaire telle qu'elle existe, tout en fournissant à ce dernier le soutien jugé nécessaire en termes de

services spécialisés et d'adaptations au programme. Le choix d'intégrer l'enfant dépendait alors de la capacité de la structure existante à l'accueillir, et de la capacité de l'enfant à fonctionner dans cet environnement. La pédagogie de l'inclusion, radicalement différente de celle de l'intégration, vise, non pas le placement physique des élèves en difficulté en classe ordinaire, mais également l'intégration dite pédagogique de tous les élèves en difficulté, « indépendamment de leurs capacités intellectuelles ou de leurs particularités de fonctionnement » Vienneau (2004, p.128). Le même auteur poursuit en disant que, dans ce contexte, la classe ordinaire doit désormais répondre, dans la plus large mesure possible, aux besoins de l'élève en difficulté, peu importe son profil ; le processus d'enseignement-apprentissage doit ainsi s'adapter à cet élève, de façon à lui permettre une participation optimale aux activités de la classe et à soutenir sa réussite dans ce contexte.

Selon Hines (2001), l'inclusion ne se rapporte pas à des règles fixes, mais plutôt à ce qui semble le plus équitable pour les élèves en difficulté.

Il existe d'après Vienneau (2006), une condition pour que l'on puisse parler d'inclusion dans une salle de classe, c'est que l'on y applique une véritable **pédagogie de l'inclusion** qui est celle-là qui a pour objectif la mise en œuvre de méthodes innovantes pouvant permettre la gestion des nombreuses « différences » observées entre les apprenants concernant notamment et entre autres, le rythme d'apprentissage, le style cognitif, les types d'intelligence, etc) ». Il poursuit dans la même lancée en affirmant que : « [...] si on la prive de sa dimension pédagogique, l'inclusion scolaire ne correspond plus qu'à une version généralisée de l'intégration scolaire [...] » (Vienneau, 2006, p. 17). Allant dans le même sens, Bergeron et al. (2011) soutiennent que la pédagogie inclusive est de mise dans une classe inclusive, car elle vise et permet le développement du plein potentiel de tous les étudiants. En postulant qu'il n'existe pas d'apprenants typiques, la pédagogie inclusive a pour norme : **la diversité** (Meyer et al., 2014).

En effet, la pratique efficiente de l'éducation inclusive requiert un certain nombre de préalables indispensables (notamment sur le plan infrastructurel, pédagogique, matériel pour ne citer que ceux-ci) pour sa réussite et les avantages de cette dernière ne peuvent en aucun cas être obtenus juste en intégrant un EBES dans une classe ordinaire. Ces avantages qui s'avèrent bénéfiques autant pour l'EBES que pour l'apprenant ordinaire, ne peuvent être concrétisés ou matérialisés que par la pratique d'une véritable pédagogie de l'inclusion par l'enseignant.

Vienneau (2002) propose à cet effet, un modèle d'inclusion totale qui intègre significativement la dimension pédagogique de l'inclusion que voici :

Tableau 3

Composantes et implications éducatives de l'inclusion

Composantes	Implications éducatives de l'inclusion
1. Normalisation	1.1. Accès aux activités offertes par sa communauté (intégration communautaire)
	1.2. Inscription à l'école de son quartier ou de son village (intégration physique) ;
	1.3. Accès aux activités sociales, culturelles, sportives de son choix parmi les activités organisées par l'école (intégration sociale)
	1.4. Inscription dans un groupe-classe d'élèves de son groupe d'âge ou le plus près possible de son groupe d'âge (intégration pédagogique)
	1.5. Programmes et services éducatifs offerts à tous les élèves par la même unité administrative (intégration administrative).
2. Participation	2.1. Participation à la vie communautaire et à la vie sociale de l'école encouragée et soutenue par le milieu (cercle d'amis) ;
	2.2. Participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage vécues en classe ou à l'extérieur de la classe.
3. Individualisation	3.1. Individualisation maximale des contenus d'apprentissage pour chaque élève ;
	3.2. Individualisation du processus d'enseignement apprentissage à travers l'utilisation de stratégies et de techniques d'enseignement variées ;
	3.3. Individualisation de la démarche évaluative pour tenir compte des particularités de fonctionnement pouvant influencer la mesure des apprentissages.
4. Unicité	4.1. Sensibilisation de la classe au vécu des élèves en difficulté (activité pour comprendre le vécu d'un élève avec handicap visuel);
	4.2. Valorisation du caractère unique de chaque élève (dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et culturelle) ;
	4.3. Mise en valeur des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissage de la classe (apprentissage du braille).
5. Intégralité	5.1. Équilibre entre les divers types de savoirs visés ;
	5.2. Équilibre entre les pôles d'autonomisation et de socialisation ;
	5.3. Équilibre entre les domaines de développement (prise en compte de toutes les dimensions de la personne).

Source : Vienneau (2002).

Le modèle d'inclusion totale présenté ci-dessus, préconise la mise en avant et l'application des 5 (cinq) composantes à suivre : **la normalisation**, qui fait référence à la possibilité d'accès et d'intégration garantie à tous les enfants sans distinction par les autorités, tant dans les activités organisées dans leur communauté, leur inscription dans une école proche de leur domicile que dans les activités sociales telles que le sport, la culture...etc ; **la participation**, qui elle implique au-delà de la simple intégration de l'apprenant, une véritable implication de sa part aux activités communautaires et sociales précédemment listées ; **l'individualisation**, qui désigne la prise en compte des besoins spécifiques des apprenants dans la conduite du processus enseignement-apprentissage, précisément dans le choix et l'organisation des contenus, des méthodes et stratégies d'enseignement, ainsi que dans la démarche d'évaluation de ces derniers ; **l'unicité** qui renvoie à la valorisation de la diversité, des différences entre les apprenants et la sensibilisation à l'acceptation de l'autre avec sa différence ; et **l'intégralité**, qui marque la situation d'équilibre devant régner entre tous les aspects de la formation des apprenants.

En résumé, « l'éducation inclusive diffère de la notion « d'intégration », qui a tendance à se préoccuper davantage du fait de garantir la scolarisation des enfants handicapés dans les établissements ordinaires plutôt que de leur apprentissage en tant que tel. De fait, l'apprentissage ou l'échec d'un enfant handicapé au sein d'un système intégré dépend de lui-même et de quelques efforts que les enseignants et les autres personnels peuvent consentir compte tenu des contraintes sur leurs emplois du temps. [...] Une approche intégrée de l'éducation suggère donc que la diversité est un problème à surmonter puisqu'elle pèse sur les ressources et diminue le temps qu'un enseignant peut consacrer aux autres élèves ». Sightsavers (2011, p. 4).

En guise de conclusion de cette articulation, il ressort que, le premier (intégration scolaire) met juste l'accent sur l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers au système scolaire existant, alors que le second (inclusion scolaire) exige de repenser et de réorganiser l'éducation, le système éducatif, pour répondre aux besoins de tous les élèves sans nécessaire appartenance à une catégorie diagnostique (Thomas, 1997).

L'inclusion scolaire peut être illustrée comme suit :

Figure 2

Illustration de l'inclusion scolaire



Source : représentation inspirée des données de Sightsavers 2011 et 2018.

Pour clore cette articulation, nous présentons ci-dessous, un récapitulatif des éléments de disparité entre l'intégration et l'inclusion scolaire :

Tableau 4

Disparités entre l'intégration scolaire et l'inclusion

Intégration (<i>mainstreaming</i>)	Inclusion (<i>inclusive education</i>)
Début dans les années 1970	Début dans les années 1990
Limitée aux élèves avec handicaps légers	Abolit toute forme de rejet (philosophie du rejet zéro)
Permet l'existence de services ségrégués (système en cascade)	Un seul placement pour tous les élèves (la classe ordinaire)
Le placement en classe ordinaire peut se limiter à une intégration physique	L'élève est intégré pédagogiquement autant que socialement

Les services de soutien sont réservés aux élèves avec handicaps ou en difficulté (EHDA)

Les ressources mises à la disposition de la classe ordinaire sont offertes à l'ensemble des élèves.

Source : Vienneau, 2006, p. 75.

2-2-1-3 Pourquoi et comment l'éducation inclusive ?

a) Pourquoi ?

L'éducation est en fait un droit fondamental pour tous les êtres humains, personne ne devrait en être privé, pour quelque motif que ce soit, et encore moins à cause d'une déficience ou d'un handicap quelconque dont on pourrait souffrir, quand on sait que ces derniers (déficience ou handicap ou difficulté) se produisent soit naturellement soit par erreur humaine (médicale), ou encore par accident, dont aucun humain n'est épargné en réalité.

Plus haut dans le chapitre premier précisément, il a été présenté une pléthore de fondements sur lesquels repose la pratique de l'inclusion scolaire ; lesquels fondements sont d'ordre social, moral, pédagogique, juridique et même relatifs à la citoyenneté.

Pratiquer l'éducation inclusive aujourd'hui est un **devoir** pour toute la société, et non une faveur faite aux enfants ayant des besoins spécifiques d'apprentissage.

L'éducation inclusive, parce que c'est une nécessité absolue, et non une tendance ou un simple effet de mode.

b) Comment ?

Toutes les difficultés d'implémentation effective et efficace de l'inclusion scolaire, qui notons-le tout de même ne sont pas propres au Cameroun, sont en grande partie dues au fait que la pratique de celle-ci reste encore très peu comprise dans sa complexité (Dionne & Rousseau, 2006). En effet, la pratique de l'inclusion scolaire revêt une certaine complexité qu'on ne saurait ignorer. De ce fait, les préalables à son implémentation efficace et sa réussite sont :

- La sensibilisation de la société entière, qui est encore dominée par des croyances et préjugés erronés au sujet de certains handicaps et/ou déficiences, et qui est également mal informée sur la pratique proprement dite de l'inclusion scolaire, et particulièrement les enseignants ; Ce préalable mis sur pied, il faudra ensuite se pencher sur :
- La formation du personnel des écoles inclusives et des enseignants en particulier ;
- L'approvisionnement des écoles en équipements spécifiques nécessaires à l'encadrement de certains EBES, entre autres.

Disons en somme que, vu la complexité et les exigences qu'impose la pratique de l'éducation inclusive, toutes les personnes impliquées dans ce processus d'inclusion, notamment le personnel administratif, le personnel de santé, le personnel paramédical, les éducateurs de groupe et autres, et surtout l'enseignant qui passe le plus de temps avec l'apprenant en classe, doivent posséder beaucoup d'**amour**, et tout ce qui va avec à savoir : la patience, la tendresse, la compassion, la tempérance..., être plus compréhensif et manifester de l'empathie et même de l'altruisme. Comme pour dire que, quand bien même les éléments cités plus haut viendraient à être acquis, si l'amour de la personne humaine, l'amour de l'autre de la part des membres de la société entière et surtout des enseignants n'est pratiqué, il sera difficile, voire impossible d'y arriver.

Aucun être humain ne doit être laissé sur le bord du chemin, l'Afrique s'affirmera par l'éducation inclusive, avec tous ses enfants. Elle doit se réveiller et apprendre à s'autodéterminer, à décider pour elle-même. Nous sommes également interpellés à ce niveau, à questionner la pertinence de nos contenus d'enseignement (Césam-Créra, 2023) et aller dans le sens de l'élaboration d'un curriculum non seulement contextualisé, mais aussi et surtout inclusif.

2-2-1-4 Les étiologies ou origines des déficiences chez les individus

Les origines des déficiences sont diverses. Il existe des déficiences dites innées (avec lesquels les individus viennent au monde), qui peuvent soit dépendre de l'action de l'homme (telle que la mauvaise prise en charge d'une grossesse), ou pas (anomalies génétiques). D'autre part, on distingue également des déficiences dites acquises, parce que survenues après une naissance en bonne et due forme, qui sont très souvent la résultante d'accidents, ou d'erreur médicale.

Pour illustrer nos dires à propos des déficiences innées et acquises, le cas de la gestation de la femme sert d'appui.

a) La gestation de la femme

Cette période est très importante car, de son déroulement dépendent la constitution et la santé de l'individu qui va naître. A ce sujet, nous avons échangé avec une maïeuticienne qui nous a révélé que, les facteurs de risque d'avoir un bébé déficient se situent à trois niveaux : avant, pendant et après la gestation.

- **Avant la gestation**, nous avons comme facteurs de risque : la prise du tabac, de l'alcool, une sérologie positive au VIH/SIDA et certaines IST ;
- **Pendant la gestation**, nous avons en plus de la prise du tabac et de l'alcool qui sont nocifs pour le fœtus, la mauvaise prise en charge de la grossesse, qui englobe l'absence de visites prénatales, l'absence d'examens tels que celui de la toxoplasmose et de la rubéole qui, s'ils sont contractés affectent la formation du fœtus, mais peuvent être traités pendant la gestation s'ils sont découverts à temps.

Nous avons également la contraction de la méningite qui peut avoir une influence négative sur la santé du bébé. De plus, chez nous en Afrique, les femmes ont tendance à prendre des potions pour accélérer le travail et booster la sortie du bébé. Ces potions-là créent des contractions fortes qui atteignent l'enfant de façon violente et peuvent endommager un de ses organes selon la zone frappée avant sa venue au monde ;

L'on pourrait également citer ici l'exposition à certaines radiations nocives et la prise de certaines substances non recommandées pendant la grossesse telles que les anti-dépresseurs, qui seraient à l'origine du trouble du spectre autistique chez les bébés.

- **Après la gestation** ou alors au moment de l'accouchement, éviter toute forme d'asphyxie/ étouffement sur le bébé (cordon ombilical autour du cou, inhalation du liquide amniotique), absolument éviter la souffrance fœtale ; et le score d'APGAR qui est une évaluation de la vitalité du nouveau-né en se basant sur une observation empirique de son apparence (coloration), des grimaces (à l'excitation), de son activité (tonus) et de sa respiration, doit être strictement contrôlé à sa naissance, ainsi que le premier cri du bébé doit être analysé (était-il spontané, provoqué, absent...). Ces contrôles minutieux effectués à la naissance par le service de néonatalogie peuvent déboucher à la détection d'une possible anomalie chez le nouveau-né, et dont la prise en charge rapide pourrait éviter l'installation d'un dysfonctionnement définitif chez ce dernier au cas où rien ne serait fait à temps.

La naissance précoce du bébé (prématurité) elle aussi, peut entraîner des déficiences chez le nouveau-né, si tous les organes n'ont pas achevé leur maturation dans le sein de la maman.

Aussi, les soins apportés au bébé après la naissance doivent être faits avec le plus grand soin (nettoyage, habillage...).

Ajouté à ces causes innées et acquises, l'on note également pendant le cours de la vie des individus, la survenue des maladies dites handicapantes ou chroniques, telles que la poliomyélite, la drépanocytose, l'arthrose ou la maladie d'Alzheimer..., qui impactent sérieusement la mobilité des individus ou sur une quelconque autre faculté des personnes atteintes.

En définitive, être conscient des diverses origines des déficiences chez les individus, permettrait à chacun de se prémunir, notamment à travers la pratique d'une hygiène de vie saine tant chez l'homme que chez la femme, loin de la consommation des stupéfiants et de l'abus d'alcool, la bonne prise en charge de la grossesse et de l'accouchement entre autres, toutes choses qui contribueraient tout au moins à réduire l'occurrence des enfants souffrant de déficiences dans la société.

2-2-1-5 De la notion d'enfant à besoin(s) éducatif(s) spécifique(s) ou spéciaux ou particulier(s)

Il est généralement qualifié d'enfant à besoin éducatif spécial tout enfant qui, dans le processus de son apprentissage, requiert une aide supplémentaire ou spécifique du fait d'un handicap ou d'une déficience dont il est victime. De ce fait, il devient important d'apporter la clarification selon laquelle, un enfant dit à besoin éducatif spécial ou particulier n'est pas forcément un enfant vivant avec une déficience quelconque. Un enfant tout aussi ordinaire peut également avoir un besoin spécifique d'apprentissage.

Un autre concept développé par Kirk (1962) cité par (Tremblay, 2010) explique le mieux les causes ou origines des « Besoins éducatifs spécifiques ou spéciaux ou encore particuliers » chez les individus. Il s'agit du terme « Trouble de l'apprentissage », généralement apparenté à celui de « Difficulté d'apprentissage », bien qu'étant différents en ceci que : « Les difficultés d'apprentissage sont souvent dues à des imprévus qui surviennent dans l'environnement de l'apprenant(e) (à la maison, à l'école ou dans le quartier avec un groupe de pairs), tandis que les troubles d'apprentissage, quant à eux, sont dus à des causes neurologiques » (Guide pour les enseignants- Royaume du Maroc, 2019, p.83).

Ainsi, le père du concept « Trouble d'apprentissage » le définit comme : « Un retard, un trouble ou un délai de développement dans l'un ou plusieurs des processus du langage, de la lecture, de la prononciation, de l'écriture ou du calcul résultant d'un possible dysfonctionnement cérébral et non d'un retard mental, d'une privation sensorielle ou de

facteurs culturels ou pédagogiques » (Kirk, 1962 cité par Tremblay, 2010, p. 16). Il catégorise par la suite en quatre sous-groupes, les troubles de l'apprentissage qui sont : les troubles spécifiques de la communication, de la lecture, de l'expression écrite et du calcul.

Il est important de préciser ici, qu'un besoin éducatif spécifique est différent d'une « difficulté d'apprentissage ». Selon le registre fédéral d'éducation du Nigéria (1977) cité par Sielinou (2017, p. 77), « une difficulté d'apprentissage spécifique signifie un désordre d'un ou de plusieurs processus psychologiques intervenant dans l'usage du langage, de la parole ou de l'écriture, qui peut se manifester par une imperfection dans l'habileté à écouter, penser, parler, lire, écrire, épeler, faire des calculs mathématiques ». Il conviendrait donc de retenir en fin de compte que, les enfants dits en difficulté d'apprentissage possèdent un niveau d'intelligence normal, les difficultés qu'ils éprouvent, généralement localisées dans certaines disciplines, ne sont pas forcément tributaires d'une déficience intellectuelle ou autre (Sielinou, 2017). Pour ce qui est de l'origine des difficultés d'apprentissage, en plus des imprévus qui surviennent dans l'environnement de l'apprenant, elles émanent également des facteurs socio-culturels (tels que la barrière langagière, les sévices ou châtements corporels infligés par les enseignants, les problèmes rencontrés à l'école, tels que les railleries et les intimidations des camarades), des causes socio-économiques (à l'instar de la malnutrition, les problèmes de santé...) et psycho-affectives (le manque d'attention et/ou d'amour, le manque de confiance en soi) (Sielinou, 2017). Ces difficultés que l'on retrouve généralement chez les enfants dits « ordinaires », sont entre autres : la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, la dysgraphie, l'apraxie, la dyspraxie, la dysphasie, l'aphasie, le bégaiement, le chuintement, le zézaïement, les enfants surdoués, les enfants atteints de maladies chroniques telle que la drépanocytose...etc.

D'après l'UNICEF (2014), plusieurs EBES éprouvent des difficultés d'apprentissage émanant de leur environnement (extérieur) plutôt que d'un trouble logé dans leur organisme (intérieur). Ainsi, tout enfant peut avoir des difficultés d'apprentissage, qu'il soit handicapé ou non.

En somme, un enfant a des besoins spécifiques d'apprentissage parce qu'il est victime d'un trouble émanant soit d'un dysfonctionnement cérébral, psychomoteur ou physique.

Et d'autre part, il convient de préciser que tout enfant qui présente un handicap, notamment moteur, n'a pas forcément de difficultés d'apprentissage ou besoins éducatifs

spécifiques. Pour certains, ils ont juste besoin que l'environnement et les infrastructures (présence de rampes par exemple pour les bâtiments à niveaux) soient adaptés à leur condition.

Pour parler du handicap en soi ou mieux de la situation de handicap, de toutes les définitions proposées, la définition du site www.ripph.qc.ca citée par Goufack (2023, p.9) qui stipule que : « La situation de handicap correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, en raison de facteurs personnels et de facteurs environnementaux » nous semble la plus juste dans la mesure où elle explique que la réduction de la réalisation des habitudes de vie n'est pas imputable uniquement aux facteurs personnels ou internes à l'individu (état de santé physique ou mental), mais aussi des facteurs environnementaux tels que la barrière langagière ou culturelle. Ce qui signifie en fait qu'un individu tout à fait ordinaire et même en bonne santé physique et mentale pourrait être en situation de handicap à un moment donné de sa vie, s'il est par exemple d'expression française et se retrouve en Chine, où est parlé le mandarin, et pareillement s'il se retrouve dans un endroit où est pratiquée une culture différente de la sienne. Cette conception de la situation du handicap est en droite ligne avec la théorie du modèle social du handicap (qui stipule que c'est la société, ou l'environnement qui limite les capacités des individus vivants avec un handicap ou non. Selon ce modèle, c'est la société qui doit éliminer les obstacles par elle développés, pour que l'on puisse venir à bout du handicap) qui est prônée par l'UNICEF et devrait être mise en exergue par tous, au détriment de la théorie du modèle médical du handicap (qui conçoit le handicap comme une maladie, et les personnes vivant avec un handicap comme des personnes malades qui devraient se faire soigner par une assistance médicale, pour pouvoir par la suite s'intégrer dans la société) (UNICEF, p. 46 ; Tchombé, 2017a, p.31).

La notion d'enfant à besoins éducatifs spécifiques et l'éducation inclusive ne devraient donc plus être apparentées au terme du handicap, vu sous le prisme d'une maladie, mais plutôt comme un manquement observé ou survenu chez un individu du fait, soit de son état de santé général, soit des contraintes environnementales et /ou culturelles du milieu dans lequel il se trouve.

2-2-1-6 Classification des déficiences concernées par l'étude et difficultés ou restrictions y afférentes

D'après le site www.ripph.qc.ca cité par Goufack (2023, p.9) « Une déficience correspond à un système organique (nerveux, auriculaire, respiratoire, musculaire, squelettique...etc) ayant subi des altérations légères, modérées ou considérables ». Dans le cadre de cette étude, les recherches ont porté principalement sur 4 catégories de déficiences à savoir : les déficiences sensorielles, motrice, physique et intellectuelle, dont nous présentons dans le tableau qui va suivre quelques caractéristiques et difficultés liées.

Tableau 5

Catégorisation des déficiences et leurs obstacles

Nature de la déficience et définition		Etiologie	Quelques Cas / exemples	Obstacles liés à la déficience
DEFICIENCE SENSORIELLE	Déficience Auditive (Elle correspond à une insuffisance de l'acuité auditive... (Sielinou, 2017))	- Innée (facteurs génétiques et/ou héréditaires, à la suite d'une maladie pendant la gestation qui pourrait entraîner une malformation de l'organe de la vue ou de l'ouïe	Les sourds-muets, les sourds, les mal-entendants, les troubles auditifs : légers, moyens, sévères, profonds et la cophose qui est irréversible.	- Renfermement de la personne sur soi - Socialisation difficile du fait des difficultés de communication
	Déficience visuelle (Elle renvoie à une réduction ou insuffisance de l'acuité visuelle (qui définit l'aptitude que possède l'œil à apprécier les détails) et du champ visuel (qui est caractérisé par l'étendue de l'espace qu'un œil immobile peut embrasser). (Académie lyon, 2015/2016, p.3)	- Acquise (à la suite d'une maladie survenue après la naissance ou d'une mauvaise prise en charge néonatale du bébé	Malvoyants, les non-voyants (aveugle/ cécité totale), les borgnes...	- Mobilité/ déplacements réduits (avec une lenteur dans l'exécution des tâches) - manque de confiance en soi - parfois besoin d'assistance ; Pratique des activités ludiques (jeux physiques notamment) réduite.

DEFICIENCE MOTRICE <i>Elle recouvre l'ensemble des troubles pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité, notamment des membres supérieurs et/ou inférieurs qui se manifeste chez la personne atteinte par la difficulté à se déplacer, conserver ou changer de position, tenir ou manipuler des objets, effectuer certaines tâches (Camberlein, 2015).</i>	Peut-être innée ou acquise et nécessiter un appareillage (béquille, chaise roulante...) ou pas. - Innée (naissance du bébé avec une malformation, due soit à une rubéole ou toxoplasmose non détectée et soignée pendant la gestation) - Acquis (survient à la suite d'un accident de la vie courante ou de la circulation/ Peut également survenir à la suite d'une maladie (exemple la poliomyélite) ou d'une erreur médicale).	- la paraplégie (atteinte des membres inférieurs du corps), l'hémiplégie (seuls les membres du côté gauche du corps sont atteints), la tétraplégie (les quatre membres sont atteints), la polyarthrite rhumatoïde, la mucoviscidose...	- Grande difficulté d'accès à l'école, à cause des infrastructures inadaptées, nécessité des rampes, déplacements restreints.
DEFICIENCE PHYSIQUE <i>Elle comprend l'ensemble des handicaps qui perturbent, empêchent ou restreignent les activités quotidiennes d'une personne, soit à cause d'une insuffisance ou du dysfonctionnement d'une fonction, d'une substance ou d'un organe. Il peut s'agir soit d'un handicap moteur, d'une maladie chronique ou d'une carence en élément(s) essentiel(s) au bon fonctionnement du corps.</i>	-Innée (héréditaire, retard de croissance pendant la gestation pour le nanisme) Héréditaire, due à une insuffisance ou absence de production de mélanine (pour l'albinisme) - Acquis (carence en éléments nutritionnels indispensables à la bonne croissance physique/ maladie pour le nanisme).	- Le nanisme (personnes de petite taille/retard de croissance physique) - l'albinisme (défaut de mélanine qui donne la coloration noire à la peau).	Pour le nanisme : stigmatisation sociale, besoin d'adaptation de certains outils à leur taille (par exemple, les chaises). Pour l'albinisme : stigmatisation de la société, problèmes de vue et de peau.

DEFICIENCE INTELLECTUELLE <i>Différent de la maladie mentale, la déficience intellectuelle est un état et non une maladie qui se réfère à un niveau de fonctionnement cognitif global, significativement inférieur à la moyenne, accompagné de difficultés d'adaptation se manifestant durant la période de développement et demandant, de la part de la société, qu'elle mette en œuvre des procédés de formation et de supports plus importants que pour la moyenne des individus, et ce, dans un cadre le plus habituel possible. (ACAQ, 1987 cité par Juhel, 2006)</i>	- Innée : Facteurs génétiques ou héréditaires - Acquis : les facteurs psycho-socio-économiques (telles que la malnutrition) (Juhel, 2006)	Déficience intellectuelle légère- Moyenne- Grave ou sévère- Profonde IMC (Infirmitté Motrice Cérébrale) Autisme, trisomie 21, le polyhandicap	Exclusion quasi-totale par la société (difficultés relationnelles), trouble du langage, de la parole, perte rapide de l'attention et capacité d'attention faible, hyperactivité, trouble du comportement ; -mauvaise perception du schéma corporel - difficulté de perception de l'abstrait Contenus et méthodes d'apprentissage pas adaptés, difficulté d'adaptation de son rythme de travail à celui des autres apprenants de la classe Victimes de stigmatisation et préjugés
--	--	--	--

Source : synthèse réalisée à partir des données obtenues de la recherche et des données du séminaire (césam-créra, 2023).

NB : il est important ici de faire la scission entre les termes **déficience intellectuelle** et **maladie mentale**, ainsi que **déficience motrice** et **déficience physique**.

Pour ce qui est de la déficience intellectuelle et la maladie mentale, Bien que les deux aient des points de ressemblance, la déficience intellectuelle est un état, et non une maladie qui affecte les fonctions cognitives (réflexion, mémorisation...) d'un individu. Cette situation n'est pas réversible, mais peut toutefois être stabilisée et des mesures adaptatives peuvent être établies. Par contre, la maladie mentale est la résultante des perturbations affectives, qui peuvent empêcher de façon momentanée, l'individu souffrant de cette maladie de faire recours efficacement à ses ressources intellectuelles (qui elles ne souffrent d'aucune affection).

Bien entendu, il est possible qu'un individu puisse souffrir à la fois de déficience intellectuelle et de maladie mentale (Juhel, 2006).

Contrairement à la déficience intellectuelle, il est possible de venir à bout de la maladie mentale grâce à des soins thérapeutiques appropriés administrés par des spécialistes, notamment les psychologues, psychiatres.

Quant à la déficience motrice et la déficience physique, il est à relever que la déficience physique englobe la déficience motrice dans la mesure où cette dernière concerne spécifiquement les atteintes liées à la motricité de l'individu, c'est-à-dire les atteintes musculosquelettiques et/ou articulaires, alors que la déficience physique peut toucher à la motricité, mais aussi peut être causée par une maladie chronique, un dysfonctionnement dans le processus de croissance de l'individu (nanisme) ou une carence en éléments indispensables pour l'organisme (tel que la carence en mélanine, responsable de l'albinisme).

2-2-1-7 La chaîne d'intervenants en éducation inclusive

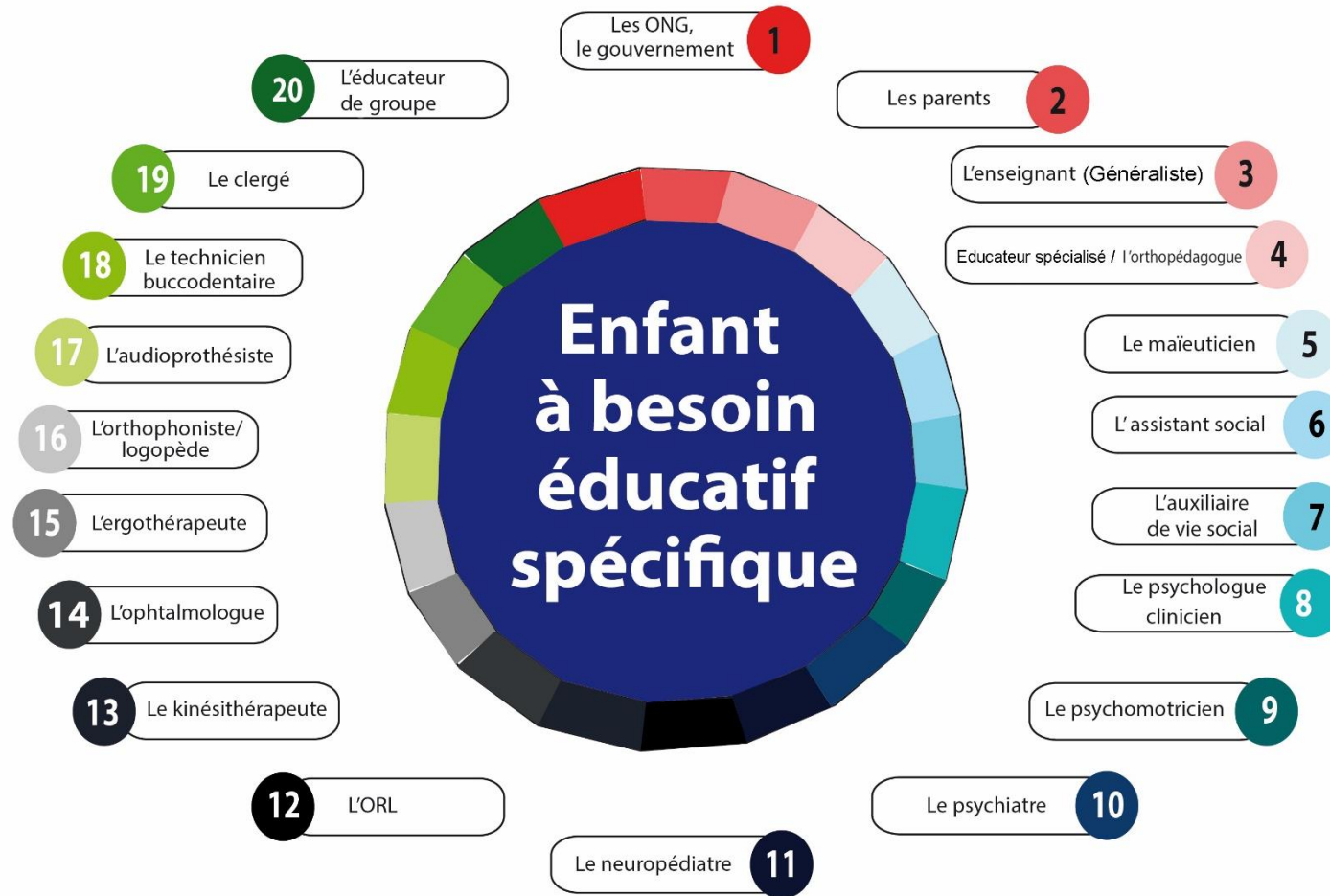
Pour réussir la pratique de l'inclusion scolaire, il est impératif que certains acteurs travaillent en synergie. Outre l'enseignant, l'intervention du personnel de santé et paramédical, des éducateurs de groupe, du clergé et même des organismes nationaux et internationaux est nécessaire.

L'accompagnement et le suivi de l'apprenant par **les parents** sont également capitaux dans le processus d'apprentissage des enfants.

On distingue ainsi environ 20 acteurs clés (non exhaustifs) qui constituent ladite chaîne et qui rappelons-le doivent impérativement travailler en synergie pour que se réalise au mieux le processus enseignement-apprentissage de l'enfant à besoins éducatifs spécifiques. Il s'agit notamment du personnel ci-après :

Figure 3

Chaîne d'intervenants en éducation inclusive



Source : reproduction inspirée des données du séminaire (Césam-Créra) et de l'enquête de terrain (2023).

2-2-1-8 L'implication ou le rôle des maillons de la chaîne d'intervenants en inclusion scolaire

L'éducation qu'elle soit inclusive ou ordinaire se réalise au mieux dans une synergie d'action menée par chacune des parties prenantes ou encore des membres de la communauté éducative. Dans un système d'éducation ordinaire, les parties prenantes sont généralement constituées des organismes internationaux, de l'Etat, des responsables administratifs, des parents, des enseignants et de l'apprenant pour ne citer que ceux-ci. Par contre, dans un système à éducation inclusive, les parties prenantes (ou les intervenants) sont bien plus nombreuses et la plupart interviennent directement dans le processus d'enseignement/apprentissage des apprenants proprement dit.

Nous sommes donc amenés dans cette partie, à présenter le rôle ou la fonction qu'occupe chaque maillon de la chaîne d'intervenants dans un système d'éducation inclusive. Ladite chaîne, constituée principalement, mais pas exclusivement de 20 acteurs (c'est-à-dire que la liste ci-dessous présentée n'est pas exhaustive) comme nous l'avons précédemment mentionné, comprend :

1- Les ONG/ le gouvernement : les ONG qui agissent beaucoup plus en amont c'est-à-dire au niveau macro, mais dont les actions se répercutent en aval, ont pour principaux rôles :

- De mettre en avant l'obligation des Etats ayant ratifié toutes les conventions relatives aux droits de l'Homme, de l'enfant, de la personne handicapée, à garantir l'accès à l'éducation des enfants handicapés ;
- Offrent des financements, des équipements et matériels aux différents Etats ;
- Soutiennent les Etats dans leurs processus d'implémentation de l'inclusion scolaire, offrent des formations et des accompagnements du personnel dans l'exécution de leurs tâches entre autres.

Parlant des gouvernements et du gouvernement camerounais en particulier, des pourparlers seraient en vue entre le MINEDUB et le MINSANTE, afin d'obtenir la mise à disposition des personnels de santé impliqués dans le processus d'inclusion scolaire et permettre l'accès facile à tous les EBES le nécessitant, à un spécialiste ou médecin en rapport avec son besoin.

2- Les parents : les parents sont les principaux soutiens de leurs enfants, qu'ils soient en difficulté ou non, mais encore plus quand ils le sont. Leur rôle est de faire scolariser leurs EBES, mais pas seulement. Ils doivent s'assurer de prendre le relai à la maison, participer à l'élaboration du plan d'éducation individuel (PEI) de leur enfant, leur fournir le matériel nécessaire à leur apprentissage...

Sur le plan affectif, l'amour que les parents doivent offrir à ces enfants, doit être supérieur à celui donné à un enfant ordinaire, ils en ont tellement besoin pour s'épanouir, vu la condition difficile qu'ils subissent.

Notons bien pour finir que, sans la participation active et la bonne collaboration du parent, le travail de tous les intervenants réunis ne saura produire les fruits escomptés.

3- L'enseignant (généraliste) : L'enseignant, (qui intervient au niveau micro) qu'il conviendrait d'appeler aujourd'hui l'enseignant généraliste, est la pièce maîtresse d'une implémentation réussie de l'éducation inclusive. Parmi tous les acteurs de la chaîne d'intervenants, l'enseignant passe le plus de temps avec l'apprenant dans la salle de classe. Il est donc celui-là qui au-delà d'enseigner l'enfant, l'encadre, le guide et l'oriente, et ce sur tous les aspects de son développement. Son rôle consiste aujourd'hui à adapter ses méthodes d'enseignement, afin que ces dernières répondent aux besoins des apprenants, aussi divers qu'ils soient. L'enseignant d'école inclusive doit être formé automatiquement et entre autres, à la maîtrise de la langue des signes et de l'écriture/lecture du Braille, afin d'intervenir efficacement auprès de ses apprenants le nécessitant. Il devra surtout être formé à la psychologie et les caractéristiques de chaque type d'EBES, afin de pouvoir répondre adéquatement à leurs différents besoins.

Compte tenu du rôle important qui est le sien, la pratique d'une éducation inclusive efficiente ne peut être envisagée sans orthopédagogue.

4- L'éducateur spécialisé/ l'orthopédagogue : c'est un praticien dans le domaine des sciences de l'éducation qui évalue et intervient auprès des apprenants qui sont susceptibles de présenter, ou qui présentent des difficultés d'apprentissage scolaire en lecture, écriture ou en mathématiques, incluant les troubles d'apprentissage. Il a notamment pour rôles, de porter assistance et conseils à l'enseignant dans ses interventions pédagogiques auprès des apprenants manifestant des difficultés d'apprentissage. Aussi, il apprend aux apprenants, individuellement ou en groupes, à lire, écrire et raisonner au moyen des

techniques de l'orthopédagogie (Association des orthopédagogues du Québec, 2013).

L'enseignant de classe inclusive doit absolument collaborer avec l'éducateur spécialisé, qui lui a reçu une formation spécifique à un type d'EBES précis, dans la mesure où ce dernier pourra réaliser auprès de l'apprenant, des interventions ciblées ou intenses en fonction du besoin, et aussi lui fournir (à l'enseignant généraliste) quelques conseils et connaissances nécessaires à la bonne prise en charge de la spécificité de l'apprenant.

5- Le maïeuticien/ la sage-femme : il/elle intervient tout au long de la grossesse, pendant l'accouchement et dans les premiers jours qui suivent la naissance de l'enfant. Il aide à prévenir les problèmes pouvant survenir au cours de la grossesse et pouvant affecter la santé de la mère et du bébé. Une fois le bébé venu au monde, il effectue les contrôles nécessaires sur le bébé parmi lesquels la vérification du score d'APGAR, en vue de s'assurer de la bonne santé du bébé, sinon de sa prise en charge immédiate en cas de problème. Il est nécessaire dans cette chaîne d'intervention car il aide à mieux comprendre quelles pourraient être les causes de certaines difficultés chez l'enfant, et peut également orienter le parent vers le spécialiste compétent pour y remédier dans la mesure du possible. Il peut également donner des conseils aux parents dans le sens de se prémunir d'éventuelles anomalies durant le processus de gestation et d'accouchement qui pourraient avoir un effet négatif sur le bébé.

6- L'assistant social : précisons déjà ici que d'après les informations que nous avons recueillies sur le terrain, l'assistant social qui intervient dans une école a un rôle différent de celui qui le fait dans un hôpital ou autre service social. Cela dit, l'assistant social qui intervient à l'école à plusieurs rôles à savoir :

- L'orientation des parents et des enfants à l'inscription ;
- L'ouverture du dossier de chaque enfant, lequel dossier doit être bien fourni, contenant pour les EBES, un certificat médical, les résultats de son évaluation entre autres...
- Organiser des descentes régulières dans les salles de classe pour vérifier le suivi et le traitement des enfants par les parents. Il vérifie par exemple, que tous les enfants aient du matériel pour apprendre (cahiers, stylos, crayons...), et des goûters, pour ne citer que ceux-là. Lorsque le constat de la négligence d'un parent est fait envers l'enfant, il mène les actions suivantes :
 - La sensibilisation des parents pour le suivi effectif de leurs enfants, et surtout des EBES. Les parents sont également interpellés sur le fait qu'ils doivent être très patients et

manifester beaucoup d'amour envers leurs enfants en difficulté. Et enfin, il :

- Travaille en synergie pour apporter de l'aide à l'enfant et/ou au parent le nécessitant avec l'équipe d'intervenants appropriée dans le cas échéant. Par exemple : le directeur de l'école, l'enseignant, le psychologue...

En bref, l'assistant social qui officie dans une école inclusive joue le rôle de médiation entre l'école et la maison, entre les enseignants, les élèves et les parents.

Quant à l'assistant social qui officie dans l'administration sociale en charge des personnes vulnérables a pour rôle quant à lui de formuler des plaidoyers en faveur de leur inclusion sociale, scolaire, professionnelle ...etc

7- L'auxiliaire de vie sociale : c'est cette personne généralement substituée aux parents souvent très occupés, qui prend soin au quotidien et dans sa globalité de la personne en difficulté/ handicapée/ déficiente. Ses rôles sont entre autres, de servir de courroie entre l'école et la maison (rendre compte aux parents et à l'administration de l'école), accompagner au mieux l'enfant dans sa nutrition, sa santé, sa scolarisation...etc

8- Le psychologue clinicien : son rôle est de poser le diagnostic de l'enfant atteint d'une déficience intellectuelle, d'en préciser le type exact et d'en fournir les ressources comportementales. Il est également la personne chargée de déterminer le quotient intellectuel de l'enfant et de la conception des outils d'évaluation dudit quotient tels que des tests psychométriques. Il intervient autant auprès de l'apprenant que du parent. Soulignons à cet effet que, les parents des EBES ont réellement besoin d'être accompagnés à l'acceptation de leur enfant avec ses spécificités. Certains ne sont pas totalement présents pour leur enfant parce qu'ils sont dans le déni, se réfutent carrément à l'idée d'être parent d'un enfant « différent » tel que certains les qualifient aujourd'hui, ou encore ploient sous le stress et les difficultés/exigences de divers ordres qu'impose parfois l'encadrement des EBES au quotidien. Le psychologue devra également accompagner les parents à faire le « deuil de l'enfant rêvé » et leur permettre ainsi d'être en phase avec eux-mêmes, et s'impliquer au mieux dans l'éducation de leur(s) enfant(s). Ne dit-on pas qu'on ne peut donner que ce qu'on a ?

9- Le psychomotricien : le psychomotricien a pour rôle de travailler à rétablir la motricité de l'enfant (fine ou globale, le tonus...) ou sa rééducation en agissant sur son mental. Il incite à travers ses méthodes le vouloir-faire, le savoir-faire et l'envie de faire chez

le patient, éléments sans quoi la guérison ou la rééducation ne sera possible.

10- Le psychiatre/ psychothérapeute : il intervient précisément auprès de l'apprenant souffrant de maladie mentale. Son rôle consistera à poser le diagnostic de l'enfant atteint d'une maladie mentale, d'en préciser le type exact et d'en fournir les ressources comportementales. Il essayera de corriger la pathologie de l'enfant au moyen d'une thérapie ou des activités déstressantes telles que le jeu.

11- Le médecin/neuropédiatre : qui s'occupe des troubles neurologiques chez l'enfant, lesquels troubles seraient à l'origine de certaines déficiences dont souffrirait l'enfant. Ainsi, son rôle dans la chaîne d'intervenants, est de vérifier et d'analyser l'existence ou non chez l'enfant d'un éventuel trouble neurologique.

12- Le médecin ORL : l'oto-rhino-laryngologiste est le spécialiste des troubles du nez, de la gorge, de l'oreille, et de la région tête et cou. Il corrige entre autres, les freins de langue, les maux d'oreille et de gorge qui pourraient s'ils ne sont pas traités, avoir une incidence négative sur l'expression orale, la communication de l'enfant.

13- Le kinésithérapeute/reflexologue : il a pour rôle de rééduquer toute personne ayant des déformations musculosquelettiques, en vue de faciliter leur insertion sociale et scolaire. Il intervient donc pour réparer/corriger (par des massages) la déformation de l'enfant afin qu'il soit apte par exemple soit à tenir un crayon, à écrire, à s'asseoir correctement, soit à se déplacer, selon le besoin qui est le sien.

14- L'ophtalmologue : médecin de la vue, l'ophtalmologue rétablit les troubles visuels qui sont de divers ordres. Il sera donc appelé à faire un contrôle régulier de l'organe visuel des apprenants et prescrire le traitement approprié (collyres, lunettes...etc) en cas de trouble ou d'anomalie.

15- L'ergothérapeute : il adapte la difficulté de l'enfant à son environnement. En effet, si un enfant a par exemple une main déformée, qui n'a pas pu être réparée par le Kinésithérapeute ou le psychomotricien, l'ergothérapeute intervient donc pour lui trouver un moyen de tenir le stylo, la cuillère, en bref une adaptation à son besoin ... malgré la déformation.

16- L'orthophoniste/logopède : il s'occupe des troubles de la parole et du langage, réalise l'inventaire des sons fixés et procède à la correction de ceux qui ne le sont

pas, il intervient également pour pallier l'absence ou le retard d'acquisition du langage, et corrige l'altération des phonèmes et les troubles de l'articulation.

L'orthophoniste intervient également auprès des enfants atteints de TSA, précisément pour pallier à leurs difficultés de communication.

17- L'audioprothésiste : spécialiste des questions en rapport avec l'audition, de la correction de celle-ci notamment, il aura donc précisément pour rôle de corriger la qualité de l'audition de l'apprenant (en cas de trouble ou de perte progressive de l'audition), au moyen des appareillages appelées prothèses. Il peut agir sur prescription du médecin ORL qui est celui qui diagnostique l'anomalie en amont. Son action peut consister soit à la conception d'une nouvelle prothèse, soit tout simplement à la réparation d'une prothèse défectueuse.

18- Le technicien bucco-dentaire : il s'occupe de la santé de la bouche et des dents. Son rôle dans cette chaîne est de fournir des conseils et des médicaments pour pouvoir stopper les baves chez certains enfants en difficulté qui en ressortent régulièrement, occasionnant ainsi leur rejet par leurs camarades et même par les enseignants.

19- Le clergé : certainement, plusieurs hommes de sciences réfuteront le rôle de cet intervenant, mais nous pensons humblement que l'Homme est formé de 3 entités que sont : le corps, l'âme et l'esprit. Autant la partie physique et visible de l'homme (le corps) peut être atteinte, autant son esprit peut l'être et c'est à ce niveau qu'interviennent les membres du clergé (que sont les pasteurs, prêtres...), qui sont outillés pour débarrasser l'esprit de l'homme des tendances « impures » qui nuiraient à son épanouissement et son bien-être psychologique et social.

20- L'éducateur de groupe : il agit en continuité et non en marge de ce que font les précédents intervenants. Les éducateurs de groupe sont de diverses catégories. Ils peuvent être des formateurs en sport, musique, chant, danse, cuisine, coiffure, dessin, peinture et autres...

Certains EBES présentent des performances remarquables dans ces catégories d'activités. Ces formateurs sont indispensables en éducation inclusive, car ils permettent de ressortir les potentiels variés des enfants, même de ceux souffrant de retard ou de déficience intellectuelle, et/ou de toute autre déficience ou difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, et ouvrent la voie à leur futur insertion professionnelle.

Source : informations obtenues des entretiens réalisés avec des spécialistes sur le terrain

(notamment un kinésithérapeute, une psychomotricienne, une sage-femme, une assistante sociale et une éducatrice de groupe) et données du séminaire (Césam-Créa 2023).

Il serait cependant opportun de remarquer tout comme Tremblay (2020) que la formation et la préparation desdits intervenants dans le processus d'inclusion des apprenants à besoins spécifiques d'apprentissage sont encore trop peu fréquentes, voire inexistantes dans notre cas. La grande majorité de ces intervenants, notamment le personnel de santé paramédical, n'a même pas conscience de son apport dans le processus d'inclusion scolaire, de ce qu'il nous a été donné de constater sur le terrain.

2-2-1-9 Bref aperçu de l'implémentation de l'éducation inclusive à l'étranger (Europe/ USA)

Ce qu'il convient de dire à l'entame de cette articulation, c'est que l'éducation inclusive n'est pas pratiquée de manière universelle dans le monde. En effet, il existe plusieurs conceptions et divers modèles de l'inclusion (Sailor, 1991). L'agence européenne (2009, p.9) relève que : « [...] les pays adoptent encore des approches très différentes dans la structuration des programmes des élèves à BEP », tandis que Watkins (2007) fait le constat selon lequel : « les conceptions politiques et pratiques de l'éducation inclusive sont en perpétuel changement dans tous les pays » (p.16).

En Europe, notamment dans les pays membres de l'union européenne (tels que l'Allemagne, la Suisse, la Grèce, la France...etc), malgré les différences relevées au niveau de la conception et de la pratique de l'éducation inclusive, il est établi une base commune de principes clés applicables par tous ces pays. Ces principes clés adoptés par l'ensemble de ces pays, se fondent sur les nombreuses conventions et déclarations internationales et européennes bien sûr, en rapport avec l'éducation inclusive (Agence européenne, 2009). Ces principes clés qui ont pour objectif final de « *promouvoir la participation dans l'éducation inclusive en garantissant des programmes pédagogiques de qualité* », visent à atteindre les objectifs spécifiques suivants :

- **L'élargissement de la participation afin de développer des opportunités pédagogiques pour tous les élèves**

A propos de cet objectif, l'accent est beaucoup plus mis sur : l'implication de tous les élèves dans les activités d'apprentissage, l'inclusion des enfants pas seulement souffrant des troubles d'apprentissage, mais aussi ceux en difficulté d'apprentissage et la formation des enseignants

entre autres.

- **L'éducation et la formation à l'éducation inclusive pour tous les Enseignants**

Car il est nécessaire en contexte d'inclusion, que les enseignants acquièrent les connaissances et les compétences requises.

- **Adopter la culture et la philosophie de l'organisation qui favorisent l'inclusion**

« Au niveau de l'école ou d'autres organisations éducatives, une culture et une philosophie partagées reposant sur des comportements positifs envers l'accueil d'une diversité d'élèves dans les classes et la satisfaction des besoins divers dans l'éducation sont essentielles ».

- **Les structures de soutien doivent être organisées de façon à favoriser l'inclusion**

- **Adopter des systèmes de financement flexibles qui favorisent l'inclusion**

- **Adopter des politiques qui favorisent l'inclusion**

- **Adopter la législation qui favorise l'inclusion.**

Source : Agence européenne (2009).

Dans ce sillage, l'Agence européenne (2012), trois années plus tard, en réponse au deuxième objectif spécifique, a produit un document de formation des enseignants en inclusion scolaire, spécifique aux réalités et contexte européen, qui a vu la participation d'experts de 25 pays membres de l'union européenne. Comme éléments importants de base, quatre valeurs fondamentales à pratiquer par tous les enseignants d'écoles inclusives (autrement dit, le profil de ces derniers) ont été identifiées dans le manuel :

1. **Valoriser la diversité des apprenants** – les différences entre élèves constituent une ressource et un atout pour l'éducation ;
2. **Accompagner tous les apprenants** – les enseignants attendent beaucoup des résultats de tous les apprenants ;
3. **Travailler avec les autres** – collaboration et travail en équipes sont des approches essentielles pour tous les enseignants ;
4. **Formation professionnelle personnelle continue** – enseigner est une activité qui s'apprend et les enseignants doivent prendre en charge leur propre apprentissage tout au long de la vie (Agence européenne, 2012, pp.7-8).

Toutefois, une étude récente menée en France par Galasso et Bergier (2016) fait état de ce que les enseignantes d'écoles inclusives disent aider les enfants en difficulté, mais témoignent de leur manque de formation et de temps à consacrer à ces élèves. Plusieurs

auteurs de ce fait ont émis plusieurs critiques quant à la pratique de l'éducation inclusive en France, en la qualifiant d'inclusion en « trompe-œil » (Le capitaine, 2010 cité par Galasso et Bergier (2016)) ou encore de « forçage intégratif » (Poulain, 2007 également cité par Galasso et Bergier (2016)), pour ne citer que ceux-là. Par contre, d'autres à l'instar de Lescouarch (2007) toujours cité par Galasso et Bergier (2016), reconnaît tout de même une avancée dans les mentalités concernant la promotion de l'inclusion scolaire en France, mais encourage la mise en œuvre des préalables au bon fonctionnement d'une éducation inclusive, en occurrence, la formation des enseignants entre autres.

Au Brésil où l'histoire raconte que le pays est marqué par de nombreuses inégalités principalement sur le plan social et éducatif, une politique éducative d'inclusion y a été définie en 2008 (Akkari & Barry, 2018). Ladite politique autorisait la création d'écoles spécialisées devant accueillir des EBES, mais qui ne devait pas impliquer une quelconque adaptation des écoles ordinaires. Pour les auteurs Akkari et Barry (2018), le pays n'était encore en réalité à ce moment-là, qu'à la phase intégrative préalable à l'inclusion.

Aujourd'hui au Brésil, les EBES ont accès à l'école, même si ce sont encore des écoles spécialisées (on y retrouve des salles dites polyvalentes et des salles ordinaires). Des efforts continuent d'être faits par les autorités du pays pour une réelle prise en compte de la diversité des apprenants. A ce sujet, Mendes et al. (2018) ont déclaré : « Nous sommes en mesure d'affirmer que le cadre législatif brésilien, fruit de nombreuses luttes sociales, contient toutes les composantes nécessaires pour construire des écoles plus inclusives et capables de combattre les inégalités éducatives historiquement fondées sur le socle des inégalités sociales. Néanmoins, entre avancées et reculs, nous concluons qu'il y a beaucoup à faire pour améliorer le processus, sachant que la mise en œuvre d'une politique à grande échelle exige d'investir, de former les enseignants, de miser sur la recherche et de se doter des ressources matérielles nécessaires au soutien de ce processus de consolidation » (p. 65).

Pour ce qui est du Québec, la pratique de l'éducation inclusive est vieille de plusieurs années déjà. En 1967, les élèves disposaient déjà d'une formation de Baccalauréat en orthopédagogie (Moreau, 2015). La question de l'établissement d'un référentiel de formation des enseignants inclusifs a été posée et étudiée par Brunet (1996), qui en est ressorti avec une synthèse de rôles et de compétences de l'enseignant en adaptation scolaire, issus des travaux

de certains chercheurs américains et européens. Bien qu'à une époque, de manière générale au Québec, Pinsonneault (1997) a fait le constat selon lequel, les enseignantes recevaient les élèves intégrés dans leurs classes sans avoir été nécessairement formées et consultées.

Aujourd'hui, si les enseignants en adaptation scolaire ou orthopédagogues québécois relèvent encore certains manquements dans l'exercice de leur travail, notamment le manque de temps, la reconnaissance de la direction et des collègues, l'incompréhension du rôle, des fonctions et des compétences qui sont les siens, ainsi que leur apport dans le processus de scolarisation des élèves (Moreau et al., s.d.), le processus de résolution de ces difficultés est enclenché.

Au Canada, où l'on dispose depuis les années 1990-2000 des politiques intégratives ou inclusives sur toutes les provinces et territoires, l'on constate que ce dernier et le Québec utilisent des termes différents, pour désigner l'adaptation scolaire des apprenants. Ainsi, les provinces canadiennes anglophones mettent en avant le concept d'inclusion scolaire, tandis qu'au Québec, c'est le concept d'intégration qui est prôné (Tremblay, 2020). Si certains éléments essentiels sont reconnus au Canada comme étant des catalyseurs pour l'application des principes de l'inclusion scolaire à l'instar de la culture de la collaboration, le leadership de la direction d'établissement...(Tremblay, 2020), Aucoin et al., (2011) rajoutent également le niveau de préparation des enseignants et la qualité de la formation reçue par ces derniers, comme étant des déterminants de leur réussite ou non dans l'application des valeurs et des interventions inclusives.

Quant au Mexique, toutes les déclarations internationales sur l'inclusion y ont été signées, et des transformations importantes dans le système éducatif réalisées (Rodriguez, s.d.). Notamment, l'éclatement de chaque service d'éducation spéciale (qui existait déjà) en deux, soit l'un en unité de soutien aux services pour l'éducation régulière et l'autre en centres d'attention multiple, qui lui s'occupe de manière spécifique des enfants ayant des besoins profonds. Aussitôt après l'adoption de l'inclusion scolaire par le Mexique, tous les programmes de formation des enseignants ont été révisés, à l'effet de spécifier et d'inclure les nouvelles missions et connaissances en rapport avec l'inclusion scolaire à détenir par les enseignants (Rodriguez, s.d.). Ladite formation que reçoivent désormais les enseignants s'appuie sur sept composantes essentielles développées par Rodriguez (s.d.) à savoir :

- L'enseignant inclusif doit être un professionnel de l'éducation fortement engagé dans

sa communauté ; au-delà de l'aspect éducatif, il doit s'impliquer socialement dans la communauté dans laquelle il officie, car cela participe à la réussite des expériences d'inclusion ;

- L'enseignant inclusif doit reconnaître les différences individuelles et mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage pour tous. Autrement dit, il doit prendre en compte et répondre aux besoins divers de ses apprenants ;
- L'enseignant inclusif doit travailler en équipe, collaborer avec d'autres enseignants, à l'effet de s'améliorer dans son service grâce aux partages d'expériences ;
- Tous les programmes de formation tant initiale que continue des enseignants ouvrent une brèche à ces derniers afin qu'ils puissent participer eux aussi à la construction de nouvelles connaissances au moyen de la recherche par eux effectuée ou de leurs expériences tout simplement ;
- La formation des enseignants doit être en lien direct avec les services éducatifs dans la pratique professionnelle dite contextuelle, c'est-à-dire que la formation doit prendre en compte les réalités du milieu dans lequel il sera déployé ;
- La formation des enseignants doit être polyvalente, pour leur permettre de mieux collaborer ensemble et de participer au mieux à la diversité des contextes éducatifs ;
- Le monitoring doit être réalisé auprès de tous les nouveaux enseignants. Chacun d'eux doit avoir un mentor qui s'assurera de son adaptation sans grande difficulté à ses tâches quotidiennes auprès de ses apprenants. Le mentor l'aidera ainsi à consolider ses connaissances et ses compétences en rapport avec l'inclusion scolaire.

2-2-1-10 Bref aperçu de l'implémentation de l'éducation inclusive en Afrique

En guise d'introduction à cette partie, il nous semble important de relever que pour Phasha et al. (2017), les africains devraient être conscients de ce que : « L'éducation inclusive n'est pas nouvelle dans la scolarisation et l'éducation en Afrique. Nous offrons une perspective holistique sur l'inclusion qui aborde la façon dont les questions de la culture locale, des connaissances et des prismes autochtones ont été incorporés dans la scolarisation et l'éducation dans divers pays africains pour offrir une vision beaucoup plus large de ce qu'est l'éducation. La conception africaine de la famille est large et inclusive, l'éducation étant considérée comme plus que ce qui se passe en classe, car les communautés africaines traditionnelles ont maintenu l'intégration du social, du politique, du culturel, du physique et du métaphysique » (p. 14).

En Afrique de manière générale, plusieurs pays semblent avoir adopté la pratique de l'inclusion scolaire ou du moins à l'avoir actualisée, à partir de leur ratification à la CDPH en 2006.

Pour ce qui est de l'Afrique du sud par exemple, un cadre a été élaboré pour la mise en place d'un système éducatif inclusif dès la fin de l'apartheid, dans lequel les enseignants sont considérés comme une ressource clé dans la quête d'une éducation plus inclusive, et la formation des enseignants est considérée comme une partie importante des progrès globaux du pays vers un système d'éducation et de formation inclusive (DoE, 2001). Précisément, « En juillet 2001, le gouvernement sud-africain a publié le cadre politique, Education White Paper 6 – Special Needs Education : Building an Inclusive Education and Training System (DoE, 2001). Pour remédier aux inégalités en matière d'éducation enracinées à l'époque de l'apartheid, « le Livre blanc sur l'éducation 6 » a proposé que l'ensemble du système éducatif soit transformé en un système inclusif, afin que tous les apprenants puissent accéder à l'éducation et à la formation, quels que soient leurs besoins de soutien individuels » (Engelbrecht & Muthukrishna, 2019, p. 108) et dans le même sillage, la loi sud-africaine sur les écoles a établi que les écoles publiques doivent désormais admettre tous les apprenants et répondre à leurs besoins éducatifs, sans aucune discrimination injuste. Par la suite et vu le besoin croissant d'enseignants formés en inclusion scolaire identifié, en 2017, un processus d'élaboration des normes pertinentes pour assurer et garantir une formation de qualité aux enseignants d'écoles inclusives et pour la formation professionnelle a été entrepris avec la participation des parties prenantes. Telle est donc la situation globale de la pratique de l'inclusion scolaire en Afrique du Sud, qui se veut être implémentée essentiellement dans le respect de l'équité, de la garantie d'accès et de pleine participation à l'éducation, et à un apprentissage de qualité pour tous (Engelbrecht & Muthukrishna, 2019). L'Afrique du sud qui est confrontée à des défis uniques ou particuliers en matière d'éducation inclusive en raison de son passé colonial et d'apartheid, fait également face aux difficultés communes (infrastructurelles, ressources humaines...) à tous les pays pratiquement en matière d'inclusion scolaire (Walton, & Rusznyak, 2019).

En côte d'ivoire, l'éducation inclusive se fonde sur deux lois à savoir :

- La loi n° 95-696 du 7 septembre 1995, dont l'article 2 impose la non-discrimination entre les usagers, quels que soient leur race, leur sexe, leurs opinions politiques, philosophiques, religieuses et leur origine sociale, culturelle ou géographique ;

(Tchombé, 2020) ; suivie vingt ans plus tard par :

- La loi n° 2015-635 du 17 septembre 2015 portant modification de la Loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 qui fixe en son article 2-2, l'obligation de l'Etat à maintenir, au sein du système scolaire, les enfants âgés de six à seize ans y compris ceux à besoins spécifiques et de mettre en place un mécanisme permettant d'intégrer ou de réintégrer les enfants de neuf à seize ans qui sont hors du système ; notamment par des classes passerelles pour la tranche de neuf à treize ans et la formation professionnelle pour celle de quatorze à seize ans (N'dede, 2017).

Aujourd'hui dans le pays, des activités d'intégration d'enfants malentendants sont menées ainsi que la collecte des données concernant les EBES désormais effectuée. Toutefois, il est à regretter le fait que malgré l'adoption de ces lois et la réalisation des activités évoquées précédemment, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ainsi que l'environnement scolaire n'ont pas connu de changements pour s'adapter et accueillir tous les apprenants. (N'dede, 2017). De plus, la formation des enseignants pour l'amélioration de leurs pratiques de classe s'impose (Azoh, 2017).

Au Nigéria, un document national de politique appelé « National Policy on Inclusive Education » a été conçu. Il fournit le cadre politique pour résoudre les problèmes liés à l'inclusion au Nigeria.

Aussi, le Nigeria Educational Research and Development Council (NERDC) a été chargé par le gouvernement nigérian, de modifier le programme du premier échelon du premier cycle du secondaire dans l'intérêt des élèves handicapés, en particulier ceux qui ont une déficience visuelle (Tchombé, 2020).

Au Botswana, plusieurs problèmes entravent la mise en œuvre de l'éducation inclusive. L'inclusion concerne beaucoup plus les enfants handicapés, au détriment d'autres apprenants ayant des besoins spéciaux. De plus, ces enfants handicapés qui ont accès aux écoles ordinaires, ne sont pas dans les mêmes salles de classe que les enfants ordinaires (Molosiwa & Mpofu, 2017).

Au Zimbabwe, il se pose encore un sérieux besoin d'intégration des questions de handicap dans tous les domaines de la société. La littérature existante sur la mise en œuvre de

l'éducation inclusive dans le pays est très insuffisante et la recherche à grande échelle dans ce sens y est très encouragée. Le combat reste encore grand pour les personnes handicapées et ceux en difficulté dans ce pays, qui sont à cet effet appelés à se mobiliser davantage, pour la prise en compte de leurs droits (Mpofu & Molosiwa, 2017).

Concernant le Togo, bien qu'une étude ait relevé que le terrain était propice pour la pratique de l'éducation inclusive, il s'est posé encore une fois, le problème des enseignants et même des formateurs d'enseignants qui n'étant pas formés, ne seraient pas aptes à la mise en œuvre de cette dernière (Deane & Amivi-cra, 2017). En réponse à cet état de choses, une boîte à outils pour la formation des enseignants et des formateurs des enseignants a été conçue sur la base des résultats d'une recherche effectuée dans le pays et inspirée des quatre valeurs essentielles qui régissent la formulation du profil de l'enseignant inclusif, formulées par l'agence européenne (2012). Conçue et développée par des africains experts en éducation, la boîte à outils de la banque de ressources éducatives libres nommée « TESSA », renferme des expériences riches de cas de pratiques de divers aspects de l'inclusion scolaire, capables de doter les enseignants de tout le nécessaire requis pour tenir une classe inclusive (Deane & Amivi-cra, 2017).

Au Kenya également, le fameux problème de formation est décrié. La pratique de l'intégration scolaire est dominante. L'inclusion scolaire y est encore plus théorique que pratique (Kochung, 2017a).

L'éducation inclusive est également effective dans plusieurs autres pays africains tels que le Maroc, le Niger qui ratifie la CDPH en avril 2008 (Niger, 2012) et le Burkina Faso qui l'a ratifié le 23 juillet 2009 (Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation et Handicap international, 2012). Tous ces pays détiennent des guides de formation pratique pour les enseignants en éducation inclusive. Les conceptions des guides du Niger et du Burkina Faso ont vu la participation de l'organisme non gouvernemental Handicap international.

Le constat global qui se dégage en Afrique est celui selon lequel, « Certains pays considèrent l'intégration comme une inclusion tandis que d'autres la pratiquent au niveau de la préparation des enseignants et des politiques, mais ne la reflètent pas au niveau de l'école ou de la communauté » (Kochung, 2017b, p. 16).

En définitive, nous pouvons conclure au vu des faits recensés précédemment, que dans

la plupart des pays du monde où l'éducation inclusive est pratiquée, le problème de la formation des enseignants est le dénominateur commun à tous.

Comme solution pour une éducation inclusive réussie en Afrique, Molosiwa et Mpofu (2017) prescrivent ce qui suit : « Pour l'Afrique dans son ensemble, les systèmes éducatifs sont mis au défi de veiller à ce que les pratiques d'éducation inclusive soient ancrées sur des cadres théoriques qui leur donnent une orientation. Pour que l'éducation inclusive soit un succès dans le contexte africain, il est également nécessaire de :

- (1) mener une recherche-action pour améliorer la pratique et les résultats des apprenants ;
- (2) se comparer à d'autres pays, y compris en Afrique, car il y a beaucoup plus de similitudes que de différences et adopter les pratiques des uns et des autres est beaucoup plus facile que d'emprunter celles du monde développé ;
- (3) organiser des conférences au cours desquelles les problèmes d'éducation inclusive peuvent être débattus et des opportunités d'apprendre des meilleures pratiques internationalement reconnues profitées ;
- (4) éduquer toutes les parties prenantes importantes, y compris les communautés, sur l'éducation inclusive ;
- (5) concevoir des programmes de préparation des enseignants à l'éducation inclusive aux niveaux du premier et du troisième cycle et
- (6) préconiser la formation du personnel de soutien dans les domaines de la santé, du travail social et d'autres domaines pour promouvoir l'éducation inclusive dans les écoles, et adopter la conception universelle de l'apprentissage afin que la plupart, sinon la totalité, des apprenants reçoivent leur éducation dans des salles de classe inclusives » (p.81).

2-2-1-11 L'éducation inclusive au Cameroun : synthèse de quelques travaux d'analyse et difficultés entravant sa mise en œuvre

Plusieurs études révèlent des difficultés persistantes dans l'implémentation de l'éducation inclusive au Cameroun à divers niveaux.

Notons de prime abord les trois difficultés majeures relevées au terme d'une étude transnationale menée dans cinq pays africains (Cameroun, Nigéria, côte d'ivoire, Kenya et Togo) parmi lesquels le Cameroun et condensées par Kochung (2017a) à savoir :

- Les éducateurs et les institutions sont mal ou pas préparés du tout à adopter

l'inclusion ;

- Le manque d'implication des diverses parties prenantes en raison d'une connaissance limitée des besoins spéciaux et des problèmes de handicap ;
- Le manque de recherche et des niveaux de collaboration inadéquats entre les parties prenantes.

Les résultats des travaux antérieurs effectués dans ce sens, font tous état des difficultés découlant des trois principales précédentes, non sans proposer toutefois des solutions pour y remédier. Lesquelles difficultés, il faut le souligner, sont dues en partie, à un manque de préparation. Pour une bonne lisibilité, nous les avons recensées (du moins les plus importantes) dans le tableau ci-après :

Tableau 6

Recension de quelques difficultés pertinentes liées à l'implémentation de l'éducation inclusive au Cameroun

Difficultés recensées	Solutions proposées
Plusieurs administrateurs scolaires et enseignants n'ont pas connaissance des textes relatifs à l'inclusion, ni des pratiques pédagogiques inclusives malgré la présence des EBES dans leurs écoles	Sensibiliser, informer et former le personnel de l'administration scolaire, les formateurs des enseignants et les enseignants
Il n'existe pas des données sur la situation des enfants non scolarisés qui puissent permettre d'attaquer le fléau et remédier à la situation.	Mettre en œuvre des systèmes et des méthodes de collecte des données relatives à l'identification et à la catégorisation de tous les enfants à besoins spéciaux.
Les facteurs socioculturels tels que les attitudes, les perceptions et les valeurs culturelles impactent (beaucoup plus négativement) sur les pratiques éducatives inclusives	Les programmes de formation des enseignants doivent prendre en compte leurs attitudes, croyances et perceptions
Les politiques ne mettent pas l'accent sur la formation des enseignants en inclusion scolaire	Définir le profil et statut de l'enseignant inclusif et procéder à une formation progressive des enseignants en initiale et en continue
Absence de ressources humaines, matérielles financières et infrastructurelles	Mettre sur pied une stratégie (gestion) financière qui permettra de générer des fonds et nouer des partenariats qui pourraient aboutir à l'approvisionnement de toutes ces ressources
Manque de spécialistes, notamment des ortho et psychopédagogues	Développer des filières de formation en ces disciplines dans les universités

Effectifs de classes difficiles à maîtriser et manque d'espaces physiques appropriés	Attribuer aux enseignants des effectifs d'enfants maîtrisables en faisant construire davantage de salles de classes-
- Mauvaise/absence de collaboration parents-enseignants et autres parties prenantes	- Mettre à contribution toutes les parties prenantes pour la réflexion sur l'établissement d'une meilleure politique d'implémentation de l'inclusion à l'école en développant des stratégies de communication appropriées
Les locaux (infrastructures) ne sont pas adaptés à tous les enfants et le matériel d'apprentissage n'est pas accessible à tous	Construire et réhabiliter les écoles, afin que les infrastructures soient adaptées et adapter le curriculum pour qu'il soit favorable à tous.
Ne figure pas encore dans la planification du budget une ligne propre à l'éducation Inclusive.	Insérer un important crédit dans la planification budgétaire du MINEDUB pour la promotion de l'éducation inclusive ; et privilégier les groupes actuellement exclus (minorités ethniques, les handicapés, les enfants issus des familles d'extrême pauvreté... dans la répartition des fonds
Pratique d'une gestion à double vitesse de certaines écoles inclusives (par exemple, certaines reçoivent des appuis et d'autres pas)	Pratiquer une gestion équitable et juste de toutes les écoles, d'autant plus que nous sommes en contexte d'inclusion

Sources : compilation des données de Tchombé (2014 et 2017a) ; Oumara, (s.d.) et de l'étude (enquête de terrain 2023).

2-2-1-12 Etat des lieux actuel de l'implémentation de l'éducation inclusive au Cameroun

Comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, le Cameroun est à ce jour à sa neuvième année de pratique ou d'expérimentation de l'éducation inclusive sur tout le territoire, et ce à travers désormais 720 écoles maternelles et primaires publiques pilotes inclusives (dont la grande majorité a été transformée récemment, puisqu'ayant débuté en 2015 avec 68 écoles). L'objectif de cette articulation est de présenter les avancées qu'on peut relever à ce jour, de dire comment la pratique se porte dans notre pays. Pour ce faire, nous distinguerons les deux secteurs d'enseignement que sont : le secteur public et le secteur privé.

a) Dans le secteur d'enseignement public

Il est important de préciser à l'entame que, outre les 720 écoles publiques pilotes inclusives, le secteur d'enseignement public compte d'autres écoles publiques inclusives,

puisque l'Etat encourage toutes les écoles du pays, publiques et privées à pratiquer l'inclusion, à accueillir tous les enfants sans rejets. Nous pouvons citer en exemple, l'école publique les « sources » groupe 2 et l'école publique du camp bové, groupe 1B, toutes deux logées dans la ville de Yaoundé. Malheureusement, le constat pour ce qui est des écoles publiques inclusives de la capitale, fait état des avancées plutôt très timides, d'autant plus qu'elles ne bénéficient pas toutes des mêmes accompagnements que ce soit par l'Etat ou encore par les ONG partenaires de l'Etat.

Une enquête effectuée dans les deux écoles publiques pilotes inclusives de la capitale (notamment l'EPPIA 1A de Nkolndongo et l'EPICA 1B) révèle :

- Des formations insuffisantes,
- Une absence ou faible collaboration entre les deux écoles,
- Différence observée dans la gestion des deux écoles de la part de la hiérarchie (l'une est parfois conviée à des séminaires de formation, et l'autre pas du tout informée ou conviée).

Ces formations sont pour l'heure organisées (sous forme de séminaires) principalement par l'ONG Sightsavers et l'association privée camerounaise PROMHANDICAM, ainsi que le CJARC qui viennent en appui au gouvernement.

Il n'existe pas encore de référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives, et la politique nationale de mise en œuvre de l'éducation inclusive est finalisée et en attente de validation.

En Mai 2018, plus précisément le 04, Sightsavers qui est la principale ONG qui soutient et accompagne l'Etat dans son processus de mise en œuvre de l'inclusion, a signé une convention de partenariat avec le MINESEC pour l'introduction d'un module de formation dans les ENIEG et ENIET pour la formation des instituteurs d'écoles inclusives. La phase expérimentale a été lancée à l'ENIEG de Buéa, et à ce jour dans les ENIEG le module sur l'éducation inclusive est dispensé aux élèves-maîtres.

b) Dans le secteur d'enseignement privé

Vraisemblablement dans le secteur d'enseignement privé, les lignes semblent bouger un peu plus. Nous pouvons relever ici l'existence des écoles inclusives privées bien avant la signature du décret de 2015 portant érection de quelques écoles en écoles inclusives, à l'instar

du GSBILB (créé depuis 2005 d'abord en tant qu'école spécialisée, puis devenue peu de temps après inclusive). Du fait de l'expérience dont elles jouissent en la matière, certaines associations et institutions privées telles que le CJARC en question et PROMHANDICAM viennent d'ailleurs en appui au secteur d'enseignement public à travers la formation des enseignants. Ceci confirme sans ambages, l'avancée notoire du secteur privé au Cameroun par rapport au secteur public en matière d'inclusion scolaire.

Dans la ville de Yaoundé, site de notre recherche, on note également la présence de plus d'écoles inclusives privées inclusives que publiques. Nous pouvons citer notamment : l'ESEDA, le Césam-Créra, l'école « les petits futés », le groupe scolaire bilingue « Louis Braille » ...la liste n'est pas exhaustive.

Il faut noter qu'il existe également au Cameroun des organismes privés qui viennent en appui aux écoles inclusives camerounaises publiques et privées en matière de formation et même de financement pour la recherche, à l'instar de Agbetsi, Cameroon autism speaks, Sentti-IBES...pour ne citer que ceux-là.

2-2-1-13 Bilan de quelques actions réalisées par l'Etat pour la promotion de l'éducation inclusive

Malgré les nombreux obstacles enregistrés, des efforts sont entrepris par le gouvernement camerounais pour promouvoir l'école pour tous.

Nous pouvons citer en première position ici :

- La multiplicité des textes de lois (présentées dans le chapitre précédent) promulguées pour la promotion de l'éducation de la personne handicapée (même si les applications sont très tardives) ;
- En Mai 2015, un projet d'éducation inclusive a été officiellement lancé au profit de la minorité ethnique Baka par le MINEDUB avec l'appui de l'UNICEF et Plan International Cameroun. (Oumara, s.d.) ;
- Chaque année, depuis huit ans déjà, le MINAS lance dans la capitale Yaoundé, une campagne de sensibilisation à l'éducation inclusive dénommée « We ring the bells », (en français, tirons la sonnette d'alarme) sous un thème différent par année. L'objectif de celle-ci est d'inciter les parents à envoyer désormais leurs enfants à l'école quels qu'ils soient, car désormais l'école est ouverte à tout le monde, aucun enfant ne

devrait plus rester à la maison. Disons tout de même que cette action, aussi louable soit-elle se présente comme une « charrue qu'on aurait mise avant les bœufs » en fait, car lorsque ces enfants iront effectivement à l'école, ils feront face à une autre barrière qui n'est autre que le défaut de formation des enseignants. La formation des enseignants est un préalable à garantir absolument ;

- La création récente des ENIEG spécialisées par décret présidentiel (mentionné dans le chapitre précédent).

Certes, il est juste de relever comme l'a fait Kochung (2017a), qu'au Cameroun aujourd'hui, des efforts ont été faits et continuent d'ailleurs, par le biais des institutions universitaires notamment de Buéa et de Yaoundé¹, pour la formation des enseignants et la recherche sur les besoins spéciaux et le handicap, à l'effet de garantir une bonne implémentation de l'éducation inclusive sur le territoire. Cependant, l'on ne peut s'empêcher de constater au vu des nombreuses difficultés rencontrées, qu'on est malheureusement encore bien loin du compte. Beaucoup reste à faire ...

2-2-1-14 A propos des référentiels de formation en éducation

Pour Figari (1994), un référentiel « désigne le résultat d'un processus qui guidera la production des situations d'enseignement et de formation à partir de curricula » Les référentiels, comme nous l'avons précédemment dit, sont donc des manuels de référence, conçus sur la base exclusive des curricula qui renferment eux-mêmes les objectifs et les finalités de l'éducation dans une société. Quant à : Chauvigné et Lenoir (2010) « les référentiels en formation sont principalement des outils de régulation sociale à caractère normatif entre différents champs d'activités contribuant à la formation » (p.11). Les référentiels seraient donc également des outils de régulation de la norme sociale, des guides qui encadreraient les principes de la formation dans différents domaines d'activités.

D'après le guide méthodologique de l'OIF (s.d.), avant d'entreprendre la réalisation d'un référentiel de formation, il est important de s'inspirer des fondements de la formation professionnelle, c'est-à-dire, des objectifs globaux, des orientations et des finalités de ladite formation.

Une fois que tout cela a été pris en compte dans l'élaboration dudit référentiel, les concepteurs devraient s'assurer que ledit référentiel de formation détienne trois principales caractéristiques qui sont :

- **La pertinence** : qui est acquise dans la mesure où il allie correctement les besoins identifiés des ressources humaines en matière de formation, en adéquation avec les buts, orientations, finalités et les exigences de la fonction.
- **La cohérence** : qui se mesure à la qualité et à l'équilibre devant exister entre les différentes articulations de ses composantes. Et pour terminer :
- **L'applicabilité** : un référentiel de formation doit être applicable en termes d'accessibilité des ressources humaines, financières et matérielles nécessaires à sa mise en œuvre. Il doit aussi s'assurer de l'équilibre à maintenir entre la nature des contenus associés aux compétences visées, le temps imparti à la formation, et le volume de travail requis pour la formation pratique (OIF, s.d.).

L'importance du référentiel se situe au niveau du fait qu'il permette d'harmoniser la formation reçue des enseignants sur l'ensemble du territoire, en accord avec les finalités et les objectifs définis en amont. Il est en ce sens la référence, ce à quoi l'on se réfère pour doter les praticiens différents par nature, des mêmes compétences, aptitudes et capacités nécessaires à l'exercice correct de leur fonction.

Puisque les référentiels de formation en éducation traduisent les finalités et les objectifs de la fonction d'enseignant, en accord avec les objectifs de l'éducation contenus dans le curriculum, cela revient à dire que si les objectifs au niveau de la salle de classe ne sont pas atteints par le praticien auprès des apprenants, plusieurs éléments sont à questionner, et parmi ces éléments, la qualité du guide de formation, et donc du référentiel en soi.

2-2-1-15 Définition et déterminants de la qualité d'une formation

S'il n'existe pas de dimensions universelles à prendre en compte parlant de la qualité d'une formation selon Endrizzi (2014), il la définit tout de même comme une notion se référant à trois objets, lesquels sont : le développement d'une culture qualité, d'une offre de formation de qualité et le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage (Endrizzi, 2014 ; Hénard, 2010). En d'autres termes, une formation pour être de qualité, doit prendre en compte le développement d'une culture qualité qui est assez subjectif et peut varier d'un contexte à un autre, une offre de formation de qualité, c'est-à-dire qui réponde aux besoins de formation identifiés des enseignants et en accord avec les objectifs à atteindre auprès des apprenants, et le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage qui concerne le suivi et le monitoring des enseignants sur le terrain.

Cela dit, si d'après l'OIF (s.d.) précédemment citée les caractéristiques essentielles à prendre en compte dans la conception et l'élaboration d'un référentiel de formation de qualité sont triple, en occurrence, la pertinence, la cohérence et l'applicabilité, pour Endrizzi (2014), également trois éléments déterminent la qualité d'une formation. Ce sont l'établissement ou la conformité aux normes, les formations et les individus. Sachant déjà à quoi renvoient les caractéristiques de pertinence, cohérence et applicabilité puisque présentés supra, il convient à présent de déterminer les contenus de l'établissement, la formation et les individus. Parlant de la conformité aux normes, il concerne comme l'indique son nom, l'adoption des critères de fonctionnement, d'un cadre de référence par l'institut en charge d'offrir la formation. Quant à la formation ou contribution au développement personnel de l'apprenant, elle fait référence à la mise à contribution des apprenants dans le processus d'évaluation des enseignements, à l'évaluation par exemple de leur intérêt pour ladite formation ; laquelle évaluation des apprenants est ensuite soumise à des experts pour finalisation, et pour les individus, il est question d'évaluer leur devenir, leur transformation ou les changements notoires observés chez eux après avoir pris part à la formation (Stumpf & Garessus, 2017).

2-2-1-16 L'évaluation de la qualité d'une formation

L'évaluation d'un programme d'après (Hurteau, 2013, p. 145), peut être entendue comme : « une cueillette systématique d'informations sur les différentes composantes d'un programme, ainsi que leurs interactions afin d'en faire une description détaillée ». Autrement dit, il est en fait question dans le cadre de l'évaluation d'un programme de formation, de faire une description minutieuse des informations collectées en rapport avec les composantes du programme que sont l'établissement, la formation et l'individu, et leurs différentes interactions. Elle vise d'après Romainville (2013, p. 301), la compréhension du fonctionnement et des effets de l'ensemble de la formation que reçoivent les apprenants. Et pour ce faire, le rendement des apprenants est un élément important pouvant permettre d'observer les effets d'une formation sur ceux-ci.

Dans le cadre de cette étude justement, le constat a été fait à partir du rendement des EBES qui a été questionné et mis en relation avec la formation dont bénéficient ces derniers. Même si nous reconnaissons que le contenu de la formation dont bénéficient les EBES aujourd'hui doit être questionné, pour être revu, il a été précisément questionné dans cette étude, non pas la formation en soi reçue par les EBES, mais plutôt la manière dont ils la

reçoivent, les méthodes et procédés utilisés pour transmettre dans des classes riches de diversités de profils d'apprenants. Ainsi, l'intérêt porté sur les enseignants dans l'étude se justifie dans la mesure où, ils sont les principaux acteurs chargés de former les apprenants, laquelle formation est offerte (aux apprenants par les enseignants), en droite ligne avec les exigences et les rouages reçus par ces derniers également dans le cadre d'une formation bien élaborée et consignée dans un référentiel. Cet intérêt dirigé particulièrement sur la manière de transmettre des enseignants dans les classes inclusives s'explique par le fait qu'au-delà du contenu inadapté d'un programme qui pourrait avoir des effets négatifs ou non escomptés sur les apprenants, un contenu, même adapté aux besoins des apprenants ne produirait pas les effets escomptés s'il est mal transmis, ou si les procédés utilisés ne cadrent pas avec les besoins ou les spécificités d'apprentissage des apprenants.

2-2-1-17 Référentiel de formation des enseignants et éducation inclusive

Incontestablement aujourd'hui à l'ère de l'éducation inclusive, les référentiels de formation des enseignants doivent être complètement, sinon en grande partie modifiés pour intégrer la diversité dans tous les aspects de la formation. Vu que certains apprenants ont des besoins complexes auxquels le modèle traditionnel de formation des enseignants ne peut répondre, la formation des enseignants doit être actualisée en fusionnant les notions de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé (Kochung, 2017a).

Il va de soi que si les référentiels doivent être modifiés, le curriculum aussi doit l'être car c'est lui qui intègre les différents besoins en termes d'éducation et le référentiel de formation est conçu en fonction du contenu dudit curriculum. Ainsi, la nécessité de la révision du curriculum s'impose avec l'implémentation de l'éducation inclusive.

En effet, puisqu'il est question de développer chez les enseignants des aptitudes, des attitudes, des compétences et des épistémologies pédagogiques inclusives inspirées par des valeurs et des théories appropriées (Tchombé, 2017b), les écoles de formation doivent absolument proposer des pratiques innovantes dans des domaines spécifiques de formation des enseignants afin que leur formation soit pertinente pour l'inclusion (Kochung, 2017a) ; laquelle formation doit « [...] offrir des expériences pratiques et des opportunités de réflexion critique continue avec une rétroaction et un soutien continu en situation de classe » (Tchombé, 2014, p.19).

Le besoin de formation et d'une formation de qualité est non seulement réel, mais aussi très accru, et il va de pair avec l'élaboration d'un guide ou référentiel de formation adapté et actualisé. Plus ou moins récemment, des études réalisées au Cameroun par Tchombé (2014 et 2017a), ont fait état de ce que bien que les enseignants se plaignent du fait de ne pas avoir les ressources nécessaires à l'inclusion des EBES dans leurs classes, ils n'ont même pas connaissance de ce que sont ces ressources. Une réponse adéquate à ce problème n'est autre qu'une offre de formation spécifique et adaptée aux besoins préalablement identifiés. Nguyet (2010) repris par Tchombé (2017a, p.46) pense à ce sujet que « les connaissances fondamentales et les compétences de l'éducation inclusive, telles que la compréhension des besoins et des capacités des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques et des compétences pédagogiques telles que l'hébergement pédagogique et la différenciation d'activité devraient couvrir le programme de formation des enseignants ».

2-2-1-18 La place de l'enseignant dans le processus de mise en œuvre de l'inclusion scolaire

Il nous a semblé très opportun d'introduire cette articulation avec les propos de certains organismes très influents dans le monde principalement en matière d'éducation (notamment l'UNESCO, l'UNICEF, l'OIT, le PNUD et l'IE), propos prononcés dans un message conjoint délivré à l'occasion de la célébration de la Journée mondiale des enseignants le 5 octobre 2014, dont voici la teneur : *« Les enseignants font la qualité d'un système éducatif. Les enseignants sont la cheville ouvrière d'une éducation universelle de qualité pour tous. Ils jouent un rôle central dans la formation des esprits et des comportements des générations futures pour faire face aux nouveaux défis et opportunités planétaires. Il faut impérativement un enseignement novateur, inclusif et axé sur les résultats pour 2015 et au-delà si nous voulons offrir les meilleures chances possibles à des millions d'enfants, de jeunes et d'adultes de par le monde »* (Bokova et al., 2014), cités par Tân dai et Thi Hao (2021, pp. 1-2).

Au vu du nombre d'écrits qui s'intéressent au sort des enseignants quant à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, il est indéniable que ces derniers occupent ou devraient occuper une place très importante dans ce processus. Ceci parce que la mise en œuvre d'une politique éducative réussie dépend fortement de leur adhésion à ladite politique (De boer et al., 2011), et que leur attitude est essentielle à la mise en œuvre réussie des programmes d'inclusion

(Tchombé, 2017a). En effet, pour Tchombé (2017a et 2014) l'inclusion dépend majoritairement de l'attitude qu'ont les enseignants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et des ressources dont ils disposent. De fait, les enseignants sont ceux qui ont la lourde responsabilité de la mettre en œuvre dans les écoles ; par conséquent, les programmes de formation en inclusion devraient absolument prendre en compte les croyances et les attitudes des enseignants, car ceux-ci constituent la clé de la mise en œuvre de meilleures pratiques inclusives ; il est impératif de remédier à la réticence des enseignants observée dans leurs croyances et attitudes, si l'on veut réussir la pratique de l'inclusion, , car : « Les enseignants sont la clé du succès en matière d'inclusion » (Winter, (2006), Rodriguez (s.d.)), « [...] ils constituent une composante essentielle du succès ou de l'échec des pratiques d'éducation inclusive » (UNICEF, 2013) repris par Humberto (s.d., p.1). L'éducation inclusive est source de changements multiples que seul l'enseignant inclusif peut implémenter par ses attitudes favorables, c'est-à-dire souples et paisibles (Parat, 1990) cité par Tchombé (2017a).

Puisque dans pratiquement toutes les définitions de l'inclusion scolaire, les enseignants sont présentés comme ceux ayant la grande responsabilité de mettre en œuvre cette politique sociale d'inclusion en pratique (Tchombé, 2017a), il est capital d'après Fullan et Stager (1992) repris par l'auteur précédent, que le moral des enseignants soit plus développé et leurs mentalités changées positivement par la sensibilisation et la formation), pour que s'opère le changement éducatif recherché aujourd'hui dans tout le monde entier pratiquement. A cet effet, il s'avère capital que le postulat erroné selon lequel les enfants handicapés ou ayant des besoins spécifiques, ont besoin d'être enseignés au moyen de méthodes pédagogiques particulières ou spéciales soit banni, car il pourrait faire croire aux enseignants que non seulement ils ne sont pas responsables, mais aussi qu'ils ne sont pas capables ou aptes à enseigner tous les enfants qui sont dans leurs classes, et notamment les EBES (UNICEF, 2014, P.17).

Les enseignants désormais, plutôt que de tendre à devenir, devraient être des praticiens « réflexifs » (MINESEC, 2014a), c'est-à-dire ceux-là qui s'auto-évaluent en permanence, afin de rechercher le perfectionnement dans l'exercice de leurs fonctions. Ils doivent mettre sur pied et utiliser des méthodes qui leur permettent de répondre efficacement aux besoins de tous leurs apprenants, en tenant compte de leur diversité.

2-2-1-19 Les difficultés qu'éprouvent les enseignants à l'inclusion des EBES

L'éducation inclusive remet en question la pratique du système scolaire dans l'ensemble, en particulier la manière traditionnelle d'enseigner. Elle fait appel à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage nouvelles et innovantes qui tiennent compte de la diversité des apprenants dans la classe (Mahlo, 2017).

De ce fait, les difficultés rencontrées par les enseignants sont nombreuses. Nous pouvons énumérer en occurrence :

a) La modification des habitudes et pratiques de classe quotidiennes

L'inclusion ou la scolarisation des EBES entraîne inévitablement une modification des pratiques enseignantes. Aujourd'hui, les enseignants, sont appelés à avoir plus d'esprit d'initiative, de vaquer réellement à la recherche continue, afin d'améliorer quotidiennement leurs pratiques de classe qui se veulent désormais inclusives. A ce sujet, l'OMS (2011) préconise que la formation tant initiale que continue des enseignants de cette ère, doive adresser l'acquisition des principes d'inclusion, de valeurs et d'attitudes qui donneront à ces derniers les armes nécessaires qui leur permettraient d'être des professionnels indépendants et surtout capables d'autoréflexion.

Toute opération menée par les enseignants dès lors doit prendre en compte ou mieux, doit être adaptée à tous les apprenants sans distinction. De ce fait, Pinsonneault (1997) a relevé le fait que « l'intégration suscite des difficultés d'organisation pédagogique telles que l'adaptation du programme d'études pour l'élève intégré, la préparation du matériel adapté, le temps disponible de l'enseignante pour aider l'élève intégré et lui enseigner de nouvelles notions, et la préparation d'activités adaptées. Ces difficultés interfèrent dans la réponse aux besoins des élèves intégrés et ce, malgré de bonnes attitudes de la part des enseignantes. L'enseignante a un contact quotidien avec l'élève intégré dans sa classe et elle s'assure de son bien-être et de l'évolution de ses apprentissages » (p.17). En fait, poursuit-elle, « l'enseignante, est l'acteur impliqué dans le processus de changement. C'est elle qui devra modifier chaque jour sa pratique pédagogique et s'adapter au changement. L'adaptation au changement apparaît donc être au cœur de la problématique de l'intégration des élèves en difficulté » (p. 32). Dans les limites de son étude, elle définit de manière opérationnelle les changements apportés par les enseignants dans leurs pratiques à quatre niveaux à savoir : les changements apportés aux approches et aux formules pédagogiques, l'aménagement de la classe et le temps

investi lors de l'intégration d'un élève en difficulté.

Selon les résultats d'une étude menée par Gombert et al. (2008), aujourd'hui encore à l'école, la prise en charge des élèves en situation de handicap, qui sont parfois très en deçà de la norme de la classe, constitue une réelle difficulté pour les enseignants. Les auteurs proposent trois raisons pouvant expliquer la persistance des obstacles à la scolarisation en classe ordinaire. Ce sont :

- Premièrement sur le plan de la socialisation, inclure physiquement un enfant handicapé à l'école n'implique pas obligatoirement son intégration scolaire et sociale. La présence d'un enfant handicapé n'entraîne pas forcément une adaptation pédagogique de l'enseignant, sa réussite dans les apprentissages ou des relations avec ses pairs ;
- Deuxièmement, sur le plan des apprentissages, le défi pour l'enseignant est de prendre en compte la diversité de tous les élèves (par exemple, des particularités liées à une déficience), tout en repérant les invariants pédagogiques susceptibles d'être exploités par l'ensemble du groupe. La loi de 2005 sur le handicap, ainsi que les textes d'application de cette loi dans l'Éducation nationale (Québec), stipulent clairement que l'adaptation pédagogique des enseignants est une condition *sine qua non* de la prise en charge des élèves en situation de handicap [...] ;
- Et troisièmement, le modèle inclusif du handicap, relayé par la précédente loi de 2005, remet en cause une croyance majoritairement partagée, croyance selon laquelle les élèves « différents » sont bien mieux dans des classes spécialisées.

Une autre difficulté à laquelle font face les enseignants et ceux évoluant en contexte africain, c'est celui des effectifs pléthoriques. Dans la plupart des salles de classe africaines, le nombre d'apprenants est trop élevé, ce qui rend la pratique de l'inclusion difficile. L'enseignement et l'apprentissage ne peuvent se dérouler comme prévu s'il y a trop d'apprenants dans une classe et cela rend la tâche de l'enseignant difficile, en particulier lorsqu'il doit accueillir des apprenants éprouvant des difficultés d'apprentissage. Par conséquent, ces derniers excluent inconsciemment ces apprenants des activités d'enseignement et d'apprentissage (Mahlo, 2017) bien qu'ils soient présents en classe.

b) L'acquisition de nouvelles connaissances et compétences par les enseignants

Un autre impératif à la mise en œuvre d'une éducation inclusive, et surtout de qualité est inévitablement l'acquisition non seulement de connaissances, mais également de nouvelles compétences de la part des principaux agents implémenteurs de la pratique dans la salle de classe, les enseignants. Ceci dans la mesure où l'hétérogénéité de la classe inclusive exige de l'enseignant une certaine conduite, différente de celle déployée dans une classe ordinaire. Précisons tout de même que, même si dans une classe ordinaire les élèves sont tout aussi différents les uns des autres, dans une classe inclusive, les différences observées entre les apprenants sont bien plus diversifiées et nécessitent pour une bonne prise en compte de certaines de ces différences, des connaissances, des compétences et parfois mêmes d'outils spécifiques dont l'enseignant ordinaire ne dispose pas. A ce sujet, le professeur d'éducation spécialisée Humberto (s.d.) a affirmé que « Les enseignants doivent être dotés de connaissances et de capacités dans le cadre de l'éducation inclusive, soit au cours de la formation initiale, soit au cours de la formation continue... » (p.1).

Selon une étude du Conseil supérieur de l'Éducation au Québec (1996), la préparation adéquate de toutes les personnes impliquées dans le processus de l'inclusion scolaire est l'une des conditions les plus importantes du succès de l'intégration scolaire, sinon la plus importante selon plusieurs auteurs. Certains soutiennent même qu'une absence de préparation constitue un obstacle majeur à la réussite des expériences d'intégration. Parmi les personnes impliquées dans le processus d'inclusion scolaire, nous nous intéressons ici, au vu de l'articulation développée plus haut (la place de l'enseignant), à la plus importante, notamment l'enseignant. Vu que les activités réalisées par un enseignant dans une classe inclusive sont fonction de la qualité des connaissances qu'il détient (Tchombé, 2017a), il va de soi que pour tenir à bien une classe inclusive, l'enseignant a besoin de suivre une nouvelle formation qui le dotera des atouts nécessaires pour en venir à bout de cette noble tâche.

En effet, d'après les résultats de ce travail, les enseignantes titulaires de classes au primaire possèdent généralement une formation universitaire en éducation préscolaire et primaire. Certaines enseignantes, plus âgées que les précédentes, détiennent pour leur part, des brevets obtenus suite à leur formation dans les écoles normales. Ceci est important dans le sens où c'est un préalable incontournable pour pouvoir accéder à la profession enseignante. Mais cette formation-là n'était pas adaptée pour tenir des classes inclusives, mais plutôt des

classes ordinaires et c'est alors qu'on observera comme l'a souligné l'auteur, que la majorité des enseignantes n'a pas été formée pour intervenir auprès des élèves en difficulté. Les enseignantes titulaires reçoivent certes quelques fois du perfectionnement, mais celui-ci est souvent considéré comme trop court, ne tenant pas toujours compte du milieu et n'offrant généralement aucun suivi subséquent (CSE, 1996). L'expérience professionnelle de l'enseignant et le contexte de sa pratique sont des éléments qui pour Pinsonneault (1997), ont une influence sur son expérience dans la profession. D'après elle, « l'expérience de l'enseignante peut être courte ou longue (jeune diplômée ou enseignante en fin de carrière), homogène ou diversifiée : une enseignante peut enseigner pendant de nombreuses années au même niveau scolaire (1ère à la 6ème année) ou changer de niveau chaque année. Les différents contextes de sa pratique (milieux favorisés ou défavorisés) auront aussi une influence sur son expérience professionnelle » (p.17).

Si « Les enseignants peuvent se sentir dépassés par les attentes et les responsabilités d'enseigner aux apprenants ayant des besoins d'apprentissage diversifiés ; cela peut être dû au fait que les enseignants n'ont parfois pas les compétences et les attitudes nécessaires pour interagir avec différents types d'apprenants » (Mahlo, 2017, p.101). La gestion de la diversité présente dans une classe inclusive nécessite d'un enseignant qu'il comprenne ce qui constitue un processus de développement régulier et une telle connaissance fournit les éléments de base, comprenant les croyances, les attitudes, les valeurs et les principes orientant les pratiques éducatives. Tchombé (2017c).

2-2-1-20 Les facteurs freinant l'appropriation de la pratique de l'inclusion scolaire par les enseignants

Il est à noter de prime abord dans cette partie que les facteurs qui entraînent la réticence des enseignants à s'approprier pleinement la pratique de l'inclusion sont nombreux et se fondent pour la plupart sur leurs attitudes et perceptions face à cette dernière ; nous nous contenterons ici d'en énumérer ceux qui nous ont semblé les plus importants.

Alors comme premier facteur qui relève d'un constat que nous avons personnellement fait sur le terrain durant la réalisation de cette étude, nous avons :

- La méconnaissance et la désinformation des enseignants au sujet de l'origine, des fondements et des pratiques de l'éducation inclusive ;

- Le volume de travail serait plus élevé dans une classe inclusive d'après les enseignants ;
- Les problèmes de gestion dans une classe inclusive qui seraient plus accrus d'après les enseignants (Daane et al. 2001), qui estiment par ailleurs ne pas disposer de la formation et des compétences nécessaires pour faire face aux exigences d'une classe inclusive (Darrow (2009), Shade et Stewart (2001)) ;
- Les enseignants ne se sentent pas suffisamment préparés, ni soutenus et motivés par l'administration pour encadrer efficacement les EBES (Snyder, 1999), et ce d'autant plus dans un contexte marqué par la présence de plusieurs manquements sur le plan matériel, infrastructurel et financier pour ne citer que ceux-là. Fort de tout ce qui précède, ils sont donc plus enclins à penser que l'éducation inclusive peut produire de bons fruits sur le plan social, mais pas sur le plan académique (Tchombé, 2017a). Cet argument confirme ainsi le premier facteur listé plus haut, à savoir la méconnaissance et la désinformation des enseignants ;
- Les enseignants sont également découragés par la nature et l'ampleur de la déficience de l'apprenant (Sze, 2006 ; Winzer et al. 2000), ajouté à cela la taille de la classe (Subban & Sharma (2006)), très souvent pléthorique dans notre contexte, n'est pas de nature à faciliter ni l'acceptation de la tâche, et encore moins son exécution.

2-2-2 DIFFERENTS FACTEURS EN RELATION AVEC LE RENDEMENT DES EBES

Notons de prime abord que plusieurs travaux de recherche évoquent différents facteurs qui influencent le rendement des EBES dans les écoles inclusives. En voici la quintessence.

2-2-2-1 Les effets de la collaboration école-famille sur les performances des EBES en contexte d'inclusion scolaire

Pour certains auteurs à l'instar de Santos (2021), le rendement des EBES dans une école inclusive est influencé par la collaboration école-famille ou mieux, par le type de relation école-famille qui existe entre les parents, leurs enfants et les enseignants. Ceci peut s'illustrer clairement lorsqu'elle affirme : « Il est entendu que la relation famille-école est fondamentale pour une bonne performance scolaire et pour le développement des EBES dans le monde, connaissant les principaux facteurs qui interfèrent dans la relation entre la famille et l'école » (Santos, 2021, p. 80).

Pour mieux comprendre l'auteur, référons-nous aux explications données par cette dernière sur la question. L'auteur pense de prime abord que l'enfant est un être qui naît avec un potentiel qui peut être développé ou pas dépendamment de l'environnement dans lequel ce dernier évolue. Dans ce sillage elle cite les travaux de Vygotsky (2000), qui stipulent que ces étapes du développement cognitif n'ont pas de caractère universel, en raison de l'existence d'une grande diversité dans les conditions historico-sociales dans lesquelles vivent les enfants, ce qui rend le social évident dans le développement de la pensée. Selon lui, le développement de la pensée est déterminé par les instruments linguistiques et l'expérience socioculturelle de l'enfant, qui comprend la vie familiale, la façon dont cette relation est présentée et comment elle se reflète sur le développement éducatif de l'élève (Vygotsky, 2000).

L'enfant à sa naissance est un être purement biologique, prédisposé à recevoir toute sorte d'influence. C'est dans le groupe (famille) où naît ce dernier que se déroule le processus initial d'intégration sociale, lequel processus exige que l'enfant adapte ses comportements biologiquement déterminés aux pratiques culturelles du groupe social auquel il appartient. Les valeurs, les attitudes, les principes et les connaissances acquises au sein de la famille visent à rendre l'individu capable d'assumer de manière appropriée, différentes situations, de s'affirmer tout simplement (Gal1o & A1encar, 2012).

L'EBES plus précisément, qui est un être qui, plus que les autres, peut parfois manquer d'assurance, d'estime et de confiance, il va sans dire que le soutien et l'encouragement de ses parents lui sont capitaux pour un bon rendement scolaire, en plus de l'accompagnement de ses enseignants.

Aussi d'après (Gal1o & A1encar, 2012), l'école devrait également soutenir la famille dans ce processus d'intégration et de socialisation de l'enfant, surtout soulignent-ils, lorsqu'il s'agit d'un enfant considéré comme « différent ». La famille elle aussi, doit collaborer avec le personnel de l'école, s'occuper du suivi de l'enfant en famille et en faire le compte rendu au personnel de l'école, car c'est de cette bonne collaboration, coopération école-famille que l'apprenant et précisément l'EBES tire le meilleur pour sa formation scolaire.

Les EBES selon Santos (2021), ont besoin et comptent sur un réseau ou une synergie de soutien pour atteindre non seulement la réussite scolaire, mais aussi l'inclusion. Plusieurs

obstacles malheureusement se heurtent au processus éducatif de ces enfants, étant donné qu'il nécessite la participation de tous.

2-2-2-2 Professionnalité (formation spécifique) des enseignants d'écoles inclusives et rendement scolaire des EBES

Pour les auteurs Frangieh et Weisser (2013), l'éducation inclusive est une forme d'éducation assez complexe à mettre en œuvre, et par conséquent, la formation des enseignants s'avère capitale pour soutenir les pratiques inclusives. Gombert et al. (2012) les rejoignent en affirmant que « les enseignants parviennent à mieux comprendre la singularité de l'élève si les connaissances qu'ils possèdent sont ciblées sur le fonctionnement cognitif singulier de chacun, en termes de compétences préservées, altérées ou surdéveloppées ».

A l'entame de leurs travaux dans lesquels ils précisent bien que l'accent est mis sur l'éducabilité cognitive des EBES et non sur le handicap ou la difficulté, ils citent Langevin (1996, p. 146) qui stipule qu'il faut absolument aider les EBES présentant des incapacités intellectuelles à effectuer le transfert et la généralisation de certaines habiletés, et précisément celles métacognitives. Pour ce faire, les auteurs ont choisi pour dispositif de formation des enseignants inclusifs quatre éléments dont deux sur le plan cognitif et deux autres sur le plan affectif à savoir :

- Le développement des capacités métacognitives, du transfert des savoirs acquis, de la motivation et de l'estime de soi, qui avaient pour but d'outiller les enseignants inclusifs afin qu'ils puissent déceler les difficultés qui pourraient entraver l'apprentissage de leurs élèves présentant une déficience intellectuelle légère.

Pour eux, dans un contexte éducatif, il est important de prendre en compte les caractéristiques affectives des apprenants, notamment l'estime de soi et la motivation, car comme le relèvent Zigler et al. (1984), le premier obstacle à l'apprentissage est le sentiment d'échec qui est la résultante d'après Dionne et al. (1999), d'une faible motivation, d'un manque d'estime de soi, et d'une certitude anticipée de l'échec très souvent retrouvée chez les EBES.

Après expérimentation, au moyen des pré et posts observations entre autres, les auteurs sont parvenus au résultat suivant : une formation commune légère mais encadrée sur le terrain par des échanges individualisés entre enseignants et chercheurs sur près de 6 mois

comme proposé dans l'étude, est tout à fait propice à l'évolution de la prise en compte des dimensions d'estime de soi et de motivation par les responsables des élèves présentant une déficience légère inclus et que ceux-ci en tirent un bénéfice presque immédiat . Toutefois, les auteurs relèvent une sorte d'effet retard en ce sens que, les progrès des enseignants dans les domaines pris en compte dans l'étude (affectif et cognitif) sont supérieurs à ceux des élèves inclus qui, compte tenu de leurs caractéristiques cognitives, ont besoin de plus de temps pour construire de telles compétences ; et de ce fait, les interventions de l'enseignant auprès des élèves ne sauraient plus être collectives, mais doivent être adaptées au processus en cours chez chaque élève.

2-2-2-3 Rôle assigné à l'enseignant inclusif et rendement des EBES dans les écoles inclusives

Pour Moreau (2015), il est capital que l'enseignant inclusif connaisse très bien son rôle et ses fonctions dans un système éducatif inclusif, car la clarté de son rôle contribue non seulement à la réussite éducative des élèves, mais aussi à sa réussite professionnelle à lui et à sa valorisation. Il s'est inspiré des travaux de chercheurs américains et européens sur la question et en ressort avec une synthèse de rôles et de compétences recensées de l'enseignant inclusif. Ces derniers peuvent être résumés dans les 5 grandes fonctions dégagées des analyses de Brunet (1996), qui étaient à l'époque, les seules dans le genre. Il s'agit notamment de l'enseignant en adaptation scolaire comme :

- Spécialiste de l'intervention pédagogique auprès des élèves qui ont des besoins particuliers ;
- Spécialiste de la gestion d'un groupe d'élèves ayant des besoins particuliers ;
- Agent de prévention et de soutien à l'élève intégré à la classe ordinaire et à l'enseignant qui l'accueille ;
- Spécialiste de la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves ;
- Guide favorisant un climat d'ouverture aux besoins particuliers de tous les élèves.

Pour Moreau (2015), trois concepts donnent de comprendre le caractère dynamique du rôle et des fonctions de l'enseignant inclusif. Ce sont : les aspects sociaux, les aspects individuels et le rôle. Il explique que ces rôles et fonctions sont régulés par des échanges entre les compétences personnelles dont font montre les enseignants inclusifs et les effets résultant de l'organisation des services pédagogiques d'une école ; lesquels rôles et fonctions peuvent

paraître complexes du fait de leur diversité (qui ne devrait pas être prise comme divergence précise l'auteur) et du caractère dynamique de ceux-ci. Il définit donc par la suite, quatre rôles majeurs de l'enseignant inclusif à savoir :

a) L'enseignant inclusif, agent de prévention et de soutien à l'inclusion : ce rôle de l'enseignant inclusif lui confère le devoir d'intervenir auprès des élèves en difficulté. Cette intervention est tout à fait capitale dans la mesure où un défaut ou une absence de cette dernière auprès des élèves en difficulté, pourrait entraîner une augmentation de leur déficit, et par conséquent un échec au final (Moreau & Boudreault, 2002).

L'enseignant en inclusion scolaire est donc appelé ici d'après Moreau (2015), à « réaliser l'évaluation des capacités, des progrès, et des besoins des élèves, à participer à l'élaboration des plans d'intervention, à concevoir des adaptations pédagogiques et à intervenir dans une optique de prévention ou de soutien aux apprentissages de l'élève à besoins éducatif(s) spécifique(s) inscrit en classe ordinaire. Il est en quelque sorte un expert avisé quant aux difficultés d'apprentissage eu égard aux dimensions pédagogiques et didactiques » (p. 14).

b) L'enseignant inclusif, titulaire d'une classe spéciale : les classes inclusives étant des classes spéciales, l'enseignant inclusif doit en avoir conscience et agir en conséquence. Ainsi, en tant que spécialiste de l'intervention auprès des apprenants en difficulté, Moreau (2015) estime qu' « il lui incombe de mettre en place avec les parents et l'équipe-école, les modalités d'évaluations et d'interventions pédagogiques qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour son groupe et pour chaque élève au regard de son plan d'intervention » (p.15).

c) L'enseignant inclusif, collaborateur et soutien à l'inclusion : en inclusion scolaire, la collaboration entre collègues est importante en ce sens qu'elle favorise l'entraide et les échanges en termes de connaissances et d'expériences. De ce fait, l'enseignant de classe inclusive et celui de classe ordinaire et même de classe spécialisée, doivent travailler ensemble, au profit de tous les élèves en général, et des EBES en particulier. En le faisant, ces enseignants peuvent être à même de réaliser des interventions efficaces et propices auprès de ces EBES, et leur apporter également leur soutien, toutes choses nécessaires au progrès de ces apprenants.

d) L'enseignant inclusif, partenaire et agent de changement : Grossman (2008) associe l'éducation inclusive à la démocratie. Pour lui en fait, l'éducation inclusive est une valeur qui découle de la démocratie, laquelle démocratie pour Moreau (2015, p.18) « sous-entend, entre autres, la liberté individuelle, l'égalité dans la différence, le respect de l'autre, la coopération, la solidarité et la justice ». Ainsi donc, poursuit-il, l'éducation inclusive provenant de la démocratie, « suppose une évolution, sinon un changement des pratiques et des façons de concevoir les programmes et services éducatifs basés sur l'inclusion de tous les élèves ; c'est l'apprentissage à la citoyenneté » (Moreau, 2015, p.18). L'éducation inclusive en réalité concerne tout le monde et s'étend à toutes les couches sociales ; par conséquent, toutes les parties prenantes et particulièrement les parents devraient interagir pour la réussite de cette dernière.

L'enseignant inclusif représente donc un partenaire majeur qui doit nouer d'autres partenariats avec les membres de la communauté éducative pour pouvoir tableer et adresser les questions essentielles en matière d'inclusion scolaire.

2-2-2-4 Perception et attitude des enseignants et rendement des EBES

Un nombre considérable et croissant de recherches indiquent que l'attitude positive des enseignants envers l'inclusion est l'un des facteurs les plus importants qui régit ou dont dépend le succès de l'inclusion scolaire (Jordan & Stanovich, 2003, 2004 et Sharma et al., 2007), cités par Tremblay (2015) ; tandis que, la résistance des enseignants à l'inclusion est l'un des aspects les plus difficiles de la mise en œuvre d'une politique scolaire inclusive, accordant de ce fait de nombreux chercheurs sur le fait que pour cette raison, beaucoup d'élèves à besoins spécifiques n'atteignent pas les objectifs d'apprentissage prévus (McFarlane & Wolfson, 2013). D'après les résultats d'une étude menée au Québec par Pinsonneault (1997) dans laquelle cette dernière supposait entre autres que la perception de l'enseignant face à l'intégration a des répercussions très spécifiques sur la façon dont celle-ci sera vécue, il ressort que, trois principales difficultés influenceraient la perception des enseignants à l'intégration scolaire. Il s'agit notamment de : L'individualité de l'élève intégré, le curriculum différent de l'élève intégré par rapport à son groupe-classe et le manque de support aux enseignantes. Parlant de l'individualité de l'élève intégré, les enseignants interrogés par l'auteure, ont affirmé ce qui suit : « *Chaque élève intégré étant un cas unique avec son type d'handicap, sa personnalité, sa façon de percevoir et de s'approprier le réel,*

tous ces aspects entraînent selon les cas, des difficultés plus ou moins importantes... » (p.13).

Selon ces enseignantes en adaptation scolaire, l'élève intégré peut avoir de la difficulté à être attentif, à s'adapter à un grand groupe et à le tolérer. *« ... Il peut avoir une capacité d'attention réduite. Il peut éprouver des difficultés à trouver sa place dans la classe ordinaire et avoir des troubles affectifs entraînant des comportements dérangeants tels que se lever, parler à voix haute quand ce n'est pas le moment, importuner les pairs pendant qu'ils travaillent etc. Certains manifestent peu d'intérêt face à l'école et en arrivent à refuser de développer leurs habiletés académiques »* (Pinsonneault, 1997, p.13). Des relations tendues entre l'enfant, les parents et l'école surviennent donc à l'occasion. Cette réalité s'avère être la même dans notre contexte.

Quant aux difficultés liées au curriculum, toujours du point de vue des enseignantes en adaptation scolaire, *« les objectifs d'apprentissage que l'élève intégré doit atteindre ne sont pas les mêmes que ceux de son groupe. Cela entraîne donc une modification du curriculum réel de la classe, l'écart entre le curriculum formel, le curriculum réel vécu en classe, d'une part, et, d'autre part, le curriculum personnel de l'élève intégré est souvent le principal obstacle aux apprentissages scolaires que peut réaliser ce dernier »* (Pinsonneault, 1997, p.14).

Et pour finir, les enseignantes déplorent un manque de matériel didactique adapté et la préparation du matériel est la partie la plus difficile du travail d'une enseignante, tel qu'elles le déclarent en ces termes : *« C'est long et difficile, il faut toujours le renouveler parce que, d'une part, les difficultés des élèves sont différentes et, d'autre part, en raison de la nécessité de varier le matériel utilisé avec les mêmes élèves en relation avec les mêmes difficultés »* Maheux (1995).

Plusieurs variables sont soulevées d'après Tremblay (2015) comme étant liées à l'attitude des enseignants, telles que la formation, l'expérience avec l'inclusion scolaire et le type de déficience des élèves. Ainsi, il s'est intéressé dans ses derniers travaux, principalement à quatre types de variables qui peuvent façonner l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire et aux élèves à besoins spécifiques à savoir :

- Le sexe de l'enseignant (les femmes étant plus favorables que les hommes) ;
- L'âge et l'expérience (les moins âgés étant plus favorables que les plus âgés) ;

- La formation en adaptation scolaire ;
- La gravité des déficiences de l'élève (les déficiences graves ou les troubles de comportement).

Toutefois, ajoute-t-il, d'autres variables étudiées semblent également avoir un effet sur l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire et aux élèves à besoins spécifiques, non pas en rapport aux caractéristiques des enseignants ou des élèves, mais en rapport avec le contexte dans lequel ces derniers travaillent : 1) le degré scolaire, 2) la matière enseignée, 3) le type de classe d'enseignement, et enfin, 4) le système scolaire et le type de politique mise en œuvre (Tremblay, 2015).

2-2-3 ORIGINALITE DE LA RECHERCHE

Conformément à la précédente revue littéraire, certains auteurs soutiennent que les résultats obtenus par les EBES sont tributaires du type de collaboration école-famille entretenue par les parents et les enseignants (Santos, 2021). D'autres par contre mettent en relation le rendement des EBES avec la professionnalité des enseignants (Frangieh & Weisser, 2013). Tandis que la perception et l'attitude qu'ont les enseignants face à l'inclusion des EBES sont aussi évoquées comme facteurs influant sur les résultats de ces derniers (Pinsonneault, 1997 ; Tremblay, 2015), un autre auteur notamment Moreau (2015), soulève la nécessité pour l'enseignant inclusif de connaître son rôle, en d'autres termes d'être formé, pour pouvoir obtenir de meilleurs résultats auprès des apprenants en général et des EBES en particulier.

Sans réfuter les précédents avis, mais en nous inscrivant dans une logique de continuité, nous formulons l'hypothèse que le rendement des EBES est également influencé par la qualité du référentiel utilisé pour la formation des enseignants d'écoles inclusives, affirmation que nous nous attèlerons à éprouver tout au long de l'étude.

De plus au Cameroun, nombreuses sont les études déjà réalisées sur l'éducation inclusive et son implémentation. Cependant, bien que plusieurs de ces études aient relevé et décrié le manque criant de personnel enseignant (et même administratif) préparé et formé à la pratique entre autres plusieurs entorses, peu ou pas d'études se sont appesanties sur la formation proprement dite. Cette étude nous semble davantage originale en ce sens qu'elle

fait une pleine immersion dans le domaine de la formation en cherchant à identifier quelles doivent être les composantes de ladite formation des enseignants en inclusion scolaire, en accord avec les besoins identifiés et les objectifs à atteindre.

Ainsi dans cette étude, la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives, est questionnée en adressant spécifiquement les composantes dudit référentiel à savoir : les missions de l'enseignant, ses compétences, ses tâches spécifiques, les méthodes et techniques d'enseignement utilisées, ainsi que les supports didactiques et les types et outils d'évaluation, qui constituent de fait nos hypothèses de recherche.

2-3 HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

A l'entame de cette étude qui est guidée par le but d'évaluer la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives afin d'en déterminer la contribution ou les effets sur le rendement des EBES, nous formulons l'hypothèse principale qui va suivre :

2-3-1 HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

Cette étude se fonde sur le postulat de base selon lequel :

HG : La qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives contribue significativement au rendement des EBES.

L'opérationnalisation de cette dernière a donné naissance aux six hypothèses spécifiques ci-après.

2-3-2 HYPOTHESES SPECIFIQUES

HS1 : Les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES ;

HS2 : Les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive contribuent de façon significative au rendement des EBES ;

HS3 : Les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive contribuent significativement au rendement des EBES ;

HS4 : Les méthodes pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive participent significativement au rendement des EBES ;

HS5 : Les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive contribuent de façon significative au rendement des EBES ;

HS6 : Les types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant d'école inclusive participent significativement au rendement des EBES.

2-4 DEFINITION DES VARIABLES, INDICATEURS ET MODALITES

2-4-1 LES VARIABLES

Une variable, contrairement à une constante, est une entité qui peut revêtir plusieurs formes.

Les thèmes d'étude en recherche contiennent généralement deux variables qui peuvent être dépendamment du type d'étude, indépendante c'est-à-dire la variable cause, celle présumée avoir causé le phénomène observé et dépendante c'est-à-dire la variable effet, celle qui subit les manifestations de la première.

2-4-1-1 La variable indépendante

Notre variable indépendante est la suivante :

VI : Qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives

L'opérationnalisation de cette dernière débouche sur six variables à savoir :

VI1 : Les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive ;

VI2 : Les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive ;

VI3 : Les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive ;

VI4 : Les méthodes pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive ;

VI5 : Les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive ;

VI6 : Les types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant d'école inclusive.

2-4-1-2 La variable dépendante

Notre variable dépendante est :

VD : Rendement des EBES

L'opérationnalisation de cette dernière donne lieu à deux variables qui sont :

- Résultats/ performances chiffrés des EBES (Handicapés moteurs ou présentant une déficience sensorielle, ou intellectuelle légère) ;
- Niveau d'intégration et d'adaptation sociale des EBES (déficients intellectuels moyens/sévères, autistes, trisomiques...).

2-4-2 LES INDICATEURS

Un indicateur est une représentation ou manifestation concrète et objective d'une variable. Les indicateurs constituent des éléments facilement observables, et permettant de ce fait aux variables d'être mesurées. Dans le cadre de cette étude, les indicateurs respectifs de nos variables sont les suivants :

VI1 : Les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive

- Evaluation ;
- Prévention ;
- Intervention ;
- Collaboration / partenariat ;
- Généraliste et spécialiste ;
- Communication ;
- Soutien/ guide/ conseiller.

VI2 : Les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive

- Compétences intellectuelles (savoirs) : avoir des connaissances à jour et plus ou moins complètes sur l'éducation inclusive en général et l'EBES en particulier ;
- Compétences techniques (savoir-faire) : maîtriser l'application des pratiques de classe inclusives ;
- Compétences morales et artistiques (savoir-bien faire) : avoir le sens du devoir non simplement accompli, mais surtout bien accompli ;
- Compétences humanitaires (savoir-être) : éprouver et manifester de la compassion/de l'empathie pour la personne humaine et singulièrement pour les EBES ;
- Compétences technologiques (savoir- technologique).

VI3 : Les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive

- Accueillir et être bienveillant avec tous les élèves et précisément les EBES ;

- Développer l'estime de soi de l'EBES ;
- Développer le sentiment d'appartenance de l'EBES à la classe ;
- Développer les compétences cognitives et/ou langagières de l'EBES ;
- Créer un environnement d'apprentissage approprié (favorable aux apprentissages) et sécurisant ;
- Adapter le programme selon le niveau de développement des EBES ;
- Favoriser les interactions et la socialisation de tous les élèves de la classe.

VI4 : Les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive

- Pédagogie différenciée ;
- Pédagogie inversée ;
- Conception universelle de l'apprentissage ;
- Classes promenades ;
- Méthodes actives et participatives (jeu de rôles/ simulation) ;
- Travaux en groupes ;
- L'enseignement direct ;
- Le tutorat par les pairs ;
- L'enseignement-apprentissage collaboratif/participatif.

VI5 : Les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive

- Matériels concrets ;
- Matériels semi-concrets ;
- Outils TIC/ médias audiovisuels ;
- Didacticiels informatiques ;
- Corpus en braille.

VI6 : Les types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant inclusif

-Types : Diagnostique/formatif/ sommative

- Outils :

- Tests cognitifs ;
- Tests non cognitifs ;
- Tests objectifs ;

- Tests subjectifs ;
- Tests oraux ;
- Tests pratiques ;
- Portfolios.

VD : Rendement des EBES

- Résultats/ performances chiffrés des EBES ;
(handicapés moteurs ou présentant une déficience sensorielle, ou intellectuelle légère)
- Niveau d'intégration et d'adaptation sociale des EBES (déficients intellectuels moyens, sévères, autistes...) à travers l'observation des PEI.

Notons qu'à chacun de ces indicateurs seront ensuite attribuées des modalités (qui nous permettront avec les indicateurs, de bien construire notre outil de collecte des données) qui constituent à cet effet, l'articulation suivante.

2-4-3 LES MODALITES

Les modalités sont par définition, des réponses possibles ou des appréciations qui découlent des indicateurs. Elles indiquent le sens, le degré de la variable et constituent de ce fait, l'ensemble des éléments qui permettent de mesurer ou d'interpréter les variables.

Les modalités respectives de nos indicateurs sont donc :

Les variables indépendantes **VI1**, **VI2** et **VI3** ont les modalités suivantes :

- Connaissance ou non ;
- Définition de chaque mission, compétences et tâches spécifiques ;
- Application ou non/fréquence d'application ;
- Niveau de maîtrise et d'application.

Celles de la **VI4** :

- Connaissance ou non ;
- Définition de chaque méthode ;
- Application ou non ;
- Fréquence d'application.

Celles de la **VI5** :

- Type de support le plus utilisé ;

- Disponibilité ou non des outils TIC ;
- Utilisation ou non des didacticiels informatiques.

Celles de la **VI6** :

- Connaissance ou non ;
- Définition de chaque type ;
- Objectif du ou des types et outils utilisés ;
- Application ou non.

Les modalités de la **VD** sont les suivantes :

- Taux de réussite annuelle < à 50% (Mauvais) ;
- Taux de réussite annuelle entre 50% et 69% (Passable) ;
- Taux de réussite annuelle entre 70% et 80% (Bon) ;
- Taux de réussite annuelle > à 80% (Très bon) ;
- Niveau de progression et d'adaptation des EBES déficients intellectuels sévères et souffrant de troubles comportementaux et émotionnels : Très mauvais-Mauvais -Passable –Bon -Très bon.

Ainsi sont présentés l'orientation de notre étude, ainsi que les éléments essentiels de base sur lesquels cette dernière est fondée. Par souci de clarté, nous nous proposons de les récapituler dans le tableau synoptique ci-dessous.

Tableau 7

Synoptique de l'opérationnalisation des variables, indicateurs et modalités de l'étude

Hypothèse générale	Hypothèses spécifiques	Variables opérationnalisées	Indicateurs	Modalités
La qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives participe significativement au rendement des EBES	HS1 : Les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES ;	VI1 : Missions assignées à l'enseignant d'école inclusive	Evaluation-Prévention-Intervention Collaboration / partenariat Généraliste et spécialiste Communication Soutien/ guide/ conseiller	<i>Tout à fait-Assez-Pas tout à fait</i> <i>-Totalement d'accord ----</i> <i>D'accord</i> <i>-En désaccord</i> <i>-Totalement en désaccord -</i> <i>Neutre</i> <i>-Toujours-Parfois-Jamais</i>
	HS2 : Les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES ;	VI2 : Compétences requises de l'enseignant d'école inclusive	○ Compétences intellectuelles (savoirs) ○ Compétences techniques (savoir-faire) ○ Compétences morales et artistiques (savoir-bien faire) ○ Compétences humanitaires (savoir-être) ○ Compétences technologiques (savoir-technologique)	<i>-Tout à fait-Assez-Pas tout à fait</i> <i>-Totalement d'accord ----</i> <i>D'accord -En désaccord</i> <i>-Totalement en désaccord -</i> <i>Neutre</i> <i>-Toujours-Parfois-Jamais</i>
	HS3 : Les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive participent de manière significative au rendement des EBES ;	VI3 : Tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive	○ Accueillir et être bienveillant... ○ Développer l'estime de soi de l'EBES ○ Développer le sentiment d'appartenance... ○ Développer les compétences... ○ Créer un environnement d'apprentissage approprié... ○ Adapter le programme selon le niveau de... Favoriser les interactions et la socialisation...	<i>- Oui/ Non</i> <i>-Toujours--Parfois-Jamais</i>

	HS4 : Les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES ;	VI4 : Méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive	○ Conception universelle de l'apprentissage ○ Pédagogie différenciée ○ Pédagogie inversée ○ Classes promenades ○ Méthodes actives et participatives (jeu de rôles/ simulation) ○ Travaux en groupes ○ L'enseignement direct ○ Le tutorat par les pairs ○ L'enseignement-apprentissage collaboratif/participatif	-Très élevé -Élevé -Aucun -Bas -Très bas <i>Toujours-Parfois-Jamais</i>
	HS5 : Les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES;	VI5 : Supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive	○ Matériels concrets ○ Matériels semi-concrets ○ Outils TIC/ médias audiovisuels ○ Didacticiels informatiques ○ Corpus en braille	<i>Oui/ Non</i> <i>Toujours-Parfois-Jamais</i>
	HS6 : Les types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES.	VI6 : Types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant d'école inclusive	-Types : Diagnostique/formative/sommative -Outils : Tests cognitifs, Tests non cognitifs, Tests objectifs, Tests subjectifs, Tests oraux, Tests pratiques, Portfolios	-Oui/ Non -Oui/ Non

		VD : Rendement des EBES	Résultats/ performances chiffrés des EBES (Handicapés moteurs ou présentant une déficience sensorielle, ou intellectuelle légère) Niveau d'intégration et d'adaptation sociale des EBES (déficients intellectuels moyens, sévères, autistes...)	- Taux de réussite annuelle < à 50% (<i>Mauvais</i>) - Taux de réussite annuelle entre 50% et 69% (<i>Assez bon</i>) -Taux de réussite annuelle entre 70 et 80% (<i>Bon</i>) - Taux de réussite annuelle > à 80% (<i>Très bon</i>) -<i>Très bonne</i> -<i>Bonne</i> -<i>Passable</i> -<i>Mauvaise</i> -<i>Très mauvaise</i>
--	--	--------------------------------	---	--

Source : données de l'étude.

CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

Une théorie est d'après le dictionnaire Français Larousse en ligne, un ensemble relativement organisé d'idées, de concepts se rapportant à un domaine déterminé. Elle peut être l'œuvre d'un auteur de renom, et issue d'une production écrite pertinente et vérifiable. Pour expliquer notre sujet d'étude, nous avons convoqué trois théories qui l'illustrent le mieux à savoir : la théorie de l'ergonomie scolaire et éducative, qui fournit un cadre d'explication des différents facteurs ayant un effet sur le rendement des apprenants. Les théories de l'inadaptation convoquées par la suite, donnent de comprendre également l'importance de la prise en compte des facteurs socioculturels dans la réussite du processus enseignement-apprentissage ; lesquels facteurs socioculturels n'ont pas été considérés dans la théorie de l'ergonomie scolaire. Et la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou d'auto-efficacité d'Albert Bandura quant à elle, relève la nécessité capitale pour la réussite du processus enseignement-apprentissage, et particulièrement en situation de classe inclusive, que l'enseignant ait confiance en ses capacités.

Avant de présenter les théories explicatives annoncées ci-dessus, il sera abordé les considérations théoriques locales du handicap.

3-1 CONSIDERATIONS THEORIQUES LOCALES DU HANDICAP

L'étude est entreprise dans un contexte camerounais encore marqué par une perception négative du handicap, et une méconnaissance des besoins éducatifs spéciaux (Tchombé, 2017a). La perception négative qu'ont les personnes du handicap résulterait en partie des considérations culturelles. De ce qui ressort de la revue de littérature effectuée précédemment, plusieurs facteurs peuvent influencer le rendement des EBES tels que la qualité de la relation école-famille, la professionnalité de l'enseignant, la perception qu'a ce dernier de l'inclusion scolaire, ainsi que la maîtrise ou non de son rôle. Cependant en contexte Camerounais précisément, un autre facteur non négligeable constituerait un frein non seulement au rendement des EBES, mais aussi à leur scolarisation à savoir, les considérations culturelles et les croyances liées à ces dernières. Ainsi, les considérations culturelles au Cameroun constituent d'une certaine façon un obstacle à l'inclusion scolaire (Tchombé, 2017a) et

peuvent également être un facteur influençant négativement le rendement des EBES.

Ces spécificités culturelles agissent de par les multiples préjugés et idées reçues émanant de ces dernières, et sur lesquelles certaines personnes fondent encore leur croyance. Lesdits préjugés et idées reçues locaux attribuent au handicap des causes surnaturelles ou mystiques (Ayissi, 2020), induisant ainsi chez les personnes de croire et de vivre selon les superstitions établies et découlant de cette perception du handicap et de ses origines. Les stéréotypes dont il est question ici sont ceux qui qualifient généralement les enfants atteints d'un certain type de déficience (notamment les autistes et les enfants trisomiques) de « possédés » (par des esprits maléfiques) ou de « sorciers », ou encore de « personnes maudites par les dieux », tel que les représentations dans la région du Nord Cameroun appréhendent les personnes atteintes de handicap moteur (Bianze, 2019). C'est ainsi que dans le vocabulaire local, on retrouve plusieurs appellations à connotation négative des personnes handicapées. Ayissi (2020, p. 76) relève que : « Les enfants infirmes moteurs cérébraux sont couramment appelés : « enfants serpents » et un albinos « *No kono* » en langue Eton qui signifie littéralement « Tête de fantôme » [...] ». Ceci a pour conséquence, le fait que les personnes handicapées soient considérées comme étant des êtres à part, auxquels des traitements spécifiques doivent être appliqués. Certains vont même plus loin en estimant que ces enfants n'ont pas droit à la vie. Reichart et Wagoum (2016) cités par Ayissi (2020) à ce sujet, donnent l'information selon laquelle des crimes rituels ont été perpétrés sur les albinos dans plusieurs pays d'Afrique, ceci en référence à cette considération occulte des origines de l'albinisme. Malheureusement, plusieurs personnes même instruites, du fait qu'elles soient enracinées dans leur culture et dans ces croyances, croient en cela, parmi lesquelles les enseignants. C'est pourquoi Tchombé (2017a) a affirmé que : « Les programmes d'inclusion ne devraient pas dans ce cas négliger les croyances et les attitudes des enseignants qui sont la clé de la mise en œuvre de meilleures pratiques » (p. 38). Cet état des choses expliquerait en partie la faible scolarisation des EBES dans les écoles à ce jour, du fait que plusieurs parents sous l'effet de ces croyances, « cachent » leurs enfants atteints de handicap dans leurs maisons, et ne croient pas non plus en leur éducabilité.

Parallèlement à cette perception surnaturelle locale du handicap, se décline la théorie du modèle médical du handicap, qui conçoit le handicap comme un problème dont les origines sont purement biologiques (Biljana, 2024). Par conséquent, c'est l'enfant handicapé

qui parce qu'il est « anormal », devrait être rééduqué pour se mettre aux normes de la société (Kerroumi & Forgeron, 2019) ou du moins de ce qu'elle valide comme étant la norme.

Cette étude s'insère dans **le cadre du modèle théorique social du handicap** qui préconise contrairement à la théorie médicale du handicap, que la société dans son entièreté se rééduque et se normalise pour répondre aux besoins de tous ses membres (Kerroumi & Forgeron, 2019), ce qui d'après les auteurs appelle à un changement de paradigme également évoqué par Olarte et al. (2020) qui ont fait la précision parlant de paradigme politique et social.

Considérant ce qui précède, l'on devrait comprendre que l'origine du handicap n'est pas exclusivement médicale, encore moins surnaturelle ; il peut aussi être causé par la société, qui parfois, par ses normes et exigences, ainsi que son intolérance inhibe les capacités des individus et ne permet ni leur déploiement, encore moins leur épanouissement.

3-2 THEORIE DE L'ERGONOMIE SCOLAIRE ET EDUCATIVE

Le concept d'« ergonomie », qui signifie étymologiquement « la science du travail » a été utilisé pour la première fois au 19^e siècle, précisément en 1857 par Wojciech Jastrzbowski. Le concept qui a été à l'époque défini comme étant « l'adaptation du travail à l'homme » Belguermi (2019, p. 931) a donc évolué au fil des années et aujourd'hui, l'association internationale d'ergonomie s'accorde à le définir comme : « la discipline scientifique de la compréhension des interactions entre humains et autres éléments d'un système dans le but d'améliorer le bien-être humain et la performance des systèmes » Veyrac et Bouillier-Oudot (2011, p. 2).

En effet de façon générale, l'ergonomie vise le bien-être de l'Homme dans l'exercice de son métier/ sa fonction.

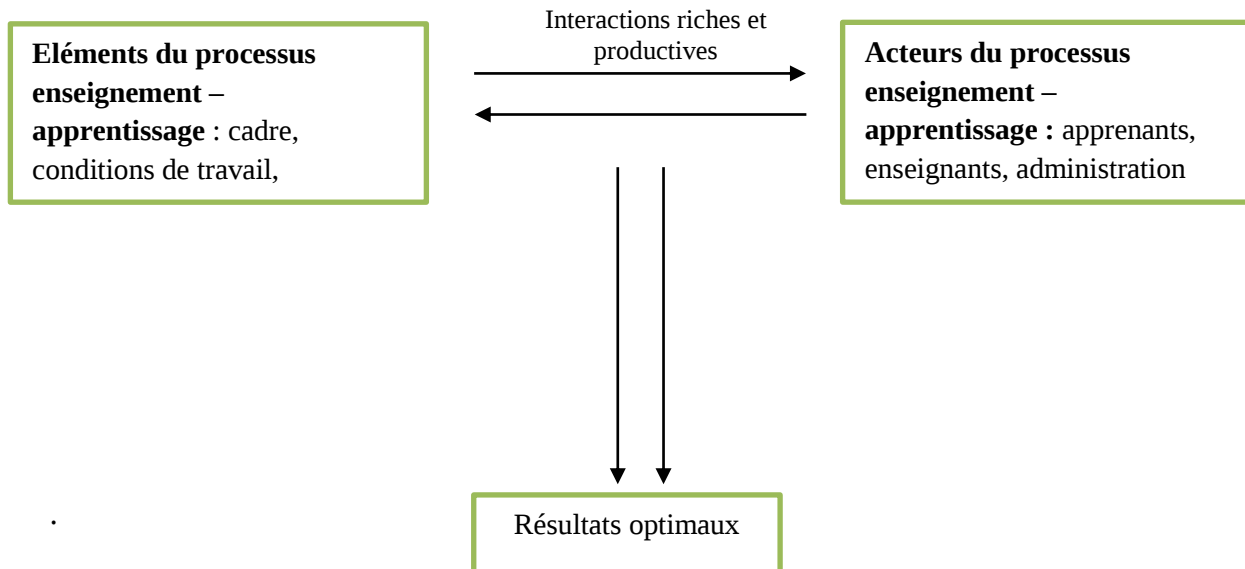
Au cours de son évolution, l'ergonomie s'est étendue à d'autres disciplines telles que la psychologie, la biologie, la sociologie, [...] et l'éducation qui nous intéresse dans cette étude.

Ainsi, **l'ergonomie scolaire et éducative** se définit d'après Martinez et Boutin (2008) comme l'« analyse des situations pédagogiques qui vise l'amélioration du bien-être et la performance des personnes qui sont en interaction avec les éléments d'une situation éducative particulière en vue d'accomplir la tâche (éducative)» (p. 128). Elle s'intéresse en effet, à tous les éléments (le cadre et les conditions de travail, les matériels, ressources humaines et autres)

et aux acteurs (élèves, enseignants, administration) qui entrent en jeu dans le processus enseignement-apprentissage et éducatif, afin de mettre tout l'ensemble en harmonie pour que le système soit plus performant dans son fonctionnement et produise des résultats scolaires optimaux.

Figure 4

Représentation schématique de la théorie de l'ergonomie scolaire et éducative



Source : schématisation réalisée à partir du postulat de la théorie.

Le rapport qu'a cette théorie avec notre étude se situe précisément au niveau du fait que l'ergonomie scolaire vise le bien-être et la performance des personnes impliquées dans l'accomplissement de la tâche éducative. De toutes les personnes concernées, nous allons mettre une emphase sur l'enseignant pour mieux ressortir le lien avec la présente étude. Il se trouve donc que, les enseignants sont de plus en plus performants au fil des formations (initiale et continue) dont ils bénéficient et surtout de l'expérience acquise sur le terrain au fil des années. Aujourd'hui avec la pratique de l'inclusion scolaire qui est relativement récente dans notre contexte, il faut dire que les enseignants la pratiquent de manière encore approximative pour la plupart, car manquant encore de plusieurs ressources pour être performants, ce qui peut expliquer le rendement non optimal des EBES enregistré à ce jour. En effet, il convient de préciser qu'outre la formation manquante ou insuffisante dont se plaignent les enseignants d'écoles inclusives, ils font également face à beaucoup d'autres difficultés d'ordre matériel, infrastructurel et autres. Si donc la performance des enseignants est entamée, il va de soi que leur bien-être en prend également un coup. En fait,

l'implémentation de l'inclusion scolaire crée suffisamment de bouleversements dans la conscience des enseignants et dans leur moral auxquels seule une bonne formation, adéquate et spécifique peut remédier ; car en réalité, parlant de l'éducation inclusive, ce n'est pas juste le défaut de performance des enseignants qui peut entamer leur bien-être, mais c'est également leur perception et leur attitude face à cette nouvelle façon d'exercer leur travail, qu'ils n'ont surtout pas vu venir. De ce fait, ils se montrent pour la plupart frustrés et aigris.

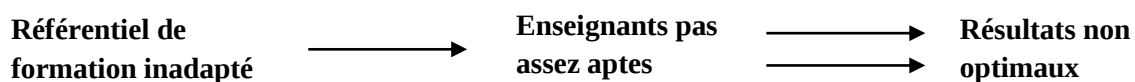
Conformément à cette théorie, la qualité du référentiel de formation des enseignants (élément influençant le processus d'enseignement), mérite qu'on s'y attarde ou alors peut être questionné dans la mesure où il ne permet pas aux enseignants en l'état actuel, de répondre efficacement aux besoins des élèves, et donc ne contribue pas à la réussite scolaire, ou du moins à ce que cette dernière soit optimale. La qualité du référentiel ou de la formation reçue par les enseignants détermine significativement la qualité du travail qu'ils vont produire sur le terrain. Le manque de formation ou son insuffisance peut créer le doute, l'inquiétude et le manque d'assurance chez l'enseignant qui se trouve dans une posture d'incapacité face à ses élèves.

Etant donné qu'un enseignant ne transmet pas seulement ce qu'il connaît mais aussi ce qu'il est, son mal-être et son incapacité vont se traduire chez les élèves, dont les résultats scolaires en seront conséquents.

La qualité de la formation reçue a un impact très élevé sur le type d'enseignant et influence la réussite scolaire.

Puisque l'ergonomie scolaire et éducative se préoccupe de tout ce qui pourrait optimiser la réussite scolaire et éducative, et que l'enseignant cheville ouvrière et pièce-maîtresse du processus enseignement-apprentissage en fait partie, tout devrait être mis en place pour lui épargner toute situation d'inconfort dans sa salle de classe, que ce soit sur le plan physique, matériel, cognitif, biologique et technique ou pratique qui est l'aspect qui nous intéresse dans la présente étude.

Pour nous résumer, nous proposons la matérialisation suivante de nos propos :



Source : schématisation adaptée de la théorie à l'étude.

❖ Limite de la théorie

La théorie de l'ergonomie scolaire et éducative a comme limite le fait qu'elle n'intègre pas la prise en compte de l'aspect socioculturel comme élément pouvant impacter le processus enseignement-apprentissage, pourtant celui-ci a un effet non négligeable dans ledit processus. Le référentiel de formation doit également prendre en compte l'aspect socioculturel dans son élaboration. C'est donc fort de ce manquement que nous avons été amenés, pour le combler, à convoquer la deuxième théorie explicative à savoir : la théorie de l'inadaptation de Janosz et Le Blanc (1996).

3-3 THEORIES DE L'INADAPTATION

L'inadaptation d'après l'interne (s.d.), se dit pour exprimer un manque d'intégration ou d'ajustement à quelqu'un ou quelque chose.

D'après Legendre (1993), la notion d'inadaptation et précisément en milieu scolaire se définit comme étant un « processus qui s'exprime par des attitudes, conduites et comportements et par lequel un élève se trouve en non-conformité avec les normes du milieu scolaire » (p. 702).

Parlant toujours de l'inadaptation scolaire de l'apprenant, Janosz et Le Blanc (1996, p.62) soutiennent que « le fait de l'inadaptation ne saurait être étudiée uniquement sous l'angle des caractéristiques individuelles, en faisant abstraction de l'influence des contextes sociaux et culturels à l'intérieur desquels il se développe ... ». Les auteurs rejoignent dans leur conception de l'inadaptation, ceux qui pensent que l'inadaptation peut être le lot de l'individu, de son milieu ou de leur interaction. Dit plus clairement, pour eux, « juger de ce qui est adapté ou normatif nécessite que l'on tienne compte non seulement de la performance et des habiletés individuelles, mais aussi de la qualité et de l'adéquation des exigences face au comportement attendu » (Janosz & Le Blanc, 1996, p.62).

Ainsi, conformément à Janosz et Le Blanc (1996), comprendre l'inadaptation passe par l'analyse de trois facteurs précis en rapport avec cette dernière à savoir : les facteurs individuels, les facteurs organisationnels et les facteurs socioculturels.

Pour Stambak et Vial (1970), « toute inadaptation implique une relation dont la caractéristique est d'être réciproque ». C'est-à-dire que si l'on émet en conformité avec notre étude que le référentiel de formation est inadapté à la mise en œuvre correcte et efficace de

l'inclusion scolaire par les enseignants, il conviendrait tout aussi bien de dire que ledit processus d'inclusion scolaire des apprenants divers est en inadéquation avec la qualité du référentiel de formation des enseignants.

Pour ce qui est de la présente étude, nous rejoignons la conception des auteurs Janosz et Le Blanc (1996) selon laquelle, une inadéquation a trois origines, lesquelles sont : les facteurs individuels, les facteurs organisationnels et les facteurs socioculturels.

Parlant des **facteurs individuels**, vu qu'un référentiel n'est pas un individu, nous parlerons donc ici des éléments inhérents à la conception dudit référentiel, c'est-à-dire de ses composantes mêmes. Ainsi dit, le contenu d'un référentiel de formation peut ne pas être adapté ou pertinent pour une formation donnée, car son contenu ne cadre pas avec les besoins réels des apprenants ou alors avec les besoins de formation qu'ont les enseignants.

Conformément à l'hypothèse émise dans cette étude, le rendement des élèves est forcément en rapport avec la qualité du référentiel de formation des enseignants dans la mesure où, si les enseignants ne reçoivent pas la formation adéquate, (laquelle formation est orientée par le référentiel), le processus enseignement-apprentissage sera affecté négativement. Et cette inadéquation est perceptible à travers les résultats obtenus par les apprenants. Dans une classe inclusive, les apprenants et notamment les EBES, ont des besoins d'apprentissage divers et variés qui doivent impérativement être pris en compte dans la formation des enseignants.

En matière de curricula, les programmes sont conçus en fonction du besoin de la société et des apprenants eux-mêmes. L'inadéquation pourrait à ce niveau provenir également du fait que les besoins des apprenants n'aient pas été pris en compte, ou du moins comme il le fallait. Si la formation reçue par les enseignants est inadéquate, alors les répercussions seront perceptibles à travers les résultats des apprenants.

Pour ce qui est des **facteurs organisationnels**, précisons déjà que ces derniers sont en rapport avec les éléments externes au référentiel, mais ayant une influence certaine sur ce dernier.

Nous faisons allusion ici, à l'environnement, au cadre dans lequel il est déployé, donc l'école, les personnes devant s'assurer de sa mise en œuvre effective (administration scolaire) et les personnes qui l'implémentent directement, à savoir : **les enseignants**.

L'environnement scolaire peut causer l'inadaptation d'un référentiel dans la mesure où ledit référentiel n'est pas en accord parfait avec la structure physique et/ou le fonctionnement de l'école. Dans une école inclusive en principe, les infrastructures doivent être construites de façon à être accessibles pour tous types d'EBES et les tâches spécifiques des enseignants quant à l'accueil et la formation des EBES sont spécifiées dans le référentiel. Malheureusement, dans la plupart de nos écoles inclusives, les infrastructures ne permettent pas vraiment l'accès facile à tous les EBES ; ce qui pourrait créer une inadéquation entre ce qui est censé être fait, et ce qui est réellement fait sur le terrain, causant ainsi une inadaptation du référentiel.

D'après Janosz et Le Blanc (1996), l'inadaptation scolaire peut être causée par la grosseur de la classe (classe à grand effectif) dans laquelle est l'élève. En la ramenant à notre étude, nous dirons que l'inadaptation d'un référentiel pourrait provenir du fait de la gestion difficile des classes à grands effectifs que l'on rencontre très souvent dans notre contexte, même dans les écoles inclusives, dans la mesure où ce dernier ne prévoit pas des moyens spécifiques à mettre en œuvre par l'enseignant dans ces cas-là. La réalité des classes à effectifs pléthoriques n'est pas à ignorer dans notre contexte, tout comme ses conséquences sur le processus enseignement-apprentissage. Il est généralement très difficile pour les enseignants face à cette réalité, d'atteindre les objectifs escomptés, ou du moins dans le temps imparti ; et tout ceci est d'autant plus complexe que lorsqu'il s'agit d'une classe inclusive.

Concernant l'administration scolaire, celle-ci peut ne pas être en harmonie parfaite dans l'application des directives reçues de la hiérarchie quant à la mise en œuvre du référentiel, ce qui explique le fait que parfois, certaines pratiques peuvent varier d'une école à une autre, notamment au sujet des éléments tels que : le canevas de préparation d'une leçon, l'emploi de temps journalier...

Pour ce qui est des enseignants, leur perception de l'action qu'ils posent est susceptible d'intervenir, biaisant ainsi à un niveau ou à un autre, l'objectif final à atteindre. Ainsi, s'il existe plusieurs disparités dans la façon d'exercer des enseignants ou dans leurs pratiques, c'est parce que le référentiel n'est pas adapté, car ce dernier dans son offre de formation, vise à mettre tous les enseignants, sensiblement au même niveau de perception et de compréhension de leur mission dans les salles de classe, et des tâches à accomplir.

Quant aux **facteurs socioculturels** pour finir, le référentiel de formation doit traduire

d'après Janosz et Le Blanc (1996), le type de citoyen que souhaite produire la société, et ce en conformité avec la culture qui est la sienne. Ceci pour dire que la formation des enseignants doit être contextualisée, prendre en compte les réalités environnementales et culturelles, et surtout les besoins qui sont les nôtres (des apprenants eux-mêmes, et de l'ensemble de la société).

De ces inadéquations entre la formation des enseignants et les facteurs individuels, organisationnels et culturels de sa mise en œuvre, il en résulte malheureusement que se perpétuent chez les enseignants des conceptions erronées de l'inclusion scolaire, comme notamment le fait de penser pour la plupart de ceux rencontrés sur le terrain que, l'école ordinaire est inadaptée aux EBES, et l'école inclusive inadaptée aux enfants ordinaires. Ces conceptions fausses ne sont pas sans conséquences néfastes pour la mise en œuvre correcte et efficiente de l'inclusion scolaire dans notre pays. Une conséquence, non pas des moindres est la perte de confiance des enseignants, en leurs capacités propres, de réaliser au mieux leur profession. Cela constitue le point qui sera abordé de suite, dans le cadre de notre troisième théorie explicative.

3-4 THEORIE DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE (SEP) D'ALBERT BANDURA

D'après Mailys (2004, p. 475) : « Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles ».

Ainsi, selon cette théorie citée par Dussault et al. (2001, p. 181-182), « le sentiment d'auto efficacité constitue la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche (...). Plus grand est le sentiment d'auto efficacité, plus élevés sont les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans leur poursuite ». Bandura (2007) définit l'autoefficacité comme la conviction qu'a un individu en sa propre capacité de réaliser des actions, avec la finalité d'aboutir au résultat escompté.

Ramenée à notre étude, la théorie du SEP met en lumière le fait que si un enseignant en situation de classe inclusive n'a pas pleinement confiance en ses capacités de tenir des

apprenants avec des profils divers et/ou des besoins spécifiques d'apprentissage eux-aussi différents d'un apprenant à un autre, il initiera difficilement, sinon jamais une action allant dans le sens de prendre en compte les besoins de tous les apprenants dans sa classe. Très vite, il aura catégorisé certains apprenants, généralement les EBES, comme ceux pour qui il ne faut pas trop faire d'efforts, d'autant plus qu'il n'ait pas reçu de formation pour. Ce qui explique pourquoi plusieurs EBES dans les classes inclusives sont plus des « figurants » que des apprenants réels et considérés à leur juste valeur.

Des constats faits sur le terrain, plusieurs enseignants n'ayant pas été formés adéquatement, se disent qu'ils ne peuvent pas ou alors qu'ils n'ont pas qualité de tenir des EBES, quels que soient les besoins de ces derniers. Cela s'explique par le fait que bon nombre des EBES étaient auparavant exclus de l'école ordinaire et redirigés vers les écoles spécialisées, ce qui de façon compréhensible a donné à croire aux enseignants d'écoles ordinaires qu'ils ne sont pas aptes à tenir des EBES, mais que cela incombe plutôt aux enseignants spécialisés. Le paradigme ou la conception des choses doit être tout autre aujourd'hui, et il n'y a que la formation, adéquate et adaptée qui pourra permettre d'arriver à cette fin. Parce que tous les enseignants peuvent et doivent désormais former tous types d'apprenants.

De l'autre côté et à contrario avec les faits mentionnés supra, le SEP qui est cependant élevé ou très élevé chez un enseignant produira en ce dernier l'audace d'essayer, d'initier, parce que confiant en ses capacités et ses chances de réussite. Des enseignants dans ce cas, nous n'en trouvons malheureusement pas beaucoup dans nos écoles inclusives.

D'après son auteur, la théorie du SEP est générée ou produite par quatre facteurs qui peuvent chacun avoir une influence sur ledit SEP. Il s'agit notamment de :

- L'expérience active de maîtrise : considérée comme la source principale, elle est fondée sur la maîtrise personnelle des tâches à exécuter. Ainsi, les succès régulièrement obtenus lors de l'exécution d'une tâche, font asseoir en un individu un fort SEP, contrairement aux échecs qui réalisent plutôt en l'individu l'effet contraire.
- L'apprentissage social qui se fonde sur les comparaisons sociales. En effet, pour évaluer ses capacités propres, l'individu tire aussi des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes ayant les mêmes caractéristiques que lui (sexe, âge...). Ainsi, le fait d'observer ses semblables réussir face à une situation prédite difficile ou hors de portée, peut influencer et renforcer la propre croyance de

l'observateur en sa capacité de réussir, tandis que l'observation de l'échec d'un pair peut remettre en doute la croyance en sa propre efficacité.

- La persuasion par autrui : le fait pour un individu d'être encouragé, galvanisé par quelqu'un d'autre qui croit en ses capacités et qui compte pour lui, renforce également en cet individu le SEP.
- L'état physiologique et émotionnel : Lorsqu'une personne associe un état émotionnel négatif tel que l'anxiété ou le stress avec une faible performance du comportement demandé, cela peut l'amener à douter de ses compétences personnelles pour accomplir ce comportement et ainsi conduire à l'échec. Par contre, les individus seront plus enclins à croire au succès s'ils ne sont pas gênés par un état émotionnel ou physiologique négatif (Mailys, 2004) et (Lecomte, 2004).

La théorie ci-dessus énoncée est en relation avec notre étude dans la mesure où puisqu' « un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser » (Lecomte, 2004), un enseignant d'école inclusive qui ne dispose pas les aptitudes nécessaires et adéquates requises pour les exigences du milieu, ne se croit pas capable d'influencer positivement les résultats de ses élèves, et par conséquent, ne s'y adonnera pas et même ne s'en donnera pas les moyens comme le stipule l'auteur de la théorie. Lecomte (2004, p. 67) qui parle plutôt **d'efficacité « pédagogique »** pour ce qui est des enseignants, affirme à ce sujet que : « Les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique agissent en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves «difficiles » grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées, et qu'ils peuvent solliciter le soutien de la famille et vaincre les influences contraires du voisinage par un enseignement efficace. En revanche, les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique estiment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés et s'ils sont négativement influencés par leur famille et leur voisinage ».

Pour mieux nous expliquer, illustrons le lien qu'a cette théorie avec notre étude, en procédant à la démonstration du rapport de chacun des trois premiers facteurs ci-dessus présentés avec le rendement des EBES.

Prenons pour commencer, l'expérience active de maîtrise ou encore la maîtrise personnelle qui stipule que l'individu voit son SEP s'accroître si à plusieurs reprises il réalise avec succès une action. Vu que la plupart des enseignants camerounais aujourd'hui qui enseignent dans des écoles inclusives et particulièrement ceux de la ville dans laquelle s'est

déroulée l'étude, éprouvent beaucoup de peine à encadrer efficacement les EBES dans leurs classes, à cause de la formation qui reste insuffisante ou alors pas adéquate, il va sans dire que le SEP de ces derniers aura de la peine à s'élever puisque la plupart de leurs actions effectuées à l'endroit des EBES ne se soldent pas toujours par un succès, d'après les observations faites sur le terrain.

Les enseignants étant en pleine expérimentation des pratiques de classe inclusives, n'ont pas encore acquis les rouages de l'inclusion scolaire qui pourraient leur permettre d'agir toujours efficacement auprès des EBES. Par conséquent, il est donc clair qu'en l'absence de la maîtrise personnelle des pratiques de classe inclusives par les enseignants, leur sentiment d'efficacité pédagogique ne peut être convainquant et l'influence de cet état des choses sur le rendement des apprenants est indéniable, car comme l'a affirmé Lecomte (2004): « Les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires et façonnent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles » (p.67).

Concernant l'apprentissage social, il faut dire que dans le contexte actuel, les enseignants d'écoles inclusives, bien que visiblement collaborant plus ou moins entre eux, n'ont pas tous vraiment à leurs côtés et de manière permanente des personnes ressources qui pourraient leur servir de modèles. Les personnes ressources, appelées « champions en inclusion » ou « points focaux » ne sont pas assez en termes de quantité ; et de ce fait n'interviennent que de manière ponctuelle dans les salles de classe où le besoin se pose, c'est-à-dire là où les capacités de l'enseignant titulaire de classe s'avèrent insuffisantes pour intervenir auprès d'un apprenant. Donc la plupart du temps, les enseignants se « débrouillent » comme ils peuvent pour certains, avec le peu de ressources dont ils disposent, et dans ces conditions-là, les résultats obtenus par les apprenants sont forcément conséquents.

Pour finir, la persuasion par autrui est elle aussi difficilement acquise, parce que les enseignants qui rappelons-le n'ont pas été suffisamment préparés à accueillir des EBES dans leurs classes, se retrouvent à pratiquer l'inclusion scolaire pour la plupart par obligation, car craignant la perte de leur emploi, ou une suspension de salaire notamment. Ajouté à cela, on pourrait également relever le manque plus ou moins perceptible de soutien et d'encouragements de l'administration scolaire aux enseignants. En réalité, ils ne sont ni encouragés, ni motivés, mais plutôt contraints d'après leurs propos, à la pratique de

l'inclusion scolaire.

Quel est donc le rapport entre la qualité du référentiel de formation et le SEP des enseignants ?

Dans le cadre de l'exercice d'une fonction comme celle de l'enseignement, qui requiert une formation spécifique, tous ceux aspirant à cette fonction sont tenus de passer par cette formation, (qu'ils aient naturellement un SEP élevé ou non), au risque d'être vraiment défaillant dans la pratique. Toutefois, la différence sera toujours visible entre le travail effectué par la personne ayant un SEP élevé et celui réalisé par la personne ayant un faible SEP sur le terrain. Aujourd'hui avec l'introduction de l'inclusion dans nos écoles, la tâche est un peu plus contraignante, les réalités assez différentes ; et si les enseignants n'ont été ni préparés et formés à ce changement, il se produit en eux à coup sûr une perte d'élan, d'entrain et de motivation, ils ressentent une incapacité, en résumé, leur sentiment d'auto efficacité est atteint. Pour dire en somme que, le sentiment d'efficacité perçue ou d'efficacité pédagogique est développé ou renforcé chez les enseignants au moyen de la formation. De plus, qu'il soit naturellement élevé ou faible chez certains enseignants, il doit toujours être renforcé pour des résultats plus probants auprès des apprenants en général et des EBES en particulier. Pour la mise en œuvre d'une innovation pédagogique de l'ampleur de l'inclusion scolaire, la formation et surtout la qualité de cette dernière est de mise, pour rassurer les enseignants et leur donner de comprendre que, même si la façon de travailler est désormais différente, ils sont en mesure de le faire, et surtout de bien le faire, car étant dotés de tous les atouts nécessaires pour cela, pour venir à bout des tâches qui leur incombent (Chose que seule la formation peut accomplir).

Ainsi nous dirons que, le rendement des EBES dans nos écoles dépend de « [...] la croyance que l'enseignant a de sa capacité à influencer l'apprentissage des élèves » Dussault et al. (2001, p. 182). Les enseignants qui possèdent un sentiment élevé d'efficacité pédagogique consacrent plus de temps aux activités scolaires, fournissent aux élèves en difficulté l'accompagnement et l'orientation indispensables pour réussir, et valorisent leurs bons résultats. Gibson et Dembo (1984). Dans la même lancée, l'OMS (2011) dans leur rapport mondial sur le Handicap suggère qu'une formation appropriée des enseignants ordinaires est cruciale pour qu'ils soient confiants et compétents dans l'enseignement des enfants ayant des besoins divers, tandis que Brownell et Parjares (1999) mettent de l'emphase sur le fait que les enseignants qui ont des croyances d'efficacité élevée, se déploient plus

auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage, contrairement à ceux dont les croyances d'efficacité sont faibles. Et si ce sentiment est inexistant ou faible chez les enseignants d'écoles inclusives notamment, c'est parce que l'offre et/ ou la qualité de la formation n'ont pas été au rendez-vous.

❖ Complémentarité des trois théories

Les théories de l'ergonomie scolaire et éducative et celle de l'inadaptation nous offrent un cadre de compréhension de ce qui pourrait favoriser ou non le déroulement correct du processus enseignement-apprentissage, et ce, que l'on soit en situation de classe ordinaire ou de classe inclusive comme c'est le cas dans cette étude. Ainsi, outre les interactions harmonieuses devant régner entre les éléments (référentiel de formation...) et les acteurs (enseignants, élèves...) du processus tel que prôné par la théorie de l'ergonomie scolaire et éducative, la théorie de l'inadaptation, qui s'imbrique dans la précédente, apporte un complément qui est la nécessité de la prise en compte des réalités sociales et culturelles.

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle intervient ici pour démontrer qu'en plus du fonctionnement harmonieux des interactions entre les parties prenantes principales du processus et la contextualisation de l'offre de formation, il faut en plus obtenir l'adhésion et la motivation des enseignants. Nous traitons dans cette étude de l'inclusion scolaire, qui est perçue par plusieurs enseignants comme étant un projet irréaliste. Les EBES, du moins certaines catégories d'enfants à besoins spécifiques sont encore considérés par les enseignants comme des personnes devant évoluer dans un environnement différent de celui des enfants ordinaires. Le SEP qui n'est pas forcément inné chez les individus s'avère très important et plus encore en situation de classe inclusive, puisqu'il détermine l'engagement et les actions de l'enseignant comme nous l'avons relevé plus haut. D'après son auteur, le SEP est généré par quatre facteurs, dont les trois premiers dépendent considérablement de la formation, ce qui n'est pas forcément le cas pour le dernier relatif à l'état physiologique et émotionnel de l'individu.

3-5 ANALYSE THEORIQUE DE LA QUALITE DU REFERENTIEL DE FORMATION ACTUEL DES ENSEIGNANTS D'ECOLES INCLUSIVES

Nous nous proposons dans cette articulation de faire une analyse de ce qui tient lieu pour le moment de référentiel de formation des enseignants, vu qu'officiellement, il n'en

existe pas encore un. L'analyse sera réalisée sur la base des caractéristiques ou qualités d'un référentiel de formation formulées par l'OIF (s.d.) déjà présentées en amont qui sont : la pertinence, la cohérence et l'applicabilité. Seront également combinés aux trois caractéristiques précédentes, les éléments sur lesquels repose l'évaluation de la qualité d'une formation selon Endrizzi (2014) et Hénard (2010) à savoir : le développement d'une culture qualité, une offre de formation de qualité et le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.

En guise de rappel, la formation tant initiale que continue actuelle des enseignants se fait sur la base de modules (consignés en annexes), l'un utilisé pour la formation initiale, conçu par le MINESEC en partenariat avec l'ONG Sightsavers et l'université de Buéa, et l'autre utilisé pour la formation continue, élaboré par la DEMP du MINEDUB, assistée de l'Université de Yaoundé 1 et de Buéa.

Parlant de la pertinence qui fait référence à la capacité du référentiel à répondre efficacement à un problème identifié, nous pouvons sur la base de la consultation des différents modules, affirmer que cette qualité du référentiel n'est pas tout à fait acquise dans la mesure où les deux modules résumés, adressent la formation sur des thèmes tels que la définition de l'éducation inclusive, l'identification des EBES, la gestion d'une classe inclusive et les stratégies d'évaluation des EBES, sans pour autant offrir des thèmes sur la raison d'être de l'éducation inclusive et des thèmes qui promeuvent l'apprentissage et la pratique des valeurs sociales et humanitaires par les enseignants ; lesquelles concourront à recueillir préalablement la pleine adhésion des enseignants et leur appropriation de la pratique de l'inclusion scolaire . L'analyse de cette caractéristique (la pertinence) du référentiel de formation s'assimile à un élément de référence pouvant permettre d'évaluer la qualité d'une formation (Endrizzi, 2014 ; Hénard, 2010) à savoir, l'offre de formation de qualité, dans la mesure où la formation est interrogée quant à sa capacité de répondre aux besoins de formation identifiés des enseignants, en accord avec les objectifs à atteindre auprès des apprenants.

Pour ce qui est de la cohérence qui se mesure à la qualité et à l'équilibre devant exister entre les différentes articulations des composantes du référentiel, il nous apparaît difficile d'analyser cet aspect, pour la raison que les modules qui tiennent lieu de référentiel de formation actuellement, ne sont pas tout à fait conçus suivant les canevas ordinaires d'élaboration des référentiels, qui renferment généralement les rubriques sur les différents types de savoirs à détenir ou à acquérir par le praticien, les compétences globales et

spécifiques pour chaque savoir, les objectifs globaux ou spécifiques et les activités d'intégration à mener pour la vérification de l'atteinte ou non des objectifs prévus. Le module utilisé pour la formation continue notamment indique ce que doit faire l'enseignant, sans formuler l'objectif de cet acte et les savoirs requis pour le faire. Le module utilisé pour la formation initiale quant à lui, formule des objectifs à atteindre pour chaque chapitre contenu dans le module et même des activités d'intégration à effectuer, mais l'objectif spécifique ou la raison de l'acte à poser sur l'acceptation de la pratique par l'enseignant ou sur l'apprentissage de l'apprenant n'est pas tout à fait spécifié.

S'agissant de l'applicabilité qui concerne la disponibilité des éléments nécessaires pour l'implémentation d'un référentiel de formation notamment en terme d'accessibilité des ressources humaines, financières et matérielles, il faut reconnaître qu'à ce niveau également, des manquements sont tout aussi observables. Parlant premièrement de la disponibilité des ressources humaines devant être affectées à la formation des enseignants, du constat que nous avons pu faire sur le terrain, bon nombre de ces formateurs, même s'ils sont en nombre plus ou moins suffisant, ne sont pas eux-mêmes suffisamment formés pour pouvoir transmettre efficacement à leur tour. Généralement, pour ce qui est des séances de formation continue, elles se font en collaboration avec les membres de l'ONG Sightsavers qui accompagnent également ces formateurs (inspecteurs...) dans leur formation à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Par conséquent l'on ne saurait dire que l'on dispose pour la mise en œuvre de ces modules de formation, de la ressource humaine tant en qualité qu'en quantité.

Pour ce qui est des ressources financières et matérielles, il faut le dire, l'acquisition de certains matériels pour la pratique de l'inclusion scolaire peut s'avérer très coûteuse. C'est par exemple le cas de l'acquisition des tablettes d'écriture ou des machines en braille pour la formation des enseignants à l'écriture et à la lecture en braille, qui ne sont malheureusement pas disponibles à ce jour dans plusieurs écoles inclusives, faute de moyens financiers, ou peut-être de mauvaise gestion des financements disponibles.

Toutefois, les enseignants reçoivent les formations dans d'autres aspects qui ne nécessitent pas forcément de matériel, ou tout au moins des matériels faciles d'accès, tels que l'identification des EBES, la gestion d'une classe inclusive...

Par ailleurs, il est à noter un aspect très important mis en lumière par Endrizzi (2014) et Hénard (2010), dans le déroulement d'un processus de formation, qui n'est autre que le

soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, en d'autres termes, le suivi et le monitoring. Les formateurs en principe, doivent s'assurer de la mise en pratique correcte des éléments théoriques dispensés durant les séances de travail et procéder à des corrections ou ajustements des pratiques des enseignants, en vue de l'amélioration progressive de ces derniers. Chose dont ne bénéficient pas pour le moment, les enseignants de nos écoles inclusives.

En somme, il ressort de cette analyse théorique et non exhaustive, (c'est-à-dire qui n'a pas exploré tous les contours de la question), que ce qui tient lieu pour le moment de référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives n'est pas tout à fait adapté au besoin de formation des enseignants, car manquant quelque peu de pertinence, de cohérence et d'applicabilité, tel que démontré supra.

Pour clore ce chapitre exclusivement consacré à la présentation et au développement des théories explicatives de l'étude, une synthèse des trois théories développées dans ce chapitre est proposée dans le tableau qui va suivre :

Tableau 8

Récapitulatif du cadre théorique de l'étude

Théories	Postulat de la théorie	Lien de la théorie avec l'étude	Théorisation des hypothèses
- La théorie de l'ergonomie scolaire et éducative	Tous les éléments (le cadre et les conditions de travail, les matériels, ressources humaines et autres) et les acteurs (élèves, enseignants, administration) qui entrent en jeu dans le processus enseignement-apprentissage et éducatif, doivent être en interaction harmonieuse pour que le système soit plus performant dans son fonctionnement et produise des résultats scolaires optimaux.	Le référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives s'il n'est pas pertinent et/ou adapté, ne peut permettre aux enseignants d'accomplir efficacement leur travail, notamment de répondre de façon efficace aux divers besoins des apprenants. Toute chose qui par conséquent ne saurait conduire à l'obtention de résultats optimaux auprès des apprenants en général et particulièrement des EBES, comme tel a été le constat à la base de cette étude.	
- Les théories de l'inadaptation	L'inadaptation en milieux éducatifs peut résulter de trois facteurs d'après Janosz et Le Blanc (1996) : l'individu, son milieu ou l'interaction entre les deux précédents (individu et milieu), ou encore des facteurs individuels, organisationnels et socioculturels.	L'inadaptation est le caractère de ce qui s'écarte ou qui est en inconformité avec la norme ou ce qui est admis comme tel. L'inadaptation du référentiel de formation des enseignants est constatée dans la mesure où les contenus développés (facteurs individuels) ne répondent pas totalement aux besoins de formation identifiés, l'environnement et les conditions de travail (facteurs organisationnels) ne permettent pas sa mise en œuvre efficiente et les réalités culturelles ne sont pas totalement prises en compte (facteurs socioculturels).	HG : Si le référentiel de formation des enseignants est inadapté aux EBES, celui-ci impactera négativement sur le rendement de ces derniers. Autrement dit, si les missions assignées à l'enseignant, les compétences requises de lui, les tâches spécifiques accomplies, les méthodes, techniques, supports didactiques et les types et outils d'évaluation utilisés sont inadaptés aux besoins des EBES, le rendement scolaire de ces derniers sera négativement affecté.

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou d'auto-efficacité d'Albert Bandura.	Le sentiment d'auto-efficacité perçue est la confiance qu'a une personne en ses capacités d'accomplir une tâche. Plus elle est élevée chez un individu, ce dernier a la propension à initier et à réaliser une tâche. Par contre moins elle est élevée, l'individu sera beaucoup moins porté vers la réalisation de ladite tâche, ne serait-ce qu'à l'essai de celle-ci.	Un enseignant qui n'a pas confiance en ses capacités de tenir des classes inclusives, et donc qui a un faible SEP, ne tiendra simplement pas compte des EBES bien que ces derniers soient présents dans la classe. Une formation adaptée fournit aux enseignants non seulement les savoirs et les compétences nécessaires, qui génèrent à leur tour ou qui renforcent la confiance en leurs capacités propres dont ils ont besoin pour accomplir au mieux leurs tâches.	
---	--	---	--

Source : synthèse des théories explicatives de l'étude.

DEUXIEME PARTIE
CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

D'après Ndié (2006, p. 39), « les chercheurs sont unanimes qu'il est essentiel que le chercheur ne se contente pas seulement d'indiquer les résultats obtenus, mais qu'il rende compte de la démarche qui fût sienne, de la démarche qu'il a utilisée pour obtenir les résultats qu'il fournit. » C'est conformément à cette affirmation que dans ce chapitre seront présentés l'ensemble des éléments méthodologiques nous ayant permis de parvenir ou d'obtenir les résultats qui seront présentés dans le chapitre suivant. Ces éléments sont : la définition du type de recherche menée, de la population, de la technique d'échantillonnage et de l'échantillon de l'étude ; la présentation des méthodes et instruments de collecte des données choisis ; la validation des instruments de collecte ; le rapport de la procédure de collecte sur le terrain, et pour finir, la présentation des méthodes d'analyse qui seront utilisées pour l'exploitation des données collectées. Tout ceci, non sans présenter les considérations éthiques de l'étude.

4-1 TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche, visant à identifier et faire ressortir le lien éventuel existant entre notre variable indépendante (qualité du référentiel de formation des enseignants) et notre variable dépendante (rendement des EBES), est de nature corrélationnelle. Elle sera traitée suivant une approche mixte, c'est-à-dire que seront collectées et analysées à la fois des données qualitatives et quantitatives, à l'effet pour nous de mettre à profit la complémentarité de ces deux types d'approches quant à l'exactitude des résultats obtenus. L'approche quantitative choisie nous permettra de mesurer ou de quantifier le nombre d'enseignants ayant conscience et pratiquant les missions de l'enseignant d'école inclusive, ceux possédant les compétences requises, ceux exerçant les tâches spécifiques adéquates ; par la suite, ceux qui ont connaissance et qui utilisent dans leurs classes les méthodes pédagogiques, ainsi que les supports didactiques indiqués, et pour finir, de déterminer les types et outils d'évaluation utilisés par les enseignants d'école inclusive. L'approche qualitative quant à elle nous donnera l'occasion de recueillir pratiquement les mêmes informations précédentes (dans un esprit de confrontation des résultats obtenus par l'approche quantitative), avec en plus la mise en lumière des ressentis et états d'esprit réels des enseignants quant à leurs pratiques dans une classe inclusive.

4-2 DEFINITION DE LA POPULATION

La population en recherche, est une collection complète de tous les éléments qui intéressent le chercheur dans une étude. Elle comprend tous les êtres ou objets d'un groupe bien défini et partageant des caractéristiques communes, précisées par un ensemble de critères, sur lesquels porte l'étude (Tang, 2013). La population désigne donc un ou l'ensemble des sujets (êtres ou objets) concernés par le sujet d'étude. Il en existe deux types qui sont : **la population cible et la population accessible.**

4-2-1 LA POPULATION CIBLE

Ce type représente l'ensemble des sujets qui ont les mêmes caractéristiques ou qui sont tout simplement concernés par le phénomène que le chercheur veut investiguer. C'est aussi la population sur laquelle seront inférés les résultats. Elle est généralement très vaste, et par conséquent le chercheur ne peut accéder à tous les éléments, du fait notamment de la contrainte de temps et du coût de l'investigation. C'est pourquoi il devra faire recours à une population moins grande, dite accessible, qui représente le deuxième type de population.

Dans le cadre de cette étude qui investigue sur la qualité du référentiel de formation des enseignants, la population cible est donc évidemment constituée des enseignants et spécifiquement de tous les enseignants des écoles primaires privées et publiques pilotes inclusives du Cameroun, notamment l'ensemble des enseignants des 720 écoles maternelles et primaires publiques inclusives d'application ou non, désormais répertoriées sur l'ensemble du territoire national.

4-2-2 LA POPULATION ACCESSIBLE

Cette catégorie est un sous-ensemble de la première, c'est-à-dire de la population cible, mais qui contrairement à cette dernière, est disponible ou accessible au chercheur comme son nom l'indique. C'est de cette population que le chercheur prélève son échantillon.

Conformément à la délimitation géographique de notre étude, notre population accessible est constituée de l'ensemble des enseignants des écoles primaires privées et publiques pilotes inclusives du département du Mfoundi, dans la région du Centre. Notre population accessible est précisément constituée de l'ensemble des enseignants des écoles logées dans cette unité administrative, notamment les 7 écoles privées (5) et publiques (2) ci-

après : l'Ecole Publique Pilote Inclusive d'Application (EPPIA) 1A de Nkolndongo, le Groupe Scolaire Bilingue Inclusif Louis Braille (GSBILB), l'Ecole Spécialisée des Enfants Déficiants Auditifs (ESEDA), l'école privée « Les Petits Futés », le Centre d'Education Spéciale, d'Application et de Méthode-Centre de Recherche en Education et Rééducation pour l'Afrique (CESAM-CRERA) , l'Ecole Publique les « Sources » groupe 2 et l'Ecole primaire inclusive de l'association PROMHANDICAM .

Le tableau ci-après, présente la répartition de la population accessible de cette étude :

Tableau 9

Répartition de la population accessible de l'étude

Arrondissements	Etablissements	Sections	Nombre d'enseignants		Pourcentages (%)
			Titulaires	Points Focaux	
Yaoundé 2	Ecole publique « Les sources » Groupe 2	Francophone	5	1	7,69
Yaoundé 2	ESEDA	Francophone	15	0	19,23
Yaoundé 4	EPPIA 1A de Nkolndongo	Francophone	12	3	19,23
Yaoundé 4	GSBILB	Anglophone	2	0	2,56
		Francophone	8	0	10,26
Yaoundé 4	Ecole Maternelle et Primaire inclusive de PROMHANDICAM	Francophone	12	0	15,38
Yaoundé 5	CESAM-CRERA	Francophone	7	0	8,97
		Anglophone	5	0	6,41
Yaoundé 5	Ecole privée « Les petits futés »	Francophone	6	2	10,26
Total			72	6	100

Source : données de terrain (2023).

4-3 DEFINITION DE L'ECHANTILLON DE L'ETUDE

D'après De Landsheere (1979, p. 83), « il est toujours difficile, voire matériellement impossible de travailler sur une population entière. Il faut donc échantillonner, c'est-à-dire choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements permettant de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait. » Ceci est exactement comme le fait de goûter juste à une cuillerée, pour

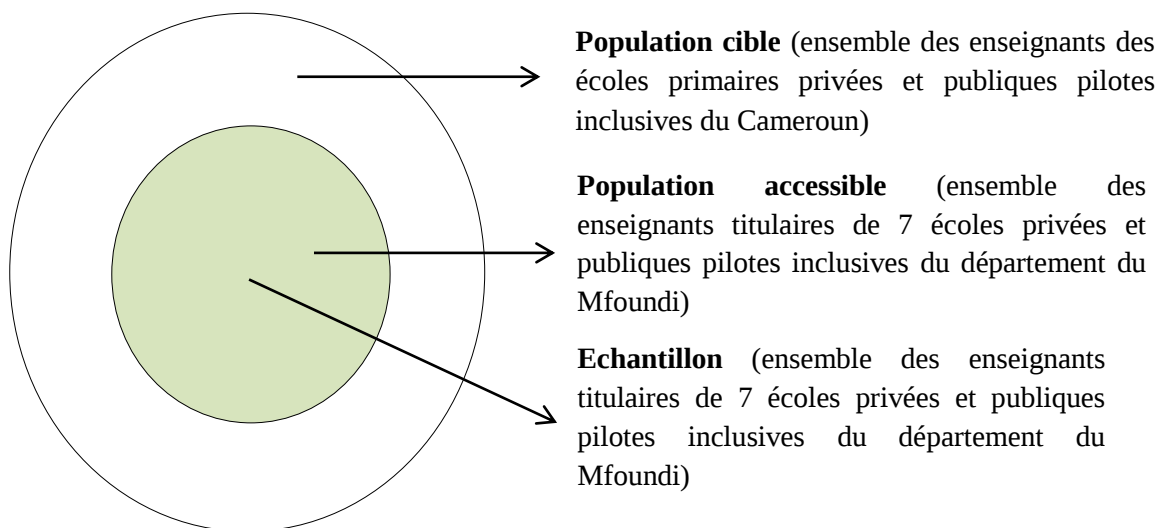
connaître le goût de la sauce entière.

Un échantillon est donc un sous-ensemble d'éléments ou de sujets tirés d'une population (accessible notamment), de telle sorte que ces derniers soient représentatifs de l'ensemble dont ils découlent, afin de participer à l'étude. Ceci dit, cette opération (de prélèvement d'un échantillon) ne se fait pas au hasard. L'échantillonnage, puisqu'il s'agit de lui, doit être réalisé dans les règles de l'art (c'est-à-dire suivant une technique bien appropriée), en vue d'assurer la représentativité de l'échantillon sans laquelle l'inférence ne sera possible ou plutôt crédible.

Pour mieux illustrer nos propos sur le sujet, nous joignons le schéma ci-dessous :

Figure 5

Schéma illustrant les types de populations et l'échantillon en recherche.



Source : illustration adaptée des types de populations et échantillon de l'étude.

4-3-1 TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE

L'échantillonnage est selon Albarello (2003, p.112) « l'opération qui consiste à prélever un certain nombre d'éléments (un échantillon) dans l'ensemble des éléments à observer ou à traiter (population accessible) ».

D'après De Ketele et al. (1996), échantillonner c'est faire le choix d'un nombre limité de participants à la recherche, dont on va observer et mesurer un caractère précis, en vue d'en

tirer des conclusions applicables à la population entière de laquelle auront été prélevés ces derniers.

Seulement, pour des raisons que nous exposerons dans l'articulation suivante, nous n'avons pas eu recours dans la présente étude, à une technique d'échantillonnage pour prélever notre échantillon.

4-3-2 ECHANTILLON

En procédant par choix raisonné, et étant donné que notre population accessible est mathématiquement accessible, nous avons opté dans le cadre de cette étude de retenir pour échantillon, l'ensemble des enseignants des écoles concernées par l'étude. De ce fait, notre échantillon se confond avec notre population accessible.

Dit autrement, dans le cas précis de cette étude :

Population accessible = Echantillon.

Le tableau qui suit présente donc la répartition de notre échantillon :

Tableau 10

Répartition de l'échantillon de l'étude

Etablissements	Population accessible	Echantillon retenu	Pourcentages (%)
Ecole publique « Les sources » Groupe 2	6	6	7,69
ESEDA	15	15	19,23
EPPIA 1A de Nkolndongo	15	15	19,23
GSBILB	10	10	12,82
Ecole Maternelle et Primaire inclusive de PROMHANDICAM	12	12	15,38
CESAM-CRERA	12	12	15,38
Ecole privée « Les petits futés »	8	8	10,26
Total	78	78	100

Source : données de terrain (2023).

❖ Taille de l'échantillon

Conformément au tableau ci-dessus, notre échantillon se chiffre donc à 78 enseignants, dont 72 titulaires de classes, et 6 points focaux (champions en inclusion).

Cependant, ce nombre se verra réduit du fait des refus de participation et des pertes d'outils (questionnaires) par les répondants auxquels nous avons fait face durant l'enquête.

4-4 BREVE PRESENTATION ET JUSTIFICATION DU CHOIX DES SITES DE L'ETUDE

La réalisation de la collecte des données de l'étude s'est faite dans des sites choisis non de façon anodine. Ici seront donc présentés et ensuite justifiés les raisons du choix de ces derniers.

4-4-1 PRESENTATION DES SITES DE L'ETUDE

Ici, nous sommes amenés à présenter brièvement les différents sites sur lesquels l'étude a été réalisée. Cela dit, il sera décrit tour à tour, l'Ecole Publique Pilote Inclusive d'Application (EPPIA) 1A de Nkolndongo, le Groupe Scolaire Bilingue Inclusif Louis Braille (GSBILB), l'Ecole Spécialisée pour Enfants Déficients Auditifs (ESEDA), l'école privée « Les Petits Futés », le Centre d'Education Spéciale, d'Application et de Méthode-Centre de Recherche en Education et Rééducation pour l'Afrique (CESAM-CRERA), l'Ecole Publique les « Sources » groupe 2 et l'Ecole Maternelle et Primaire inclusive de l'association PROMHANDICAM.

❖ L'Ecole Publique Pilote Inclusive d'Application (EPPIA) 1A de Nkolndongo

Située dans la capitale Yaoundé, département du Mfoundi dans le 4^{ème} arrondissement, l'Ecole Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkolndongo groupe 1A, est une école publique comprise dans le grand complexe scolaire constituant l'Ecole publique de Nkolndongo. L'EPPIA 1A de Nkolndongo est en effet un groupe (le groupe 1A précisément) parmi les 4 que compte le complexe. Elle est une école d'Application, c'est-à-dire une école qui forme sur le plan pratique (à travers des stages), les instituteurs après leur formation théorique dans les ENIEG ; et depuis 2015 elle a revêtu le statut d'école pilote Inclusive conféré à elle par la haute hiérarchie en charge de l'éducation de base au Cameroun, le

MINEDUB.

Elle est dirigée par Mr. OWONO MBARGA Georges, IEG, et comptait au moment de la réalisation de nos travaux (année scolaire 2022/2023) 19 enseignants, dont 12 titulaires de classes (répartis par groupe de deux par classe), 03 points focaux, 02 champions en inclusion, une secrétaire et le Directeur. D'après le directeur, tout le personnel est formé (notamment au travers des séminaires annuels ou trimestriels organisés par Sightsavers, également par le CJARC et l'association camerounaise PROMHANDICAM avec qui l'école est en partenariat/ collaboration) et apte en inclusion scolaire. Des séances de formation y sont également organisées en interne. Le rôle des points focaux et des champions en inclusion est d'appuyer les enseignants titulaires de classes dans la prise en charge de certains apprenants ayant des besoins spécifiques d'apprentissage.

L'EPPIA 1A sur le plan infrastructurel tient sur deux bâtiments, tous situés au rez-de-chaussée pour faciliter l'accès aux apprenants victimes d'une déficience motrice et compte six classes, de la SIL au CM2.

Pour ce qui est de son fonctionnement, elle a un régime à plein temps, c'est-à-dire que les leçons s'y déroulent tous les jours ouvrables dès 7H30, et s'achèvent à 14H30. On y pratique l'enseignement du sous-système francophone.

Bien qu'érigée en école inclusive depuis 2015, l'EPPIA 1A de Nkolndongo a effectivement débuté la pratique de l'inclusion scolaire en 2017. Au fil des années, le nombre des EBES scolarisés dans cette école va croissant, (ayant débuté la pratique avec un nombre de total 25 EBES, on y dénombrait pour l'année scolaire 2022/2023, un effectif total de 72 EBES et les derniers résultats obtenus par ces derniers, sont plutôt encourageants (par exemple, pour l'année scolaire 2021/2022, un résultat de 100% a été enregistré pour les EBES à l'examen du CEP). L'EPPIA 1A de Nkolndongo est à ce jour, une référence nationale en matière d'inclusion scolaire dans le secteur de l'enseignement public.

❖ **Le Groupe Scolaire Bilingue Inclusif Louis Braille (GSBILB)**

Également localisé dans le quatrième arrondissement du département du Mfoundi à Yaoundé, et créé en Août 1988, le Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun (CJARC) qui est l'ONG à qui appartient le GSBILB, était au départ comme son nom l'indique, un centre dédié à l'encadrement et la formation des personnes déficientes visuelles. Il a été co-fondé par deux hommes, tous deux déficients visuels : Martin Luther AMAHATA

et Coco Bertin MOWA, qui en assure la direction générale à ce jour. Après son inauguration en 2003, le CJARC débute ses activités en 2004 avec un effectif de 16 apprenants. Quelques années plus tard, plus précisément en 2013, il est créé en son sein, un établissement scolaire inclusif, qui accueille désormais des apprenants ayant tous types de déficiences, (plus seulement des déficients visuels comme auparavant), et ceux n'ayant aucune déficience : c'est alors que le Groupe Scolaire Bilingue Inclusif Louis Braille voit le jour.

L'école est actuellement dirigée par Madame NGONO Juliette, éducatrice spécialisée et pratique les enseignements des deux sous-systèmes anglophone et francophone.

Sur le plan infrastructurel, l'école maternelle Bilingue Louis Braille s'étend sur un bâtiment et compte 4 salles de classes, soit 2 classes (Maternelle 1 et 2) pour le sous-système francophone et 2 autres (Nursery 1 and 2) pour le sous-système anglophone.

Pour ce qui est de l'école primaire, les classes des deux sous-systèmes d'enseignement cohabitent dans un même bâtiment de 3 niveaux. Les classes du sous-système francophone sont au nombre de 6 (de la SIL au CM2), et celles du sous-système anglophone sont au nombre de 3, soit une classe par niveau, donc des classes jumelées.

Le GSBILB compte 14 enseignants titulaires de classes (parmi lesquels 10 ont des EBES dans leurs classes) et 4 enseignants assistants. On y retrouve également un psychomotricien, un enseignant de dessin, un autre de musique, un chorégraphe et un formateur en menuiserie pour les travaux pratiques en atelier ouverts à tous les apprenants et qui s'avèrent très bénéfiques pour plusieurs EBES. Des cours de religion y sont également dispensés par un bénévole européen. Les enseignants reçoivent régulièrement des formations de leurs collaborateurs étrangers, et des formations y sont également organisées en interne.

Sur le plan fonctionnel, l'établissement est ouvert de lundi à vendredi de 7heures à 14heures, sauf le mercredi qui y est une demi-journée et les cours s'arrêtent à 12 heures pour le primaire, tandis qu'à la maternelle, les classes prennent fin à 13heures et à 12heures également le mercredi.

La particularité de cette école inclusive est l'existence d'une classe dénommée « classe spéciale » qui est le passage obligatoire de tous les EBES nouvellement inscrits, ceci en vue de préparer leur insertion future dans une classe inclusive. Ladite formation consiste à doter les apprenants des bases nécessaires à leur insertion prochaine dans une classe inclusive, telles que l'autonomisation, la socialisation, la communication...etc. La durée d'un apprenant dans

cette classe n'est pas déterminée à l'avance, elle est fonction de l'évolution et des progrès réalisés par ce dernier.

Aujourd'hui, le GSBILB est un centre de pratique de l'inclusion scolaire reconnu à l'échelle nationale et internationale, de par son expérience acquise par son ancienneté dans la pratique. Il dispose d'ailleurs d'une ENIEG bilingue inclusive pour la formation des instituteurs aptes à la pratique de l'inclusion scolaire.

On y dénombrait pour l'année scolaire (2022 /2023), un effectif total de 348 apprenants, parmi lesquels 70 EBES réguliers.

L'année scolaire précédente, un effectif de 40 EBES a été admis en classe supérieure sur 65 inscrits, avec un taux de réussite des EBES des deux sections (soit 4 apprenants en section francophone et 3 en section anglophone) aux examens officiels (CEP et FSLC) de 100%.

❖ Le Centre d'Education Spéciale, d'Application et de Méthode-Centre de Recherche en Education et Rééducation pour l'Afrique (CESAM-CRERA)

Situé dans l'arrondissement de Yaoundé 5 au quartier Omnisports, le Centre d'Education Spéciale, d'Application et de Méthode-Centre de Recherche en Education et Rééducation pour l'Afrique en abrégé CESAM-CRERA voit le jour en 1993. Alors que l'arrêté instituant l'éducation inclusive au Cameroun date de 2015, Césam-créra la pratique depuis bien longtemps. L'école est sous la tutelle à la fois du MINEDUB et du MINAS, puisqu'ayant été agréée par deux arrêtés de chacun de ces ministères.

On y accueille essentiellement les EBES souffrant d'IMC, et les apprenants dits « lents ». Dirigé par Monsieur OYONO ABESSOLO, on y pratique un enseignement classique ou ordinaire pour les apprenants ordinaires ou en difficultés moindres (apprenants lents...), et des enseignements spéciaux et/ou individualisés pour les apprenants le nécessitant, notamment les apprenants souffrant d'IMC, le tout dans l'exploitation des deux sous-systèmes francophone et anglophone. En plus de ce qui précède, il y est également organisé des cours particuliers pour apprenants présentant des besoins particuliers.

Césam-Créra offre les services spécifiques suivants :

- Psychomotricité ;
- Psychothérapie et logopédie ;
- Classe d'adaptation et orthophonie ;
- Assistance sociale.

La motivation du Césam-Créra repose sur l'atteinte de quatre objectifs à savoir :

- Donner aux enfants ordinaires une base solide et inférentielle ;
- Favoriser l'intégration scolaire des enfants en difficultés d'apprentissage et infirmes moteurs cérébraux ;
- Promouvoir dès la base la notion de bilinguisme par l'enseignement assidû de l'anglais et du français ;
- Introduire les langues nationales dans la formation de l'enfant grâce à l'usage constant des phonèmes.

Ils y développent des moyens et des stratégies d'enseignement adaptés aux besoins des apprenants et sont assez avancés dans la pratique, d'ailleurs ils jouissent d'une expérience assez conséquente en la matière.

❖ **L'Ecole publique « Les Sources » groupe 2**

Ecole publique logée dans le 2^e arrondissement de la capitale Yaoundé, plus précisément au quartier Madagascar, elle fait partie d'un complexe scolaire comportant plusieurs groupes. Elle pratique l'inclusion depuis 2019, sous la prescription de la hiérarchie directe. Ainsi, elle ne figure pas sur la liste d'écoles publiques érigées en écoles inclusives pilotes.

Cependant, la pratique de l'inclusion y est assez difficile, car les enseignants manquent de formation et n'y sont pas suffisants en quantité.

L'école est dirigée par Madame ANDEME, et compte 6 enseignants. Elle est en partenariat avec certaines associations qui militent pour l'inclusion à l'instar de PROMHANDICAM, qui met à leur disposition une enseignante formée qui y va de temps en temps pour appuyer les enseignants sur place, et organise régulièrement des séminaires de formation auxquels ils sont conviés.

L'école qui comporte 6 classes (de la SIL au CM2), disposait au moment de la réalisation de notre enquête (année scolaire 2023/2024), un enseignant titulaire par classe avec des effectifs d'apprenants plutôt considérables. Elle accueille des apprenants souffrant de déficiences physiques, motrices, sensorielles et intellectuelles légères.

Trois ans après l'introduction de l'inclusion scolaire dans cette école, elle peine énormément, faute du manque de matériel et d'équipements, et surtout de main d'œuvre en quantité et en qualité.

❖ **L'école privée « Les petits futés »**

« Les petits futés » est une école privée inclusive située dans l'arrondissement de Yaoundé 5, au quartier Eleveur (Mvog-Ebanda). L'inclusion scolaire y est pratiquée depuis 2004, avec dans un premier temps des enseignants non formés, qui accueillaient les enfants avec des déficiences physiques, sensorielles, comportementales et intellectuelles. A ce jour, l'école accueille uniquement les apprenants autistes modérés, et dispose d'enseignants plus ou moins formés pour le suivi scolaire de ces derniers, ainsi que des enseignantes spécialisées. L'établissement est dirigé par Madame PETNGA Carine, Educatrice spécialisée. Les classes y vont de la Maternelle au CM2 et se déroulent tous les jours ouvrables de 7h30 à 14h30. L'école dispose de deux éducatrices spécialisées tel que mentionné plus haut, qui interviennent auprès des EBES selon le besoin et suivant des objectifs bien définis préalablement (à travers des PEI).

❖ **L'Ecole Spécialisée pour Enfants Déficients Auditifs (ESED)**

L'école spécialisée pour enfants déficients auditifs est localisée dans l'arrondissement de Yaoundé 2, au quartier Messa. C'est une école privée créée en 1972. A sa création, elle n'accueillait que les enfants déficients auditifs et ordinaires, mais aujourd'hui, elle accueille les apprenants ayant tous les types de déficiences qui intéressent cette étude, notamment motrice, sensorielle, émotionnelle et intellectuelle.

L'école est dirigée par Madame ANGUE EYI Francine, Professeur Spécialisée. Les classes y vont de la maternelle en 6è.

Des formations spécialisées y sont offertes, à l'instar de la formation en langue des signes française.

L'école dispose d'un centre d'audiophonologie appliquée qui offre les services suivants :

- Exploration auditive (dépistage des surdités) ;
- Appareillage et maintenance phonétiques ;
- Correction des difficultés de la parole ;
- Centre de ressources des problèmes liés à la déficience auditive.

❖ **L'école inclusive de PROMHANDICAM**

Logée dans le 4è arrondissement de Yaoundé précisément au quartier Mimboman, l'association privée PROMHANDICAM voit le jour en 1975 par décision du MINAS. L'institution, qui a pour but d'œuvrer pour la promotion de la personne handicapée au

Cameroun, s'occupe de tous les types de handicap tant dans sa section scolaire à travers une école maternelle et primaire inclusive que professionnelle. Elle regorge et offre plusieurs services à savoir :

- Un centre d'éducation spécialisé ;
- Une école inclusive ;
- Un service de kinésithérapie-Psychomotricité et ergothérapie ;
- Un atelier de fabrication d'appareils adaptés ;
- Un service d'ophtalmologie et lunetterie ;
- Une imprimerie braille ;
- Un service d'assistance sociale ;
- Un service d'assistance et prise en charge psychologique ;
- Un programme à l'éducation et au développement inclusif, lesquels services suscités ont suscité admiration en ceci qu'ils concourent tous à la promotion et la pratique efficiente de l'éducation inclusive.

Parlant de l'école inclusive de l'association, elle est dirigée par Monsieur TSOPFACK Pierre, Enseignant spécialisé en Braille et accueille également les apprenants vivant avec tous les types de déficience concernés par cette étude.

4-4-2 JUSTIFICATION DU CHOIX DES SITES DE L'ETUDE

Disons qu'en plus du fait que toutes ces écoles aient été choisies pour mener l'étude car elles sont logées dans la circonscription délimitée pour la réalisation de cette dernière, certaines ont des particularités qui ont orienté notre choix vers elles.

Commençons par l'EPPIA 1A de Nkolndongo qui est une école d'application et l'une des deux écoles publiques, érigée en école pilote inclusive en 2015 et la plus expérimentée du département du Mfoundi dans la pratique (dans le secteur public). Quant au GSBILB, la prise en charge des EBES y est effective depuis plusieurs années déjà, tout comme au Césam-Créra, ESEDA et à l'école inclusive de PROMHANDICAM qui sont toutes des écoles privées.

Nous avons donc procédé par choix raisonné, en raison de l'expérience dont jouissent ces écoles en la matière (trois ans minimum pour certaines et jusqu'à 10 ans et plus pour d'autres comme l'EPI de PROMHANDICAM et le GSBILB), nous avons cru bon de vérifier

auprès d'elles, les possibles effets de la qualité de la formation reçue par les enseignants d'écoles inclusives sur le rendement des EBES.

Précisons pour terminer qu'à ce jour, avec la signature des arrêtés N°79/A/501A/MINEDUB/SG/DEMP et N°80/A/501A/MINEDUB/SG/DEMP tous deux datant du 27 septembre 2023 portant transformation de plusieurs écoles maternelles et primaires publiques sur l'ensemble du territoire en écoles maternelles et primaires publiques inclusives, portant ainsi le nombre total d'EI à ce jour à 720, le département du Mfoundi, zone géographique de notre étude, qui couvre 7 départements, compte désormais 14 écoles publiques inclusives, soit 7 maternelles et 7 primaires, en accord avec le principe un arrondissement = une école maternelle et primaire inclusives implémenté récemment par le MINEDUB. Ce qui signifie que nous avons potentiellement 14 écoles inclusives publiques sites de l'étude, parmi lesquelles nous n'avons pu réaliser l'enquête que dans deux, pour les raisons ci-après :

- Premièrement, les écoles inclusives nouvellement érigées du département, le sont depuis le 27 septembre 2023, de l'année scolaire en cours (2023/2024), alors que nous avons déjà achevé nos travaux d'enquête, et tendions vers la finalisation de notre travail ;
- Deuxièmement, ces nouvelles écoles inclusives n'auraient pas répondu à nos critères de sélection, car ne disposant pas encore d'expérience en matière de pratique d'inclusion scolaire, comparativement à celles que nous avons choisies, qui elles détenaient au minimum trois ans d'expérience tel que requis dans le cadre de cette étude.

4-5 CHOIX ET DESCRIPTION DES METHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Pour recueillir les données sur le terrain, notre choix s'est porté comme mentionné à l'entame de ce chapitre sur deux outils qui sont, le questionnaire (généralement utilisé et recommandé pour les études quantitatives) et la grille d'observation (qui sied aux études qualitatives). Nous avons opté pour la combinaison de ces deux instruments, dans le but de mettre à profit leurs avantages respectifs (le questionnaire fournit des informations en quantité et permet d'analyser l'intensité ou le degré d'un phénomène sans aller en profondeur ou sans

donner de comprendre ledit phénomène forcément ; l'observation quant à elle fournit des informations de qualité, et donne de comprendre le phénomène en profondeur) et nous permettre à cet effet de mieux apprécier les éléments recherchés, c'est-à-dire les effets de la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives sur le rendement des EBES. Ceci dit, le questionnaire nous a permis de recueillir les réponses des enseignants dans un premier temps, que nous avons par la suite confrontées et/ou complétées ou enrichies avec les informations obtenues à l'aide de notre deuxième instrument de collecte, l'observation directe.

Voici donc à la suite de ces propos sur le choix, la présentation de chacun de nos deux outils de collecte des données.

4-5-1 LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire est un outil de collecte des données, qui fournit des données généralement quantitatives. Tsala Tsala (2006, p.12) définit le questionnaire comme « un ensemble de questions structurées dans le but de recueillir des informations ». Notre outil une fois construit, sera soumis à une validation, avant sa passation ou administration à la population représentant l'échantillon de notre étude. Il sera ensuite récupéré et dépouillé, afin de procéder à l'analyse des données collectées. Il sera donc présenté par la suite, les différents aspects de ce processus.

4-5-1-1 Description du questionnaire

Notre questionnaire, conformément à la structure normale qui est la sienne comporte : un titre, ensuite une première partie réservée aux informations identificatoires des répondants, et pour finir, une deuxième partie consacrée aux questions d'investigation, en relation avec les variables de l'étude et organisées en sections et sous-sections.

❖ Le titre

Le titre précise la nature du document et ses destinataires. Nous l'avons intitulé ainsi qu'il suit : Questionnaire d'enquête adressé aux enseignants d'écoles inclusives.

❖ Première partie : Identification des répondants

Ledit questionnaire qui s'est adressé aux enseignants, visait pour ce qui est de cette partie, à les identifier sur la base de : leur sexe, tranche d'âge (afin de leur éviter une éventuelle gêne s'il leur était demandé leur âge exact), la classe tenue et les effectifs (total et

par catégories d'EBES), le nombre d'années d'expérience dans une école inclusive et enfin il leur a été demandé de renseigner s'ils sont en situation de handicap ou non, et d'en préciser le type le cas échéant. Cette partie comporte 7 questions au total.

❖ Deuxième partie : Questions relatives aux variables de l'étude

Pour ce qui est de la partie réservée aux questions d'investigation, elle comporte 51 questions, les unes de nature fermée et les autres semi-ouvertes, réparties en deux grands groupes A et B, contenant au total sept (7) sections, conformément à nos variables et questions de recherche (soit 6 sections pour le groupe A relatif aux questions d'investigation en rapport avec la variable indépendante et une section B, contenant les questions relatives à la variable dépendante).

Relevons que le choix des questions fermées s'est fait par souci de circonscription des réponses, afin que ces dernières ne soient trop divergentes et ne nous éloignent du sujet. Les questions semi-ouvertes nous sont importantes, en ce qu'elles nous permettent d'en apprendre davantage au sujet des questions posées auprès des répondants.

La première section du grand groupe A, à travers 7 sous-sections, a permis de recueillir les informations entre autres sur la connaissance, la définition et l'application des missions de l'enseignant d'école inclusive. Pour ce qui est de la première sous-section relative à la mission d'évaluation, nous avons formulé quatre items dont trois fermées et une semi-ouverte à savoir :

- (8) Avez-vous conscience de l'évaluation des EBES comme étant l'une de vos missions ?**
- (9) Vos évaluations des EBES visent quel(s) objectifs ?**
- (10) A quel(s) moment(s) procédez-vous à l'évaluation de vos EBES ?**
- (11) A quelle fréquence les évaluez-vous ?**

Quant à la mission de prévention, qui constitue la deuxième sous-section, il a été formulé un item fermé qui est le suivant :

- (12) Pour vous, en quoi consiste la réalisation de la mission de prévention auprès de vos EBES ?**

Les huit questions (dont sept fermées et une semi-ouverte) qui vont suivre, sont en relation avec la connaissance, la définition et l'application de la mission d'intervention qui représente

la troisième sous-section. Les voici :

- (13) Avez-vous conscience de l'intervention auprès des EBES comme étant l'une de vos missions ?**
- (14) Veuillez indiquer pour chaque catégorie de déficience, ce en quoi consiste la mission d'intervention :**
- (15) Intervenez-vous suivant des plans d'intervention ?**
- (16) Quel(s) type(s) d'intervention pratiquez-vous le plus souvent ?**
- (17) Parmi les quatre étapes de l'intervention ci-après, quelles sont celles que vous respectez le plus ?**
- (18) Parmi les quatre étapes de l'intervention ci-après, quelles sont celles que vous respectez le moins ?**
- (19) A quelle fréquence intervenez-vous auprès de vos EBES ?**
- (20) En somme, comment jugez-vous votre niveau de maîtrise de la mission d'intervention ?**

Pour ce qui est de la quatrième sous-section en rapport avec la mission de collaboration/partenariat, quatre questions dont trois de nature fermées et une semi-ouverte ont été adressées ; lesquelles sont :

- (21) Votre établissement est-il en partenariat ou en collaboration avec des structures (associations privées, ONG...) ou d'autres établissements scolaires qui promeuvent l'éducation inclusive ?**
- (22) Pourquoi la collaboration est-elle nécessaire d'après vous ?**
- (23) Comment qualifierez-vous votre niveau de collaboration avec vos collègues en interne ?**
- (24) Comment qualifierez-vous votre niveau de collaboration avec vos collègues en externe ?**

Concernant la mission de généraliste et spécialiste (sous-section 5), l'item fermé suivant a été adressé :

- (25) En quoi consiste votre rôle en tant que généraliste et spécialiste ?**

Une autre question fermée a été posée dans la sixième sous-section, pour apprécier la maîtrise et l'application de la mission de communication par les répondants. La voici :

(26) Le rôle de communication de l'enseignant d'école inclusive revient à ?

Pour clore cette première section de la deuxième partie de notre questionnaire, une question fermée, relative à la mission de soutien/guide/conseiller, constituant la septième et dernière sous-section a été posée :

(27) En quoi est-ce que l'enseignant d'école inclusive accomplit-il son rôle d'accompagnateur ?

En conclusion pour cette première section qui comporte au total 25 questions, il a été demandé aux répondants leur avis personnel au sujet de leur maîtrise et application des missions de l'enseignant de l'école inclusive à travers les deux questions fermées ci-après :

(28) En définitive, comment jugez-vous votre niveau de maîtrise des missions de l'enseignant d'école inclusive ?

(29) En somme, comment jugez-vous votre niveau d'application des missions de l'enseignant d'école inclusive ?

La deuxième section qui est celle relative aux compétences de l'enseignant d'école inclusive nous a permis à travers 18 items, d'évaluer les types de compétences démontrées/détenues par les répondants. Elle a cinq (5) sous-sections, notamment :

Sous-section 1 : Les compétences intellectuelles, que nous avons évalué en posant les sept questions (dont deux semi-ouvertes et cinq fermées) suivantes :

(30) Avez-vous connaissance de l'origine et des fondements de l'éducation inclusive ?

(31) D'après vous, l'éducation inclusive c'est quoi ?

(32) Quelles sont à votre avis les barrières à l'éducation inclusive ?

(33) Connaissez-vous d'autres barrières à l'éducation inclusive ?

(34) Quelles sont les caractéristiques d'une école inclusive :

(35) Quand dit-on d'un enfant qu'il est à besoins éducatifs spécifiques ?

(36) Un enfant handicapé moteur a-t-il forcément des besoins d'apprentissage spécifiques ?

Sous-section 2 : Les compétences techniques : il a été question pour nous dans cette rubrique, d'évaluer les compétences techniques des répondants à travers leur savoir-faire. Dans ce

sillage, nous avons adressé les quatre items fermés suivants :

- (37) Pour vous, une pratique de classe inclusive, qu'est-ce que c'est ?**
- (38) Pensez-vous que vos pratiques de classe sont inclusives ?**
- (39) Comment jugez-vous personnellement votre niveau de maîtrise des pratiques de classe inclusives ?**
- (40) Comment jugez-vous personnellement votre niveau d'application des pratiques inclusives ?**

Sous-section 3 : Le troisième volet de cette sous-partie concerne les compétences morales et artistiques. Nous avons voulu à travers les questions adressées ici, vérifier le niveau d'engagement et de dévouement que doit posséder un enseignant d'école inclusive pour bien accomplir sa tâche. Ce volet comporte donc les trois questions fermées ci-après :

- (41) Lorsque vous êtes face à vos élèves, que vous dites-vous ?**
- (42) S'il vous manque du matériel d'enseignement, que faites-vous ?**
- (43) Lorsque pendant que vous dispensez la leçon, un élève a du mal à vous suivre, que faites-vous ?**

Sous-section 4 : Le quatrième et dernier volet de cette rubrique adresse les compétences humanitaires. A quel degré les enseignants d'école inclusive font-ils preuve d'humanisme ? C'est ce que nous avons voulu savoir en posant les deux questions fermées suivantes :

- (44) Pour vous, que représente la personne humaine ?**
- (45) Face à un enfant handicapé et/ou à besoins éducatifs spécifiques, qu'est-ce que vous vous dites ?**

Sous-section 5 : les compétences technologiques (savoir- technologique)

Nous avons voulu dans cette dernière sous-section de la deuxième section de notre questionnaire, évaluer le niveau de maîtrise et d'utilisation des outils TIC par les répondants à travers les deux questions fermées ci-après :

- (46) Quel est votre niveau de maîtrise des outils TIC ?**
- (47) Avez-vous recours à ces outils dans le cadre de la dispensation des leçons ?**

Les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive, représentent la troisième section de notre outil d'enquête. Les trois (3) questions fermées suivantes ont été posées :

- (48) Parmi les tâches spécifiques suivantes, quelles sont celles qui vous semblent le plus facile à réaliser ?**
- (49) Quelles sont celles qui vous sont difficiles à réaliser ?**
- (50) A quelle fréquence, réalisez-vous chacune de ces tâches dans votre classe ?**

Les méthodes et techniques d'enseignement utilisées par l'enseignant d'école inclusive constituent la quatrième section qui, à travers ses deux (2) questions (une fermée et l'autre semi-ouverte), a pourvu en informations sur le degré de connaissance des méthodes d'enseignement inclusives et sur la fréquence de leur utilisation par les répondants. Les items formulés sont :

- (51) Quel est votre degré de connaissance de chacune des méthodes et techniques d'enseignement inclusives ci-après ?**
- (52) A quelle fréquence utilisez-vous les méthodes et techniques d'enseignement inclusives ci-après ?**

Quel est le matériel d'enseignement adapté pour une classe inclusive ? Cette question nous introduit dans la cinquième section de notre questionnaire. Les deux (2) items, dont l'un fermé et l'autre semi-ouvert suivants, ont été formulés pour recueillir des informations à propos :

- (53) Quels types de supports didactiques privilégiez-vous pour la dispensation de vos enseignements ?**
- (54) A quelle fréquence utilisez-vous chacun de ces supports d'enseignement ?**

La sixième section a fourni des informations au sujet des types et des outils d'évaluation des apprentissages recommandés dans les classes inclusives. Elle nous a renseignés au moyen des questions semi-ouverte et fermée suivantes :

- (55) A quel(s) type(s) d'évaluation soumettez-vous le plus vos EBES ?**
- (56) A quels outils d'évaluation avez-vous recours pour ce faire ?**

La septième et dernière section est relative à la variable dépendante de l'étude, à savoir : le rendement des EBES. Pour être renseigné à ce sujet, les deux questions fermées qui vont suivre ont été posées :

- (57) Pour la catégorie d'enfants handicapés moteur, sensoriels ou souffrant de**

déficience intellectuelle légère, quel taux de réussite annuelle ont-ils obtenu ?

(58) Pour ceux souffrant de déficience intellectuelle moyenne et en difficulté d'adaptation, au regard de leurs PEI respectifs, comment peut-on qualifier leur progression ?

En somme, notre questionnaire (consigné en annexe de ce document), comporte au total 58 items, soit 7 pour la première partie relative à l'identification des répondants et 51 pour la deuxième partie, dont neuf (09) de nature semi-ouverte, une (01) ouverte (dans la première partie) et quarante-neuf (49) fermées.

Comme mentionné plus haut, nous avons opté pour des items de type semi-ouvert, afin de pouvoir proposer aux répondants des réponses en accord avec ce que nous recherchions et ne pas nous éloigner de l'objectif visé, mais en leur permettant en même temps, d'en dire davantage si possible, et nous permettre d'enrichir nos informations et par ricochet notre découverte.

4-5-2 LA GRILLE D'OBSERVATION

L'observation directe est selon Quivy (1995), « celle où le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations sans s'adresser aux sujets concernés. Elle fait directement appel à son sens de l'observation. Les sujets observés n'interviennent pas dans la production de l'information recherchée. Celle-ci est manifestée et prélevée directement sur eux par l'observateur ». Nous avons donc observé la mise en application des mêmes éléments que ceux formulés dans le questionnaire à savoir :

- **Les missions ;**
- **Les compétences ;**
- **Les tâches spécifiques ;**
- **Les méthodes d'enseignement ;**
- **Les supports didactiques ;**
- **Les types et outils d'évaluation utilisés par l'enseignant d'école inclusive ;**
- **Les procès-verbaux annuels et les PEI des EBES.**

Nous avons observé par souci d'objectivité, à partir d'une grille dénommée grille d'observation, qui est consignée en annexe de ce document.

4-6 VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Valider un instrument de collecte en recherche, revient à s'assurer que ce dernier est bien valide, c'est-à-dire qu'il mesure effectivement la ou les variable(s) indiquée(s) sans grande difficulté, sinon sans difficulté tout simplement. L'objectif ici étant de réajuster l'outil si besoin est. Ladite validation de nos outils de collecte s'est donc faite à travers une pré-enquête, qui est l'administration de l'outil de collecte à un échantillon réduit possédant les mêmes caractéristiques que l'échantillon de l'étude, afin de s'assurer de ses qualités, notamment la validité et la fiabilité. Ceci dit, pour le cas du questionnaire comme ce fut le nôtre, il a été question de s'assurer que les questions posées et le niveau de langage utilisé étaient compréhensibles et à la portée des répondants et surtout de s'assurer que les questions posées permettraient effectivement d'obtenir ce que nous recherchions. Mais avant la validation par la pré-enquête, nous avons préalablement soumis nos outils à la validation des codirecteurs de thèse, dont les corrections ont porté notamment sur la forme du questionnaire (meilleure disposition des questions et occupation de l'espace, révision du caractère de saisie de certains titres... etc) et sur le fond (niveau de langage utilisé et la formulation des indicateurs et modalités).

4-6-1 LA PRE-ENQUETE

Puisque la pré-enquête doit se faire auprès d'une population qui possède les mêmes caractéristiques que la population constituant l'échantillon, nous avons donc conformément à cela, pré-tester notre questionnaire auprès de deux enseignants assistants du GSBILB s'étant montrés disponibles et ne faisant pas partie de notre échantillon, car n'ayant pas pour l'année en cours des EBES dans leurs classes, vu que ces derniers avaient les caractéristiques recherchées, à savoir, enseigner dans une école inclusive.

Il a donc été administré le questionnaire à ces enseignants, qui ont tout de suite relevé à l'unanimité, la longueur de celui-ci. Quelques incompréhensions ont également été relevées au sujet de quelques questions, notamment celles relatives au type d'intervention pratiqué par les enseignants, leur niveau de connaissance de l'origine et des fondements de l'éducation inclusive, et la dernière question relative au taux de réussite annuel de chaque catégorie d'EBES pour l'année scolaire précédente. Face à ces remarques, nous aurions en principe dû revoir le questionnaire en supprimant quelques questions. Chose que nous n'avons pas pu

faire, pour la simple raison que, nous avons besoin de toutes les réponses aux questions posées pour explorer en profondeur, la qualité de la formation reçue par ces enseignants et la possible relation pouvant exister entre cette dernière et le rendement des EBES. Quant aux questions qui ont posé quelques soucis d'incompréhension, nous les avons reformulées plus simplement, de manière à écarter toute ambiguïté. C'est donc ainsi qu'après plusieurs lectures de notre instrument, nous avons décidé pour ce qui est de sa longueur, de le garder ainsi, sachant que par conséquent, nous devrions accorder suffisamment de temps aux répondants pour le remplir, et en prenant sur nous le fait que cela pourrait rallonger le temps par nous imparti pour la réalisation de l'enquête.

Cette étape de la validation externe de l'outil terminée, nous sommes ensuite passés à l'étape toute aussi importante, sinon davantage importante de la validation interne de notre outil.

4-6-2 VALIDATION INTERNE DU QUESTIONNAIRE

Pour tester la fiabilité ou mieux la cohérence interne des questions de notre outil de collecte, nous avons effectué le calcul du coefficient *alpha de Cronbach* de formule :

$$\alpha = \frac{k * r_{moy}}{1 + (k - 1) * r_{moy}}$$

Le tableau ci-dessous présente le résultat du test:

Tableau 11

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,919	,902	181

Source: données statistiques (spss).

Le résultat ci-dessus présentant une valeur de alpha égale à **0.919** donne de conclure que notre questionnaire est fiable et donc, mesure effectivement et avec précision ce qu'il est censé mesurer, quelles que soient les circonstances de son administration.

NB: le coefficient *alpha de cronbach* est généralement considéré comme "acceptable" lorsqu'il présente une valeur d'au moins 0.7.

Notre outil ainsi définitivement validé, nous sommes donc passés à la suite des travaux, à savoir la collecte des données.

4-7 PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

La collecte des données est une étape importante pour le chercheur, car c'est à ce moment qu'il puise les informations, ou mieux, les réponses aux questions qu'il s'est posées tout au long de son travail. Ceci dit, la descente sur le terrain ne se fait pas sans préparation préalable de la part du chercheur. Des précautions sont à prendre en amont, afin que la collecte se fasse de la bonne manière et surtout dans les règles. Ces précautions sont d'ordres méthodologique, administrative et éthique.

❖ **Les précautions méthodologiques** sont celles liées à la modélisation, que nous avons par ailleurs déjà pris le soin d'assurer. Il s'agit en fait de la définition des éléments clés de la recherche que sont : les variables, les questions de recherche, les objectifs, la population de l'étude, l'échantillon, les outils de collecte des données entre autres.

❖ **Les précautions administratives** concernent les capacités du chercheur à être poli, savoir prendre des rendez-vous, s'adresser à des personnes entre autres, et surtout sa possession d'une autorisation de recherche à lui délivrée par la plus haute autorité de l'établissement (qui est le Doyen dans notre cas). Ce document administratif trouve son importance dans le fait qu'il permettra à son détenteur d'affirmer son identité et son statut d'étudiant chercheur et de le distinguer d'un simple espion. A cet effet, l'autorisation de recherche lui donne donc l'avantage d'être reçu dans toutes les structures dans lesquelles il se rendra pour besoin d'informations.

Cette précaution, nous l'avons également prise en nous acquittant de notre autorisation de recherche signée par le Doyen de la FSE, qui nous a été délivrée le 16 Avril 2021 plus précisément (voir annexes).

Nous avons également obtenu à la suite de cette autorisation de notre institution universitaire de rattachement, une réponse favorable à notre demande d'informations introduite auprès du MINEDUB (voir annexes).

❖ Pour finir, **les précautions éthiques** qui ont trait aux principes tels que le respect de la volonté et de la liberté du répondant, de son anonymat, ainsi que la

confidentialité de ses informations, pour ne citer que ceux-ci. Nous en avons tenu compte auprès de nos répondants lorsque nous avons sollicité leur participation à la recherche, en leur adressant au préalable une fiche de consentement éclairé (également consignée en annexes). Cette dernière qui comprend une première partie dénommée « fiche d'informations », présente à travers plusieurs rubriques, notre identité, le but de la recherche, la procédure de la recherche, la garantie de l'anonymat et de la confidentialité des informations reçues, les intérêts et la durée de la recherche entre autres. Nous leur avons aussi adressé nos remerciements pour leur participation.

En deuxième partie de cette fiche de consentement éclairé, les participants sont appelés à consentir ou pas à participer librement et volontairement à l'étude, après avoir reçu toutes les informations nécessaires. Le consentement devait se faire juste en cochant une case. Nous l'avons voulu ainsi de peur qu'en demandant aux participants d'apposer leurs signatures, ils pourraient avoir une éventuelle crainte en rapport avec leur anonymat.

Aussi, toutes ces précautions prises, nous nous sommes donc rendus dans les différents sites de notre étude, pour collecter les données.

4.7.1 ENQUETE AVEC LE QUESTIONNAIRE

Précisons de prime abord que comme nous le craignons, l'enquête a finalement mis plus de temps que prévu. En effet, partis pour environ trois mois au départ, nous avons finalement réalisé l'enquête entre les mois de Janvier et octobre 2023, avec une période d'interruption entre les mois de février et septembre, dû à l'indisponibilité des répondants à cause des multiples activités scolaires à mener et les grandes vacances.

La réalisation de l'enquête fut pour nous un moment assez difficile, car les enseignants d'écoles inclusives, du moins ceux que nous avons rencontrés, se sont montrés pour la plupart, assez réticents à collaborer, et ils nous l'ont justifié par le fait qu'ils soient très occupés (plus occupés que leurs confrères exerçant dans les écoles ordinaires) et ne souhaiteraient pas s'épuiser davantage dans une activité autre que les multiples qui les occupent déjà. Toutefois, avec beaucoup d'endurance et de persévérance, nous avons pu la réaliser.

L'enquête a débuté dans un premier temps à l'EPPIA 1A de Nkolndongo et au GSBILB. Environ un mois avant le début de l'enquête, nous nous sommes rendus dans les

deux écoles pour nous présenter et demander la permission d'y effectuer nos travaux. L'accueil a été particulièrement chaleureux dans ces écoles et nous avons bien évidemment obtenu l'accord des directeurs.

Avant le début effectif des travaux d'enquête, nous avons procédé à une séance de débriefing avec les répondants, qui a consisté à chaque fois, à décliner notre identité et l'objet de la recherche, bref de faire une synthèse du contenu de la fiche de consentement éclairé, car nous avions fait le constat dans la première école où nous avons effectué les travaux selon lequel, les enseignants trouvaient que le questionnaire et la fiche de consentement éclairé, faisaient trop de littérature pour eux, et ils nous les ont pratiquement tous remis et ont donné leur accord à participer à la recherche (pour ceux qui l'ont bien voulu, car nous avons enregistré beaucoup de refus de participation) de façon orale.

Nous avons clôturé l'enquête à l'école primaire inclusive de PROMHANDICAM pour laquelle obtenir l'autorisation d'y effectuer les travaux nous a pris beaucoup de temps. Cependant, nous effectuons les travaux dans les six autres écoles.

Ainsi, pour l'enquête avec le questionnaire, nous avons procédé de la manière suivante dans pratiquement toutes les écoles : les questionnaires étaient distribués aux répondants, qui pour certains en prenaient connaissance immédiatement et posaient des questions quant à son remplissage. Après quoi il fallait alors leur laisser le temps de procéder au remplissage, lequel temps variait d'un répondant à un autre. Nous avons vraiment dû faire preuve de patience à ce niveau, puisque les répondants évoquaient le manque de temps pour remplir, et en cela nous n'étions pas vraiment favorisés à cause de la longueur de notre questionnaire.

Dans une des écoles, nous avons eu l'appui du fondateur, qui a tenu à ce que les questionnaires soient tous remplis par les enseignants en un jour. Ainsi dans cette école, après la séance de briefing, chacun a reçu un questionnaire et nous avons dû patienter quelques heures pour les récupérer ensuite.

La principale difficulté rencontrée aura été l'indisponibilité de plusieurs répondants, occasionnant ainsi de notre côté des descentes à répétition dans les écoles pour récupérer les questionnaires en compte-gouttes, avec pour conséquence, un rallongement du temps par nous imparti pour cette phase. En outre, nous pouvons énumérer les autres difficultés suivantes :

- Plusieurs questionnaires égarés par les répondants ;

- La présence de certains questionnaires pas totalement remplis lors de la récupération ;
- Des refus catégoriques de participer à l'étude par des enseignants qui ont dit avoir trop de travail, et ne pas pouvoir consacrer du temps à remplir ce questionnaire, peu importe sa taille ;
- Certains enseignants pour cause de maladie, n'ont également pas pu participer à la recherche.

Au final, nous avons distribué 71 questionnaires (car nous avons enregistré 7 refus de participation) qui ne nous ont pas tous été remis, d'où le taux de récupération suivant :

$$TR = \frac{\text{Nombre de questionnaires récupérés}}{\text{Nombre de questionnaires distribués}} \times 100$$

$$TR = \frac{60}{71} \times 100 \quad TR = 84,50\%$$

4.7.2 COLLECTE DES DONNEES PAR L'OBSERVATION

Pour ce qui est de la collecte des données par l'observation, elle ne fut pas plus aisée que l'administration du questionnaire, tout simplement du fait que la grande majorité de l'ensemble des répondants étaient réticents à cette idée. Compte tenu de l'éthique en recherche, nous avons donc respecté leur volonté et avons pu observer juste 10 enseignants de trois écoles (GSBILB, EPPIA 1A et Les « Petits futés ») qui se sont montrés volontaires et n'y ont trouvé aucun problème.

Dans une des écoles enquêtées, notamment à l'EPPIA 1A de Nkolndongo, le Directeur nous a gracieusement invitée à prendre part aux séances de leçons modèles qui avaient cours à cette période au sein de l'établissement, dans le cadre du renforcement des capacités du personnel enseignant. A sa suite, tous ceux des enseignants qui n'étaient pas très enchantés à notre demande de les observer en situation de classe, nous ont eux aussi recommandé de suivre plutôt ces leçons modèles. Nous avons donc pris part à une séance desdites leçons, laquelle leçon portait sur la littérature, en classe de CE2.

Nous avons observé tant la dispensation des enseignements que le déroulement des

évaluations. Le temps de l'observation dans chaque classe était d'environ 30 minutes à 1 heure, du moins le temps d'une leçon entière.

4-8 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

Le choix de la méthode ou de l'instrument d'analyse des données à utiliser, se fait en fonction de la nature de l'étude menée et du type d'outil de collecte utilisé. Ainsi, menant une étude de type corrélationnelle et ayant eu recours à deux types d'outils différents pour collecter nos données, nous aurons donc bien évidemment recours à deux différentes méthodes d'analyse.

4.8.1 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES QUANTITATIVES

Avant de procéder à l'analyse proprement dite, nous avons procédé au dépouillement de nos données (réalisé dans le logiciel SPSS) et les avons résumés à travers un tri à plat. Pour ce faire, nous avons eu recours à la statistique descriptive, élément de la statistique appliquée, qui nous a permis de faire la description numérique des faits au moyen des chiffres (notamment le calcul des paramètres tels que les moyennes, écart-types et variances), tableaux, graphiques, calcul de pourcentages...etc

Une fois cette étape achevée, nous avons utilisé un test de la statistique inférentielle pour réaliser l'analyse de nos données. Nous avons eu recours notamment au calcul du **test de corrélation de Pearson** (qui est un test dit paramétrique car se basant sur le calcul des valeurs des paramètres tels que la moyenne, l'écart-type et la variance) pour vérifier l'existence ou non d'une relation entre nos deux variables, le sens de ladite relation (positive ou négative) et en déterminer le degré. Le choix dudit test ne s'est pas fait au hasard, nous nous sommes assurés au préalable que nos variables respectent les conditions d'applicabilité de ce test à savoir :

- **La linéarité** : qui s'observe à travers le caractère rectiligne des propositions de réponses faites aux répondants (1-2-3-4-5) ;

- **la normalité** : qui revient à vérifier ou s'assurer que les variables sont distribuées selon la loi normale ;

- **l'échelle ordinale** : tel qu'on peut l'observer dans notre questionnaire, les

propositions de réponses sont formulées suivant l'échelle ordinaire, c'est-à-dire qu'elles sont qualitatives et en ordre (Toujours-parfois-jamais/ Totalement d'accord - d'accord - en désaccord - totalement en désaccord).

Ensuite, nous avons effectué le **test de la régression linéaire multiple**, en guise d'approfondissement, pour nous permettre de prédire les effets de notre variable indépendante (qualité du référentiel) sur la variable dépendante (rendement des EBES).

4.8.2 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES QUALITATIVES

Pour analyser nos données qualitatives, notre choix s'est porté sur l'analyse de contenu qui est d'après Berelson (1952, p.18) : « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication. Cela veut dire que le discours des personnes interviewées ainsi que les réponses aux questions ouvertes contiennent des informations, des données brutes dont il faut découvrir le sens, en un mot qu'il faut décortiquer ». Etant donné que nos données qualitatives n'aient pas été obtenues au moyen de l'entretien, nous nous sommes plutôt attelés à décortiquer des données brutes consignées dans une grille et obtenues par l'observation directe.

Le cadre méthodologique ainsi présenté, nous permet d'aborder à présent dans le cadre opératoire de ce travail, la présentation et l'analyse des résultats qui vont suivre. Mais avant, un récapitulatif de l'ensemble des éléments méthodologiques de l'étude est présenté.

Tableau 12

Récapitulatif des indicateurs, modalités, outils de collecte et d'analyse des données

Variables opérationnalisées	Indicateurs	Modalités	Items	Outils de collecte	Outils d'analyse
VI1 : Missions assignées à l'enseignant d'école inclusive	- Evaluation - Prévention - Intervention - Collaboration / partenariat - Généraliste et spécialiste - Communication - Soutien/ guide/ conseiller	<i>Tout à fait-Assez-Pas tout à fait</i> <i>-Totalement d'accord ----</i> <i>D'accord</i> <i>-En désaccord</i> <i>-Totalement en désaccord -</i> <i>Neutre</i> <i>-Toujours-Parfois-Jamais</i>	A) Section 1 Sous-section 1 : Q8- Q11 Sous-section 2 : Q12 Sous-section 3 : Q13-Q20 Sous-section 4 : Q21-Q24 Sous-section 5 : Q25 Sous-section 6 : Q26 Sous-section 7 : Q27-Q29	Questionnaire	-Statistique descriptive : calcul des moyennes et variances pour les données quantitatives et des pourcentages pour les données qualitatives, l'ensemble présenté en tableaux et figures
VI2 : Compétences requises de l'enseignant d'école inclusive	- o Compétences intellectuelles (savoirs) - o Compétences techniques (savoir-faire) - o Compétences morales et artistiques (savoir-bien faire) - o Compétences humanitaires (savoir-être) - o Compétences technologiques (savoir- technologique)	<i>-Tout à fait-Assez-Pas tout à fait</i> <i>-Totalement d'accord</i> <i>-D'accord</i> <i>-En désaccord</i> <i>-Totalement en désaccord -</i> <i>Neutre</i> <i>-Toujours-Parfois-Jamais</i>	Section 2 Sous-section 1 : Q30-Q36 Sous-section 2 : Q37-Q40 Sous-section 3 : Q41-Q43 Sous-section 4 : Q44-Q45 Sous-section 5 : Q46-Q47		-Statistique inférentielle : Test de corrélation de Pearson, régression linéaire,

VI3 : Tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive	○ Accueillir et être bienveillant... ○ Développer l'estime de soi de l'EBES ○ Développer le sentiment d'appartenance... ○ Développer les compétences... ○ Créer un environnement d'apprentissage approprié... ○ Adapter le programme selon le niveau de... ○ Favoriser les interactions et la socialisation...	- Oui/ Non -Toujours--Parfois-Jamais	Section 3 : Q48- Q50	Observation directe	-Analyse de contenu
VI4 : Méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive	○ Conception universelle de l'apprentissage ○ Pédagogie différenciée ○ Pédagogie inversée ○ Classes promenades ○ Méthodes actives et participatives (jeu de rôles/ simulation) ○ Travaux en groupes ○ L'enseignement direct ○ Le tutorat par les pairs ○ L'enseignement-apprentissage collaboratif/participatif	-Très élevé -Élevé -Aucun -Bas -Très bas Toujours-Parfois-Jamais	Section 4 : Q51-Q52		
VI5 : Supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive	○ Matériels concrets ○ Matériels semi-concrets ○ Outils TIC/ médias audiovisuels ○ Didacticiels informatiques ○ Corpus en braille	Oui/ Non Toujours-Parfois-Jamais	Section 5 : Q53-Q54		
VI6 : Types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant d'école inclusive	-Types : Diagnostique/formatif/ sommative -Outils : Tests cognitifs, Tests non cognitifs, Tests objectifs, Tests subjectifs, Tests oraux, Tests pratiques, Portfolios	-Oui/ Non -Oui/ Non	Section 6 : Q55-Q56		

VD : Rendement des EBES	Résultats/ performances chiffrés des EBES (Handicapés moteurs ou présentant une déficience sensorielle, ou intellectuelle légère)	- Taux de réussite annuelle < à 50% (<i>Mauvais</i>) - Taux de réussite annuelle entre 50% et 69% (<i>Assez bon</i>) -Taux de réussite annuelle entre 70 et 80% (<i>Bon</i>) - Taux de réussite annuelle > à 80% (<i>Très bon</i>)	B) Section 7 Questions 57 et 58		
	Niveau d'intégration et d'adaptation sociale des EBES (déficients intellectuels moyens, sévères, autistes...)	-Très bonne -Bonne -Passable -Mauvaise -Très mauvais			

Source : données de l'étude

CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Ce chapitre, comme son nom l'indique, porte essentiellement sur la présentation, suivie de l'analyse des résultats obtenus lors de l'enquête ; laquelle analyse nous permettra de répondre à notre question de recherche, c'est-à-dire, de déclarer si oui ou non la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives influence significativement le rendement des EBES. Ayant collecté les données de deux manières, ou à l'aide de deux outils, nous présenterons premièrement les résultats issus de notre premier outil, le questionnaire, et nous achèverons avec la présentation de ceux issus de l'observation, avant de passer aux différentes analyses. Les données quantitatives issues du questionnaire seront analysées au moyen du calcul du test de corrélation de Pearson, et de l'analyse de régression linéaire, tandis que celles issues de l'observation seront soumises à une analyse de contenu.

5-1 ANALYSE DESCRIPTIVE

Dans cette articulation, nous nous attèlerons à présenter, avec un bref commentaire, chacun des résultats obtenus au terme de la collecte des données. Pour ce faire, nous avons eu recours à la statistique descriptive, pour nous permettre d'illustrer lesdits résultats sous forme de tableaux, figures et graphiques et d'effectuer le calcul des pourcentages.

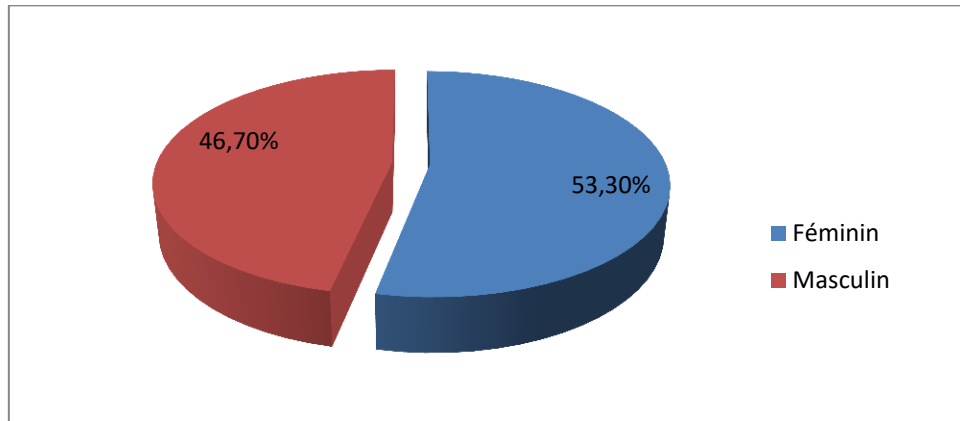
5-1-1 PRESENTATION DES RESULTATS OBTENUS AVEC LE QUESTIONNAIRE

PARTIE 1 : LES CARACTERISTIQUES GENERALES DE L'ECHANTILLON

La description de l'échantillon concerne la présentation des caractéristiques sociodémographiques des personnes interrogées. Il s'agit notamment de :

Figure 6

Diagramme circulaire présentant la répartition des enseignants en fonction du genre

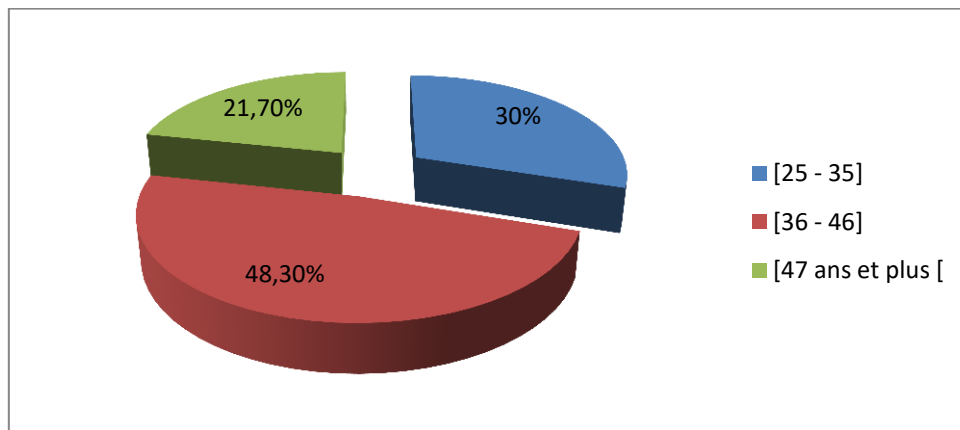


Source : données de terrain (2023).

Conformément au diagramme circulaire ci-haut, les répondants de sexe masculin sont minoritaires dans notre échantillon, car étant au nombre de 28 soit 46,70%, contre 32 femmes représentant 53,30%.

Figure 7

Diagramme circulaire présentant la répartition des enseignants par tranche d'âge

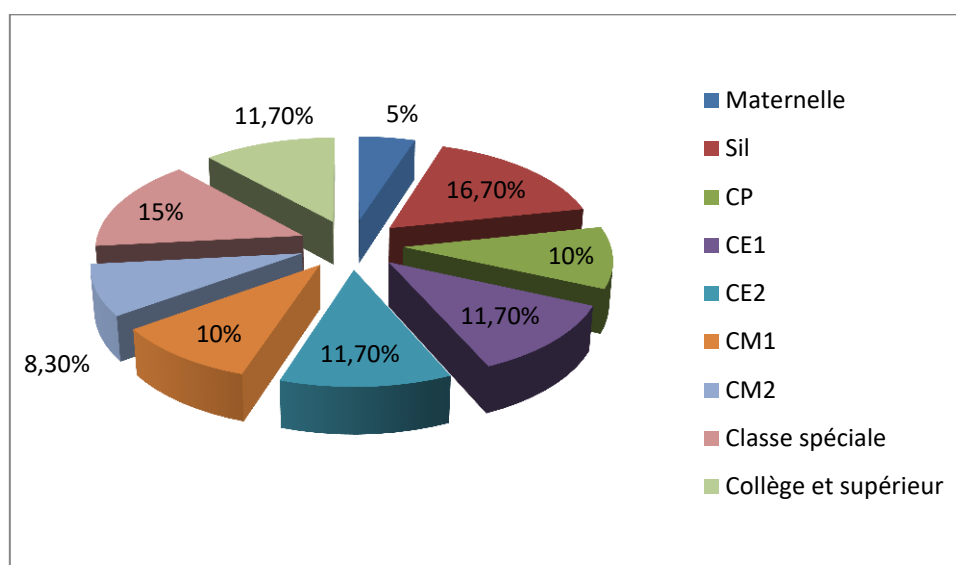


Source : données de terrain (2023).

Il ressort à l'observation du diagramme ci-haut, que l'échantillon est en majorité constituée de jeunes, puisque les répondants se situant dans tranche d'âge [36 – 46 ans] sont majoritaires, avec un pourcentage de 48,3 %, suivis de ceux compris dans la tranche d'âge [25 – 35 ans] qui représentent 30 % et seulement une petite partie, représentant 21,7% est comprise dans la tranche supérieure ou égale à 47ans.

Figure 8

Diagramme circulaire présentant la répartition des enseignants en fonction de la classe tenue



Source : données de terrain (2023).

Il ressort de la représentation ci-dessus que la plupart de nos répondants tiennent la classe de SIL est la classe la plus tenue (16,7 %), suivie des classes spéciales (15 %). Les enseignants de maternelle sont moindres avec seulement 5 %.

Tableau 13

Répartition du nombre d'apprenants (ordinaires et EBES) tenus par les enseignants

Nombre total d'enseignants	Nombre total d'apprenants	Nombre total d'EBES
34	636	140
Calcul du ratio		
1	18,70	4,11
Total	18,70	

Source : données de terrain (2023).

Comme nous le montre le tableau précédent, pour ceux des enseignants ayant daigné renseigner cette question, nous avons un peu plus de la moitié des répondants qui tiennent au total 636 apprenants, soit 496 ordinaires et 140 EBES, ce qui équivaut à un ratio d'un enseignant pour 18.70 apprenants, soit 14,59 apprenants ordinaires et 4.11 EBES.

Tableau 14

Répartition des enseignants en fonction de leur nombre d'années d'expérience d'enseignement dans une école inclusive

Années d'expériences	Nombre d'enseignants
1	9
2	7
3	8
4	6
5	4
6	5
7	2
13	1
Total	42

Source : données de terrain (2023).

Tel qu'observé dans le tableau ci-haut, les enseignants d'écoles inclusives interrogés sont plus ou moins expérimentés en la matière, la plupart de 6, 5, 4, 3 et 2 ans. Le plus expérimenté, l'unique d'ailleurs, jouit d'une expérience de 13 ans dans la pratique, tandis que les moins expérimentés, au nombre de 9 au total, jouissent d'une expérience d'un an juste.

Tableau 15

Répartition des enseignants en fonction de leur statut d'« handicapé » ou non

Etes-vous vous-même en situation de handicap ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	6	10,0
Non	54	90,0
Total	60	100,0

Source : données de terrain (2023).

Il ressort des représentations ci-dessus que la grande partie des enseignants de notre échantillon n'est pas en situation de handicap (90 %) contre 10 % seulement des enseignants qui vivent avec un handicap.

Synthèse d'analyse de la première partie : Au terme de cette première partie d'analyse, nous sommes marqués par deux faits à savoir : l'expérience qu'ont les enseignants dans la pratique de l'inclusion scolaire et le ratio correspondant au nombre d'apprenants tenus par un enseignant dans ces écoles inclusives. En effet, la grande majorité des enseignants ont plus de

deux ans d'expérience dans une classe inclusive, sont des jeunes, ce qui est un bon atout pour réaliser l'inclusion scolaire. Toutefois, la réalité des effectifs pléthoriques dans les salles de classe est relevée et se pose ici tout de même dans une classe inclusive.

PARTIE 2 : QUESTIONS RELATIVES AUX VARIABLES DE L'ETUDE

A- VARIABLE INDEPENDANTE

Section 1 : les missions de l'enseignant d'école inclusive

Sous-section 1 : la mission d'évaluation

Tableau 16

Objectifs de l'évaluation des EBES d'après les enseignants

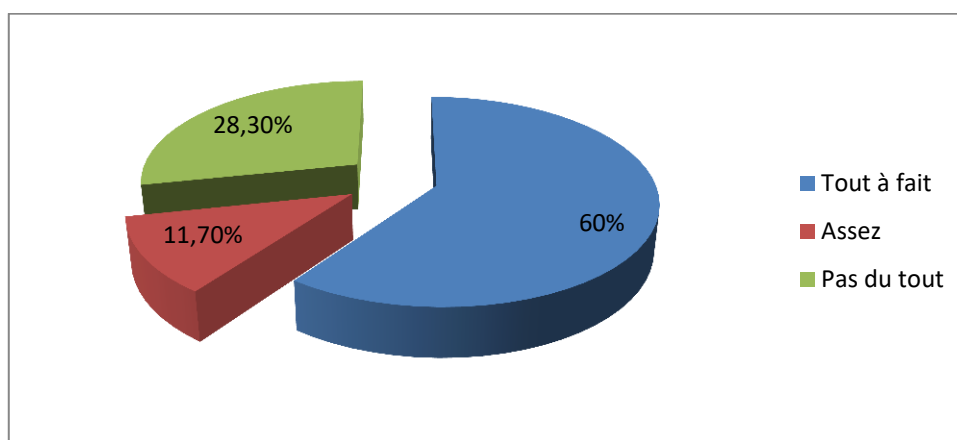
Vos évaluations des EBES visent à	Moyennes	Ecart-types
Apprécier les capacités de l'élève	1,78	1,485
Déceler ou dépister les difficultés de l'élève	1,42	1,124
Identifier les besoins des élèves	1,33	1,115
Cibler exactement quels seront les objectifs de l'intervention auprès de l'élève	1,9	1,623
L'élaboration du profil de base ou de l'état initial de l'élève	1,9	1,458
L'organisation du suivi des progrès de l'élève	1,45	1,126
Total	9,78	7,93
Moyenne générale ($\bar{x}$)	1,63	1,32

Source : données de terrain (2023).

Conformément au tableau ci-dessus, la plupart des répondants (représentés par une moyenne = 1,9 supérieure à la moyenne générale = 1,63) estiment que l'évaluation des EBES vise à cibler exactement quels seront les objectifs de l'intervention auprès de l'élève et l'élaboration du profil de base ou de l'état initial de l'élève, tandis qu'une minorité, représentée par une moyenne de 1,33 (inférieure à la moyenne générale) pensent que l'évaluation des EBES permet également d'identifier les besoins des élèves.

Figure 9

Diagramme circulaire présentant l'état de conscience qu'ont les enseignants de la mission d'évaluation



Source : données de terrain (2023).

Conformément au diagramme ci-dessus, la grande majorité des enseignants, soit 60% de l'ensemble, affirme avoir pleinement conscience de la mission d'évaluation des EBES comme étant la sienne, tandis que juste 28,30% ont déclaré n'en avoir pas du tout conscience et tout juste 11,70% déclarent en avoir assez conscience.

Tableau 17

Moments d'évaluation

A quel(s) moment(s) procédez-vous à l'évaluation de vos EBES?	Moyennes	Ecart-types
De façon automatique dès les premiers contacts	1,69	1,371
A la demande du parent	2,76	1,478
A la demande de la direction de l'école	2,18	1,481
Total	6,63	4,33
Moyenne générale ($\bar{x}$)	2,21	1,44

Source : données de terrain (2023).

Pour ce qui est des moments d'évaluation, la tendance est plus portée vers la réalisation de l'évaluation par les répondants, à la demande des parents, soit une moyenne de 2,76, supérieure à la moyenne générale=2,21. Seulement une infime partie des enseignants, pour une moyenne=1,69, inférieure à la moyenne générale, la réalise de façon automatique dès les premiers contacts.

Sous-section 2 : La prévention

Tableau 18

Définition de la mission de prévention d'après les répondants

Réaliser la mission de prévention auprès de vos EBES revient à :	Moyennes	Ecart-types
S'intéresser et consacrer du temps à faire connaissance avec chaque élève	1,48	1,143
Bien les observer et échanger régulièrement avec eux afin de pouvoir identifier leurs besoins réels	1,28	0,454
Travailler à relever leur estime de soi, en les valorisant avec leurs différences	1,13	0,343
Leur confier des responsabilités dans la salle de classe	1,88	1,748
Leur permettre d'exprimer leur point de vue et de prendre part aux décisions	1,58	1,427
Apprécier et renforcer leurs comportements positifs, tout en les encourageant à les pérenniser	1	0
Utiliser des méthodes d'enseignement actives et diverses et varier les outils et supports didactiques	1,65	1,117
Total	10	6,23
Moyenne générale ($\bar{x}$)	1,428	0,89

Source : données de terrain (2023).

Comme nous pouvons le voir à l'observation du tableau ci-haut, plusieurs répondants pour une moyenne = 1,88, supérieure à la moyenne générale = 1,42 sont d'accord avec le fait que réaliser la prévention chez l'EBES revient à lui confier des responsabilités dans la salle de classe, utiliser des méthodes d'enseignement actives et diverses et varier les outils et supports didactiques (moyenne =1,65) et lui permettre d'exprimer son point de vue et de prendre part aux décisions (moyenne =1,58), et aussi, de s'intéresser et consacrer du temps à faire connaissance avec chaque élève (moyenne =1,48). Cependant, très peu de répondants, pour une moyenne =1, inférieure à la moyenne générale, estiment que prévenir auprès de l'EBES, c'est également apprécier et renforcer ses comportements positifs, tout en les encourageant à les pérenniser.

Sous-section 3 : L'intervention

Tableau 19

Réalisation de l'intervention auprès d'un déficient sensoriel (auditif ou visuel)

Intervenir auprès d'un déficient sensoriel c'est :	Moyennes	Ecart-types
S'assurer que dans la classe, il n'y ait pas d'effusion de rayons lumineux forts qui pourraient nuire à sa vue	2,97	1,775
Veiller à ce qu'il ait une place assise qui lui permette de bien voir au tableau et de bien écouter l'enseignant	2,72	1,958
Utiliser du matériel d'enseignement concret qui puisse permettre à l'élève non-voyant d'acquérir la notion grâce au toucher	2,72	1,958
Ecrire de manière lisible (soigné et en gros caractères)	3,02	1,846
Eviter au maximum de modifier la configuration de la classe, pour qu'il ne perde pas ses repères	3,02	1,846
Lui fournir les supports de cours saisis en braille	3,32	1,761
Parler de manière très audible, en articulant correctement les mots et en illustrant avec des gestes simples et clairs	3,52	1,712
Utiliser des méthodes d'enseignement telles que les jeux de rôle, la simulation	2,88	1,923
Utiliser des supports d'enseignement concrets ou semi-concrets tels que des dessins, des représentations graphiques...	3,03	1,775
Réduire au maximum les bruits dans la classe pour que son attention et sa concentration ne soient pas distraites	2,75	1,91
Total	29,95	18,46
Moyenne générale ($\bar{x}$)	2,99	0,84

Source : données de terrain (2023).

D'après le tableau précédent, la majeure partie des répondants pour une moyenne de 3,52 supérieure à la moyenne générale qui est de 2,99 approuve qu'intervenir auprès d'un apprenant déficient sensoriel (visuel/ auditif), c'est parler de manière très audible, en articulant correctement les mots et en illustrant avec des gestes simples et clairs, lui fournir des supports de cours saisis en braille (moyenne=3,32), utiliser des supports d'enseignement concrets ou semi-concrets tels que des dessins, des représentations graphiques (moyenne=3,03) éviter au maximum de modifier la configuration de la classe, pour qu'il ne perde pas ses repères et écrire de manière lisible (soigné et en gros caractères) (moyenne=3,02) et aussi, s'assurer que dans la classe, il n'y ait pas d'effusion de rayons lumineux forts qui pourraient nuire à sa vue (moyenne=2,97) ; par contre, les affirmations qui ont le moins convaincu les répondants sont ceux de réduire au maximum les bruits dans la classe pour que son attention et sa concentration ne soient pas distraites (moyenne=2,75), et

de veiller à ce qu'il ait une place assise qui lui permette de bien voir au tableau et de bien écouter l'enseignant (moyenne=2,75).

Tableau 20

Réalisation de l'intervention auprès d'un déficient moteur

Intervenir auprès d'un déficient moteur c'est :	Moyennes	Ecart-types
Appliquer à son endroit le principe de l'équité qui voudrait qu'il ait par exemple une table-banc plus grande que les autres, pour lui permettre d'être à la même hauteur que ses camarades pour suivre les leçons	3,52	1,855
Lui accorder du temps supplémentaire pour réaliser certaines tâches	2,88	1,869
Total	6,4	3724,
Moyenne générale ($\bar{x}$)	3,2	1,86

Source : données de terrain (2023).

Pour la majorité des enseignants, intervenir auprès d'un apprenant déficient moteur, c'est appliquer à son endroit, le principe de l'équité qui voudrait qu'il ait par exemple une table-banc plus grande que les autres, pour lui permettre d'être à la même hauteur que ses camarades pour suivre les leçons avec une moyenne de 3,52, supérieure à la moyenne générale de 3,2.

Tableau 21

Réalisation de l'intervention auprès d'un déficient intellectuel

Intervenir auprès d'un déficient intellectuel c'est :	Moyennes	Ecart-types
Ne pas le soumettre aux mêmes objectifs d'apprentissages que les autres, les siens devant être un peu plus souples	2,57	1,779
Lui faire réaliser une tâche à la fois, laquelle tâche sera préalablement simplifiée au maximum	1,98	1,467
Séquencer ou détailler les contenus d'apprentissage, de façon à les adapter à son niveau de compréhension	1,9	1,526
Utiliser un langage le plus simple possible et s'assurer qu'il le comprenne	1,92	1,587
Toujours apprécier tous les efforts, infimes ou considérables de l'élève et l'encourager suffisamment	1,85	1,538
Lui confier des tâches plus pratiques qu'écrites sur lesquelles il pourra focaliser son attention et ne pas être distrait	2,02	1,49
Lui faire répéter plusieurs fois	2,07	1,471
Total	14,31	10,858
Moyenne générale ($\bar{x}$)	2,04	1,55

Source : données de terrain (2023).

Conformément aux données présentées dans le tableau, les enseignants pensent pour la plupart qu'intervenir auprès d'un déficient intellectuel c'est prioritairement ne pas le soumettre aux mêmes objectifs d'apprentissages que les autres, les siens devant être un peu plus souples (pour une moyenne= 2,57 supérieure à la moyenne générale de 2,04), puis lui faire répéter plusieurs fois (moyenne= 2,07) et lui confier des tâches plus pratiques qu'écrites sur lesquelles il pourra focaliser son attention et ne pas être distrait (moyenne=2,02) ; tandis que sont minoritaires ceux qui pensent qu'il faut toujours apprécier tous les efforts, infimes ou considérables de l'élève et l'encourager suffisamment (moyenne= 1,85).

Tableau 22

Intervention auprès d'un enfant souffrant de troubles émotionnels et/ou comportementaux

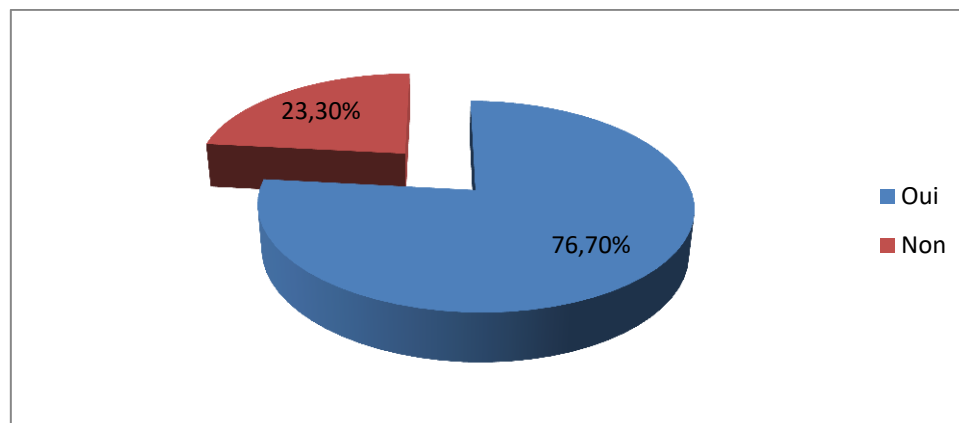
Intervenir auprès d'un enfant souffrant de troubles émotionnels et/ou comportementaux c'est :	Moyennes	Ecart-types
Eloigner de lui toutes sources de distractions	1,82	1,444
Lui faire réaliser des activités qui ne nécessitent pas de longs moments d'attention	1,43	0,871
Le valoriser, l'encourager et le féliciter pour toute activité	1,4	0,867
Lui accorder beaucoup d'attention et le guider dans l'exécution des tâches à lui confiées	1,88	1,497
Lui faire réaliser une tâche à la fois, laquelle tâche sera préalablement simplifiée au maximum	2,1	1,559
Total	8,63	62,38
Moyenne générale ($\bar{x}$)	1,72	1,24

Source : données de terrain (2023).

Comme nous le révèle le tableau ci-dessus, intervenir auprès d'un apprenant souffrant de troubles émotionnels / comportementaux du point de vue d'une bonne partie des enseignants (moyenne 2,1 supérieure à la moyenne générale de 1,72), c'est lui faire réaliser une tâche à la fois, laquelle tâche sera préalablement simplifiée au maximum, c'est aussi lui accorder beaucoup d'attention et le guider dans l'exécution des tâches à lui confiées (moyenne = 1,88) et éloigner de lui toutes sources de distractions (moyenne = 1,82). Cependant, une petite partie des répondants approuve que c'est lui faire réaliser des activités qui ne nécessitent pas de longs moments d'attention (moyenne = 1,43) et le valoriser, l'encourager et le féliciter pour toute activité réalisée (moyenne = 1,4).

Figure 10

Diagramme circulaire présentant l'état d'utilisation ou non d'un plan d'intervention par les enseignants

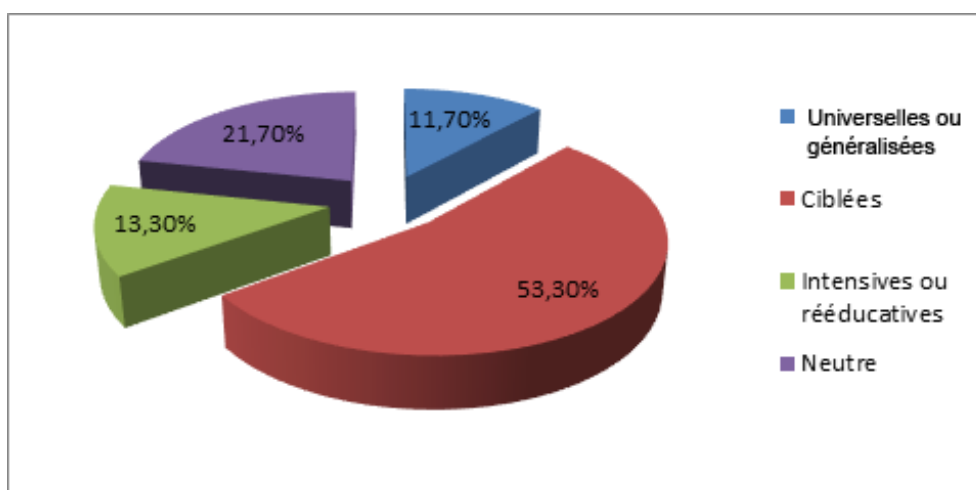


Source : données de terrain (2023).

Tel que nous le montre le tableau ci-dessus, un peu plus de la moitié des répondants, soit 53,3% affirme intervenir auprès des EBES suivant un plan d'intervention, tandis que 46,7% n'y ont pas recours.

Figure 11

Diagramme circulaire présentant le type d'intervention le plus souvent pratiqué par les enseignants



Source : données de terrain (2023).

Conformément au tableau précédent, plusieurs enseignants (53,30%) réalisent le plus souvent

des interventions ciblées, tandis que 11,70% réalisent beaucoup plus les interventions universelles et 13,30% les interventions intensives ou rééducatives. Cependant, 21,70% des répondants ont gardé la neutralité sur la question.

Tableau 23

Justifications des enseignants quant au(x) type(s) d'intervention(s) le(s) plus pratiqué(s)

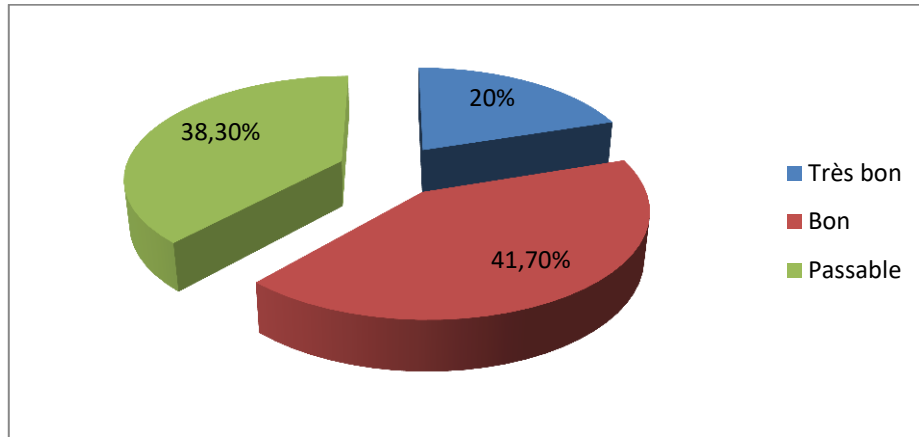
Type(s) d'intervention(s)	Effectifs	Justifications
Intervention ciblée	2	Je pratique les interventions ciblées car ce n'est qu'en cas de besoin qu'on intervient.
Interventions ciblée et intensive	5	Les EBES sont dans des groupes avec des tuteurs et quand c'est nécessaire, un spécialiste intervient.
Intervention intensive	9	- Nous privilégions ce type d'intervention pour faciliter l'atteinte des objectifs - Les EBES ont des handicaps variés et divers - L'apport des spécialistes renforce le développement de l'EBES et ces spécialistes nous aident en nous procurant des exercices et méthodes de travail à utiliser avec ces élèves.
Tous les 3 types d'intervention	1	L'intervention universelle permet une bonne socialisation ainsi que l'intervention cible. Quant à l'intervention rééducative, elle permet de rassurer l'enfant et d'établir une relation de confiance avec lui.
Total	17	

Source : données de terrain (2023).

Comme on peut le voir à l'observation du tableau ci-haut, des 17 participants qui ont daigné renseigner la question, la majorité, soit 9 justifient leur utilisation régulière de l'intervention intensive car elle leur facilite l'atteinte de leurs objectifs, et parce que le spécialiste est plus à même d'après eux, d'obtenir de bons résultats auprès des EBES. 5 autres répondants privilégient les interventions ciblées et intensives car cela leur permet de regrouper les élèves ayant les mêmes difficultés et de faire appel au spécialiste si besoin est afin qu'il réponde aux besoins de ces apprenants groupés. Un seul enseignant qui déclare utiliser les trois types d'intervention justifie ceci par le fait que chaque type d'intervention a sa place et s'utilise en fonction du besoin.

Figure 12

Diagramme circulaire présentant l'appréciation des enseignants de leur niveau de maîtrise de la mission d'intervention



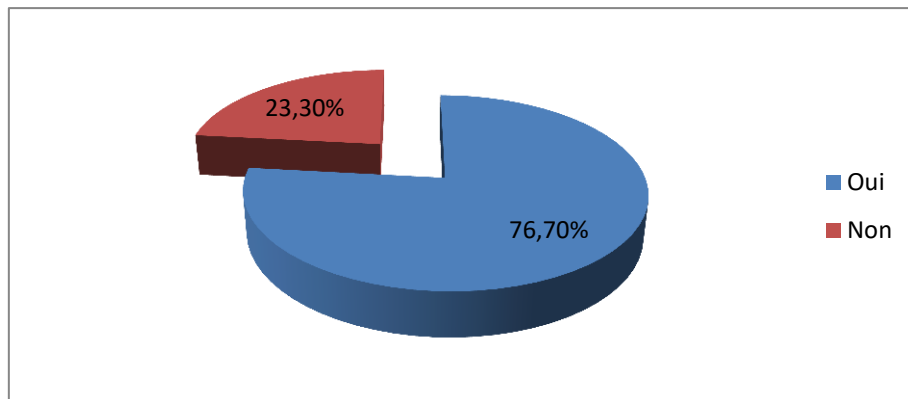
Source : données de terrain (2023).

Comme nous le montre le diagramme ci-dessus, une faible partie notamment moins du quart des répondants, soit 20% estiment avoir un très bon niveau de maîtrise de la mission d'intervention, alors que 41,7% reconnaissent avoir tout juste un bon niveau de maîtrise, et 38,3% pensent avoir un niveau de maîtrise juste passable.

Sous-Section 4 : La collaboration/ partenariat

Figure 13

Diagramme circulaire présentant l'existence ou non de collaboration/partenariat avec d'autres structures scolaires ou associations



Source : données de terrain (2023).

Conformément à ce graphique, la grande majorité des enseignants affirme que leur établissement est en collaboration avec d'autres écoles inclusives ou autres structures qui la promeuvent, par opposition à 23,3% qui affirment ne pas être en collaboration avec quelque

structure que ce soit.

Tableau 24

Apports de la collaboration du point de vue des enseignants

Que vous apporte la collaboration avec les autres enseignants, associations... ?	Effectifs	Pourcentages (%)
- Formations théoriques et pratiques/ partages d'expériences/ échanges - Renforcement des capacités/ Connaissances nouvelles (méthodes, techniques d'enseignement...) pour l'encadrement des EBES	25	41,66
- Aides/dons en matériel/ équipements	15	25,0
Apport psychologique	7	11,7
Aucune réponse	13	21,7
Total	60	100,0

Source : données de terrain (2023).

Comme nous le montre le tableau ci-dessus, plusieurs enseignants reconnaissent une certaine importance à la collaboration. 25 répondants reconnaissent que la collaboration leur apporte des connaissances nouvelles à travers le partage d'expériences et un renforcement de leurs capacités pour un meilleur suivi de leurs apprenants. 15 des répondants estiment qu'elle est importante car elle permet aux écoles inclusives de recevoir des dons en matériel ou équipements ô combien nécessaires à l'apprentissage de certains EBES. Et pour finir, 7 participants disent recevoir de la collaboration, un apport psychologique.

Tableau 25

Nécessité de la collaboration du point de vue des répondants

La collaboration est nécessaire car elle permet :	Moyennes	Ecart-types
Un échange entre les enseignants, lequel échange concourt au renforcement des capacités	1,22	0,415
Une avancée dans les pratiques grâce à ces échanges	1,25	0,437
Total	2,47	0,85
Moyenne générale ($\bar{x}$)	1,24	0,42

Source : données de terrain (2023).

Parlant de l'apport de la collaboration, une grande partie des enseignants dont les avis sont représentés par une moyenne de 1,25, supérieure à la moyenne générale s'élevant à 1,24, pense que celui-ci se situe au niveau du fait qu'elle (la collaboration) permet une avancée dans les pratiques de leur fonction, grâce aux échanges menées avec les autres personnes officiant dans l'inclusion scolaire.

Sous-Section 5 : Le généraliste et spécialiste

Tableau 26

Objectifs du rôle de généraliste et spécialiste

Votre rôle en tant que généraliste et spécialiste consiste à :	Moyennes	Ecart-types
Gérer des groupes d'élèves aussi bien hétérogènes qu'homogènes	1,78	1,552
Mettre en place les modalités d'évaluations et d'interventions pédagogiques pour chaque enfant qui le nécessite	2,33	1,674
Adapter vos interventions aux besoins des élèves	2,05	1,672
Concevoir avec les parents et la direction de l'école des programmes d'intervention adaptés et conformes aux besoins et caractéristiques de l'enfant	1,85	1,471
Créer des situations d'apprentissage favorables et appropriées pour chaque élève	2,05	1,407
Différencier les contenus, les méthodes d'enseignement ainsi que les méthodes d'évaluation	1,95	1,443
Total	12,01	9,21
Moyenne générale ($\bar{x}$)	2	1,53

Source : données de terrain (2023).

Quant à ce à quoi renvoie le rôle de généraliste et spécialiste, la majorité des répondants pour une moyenne de 2,33 supérieure à la moyenne générale = 2, pense que cela consiste à mettre en place les modalités d'évaluations et d'interventions pédagogiques pour chaque enfant qui le nécessite. Dans la même lancée, plusieurs répondants estiment que c'est adapter les interventions aux besoins des élèves et créer des situations d'apprentissage favorables et appropriées pour chaque élève pour une moyenne = 2,05. Cependant, une faible partie des répondants représentés par une moyenne de 1,78, inférieure à la moyenne générale, soutiennent que cette mission consiste à gérer des groupes d'élèves aussi bien hétérogènes qu'homogènes.

Sous-section 6 : La communication

Tableau 27

Définition de la mission de communication

Le rôle de communication de l'enseignant d'école inclusive revient à :	Moyennes	Ecart-types
Rendre compte régulièrement aux parents, à la direction de l'école et à l'élève lui-même des progrès réalisés par ce dernier	1,07	0,516
Faire part à la direction de l'école de toutes les difficultés qu'il rencontre dans l'exécution de son travail	1,3	0,788
Total	2,37	1,304
Moyenne générale ($\bar{x}$)	1,185	0,652

Source : données de terrain (2023).

Comme nous pouvons le voir à l'observation du tableau ci-dessus, un faible taux de réponses a été obtenu pour cette question de savoir à quoi renvoie la mission de communication ; la moyenne générale est de 1,185. Toutefois, nous voyons que la plupart des répondants s'étant prononcés estiment que le rôle de communication d'un enseignant d'école inclusive revient à faire part à la direction de l'école, de toutes les difficultés qu'il rencontre dans l'exécution de son travail (moyenne = 1,3) tandis qu'une autre partie est d'accord avec le fait que communiquer c'est rendre compte régulièrement aux parents, à la direction de l'école et à l'élève lui-même des progrès réalisés par ce dernier (moyenne = 1,07).

Sous-section 7 : Le soutien/guide /conseiller

Tableau 28

Définition de la mission d'accompagnateur d'après les enseignants

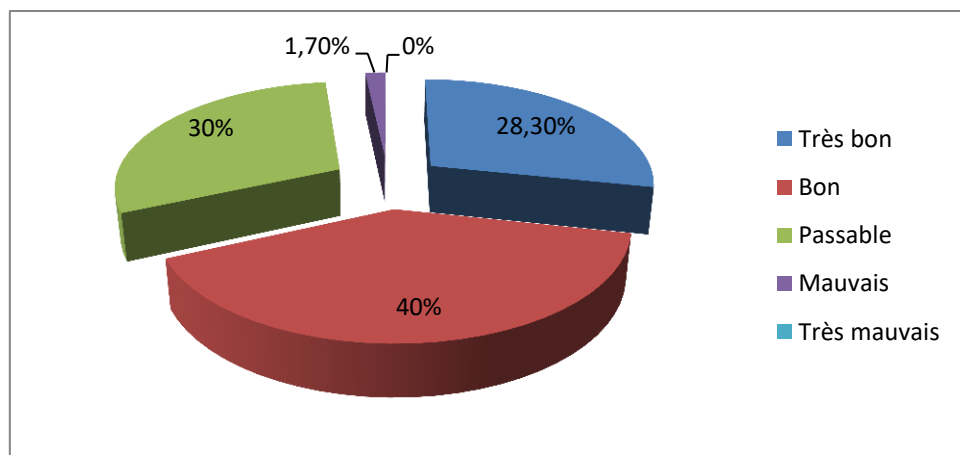
L'enseignant d'école inclusive accomplit son rôle d'accompagnateur en :	Moyennes	Ecart-types
Accompagnant les parents dans le suivi des EBES	1,23	0,767
Rendant régulièrement compte à l'élève, à ses parents et à l'administration de l'école de ses progrès	1,4	0,669
Orientant le parent et l'EBES dans un choix de formation spécifique si nécessaire	1,28	0,64
Total	3,91	2,076
Moyenne générale ($\bar{x}$)	1,3	0,692

Source : données de terrain (2023).

Tel qu'observé dans le tableau qui précède, pour la plupart des répondants représentés par une moyenne de 1,4 supérieure à la moyenne générale de 1,3, accompagner les EBES c'est rendre régulièrement compte à l'élève, à ses parents et à l'administration de l'école des progrès de ce dernier. C'est aussi orienter le parent et l'EBES dans un choix de formation spécifique si nécessaire (moyenne = 1,28). Cependant, une petite partie de répondants (moyenne = 1,23) soutient que c'est également accompagner les parents dans le suivi des EBES.

Figure 14

Diagramme circulaire présentant l'appréciation du niveau de maîtrise par les enseignants des missions de l'enseignant d'école inclusive



Source : données de terrain (2023).

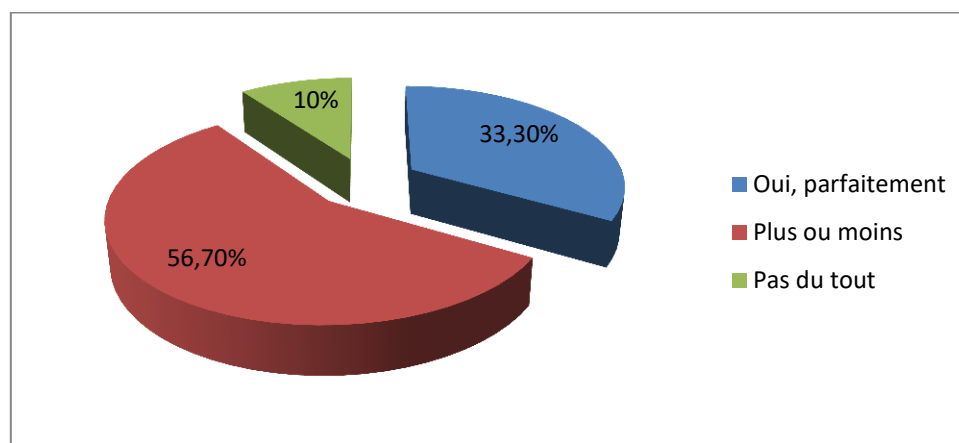
En conformité avec le diagramme ci-dessus, 40% des enseignants affirment posséder un bon niveau de maîtrise des missions de l'enseignant d'école inclusive, tandis que seulement 28,30% estiment avoir un très bon niveau de maîtrise. Tandis que 30% reconnaissent avoir un niveau de maîtrise plutôt passable, un seul a déclaré avoir un mauvais niveau de maîtrise des missions de l'enseignant d'écoles inclusives.

Section 2 : les compétences de l'enseignant d'école inclusive

Sous-section 1 : les compétences intellectuelles (savoir-savoir)

Figure 15

Diagramme circulaire présentant l'état des connaissances de l'origine et des fondements de l'éducation inclusive par les enseignants



Source : données de terrain (2023).

Tel que présenté par ce tableau, la majorité des enseignants (56,70%) déclare ne posséder que plus ou moins de connaissances sur l'origine et les fondements de l'éducation inclusive. Tandis que 10% déclarent ne pas les connaître du tout. Cependant, 33,30% des enseignants tout de même, affirment les connaître parfaitement.

Tableau 29

Quelques fondements de l'éducation inclusive énumérés par les enseignants

Fondements énumérés par les enseignants	Effectifs
La CDPH (2006)	5
L'EPT	5
Loi d'orientation de l'éducation (1998)	3
Total	13

Source : données de terrain (2023).

Une faible partie des répondants, soit 13 au total, ont pu énumérer quelques fondements de l'éducation inclusive. 5 répondants ont évoqué la CDPH, 5 autres l'EPT et 3 autres la Loi d'orientation de l'éducation.

Tableau 30*Définition de l'éducation inclusive d'après les enseignants*

D'après vous, l'éducation inclusive c'est :	Moyennes	Ecart-types
Une faveur que les gouvernements ont décidé de faire pour tous les EBES	3,7	1,394
Un droit fondamental, légal et reconnu pour tous les enfants du monde	1,77	1,358
Offrir à tous les enfants confondus l'éducation ordinaire et de qualité dans l'école la plus proche de sa maison	1,95	1,383
L'intégration d'un EBES dans une école ordinaire et dont sa réussite ou son échec dépend entièrement de lui	3,82	1,112
L'intégration d'un EBES dans une école ordinaire, sans pour autant se soucier de son apprentissage réel	2,8	1,592
Une forme d'éducation qui valorise la différence et la diversité des apprenants	1,68	1,282
Total	15,72	8,121
Moyenne générale ($\bar{x}$)	2,62	1,35

Source : données de terrain (2023).

Parlant des savoirs en matière d'éducation inclusive, la grande partie des répondants pour une moyenne de 3,82 supérieure à la moyenne générale de 2,62, ne pense pas qu'elle est l'intégration d'un EBES dans une école ordinaire et dont sa réussite ou son échec dépend entièrement de lui. Dans le même sens, une autre partie non moindre (moyenne= 3,7) estime que l'éducation inclusive n'est pas non plus une faveur que les gouvernements ont décidé de faire aux EBES. Allant dans le sens contraire des répondants précédents, d'autres pensent que l'éducation inclusive c'est l'intégration d'un EBES dans une école ordinaire, sans pour autant se soucier de son apprentissage réel (moyenne =2,8). Tout juste une petite partie de participants pour une moyenne de 1,68 inférieure à la moyenne générale, pensent que c'est une forme d'éducation qui valorise la différence et la diversité des apprenants.

Tableau 31*Autres barrières à l'éducation inclusive listées par les enseignants*

Autres barrières	Effectifs
Les parents qui cachent les EBES à la maison et ceux qui les envoient à l'école, mais ne s'impliquent pas dans leur formation	4
Le manque de matériel adéquat pour chaque type de handicap	3
Le salaire de l'enseignant qui n'augmente pas malgré l'augmentation du travail	5
Total	12

Source : données de terrain (2023).

D'après les enseignants, au nombre de 5 précisément, le fait de ne pas augmenter leur salaire est une barrière à l'inclusion scolaire, tout comme les parents qui gardent les EBES à la maison ou ne les accompagnent pas dans le processus d'apprentissage (selon 4 répondants) et le manque de matériel adéquat pour le suivi de chaque type d'EBES est également souligné par 3 répondants.

Tableau 32

Caractéristiques d'une école inclusive

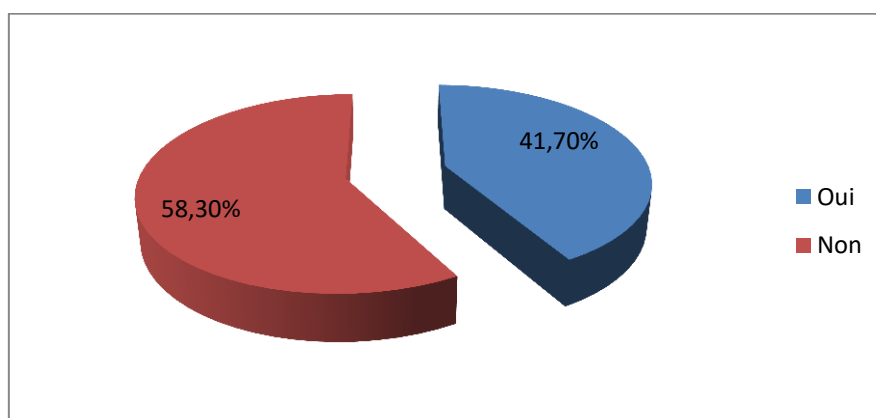
Les caractéristiques d'une école inclusive sont :	Moyennes	Ecart-types
L'accueil en son sein de tous types d'enfants en situation de handicap physique ou visuel entre autres	1,28	0,715
La construction des salles de classe et autres infrastructures scolaires tient compte des besoins des EBES (notamment disponibilité de rampes si étages, ou alors pas d'étages tout simplement...etc	1,18	0,748
Offre les mêmes chances de réussite à tous les apprenants	1,42	0,809
S'adapte aux difficultés de tous les enfants et notamment à celles des EBES	1,3	0,788
Elle dispose des équipements spécifiques pour élèves déficients visuels, auditifs et autres	2,27	1,676
Total	7,45	4,73
Moyenne générale ($\bar{x}$)	1,49	0,947

Source : données de terrain (2023).

Pour ce qui est des caractéristiques d'une école inclusive, la majeure partie des enseignants pour une moyenne de 2,27, largement supérieure à la moyenne générale de 1,49 valide qu'une école inclusive doit disposer des équipements spécifiques pour élèves déficients visuels, auditifs et autres. Les autres, moins nombreux (moyenne de 1,42) pensent qu'une école inclusive doit offrir les mêmes chances de réussite à tous les apprenants. Une autre partie plus infime encore (moyenne =1,18) estime que dans une école inclusive, la construction des salles de classe et autres infrastructures scolaires doit tenir compte des besoins des EBES (notamment disponibilité de rampes si étages, ou alors pas d'étages tout simplement...etc

Figure 16

Diagramme circulaire présentant l'avis des enseignants sur la question de savoir si un enfant handicapé moteur a forcément des besoins d'apprentissage spécifiques ou pas



Source : données de terrain (2023).

La majorité des enseignants (58,30%) tel que nous le montre ce graphique, pense qu'un enfant handicapé moteur n'a pas forcément des besoins spécifiques d'apprentissage, alors que les autres (41,70%) pensent le contraire, soit qu'un enfant handicapé a forcément des besoins d'apprentissage spécifiques.

Sous-section 2 : Les compétences techniques (savoir-faire)

Tableau 33

Définition d'une pratique de classe inclusive d'après les enseignants

Pour vous, une pratique de classe inclusive c'est :	Moyennes	Ecart-types
Interagir avec tous les élèves	1,47	1,127
Utiliser des méthodes d'enseignement centrées sur l'élève	1,72	1,427
Etablir les règles de fonctionnement de la classe avec tous les élèves	1,7	1,43
Créer avec les élèves, une disposition physique de la classe qui permette la pleine participation de tous les élèves aux activités d'apprentissage	1,57	1,212
Partager des responsabilités à tous les élèves	1,97	1,573
Encourager tous les élèves	1,57	1,212
Total	10	7,98
Moyenne générale ($\bar{x}$)	1,666	1,33

Source : données de terrain (2023).

Pour la plupart des enseignants comme nous l'observons dans le tableau (avec une moyenne de 1,97 supérieure à la moyenne générale de 1,66), une pratique de classe inclusive se définit

comme étant le fait pour l'enseignant, de partager des responsabilités à tous les élèves, d'utiliser des méthodes d'enseignement centrées sur l'élève (moyenne =1,72) et d'établir les règles de fonctionnement de la classe avec tous les élèves (moyenne = 1,7). C'est aussi pour d'autres (moyenne = 1,57) le fait de créer avec les élèves, une disposition physique de la classe qui permette la pleine participation de tous les élèves aux activités d'apprentissage, et encourager tous les élèves. Cependant peu d'enseignants (moyenne =1,47) pensent qu'une pratique de classe inclusive c'est aussi interagir avec tous les élèves.

Tableau 34

Avis des enseignants sur leurs pratiques de classe

Pensez-vous que vos pratiques de classe sont inclusives ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui, complètement	13	21,7
Assez	42	70,0
Pas vraiment	5	8,3
Total	60	100,0

Source : données de terrain (2023).

De l'observation de ce tableau, il ressort que la majeure partie des enseignants (70%) pense que leurs pratiques de classe sont juste assez inclusives, tandis que juste 21,7% pensent qu'elles le sont complètement, et 8,3% n'ont pas d'avis sur la question.

Sous-section 3 : les compétences morales et artistiques (savoir-bien faire)

Tableau 35

Attitude des enseignants face à leurs élèves

Lorsque vous êtes face à vos élèves, vous vous dites :	Moyennes	Ecart-types
Je suis là pour enseigner, je le fais et puis c'est tout !	2,45	1,281
Vous prenez du temps pour chacun d'eux	1,53	0,982
Je dois donner le meilleur de moi pour que tous mes élèves progressent dans leur apprentissage et/ou adaptation	1,08	0,279
Ils ne sont pas différents de moi, je dois faire pour eux ce que j'aimerais qu'on fasse pour moi ou à mes enfants	1,07	0,516
Ces enfants constituent la relève de demain, je dois bien les former en conséquence	1,07	0,516
Je dois les aimer, les valoriser et les protéger	1,18	0,748
Total	8,38	432
Moyenne générale ($\bar{x}$)	1,39	0,72

Source : données de terrain (2023).

Parlant du savoir-bien faire ou de ce que nous appelons les compétences morales et artistiques, plusieurs répondants (soit une moyenne de 2,45 largement supérieure à la moyenne générale de 1,39) face à leurs apprenants se disent qu'ils sont là pour enseigner, par conséquent ils le font et puis c'est tout ! Allant dans le sens contraire, une autre partie de répondants (moyenne = 1,53) affirme prendre soin de chacun de leurs apprenants. Une petite partie de participants allant dans la même lancée que les précédents (moyenne de 1,07) se disent que leurs apprenants sont la relève de demain, qu'ils ne sont pas différents d'eux et donc ils doivent faire pour eux ce qu'ils aimeraient qu'on leur fasse à eux.

Sous-section 4 : Les compétences humanitaires (savoir-être)

Tableau 36

Perception qu'ont les enseignants de la personne humaine

Pour vous :	Moyennes	Ecart-types
Tout être humain est précieux et mérite de l'attention	1,22	0,761
Il existe des personnes qui n'en valent pas la peine	3,67	0,951
Tous les êtres humains « valides » ou non, sont indispensables à la société	1,08	0,279
Tout le monde au final a un handicap, qu'il soit visible ou pas	1,25	0,704
Traiter, prendre soin des autres comme vous-mêmes est une vertu	1,33	0,795
Total	8,55	3,49
Moyenne générale ($\bar{x}$)	1,71	0,69

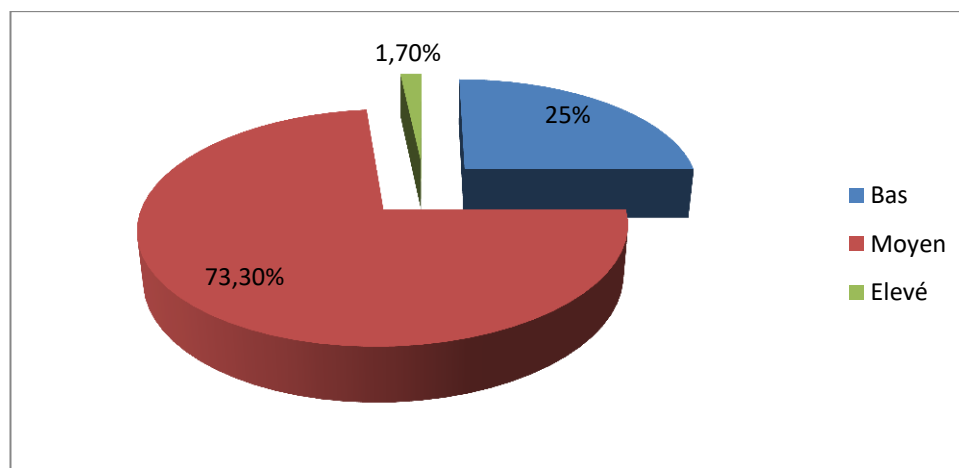
Source : données de terrain (2023).

S'agissant des compétences humanitaires, la grande majorité des enseignants désapprouve l'affirmation selon laquelle il existe des personnes qui n'en valent pas la peine, avec une moyenne de 3,67 supérieure à la moyenne générale de 1,71. Par contre, seulement une petite partie de répondants, avec une moyenne = 1,08, pense que tous les êtres humains « valides » ou non, sont indispensables à la société ; et d'autre part que tout être humain est précieux et mérite de l'attention (moyenne = 1,22).

Sous-section 5 : Les compétences technologiques (savoir – technologique)

Figure 17

Diagramme circulaire présentant le niveau de maîtrise des outils TIC par les enseignants



Source : données de terrain (2023).

Tel que démontré par ce diagramme, un peu plus de la moitié des enseignants (73,30%) affirment avoir un niveau tout juste moyen de maîtrise des outils TIC, tandis que 25% estiment avoir un niveau de maîtrise plutôt bas. Seulement un enseignant affirme avoir un niveau élevé de maîtrise des outils TIC.

Tableau 37

Utilisation ou non des outils TIC par les enseignants pour dispenser leurs leçons

Utilisez-vous ces outils dans le cadre de la dispensation des leçons ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	39	65,0
Non	21	35,0
Total	60	100,0

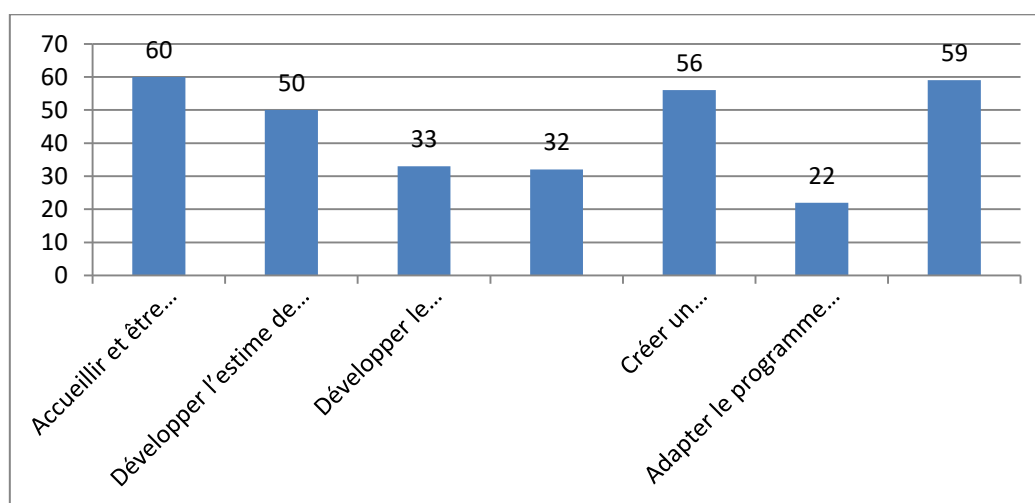
Source : données de terrain (2023).

Selon les données présentées dans le tableau ci-dessus, 65% des répondants affirment utiliser les outils TIC dans la dispensation de leurs leçons, tandis que 35% déclarent ne pas les utiliser.

Section 3 : les tâches spécifiques de l'enseignant d'école inclusive

Figure 18

Histogramme présentant les tâches spécifiques effectuées sans difficultés par les enseignants

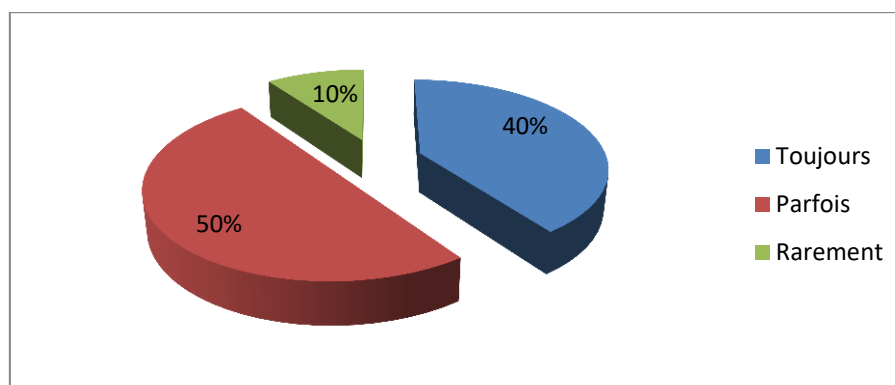


Source : données de terrain (2023).

A la lecture de cet histogramme, les tâches spécifiques les plus faciles à réaliser par les enseignants sont : l'accueil des EBES (60/60), la favorisation des interactions entre tous les apprenants dans la classe (59/60), la création d'un environnement d'apprentissage approprié (56/60), et le développement de leur estime de soi (50/60). Nous observons par la même occasion que les trois tâches les moins faciles à réaliser sont : le développement du sentiment d'appartenance à la classe de l'EBES (33/60), le développement de leurs compétences cognitives (32/60) et pour finir l'adaptation du programme selon le niveau de développement de l'EBES (22/60).

Figure 19

Diagramme circulaire présentant la fréquence de réalisation des tâches spécifiques par les enseignants



Source : données de terrain (2023).

S'agissant de la fréquence de réalisation des tâches spécifiques par les enseignants, le diagramme circulaire ci-haut fait état de ce que 40% affirment toujours les réaliser, tandis que 50% disent les réaliser juste parfois et 10% déclarent ne réaliser que rarement ces tâches spécifiques.

Section 4 : les méthodes et techniques d'enseignement utilisées par l'enseignant d'école inclusive

Tableau 38

Degré de connaissance des méthodes et techniques d'enseignement inclusives par les enseignants

Quel est votre degré de maîtrise des méthodes d'enseignement inclusives ci-après ?	Moyennes	Ecart-types
Pédagogie différenciée	2,55	1,294
Pédagogie inversée	2,15	0,732
La conception Universelle de l'apprentissage	3,33	1,41
Méthodes actives et participatives (jeu de rôles /simulation)	2,33	1,298
L'enseignement direct	2,77	1,294
Le tutorat par les pairs	2,33	1,23
Classes promenades	2,08	0,787
L'enseignement-apprentissage collaboratif/participatif	1,83	0,587
Travaux en groupes	2,42	1,319
Total	21,79	9,95
Moyenne générale	2,42	1,105

Source : données de terrain (2023).

Les répondants d'après le tableau ci-dessus, n'ont pas une bonne sinon aucune maîtrise de certaines méthodes d'enseignement inclusives. C'est notamment le cas de la conception universelle de l'apprentissage, avec une moyenne =3,33 supérieure à la moyenne générale de 2,42, et de l'enseignement direct (moyenne = 2,77). Par contre, ils affirment avoir une assez bonne, sinon une bonne maîtrise des méthodes telles que la pédagogie différenciée (moyenne= 2,55), les travaux en groupes (moyenne =2,42), le jeu de rôles et le tutorat par les pairs (moyenne= 2,33). Cependant, même s'ils affirment avoir une certaine connaissance des classes promenades et de la pédagogie dite inversée, ils ne les utilisent pas pour autant.

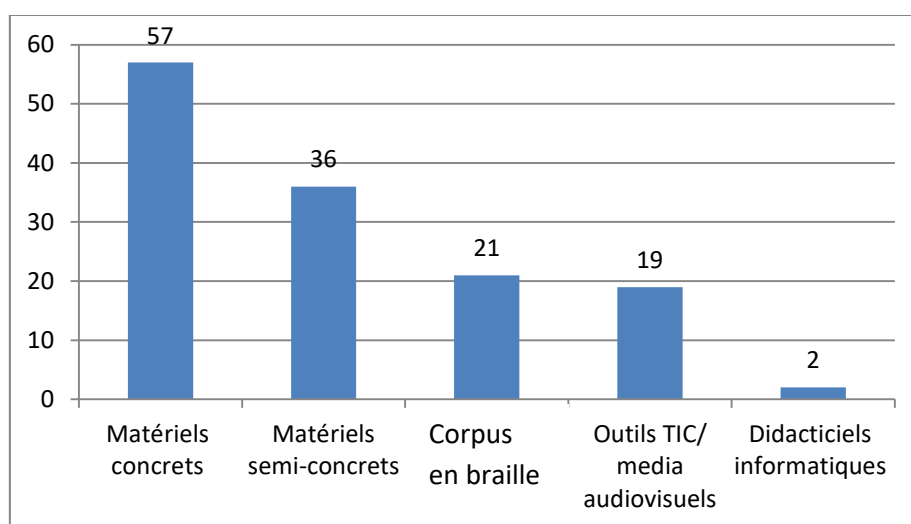
Tableau 39*Autres méthodes et/ou techniques d'enseignement utilisées par les enseignants*

Autres méthodes d'enseignement	Effectifs
La pédagogie par projets	2
L'apprentissage par résolution de problèmes	2
Le TPS (Think Pair Share)	1
Total	5

Source : données de terrain (2023).

Conformément à ce tableau, deux enseignants affirment qu'ils utilisent également la pédagogie par projets, outre les méthodes par nous proposées. Deux autres utilisent également l'apprentissage par résolution de problèmes, et un participant, le Think Pair Share.

Section 5 : les supports didactiques utilisés par l'enseignant d'école inclusive

Figure 20*Histogramme présentant les types de supports didactiques utilisés par les enseignants***Source :** données de terrain (2023).

L'observation du diagramme en bande ci-dessus donne de voir que la grande majorité sinon la quasi-totalité (57/60) des enseignants utilisent pour dispenser leurs leçons, des supports didactiques ou du matériel d'enseignement concret. Le deuxième type de support didactique le plus utilisé par les enseignants (36/60), c'est le matériel semi-concret, suivi des corpus en braille par 21 enseignants sur 60. Les outils TIC (19/60) et les didacticiels informatiques (2/60) sont les moins utilisés, sinon presque pas utilisés par les enseignants.

Tableau 40*Fréquence d'utilisation des supports didactiques par les enseignants*

A quelle fréquence utilisez-vous chacun de ces supports d'enseignement ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Toujours	11	18,3
Parfois	24	40,0
Jamais	25	41,7
Total	60	100,0

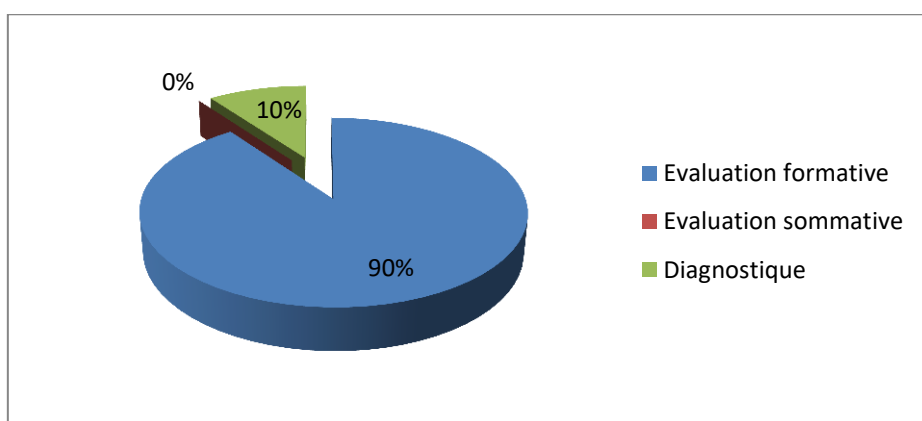
Source : données de terrain (2023).

S'agissant des fréquences d'utilisation des différents types de supports d'enseignement et notamment pour ce qui est des outils TIC et médias audiovisuels, juste 18,3% des enseignants disent les utiliser toujours, tandis que 40% disent ne les utiliser que parfois, et 41,7% ne les utilisent carrément jamais.

Section 6 : les types et outils d'évaluation recommandés à l'enseignant d'école inclusive

Figure 21

Diagramme circulaire présentant le(s) type (s) d'évaluation(s) au(x)quel(s) les enseignants soumettent le plus les élèves

**Source :** données de terrain (2023).

D'après le diagramme circulaire ci-haut, la grande majorité des enseignants, soit 90% soumettent leurs apprenants à l'évaluation formative, et le reste, soit 10% ont recours à l'évaluation diagnostique. Aucun enseignant ne se réfère uniquement à une évaluation sommative.

Tableau 41

Justification du/des type(s) d'évaluation le(s) plus pratiqué(s) par les enseignants

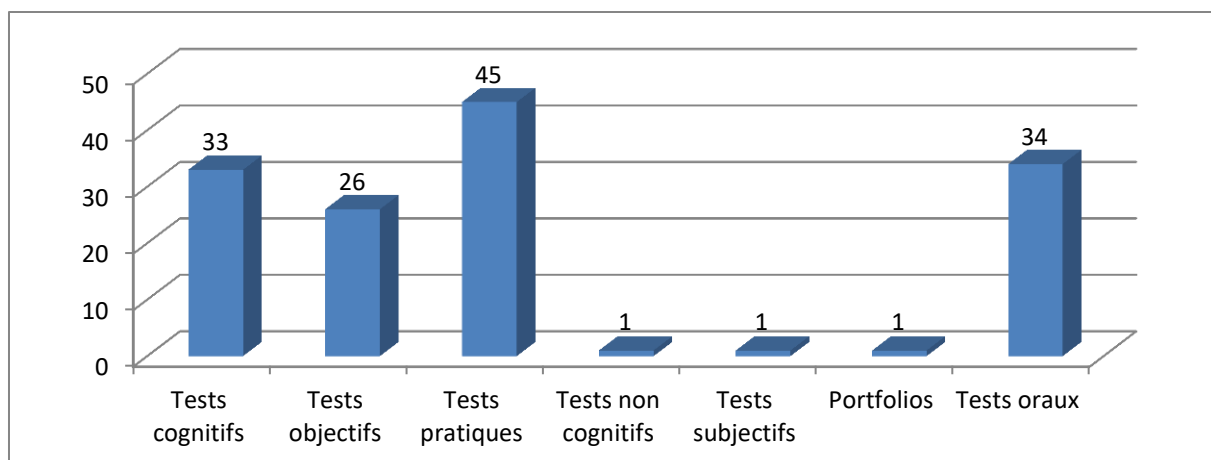
Type(s) d'évaluation le(s) plus pratiqué(s)	Effectifs	Justifications
Evaluation diagnostique	3	Ce type d'évaluation nous permet de jauger le niveau des apprenants, déceler leurs difficultés et mieux les connaître
Evaluation formative	4	Ce type d'évaluation nous permet : - De vérifier le niveau d'acquisition des leçons par les EBES - De vérifier le niveau d'atteinte des objectifs fixés et remédier si besoin est - Identifier les difficultés de l'enseignant et y remédier.
Tous les trois types d'évaluations	1	Elles contribuent toutes à l'apprentissage des apprenants
Total	8	

Source : données de terrain (2023).

Pour ce qui est de la justification du ou des type(s) d'évaluation utilisé(s) par les enseignants, 3 affirment utiliser beaucoup plus l'évaluation diagnostique car elle leur permet de jauger le niveau des apprenants, de déceler leurs difficultés et mieux les connaître, tandis que les 4 ayant opté pour l'évaluation formative relèvent qu'elle leur permet de vérifier le niveau d'acquisition des leçons par les apprenants, ainsi que le niveau d'atteinte des objectifs fixés et remédier si besoin est, entre autres. Un participant qui a affirmé utiliser tous les trois types d'évaluations soutient qu'elles contribuent toutes à l'apprentissage des apprenants.

Figure 22

Histogramme présentant les outils d'évaluation auxquels ont recours les enseignants



Source : données de terrain (2023).

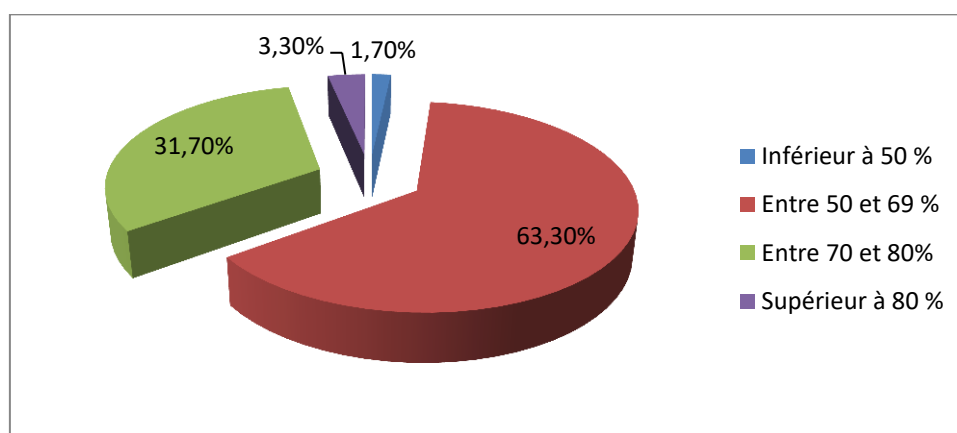
De l'observation de la figure ci-dessus, il se dégage que quatre outils d'évaluation sont plus utilisés par les enseignants au détriment de trois autres. Ces plus utilisés sont : les tests pratiques par 45 enseignants sur 60, suivi des tests oraux (34/60), des tests cognitifs (33/60) et des tests objectifs (26/60). Les types de tests les moins utilisés (par seulement un enseignant sur 60) sont : les tests non cognitifs, les tests subjectifs et les portfolios.

B – VARIABLE DEPENDANTE

Section 7 : rendement des EBES dans les écoles inclusives

Figure 23

Diagramme circulaire présentant les taux de réussite annuel des apprenants handicapés moteurs, sensoriels ou souffrant de déficience intellectuelle légère

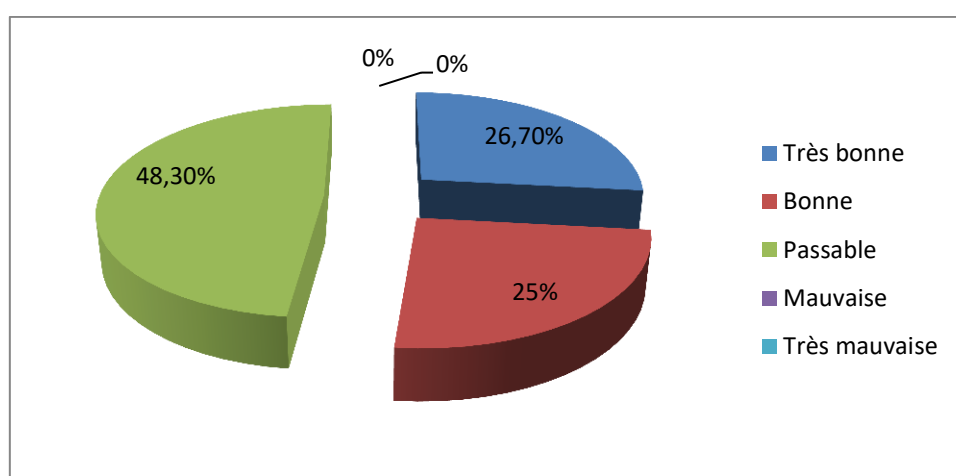


Source : données de terrain (2023).

Le diagramme circulaire ci-dessus montre que plus de la moitié des apprenants handicapés moteurs, sensoriels ou souffrant de déficience intellectuelle légère (63,3%) ont enregistré un taux de réussite annuel situé dans la tranche 50-69%, tandis que 31,70% des apprenants ont eu un taux de réussite annuel situé entre 70 et 80%. Tout juste 3,30% d'apprenants ont enregistré de meilleures performances, avec un taux annuel supérieur à 80%, et un seul a enregistré une mauvaise performance avec un taux de réussite inférieur à 50%.

Figure 24

Diagramme circulaire présentant l'appréciation de la progression des EBES par les enseignants



Source : données de terrain (2023).

Pour ce qui est des apprenants souffrant de déficience intellectuelle sévère ou de troubles de comportements, 48,30% ont réalisé une progression et adaptation juste passable, tandis que 26,70% ont réalisé une très bonne progression d'après leurs enseignants, et 25% une bonne progression et adaptation. Aucun apprenant d'après les enseignants n'a enregistré une mauvaise ou très mauvaise progression.

5.2 ANALYSE INFERENTIELLE

Comme précisé au chapitre troisième, nous utiliserons pour vérifier nos hypothèses, deux outils/tests statistiques, notamment le test de corrélation de Pearson et la régression linéaire multiple.

5-2-1 PROCEDURE DE VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Nous procéderons à la vérification de nos hypothèses à travers les 5 étapes suivantes :

Etape 1 : Rappel de l'hypothèse à vérifier et formulation des hypothèses statistiques.

Etape 2 : Choix du seuil de signification

Conventionnellement en sciences de l'éducation, il est accordé au chercheur une marge de 5% d'erreur de se tromper. Cela dit, notre seuil de signification est : $\alpha = 0.05$

Etape 3 : Choix et calcul du test statistique

Etape 4 : Enoncé de la règle de décision

Si la valeur de $r \neq 0$, alors H_0 est rejetée et H_a acceptée

Si la valeur de $r = 0$, alors H_0 est acceptée et H_a rejetée

Etape 5 : Conclusion

Etape 6 : approfondissement.

5-2-1-1 Vérification de l'hypothèse spécifique 1

- **HR1 :** Les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES
- **Transformation en hypothèses testables**

H_0 : Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES

H_a : Il existe une relation linéaire significative entre les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES.

- **Choix et calcul du test statistique**

Nous appliquerons le calcul du coefficient de corrélation de Pearson de formule :

Formule du coefficient de corrélation de Pearson :

$$r = \frac{N\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N\sum x^2 - (\sum x)^2][N\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Où

N = le nombre de paires de notes

$\sum xy$ = la somme des produits des notes appariées

$\sum x$ = la somme des notes x

$\sum y$ = la somme des notes y

$\sum x^2$ = la somme des scores x au carré

$\sum y^2$ = la somme des scores y au carré

➤ **Calcul de la corrélation de Pearson**

Tableau 32

Calcul du coefficient de corrélation de HR1

VI \ VD	Rendement des EBES (y)
Missions assignées à l'enseignant d'école inclusive (x)	$r_{xy} = 0,038$

Source : calcul statistique réalisé à partir des données de terrain (2023).

Conclusion : conformément à la règle de décision ci-haut déclinée, puisque $r \neq 0$, nous rejetons H_0 et acceptons H_a et concluons que, il existe une relation linéaire significative entre les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ; laquelle relation est positive et faible puisque la valeur de r est positive et proche de 0.

5-2-1-2 Vérification de l'hypothèse spécifique 2

- **HR2** : Les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES.

➤ **Transformation en hypothèses testables**

H₀ : Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES

H_a : Il existe une relation linéaire significative entre les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES

➤ **Calcul de la corrélation de Pearson**

Tableau 43

Calcul du coefficient de corrélation de HR2

VI VD	Rendement des EBES (y)
Compétences requises de l'enseignant d'école inclusive (x)	$r_{xy} = -0,011$

Source : calcul statistique réalisé à partir des données de terrain (2023).

Conclusion : en accord avec la règle de décision ci-haut déclinée, puisque r différent de 0, nous rejetons H_0 et acceptons H_a et concluons que, il existe une relation linéaire significative entre les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ; laquelle relation est négative et faible puisque la valeur de r est négative et proche de 0.

5-2-1-3 Vérification de l'hypothèse spécifique 3

- **HR3 : Les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES**
- **Transformation en hypothèses testables**

H₀ : Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES

H_a : Il existe une relation linéaire significative entre les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES

➤ **Calcul de la corrélation de Pearson****Tableau 44***Calcul du coefficient de corrélation de HR3*

VD \ VI	Rendement des EBES (y)
Tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive (x)	$r_{xy} = 0,121$

Source : calcul statistique réalisé à partir des données de terrain (2023).

Conclusion : conformément à la règle de décision ci-haut déclinée, puisque r différent de 0, nous rejetons H_0 et acceptons H_a et concluons que, il existe une relation linéaire significative entre les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ; laquelle relation est positive et faible puisque la valeur de r est positive et proche de 0.

5-2-1-4 Vérification de l'hypothèse spécifique 4

- **HR4** : Les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES
- **Transformation en hypothèses testables**

H_0 : Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES

H_a : Il existe une relation linéaire significative entre les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES

➤ **Calcul de la corrélation de Pearson****Tableau 45***Calcul du coefficient de corrélation de HR4*

VD \ VI	Rendement des EBES (y)
Méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive (x)	$r_{xy} = -0,239$

Source : calcul statistique réalisé à partir des données de terrain (2023).

Conclusion : comme le stipule la règle de décision ci-haut déclinée, puisque r différent de 0, nous rejetons H_0 et acceptons H_a et concluons que, il existe une relation linéaire significative entre les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ; laquelle relation est négative et faible puisque la valeur de r est négative et proche de 0.

5-2-1-5 Vérification de l'hypothèse spécifique 5

- **HR5** : Les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES
- **Transformation en hypothèses testables**

H_0 : Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES

H_a : Il existe une relation linéaire significative entre les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES

➤ **Calcul de la corrélation de Pearson****Tableau 46***Calcul du coefficient de corrélation de HR5*

VD \ VI	Rendement des EBES (y)
Supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive (x)	$r_{xy} = 0,05$

Source : calcul statistique réalisé à partir des données de terrain (2023).

Conclusion : conformément à la règle de décision ci-haut déclinée, puisque $r \neq 0$, nous rejetons H_0 et acceptons H_a et concluons que, il existe une relation linéaire significative entre les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ; laquelle relation est positive et faible puisque la valeur de r est positive et proche de 0.

5-2-1-6 Vérification de l'hypothèse spécifique 6

- **HR6 :** Les types et outils d'évaluation recommandés à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES
- **Transformation en hypothèses testables**

H₀ : Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les types et outils d'évaluation recommandés à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES

H_a : Il existe une relation linéaire significative entre les types et outils d'évaluation recommandés à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES

- **Calcul de la corrélation de Pearson**

Tableau 47

Calcul du coefficient de corrélation de HR6

VD \ VI	Rendement des EBES (y)
Types et outils d'évaluation recommandés à l'enseignant d'école inclusive (x)	$r_{xy} = 0,634$

Source : calcul statistique réalisé à partir des données de terrain (2023).

Conclusion : en accord avec la règle de décision ci-haut déclinée, puisque r différent de 0, nous rejetons H_0 et acceptons H_a et concluons que, il existe une relation linéaire significative entre les types et outils d'évaluation recommandés à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ; laquelle relation est positive et forte puisque la valeur de r est positive et proche de 1.

5-2-2 APPROFONDISSEMENT : LE MODELE DE REGRESSION LINEAIRE MULTIPLE

1) Modèle

Le modèle de régression linéaire multiple est l'outil statistique le plus habituellement

mis en œuvre pour l'étude de données multidimensionnelles. Cas particulier de modèle linéaire, il constitue la généralisation naturelle de la régression simple. Son but est d'expliquer une variable Y à l'aide de plusieurs variables X . La variable Y est appelée variable dépendante, ou variable à expliquer et les variables X_j ($j = 1, \dots, q$) sont appelées variables indépendantes, ou variables explicatives.

Dans le cadre de cette étude, il est question de mettre en évidence les effets de la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives sur le rendement des EBES. Pour ce faire, notre modèle est le suivant :

$$Redt\ EBES_i = \beta_0 + \beta_1 QualRefFor_i + \beta_2 Sex_i + \beta_3 Ages_i + \beta_4 Expér_i + \varepsilon_i$$

Où $Redt\ EBES$ désigne le rendement des EBES, et $QualRefFor$ désigne la qualité du référentiel de formation. Sex désigne le sexe. Nous avons ensuite l'âge et l'expérience professionnelle. ε_i désigne le terme d'erreur.

2) Estimation

Après estimations, quelques tests sont effectués dans le souci de vérifier la qualité du modèle :

- Le coefficient de détermination R^2 qui permet d'avoir une idée globale de la qualité de l'ajustement linéaire. Il est donné par la formule suivante : $R^2 = SCE / SCT$, c'est-à-dire le rapport entre la somme des carrés expliqués et la somme des carrés totaux.
- Le test global de significativité de la régression : statistique F de Fisher.

Le tableau ci-dessous nous donne les résultats des estimations par les moindres carrés ordinaires (MCO). Six modèles sont considérés selon les six indicateurs de la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives.

Tableau 48

Résultats des estimations avec les MCO de notre modèle d'EBES

Variable dépendante : taux de réussite annuel obtenu						
VARIABLES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Missions assignées à l'enseignant	0.502*** (0.0128)					
Les compétences requises de l'enseignant		0.0317*** (0.00884)				
Les tâches spécifiques confiées			0.113*** (0.00799)			
Les méthodes pédagogiques recommandées				0.082*** (0.0179)		
Les supports didactiques prescrits					0.114***	

Les types et outils d'évaluation recommandés					(0.0212)	0.00818***
						(0.00242)
Sexes	0.129*** (0.00330)	0.059*** (0.0012)	-0.192*** (0.0210)	0.0824*** (0.0254)	0.0651*** (0.0184)	0.090*** (0.0263)
Ages	0.0486*** (0.00699)	0.0426*** (0.00952)	0.0921*** (0.0365)	0.0404*** (0.00840)	0.0932*** (0.091)	0.0614*** (0.0149)
Expérience	0.0515*** (0.00333)	0.0825*** (0.0258)	0.0896*** (0.0211)	0.182*** (0.00783)	0.0952*** (0.00222)	0.324*** (0.001411)
Constant	3.900*** (0.0585)	2.900*** (0.8741)	3.8521*** (1.8745)	3.8156*** (1.0585)	2.8956*** (0.89952)	4.988*** (2.589)
Observations	60	60	60	60	60	60
Fisher	47,32	49,25	81,20	63,25	75,29	89,26
Prob > z	0.001	0.000	0.002	0.000	0.005	0.003
R ²	0,74	0,69	0,81	0,87	0,79	0,91

Standard errors in parentheses *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Source : Statistiques réalisées à partir des données de terrain (2023).

A l'observation du tableau précédent présentant nos résultats des estimations avec les MCO de notre modèle de régression linéaire, il en ressort que chaque indicateur de la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives a un effet positif sur le rendement de l'EBES car nous avons leurs coefficients qui sont positifs et statistiquement significatifs à 1 %.

Il ressort également de ce tableau que notre modèle est globalement significatif car nous avons le test de Fisher qui est significatif à 1 %.

De même, notre modèle relate une bonne quantité d'informations car le R² est proche de 1.

- Pour le modèle (1) : les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive par exemple, dont le R² = 0,74, signifie que le modèle de régression explique **74 %** de la variation totale de la variable dépendante, donc du rendement des EBES ;
- Le modèle (2) : les compétences assignées à l'enseignant d'école inclusive, expliquent **69%** de la variation totale du rendement des EBES ;
- Le modèle (3) : les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive, expliquent **81%** de la variation totale du rendement des EBES ;
- Le modèle (4) : les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive, expliquent **87%** de la variation totale du rendement des EBES ;
- Le modèle (5) : les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive, expliquent **79%** de la variation totale du rendement des EBES ;
- Le modèle (6) : les types et outils d'évaluation recommandés à l'enseignant d'école

inclusive, expliquent **91%** de la variation totale du rendement des EBES.

Nous dirons pour conclure au vu de toutes les vérifications qui précèdent, que notre hypothèse générale selon laquelle :

HG : La qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives participe significativement au rendement des EBES, est donc **confirmée**, en accord avec nos six hypothèses spécifiques, elles aussi toutes confirmées.

5-3 PRESENTATION DES DONNEES ISSUES DE L'OBSERVATION ET ANALYSE

Ici, seront analysées les données qualitatives obtenues au moyen de l'observation. Ladite analyse se fera en 6 points conformément à nos hypothèses de recherche, n'ayant pas pu avoir accès aux éléments à observer de la variable dépendante à savoir, les procès-verbaux et les PEI des EBES.

Il semble important de préciser de prime abord que l'observation qui s'est faite à partir d'une grille d'observation (consignée en annexe de ce document), n'aura finalement pas juste permis d'observer les enseignants en situation de pratique dans la classe, mais aussi, sans l'avoir prévu, d'échanger avec eux et sur leur initiative, au sujet de quelques découvertes intéressantes (comme ils les ont qualifiées) et incompréhensions issues du questionnaire, qu'ils devaient préalablement remplir avant la phase de ladite observation. Nous avons donc été davantage éclairés, et l'analyse qui va suivre, prend également en compte, ces découvertes faites de l'échange avec quelques observés.

5-3-1 UN ETAT DE CONSCIENCE, UNE CONNAISSANCE ET UNE APPLICATION APPROXIMATIVES DES MISSIONS DE L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE PAR LES OBSERVES

La plupart des enseignants n'ont pas vraiment conscience des missions qui sont les leurs, ou du moins de toutes celles qui leur incombent, bien qu'ils disent pratiquement tous en avoir tout à fait conscience. A l'observation, juste certaines missions sont réellement connues et mises en application par les enseignants, notamment les missions d'évaluation, de soutien, guide, et de communication. Quant aux missions d'intervention, de prévention et de collaboration, les enseignants n'en ont pas grande connaissance, ou ne l'appliquent pas tout simplement ; c'est le cas de la mission de collaboration. Peu d'enseignants se sont montrés

ouverts à la collaboration, entre collègues notamment. On aurait dit que ceux-là se contentaient juste de ce qu'ils savent et ne vont pas à la recherche d'autres techniques ou connaissances pouvant les aider dans le suivi des EBES. Pourquoi ? Cette question reste à élucider. Parmi ces enseignants, quand le besoin se fait sentir auprès d'un EBES qui a besoin d'une aide spécifique, ils font appel au point focal ou champion en inclusion de leur école, et si ce dernier est indisponible, il faudra l'attendre car l'enseignant titulaire ne sait pas comment faire, et ne prend pas d'initiative pour apprendre auprès des collègues (champions en inclusion ou pas), parce qu'il se dit qu'il y a quelqu'un de mandaté pour ce faire.

5-3-2 UNE POSSESSION TRES FAIBLE OU INEXISTANTE CHEZ LES OBSERVES, DES COMPETENCES REQUISES DE L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE.

Parlant des compétences de l'enseignant d'école inclusive, les enseignants en sont en manque criard. C'est notamment le cas des compétences intellectuelles et techniques. Certains enseignants ne savent pas ce qu'on appelle déficience sensorielle...A l'évocation de ce terme, un enseignant nous a demandé de lui expliquer ce à quoi ce dernier renvoie. Certains enseignants ne prennent tout simplement pas en compte la présence des EBES dans leurs classes, pour eux, ne sachant pas vraiment comment s'en occuper, ils estiment ne pas avoir de temps pour s'y essayer, et que d'ailleurs ces apprenants en difficulté seraient mieux dans des centres éducatifs spécialisés. Par conséquent, ces apprenants ne sont rien d'autres que des figurants dans leurs salles de classe. Cette façon de penser et d'agir nous conforte dans notre affirmation selon laquelle les enseignants, du moins certains, n'ont pas la bonne information sur l'éducation inclusive en général, et sur ses avantages tant pour les EBES que pour les apprenants ordinaires.

Une enseignante est même allée plus loin, en ayant recours au fouet à l'endroit d'un apprenant autiste pour pouvoir obtenir de lui qu'il se range, a-t-elle déclaré. Tout ceci traduit considérablement le manque de compétences, de savoir-faire des enseignants, notamment sur le plan technique/pratique.

Pour ce qui est des compétences technologiques, les enseignants du moins la plupart n'en possèdent vraisemblablement pas et n'y font par conséquent pas recours pour la dispensation de leurs leçons.

5-3-3 LA MECONNAISSANCE ET LA PRATIQUE ALEATOIRE DES TACHES SPECIFIQUES DE L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE PAR LES OBSERVES.

Une fois de plus, à l'observation des enseignants dans la pratique, ils n'ont pour la majorité pas conscience des tâches spécifiques qui sont les leurs. De ce fait, l'exécution de ces tâches auprès des EBES se fait de façon aléatoire. Les tâches que les enseignants réalisent avec plus ou moins d'aisance sont l'accueil et la bienveillance envers les EBES pour certains, et la création d'un environnement d'apprentissage approprié et sécurisant. Les plus difficiles ou les tâches les moins réalisées par les enseignants sont le développement de l'estime de soi et des compétences cognitives et langagières des EBES. Il nous a également été donné d'observer que certains enseignants ont du mal à favoriser les interactions et la socialisation de tous leurs apprenants dans la mesure où dans certaines classes, les EBES sont assis dans leur coin à part, et non avec leurs camarades ordinaires. Il faut relever à ce sujet que dans plusieurs classes encore, est pratiquée par les enseignants, la disposition traditionnelle de la classe, au détriment de la disposition des élèves en cercle, ou arc de cercle recommandée aujourd'hui. En outre, une enseignante nous a confié au passage être un peu gênée, car prenant beaucoup de temps pour mettre à niveau les apprenants « faibles » et les EBES, au détriment selon elle des apprenants ordinaires. Cette dernière culpabilise en effet, pourtant, elle est en train d'appliquer certaines tâches spécifiques qui lui incombent, notamment le développement de l'estime de soi et du sentiment d'appartenance à la classe de l'apprenant, le développement de ses facultés cognitives et langagières et l'adaptation du programme au niveau de compréhension de l'apprenant entre autres. Cela ne se fait donc pas au détriment des autres, puisqu'il faut le faire pour et avec tous les apprenants de la classe, et même mettre à contribution les apprenants ordinaires pour aider et accompagner leurs camarades dans leur processus d'apprentissage et les retombées de telles actions sont finalement bénéfiques pour tous les apprenants sans exception.

5-3-4 UNE CONNAISSANCE NON APPROFONDIE DES METHODES ET TECHNIQUES PEDAGOGIQUES RECOMMANDEES DANS UNE CLASSE INCLUSIVE PAR LES OBSERVES.

Certaines méthodes d'enseignement indiquées dans des classes inclusives, telles que la pédagogie différenciée, sont utilisées par le plus grand nombre des observés, ainsi que le tutorat par les pairs. Toutefois, des méthodes toutes aussi stimulantes telles que la pédagogie

inversée et les classes promenades restent soit inconnue pour la première, soit inappliquée tout simplement pour la deuxième.

5-3-5 UNE CONNAISSANCE PLUS OU MOINS BONNE DES SUPPORTS DIDACTIQUES INDIQUES DANS UNE CLASSE INCLUSIVE PAR LES OBSERVES.

Les enseignants sont pratiquement unanimes sur le type de supports didactiques à utiliser dans une classe inclusive. Le matériel concret, puisqu'il s'agit de lui entre autres, est priorisé par presque tous les enseignants. Pour ce qui est des supports en braille, il faut dire que nous n'en avons pas vu. Une enseignante pour procéder à la leçon de lecture avec un apprenant non-voyant, fait recopier le texte de lecture au préalable par ce dernier en braille. Pour ce faire, les camarades dudit apprenant sont mis à contribution pour lire le texte et permettre à l'apprenant d'en faire la copie. Ainsi, le jour de la leçon proprement dite, l'élève dispose de son support de lecture en braille. C'est d'ailleurs la seule que nous avons vu faire ainsi. Dans les autres classes, les apprenants non-voyants et sourds-muets sont juste en marge des cours de lecture.

Concernant les outils TIC dont l'importance et les avantages en terme de facilitation de l'apprentissage chez les apprenants en général et les EBES en particulier, notamment les non-voyants et sourds-muets sont avérés, nous devons reconnaître que les enseignants n'en utilisent pas, parce qu'ils ne maîtrisent pas vraiment les outils en question pour certains, mais aussi parce que l'école ne dispose pas d'équipements et de matériels nécessaires pour que ceux-ci soient mis à disposition pour les enseignements et activités d'apprentissage.

5-3-6 UNE ASSEZ BONNE MAITRISE DES TYPES D'EVALUATION INDIQUES DANS UNE CLASSE INCLUSIVE, MAIS UNE CONNAISSANCE APPROXIMATIVE DES OUTILS UTILISES POUR CE FAIRE PAR LES OBSERVES.

L'évaluation formative qui est la plus recommandée dans une classe inclusive est en effet majoritairement pratiquée par les enseignants. Toutefois, ces derniers choisissent les outils à utiliser de façon aléatoire, car ils ne maîtrisent pas les contours de ceux-ci. Les portfolios par exemple sont méconnus de tous pratiquement, et donc inutilisés. Pour ce qui est du contenu des évaluations, le fond est le même pour tous les apprenants, mais ils subissent tout de même une adaptation ou réajustement en fonction des spécificités des apprenants. Le

tiers temps qui est un ajout du tiers du temps réglementaire du test, est également accordé aux EBES.

Pendant les évaluations, les EBES sont assistés par l'enseignant, qui les guide et les oriente, chacun selon son besoin. Pour l'avoir observé plusieurs jours, il faut reconnaître que cette phase est assez éprouvante pour les enseignants, surtout pour ceux qui tiennent à bien le faire, comme ce fut le cas pour certains observés.

La présentation et l'analyse des résultats ainsi achevée, le condensé est présenté dans le tableau suivant :

Tableau 49
Récapitulatif de la vérification des hypothèses

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Hypothèses statistiques	Test statistique	Règle de décision	Coefficient de corrélation	Décision	Conclusion
La qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives participe significativement au rendement	Les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES	<u>H₀</u> : Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES <u>H_a</u> : Il existe une relation linéaire significative entre les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES.	Corrélation de Pearson (r_{xy})	Si la valeur de $r_{xy} \neq 0$, alors H_0 est rejetée et H_a acceptée Si la valeur de $r_{xy} = 0$, alors H_0 est acceptée et H_a rejetée	$r_{xy} = 0,038$	H_0 rejetée H_a acceptée Relation positive et faible	HR1 Confirmée
	Les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES	<u>H₀</u> : Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES <u>H_a</u> : Il existe une relation linéaire significative entre les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES			$r_{xy} = -0,011$	H_0 rejetée H_a acceptée Relation négative et faible	HR 2 Confirmée
	Les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive participent de manière significative au rendement des EBES	<u>H₀</u> : Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES <u>H_a</u> : Il existe une relation linéaire significative entre les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES	Régression linéaire		$r_{xy} = 0,121$	H_0 rejetée H_a acceptée Relation positive et faible	HR3 Confirmée

des EBES	Les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES	<u>H₀</u>: Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES <u>H_a</u>: Il existe une relation linéaire significative entre les méthodes et techniques pédagogiques recommandées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES			$r_{xy} = -0,239$	Ho rejetée Ha acceptée Relation négative et faible	HR4 Confirmée
	Les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES	<u>H₀</u>: Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES <u>H_a</u>: Il existe une relation linéaire significative entre les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES			$r_{xy} = 0,05$	Ho rejetée Ha acceptée Relation positive et faible	HR5 Confirmée
	Les types et outils d'évaluations recommandés à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES.	<u>H₀</u>: Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les types et outils d'évaluation recommandés à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES <u>H_a</u>: Il existe une relation linéaire significative entre les types et outils d'évaluation recommandés à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES			$r_{xy} = 0,634$	Ho rejetée Ha acceptée Relation positive et forte	HR6 Confirmée

Source : données de l'étude.

CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSIONS

Rendus au sixième et dernier chapitre de ce travail, nous procèderons à l'interprétation des résultats, donc de chacune des hypothèses de recherche émises, puis à la discussion de ces derniers, avant d'achever avec la présentation de quelques limites de la présente étude et les difficultés rencontrées durant le parcours. Mais avant l'énumération desdites limites, ce sera également le lieu pour nous, d'émettre quelques enseignements ayant émané de la recherche, et surtout de faire des suggestions ou propositions (à la hiérarchie), puis des recommandations (à nos collaborateurs), et enfin de présenter l'aboutissement de nos travaux à savoir, des propositions de profil, de référentiels de métier, de compétences et de formation de l'enseignant d'école inclusive, conçus sur la base des réflexions menées sur des travaux antérieurs sur la question et des résultats obtenus de l'étude, lesquelles pourraient aboutir de notre humble point de vue, à la conception d'une didactique générale appliquée en éducation inclusive, et constituer des pistes de solutions aux manquements relevés durant la recherche en terme de formation des enseignants à la pratique correcte de l'inclusion scolaire.

6-1 INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSIONS

Dans cette partie, nous interpréterons donc tour à tour nos résultats comme annoncé, suivis chacun de sa discussion en lien avec les travaux antérieurs sur le sujet et/ou les théories explicatives convoquées dans l'étude.

6-1-1 HYPOTHESE DE RECHERCHE SPECIFIQUE 1

HS1 : Les missions assignées à l'enseignant d'école inclusive contribuent de manière significative au rendement des EBES.

Conformément à l'analyse des données réalisée dans le chapitre précédent, cette première hypothèse qui a été confirmée avec un coefficient de corrélation $r_{xy} = 0,038$, révèle qu'il existe bel et bien une relation entre les missions qui sont assignées à un enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES, laquelle relation est pour ce cas positive et faible. La positivité de la relation entre les deux variables signifie en fait que les deux évoluent dans

le même sens, c'est-à-dire que la qualité des missions assignées à l'enseignant croît ou décroît avec le rendement des EBES. Autrement dit, si les missions assignées à l'enseignant sont adaptées, leur mise en application effective par ce dernier aura une incidence positive sur le rendement des apprenants et inversement. D'où le lien avec les théories de l'inadaptation évoquées et développées en première partie de l'étude.

Après interprétation, nous en faisons la discussion suivante :

Dans une salle de classe, l'enseignant est responsable de l'acquisition, du suivi et de l'évaluation des apprentissages des apprenants et donc, de manière générale, de leur développement cognitif, affectif, social et créatif (Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation et Handicap international, 2012). En effet, les missions qui sont également les rôles ou fonctions attribués à un enseignant déterminent et guident le travail de ce dernier. Dans une école inclusive, plusieurs auteurs s'accordent à dire que les rôles de l'enseignant deviennent différents de ceux d'un enseignant d'école ordinaire, dans la mesure où l'éducation inclusive requiert une grande différence dans les pratiques, notamment une grande mobilité et flexibilité de la part de l'enseignant, qui devient en même temps comme un « médecin » à la fois généraliste et spécialiste. Ainsi, en situation de classe inclusive, les missions et rôles de l'enseignant changent (Bruns et Mogharreban, (2009) cités par Tchombé (2017a) et ne sont plus ceux de l'enseignant de classe ordinaire. Allant dans le même sens, Moreau (2015), affirme qu'il est capital que l'enseignant inclusif connaisse très bien son rôle et ses fonctions dans un système éducatif inclusif, car la clarté de son rôle contribue non seulement à la réussite éducative des élèves, mais aussi à sa réussite professionnelle à lui et à sa valorisation. Ainsi, l'enseignant d'école inclusive doit absolument être au fait de ce qui est attendu de lui, car le rendement qu'il obtiendra auprès de ses apprenants en dépend. L'UNICEF (2014, p. 25) corrobore les affirmations précédentes en précisant que dès lors qu'il s'agit de mettre en œuvre une approche plus centrée sur l'apprenant comme c'est le cas en inclusion scolaire, le rôle de l'enseignant va être amené à changer. L'enseignant n'a dès lors plus de rôles fixes, mais doit être apte à toute éventualité, à s'adapter aux situations (d'où la nécessité de l'acquisition par ce dernier du savoir-devenir). Il nous a donc été donné de répertorier, à la lumière des travaux antérieurs sur la question, sept (7) missions de l'enseignant d'école inclusive, dont voici la présentation :

➤ **L'évaluation :**

L'évaluation ici est celle qui, dans une classe inclusive, « est utilisée pour déterminer

si certains apprenants ont besoin ou non de services d'éducation spéciale, de techniques éducatives et d'approches d'intervention les plus appropriées » Tchombé (2017a, p.23). Il ne s'agit donc pas de l'évaluation administrée par l'enseignant au terme d'une séquence d'apprentissage ou au terme d'une leçon pour vérifier les acquis de l'apprenant et y remédier au besoin. Il ne s'agit donc pas non plus ici, de l'évaluation faite en vue d'attribuer une note à l'élève.

En effet, l'enseignant d'école inclusive, dès les premiers contacts avec l'apprenant, a le devoir de procéder à l'évaluation de ce dernier, car c'est cette évaluation de l'apprenant qui lui permettra de dresser « le cahier de charge à remplir » ou mieux le PEI concernant ledit apprenant. Il intervient donc auprès de l'apprenant à ce niveau, comme un médecin qui doit diagnostiquer un patient. L'enseignant n'est certes pas un médecin, mais ce qui lui incombe de faire à ce niveau y ressemble. D'ailleurs, durant la recherche, il nous a été donné d'apprendre par les enseignants que très souvent, ce sont eux qui détectent chez les apprenants des pathologies ou que ces derniers ont des besoins spécifiques, méconnus de leurs parents. Normalement, il est requis des EBES à l'inscription, un certificat médical présentant le profil de l'apprenant. Seulement, plusieurs parents jusqu'ici, n'amènent pas les enfants à l'hôpital au préalable et les font inscrire ainsi, donnant la charge de diagnostic médical et pédagogique aux enseignants qui s'en sont d'ailleurs plaint.

➤ **La prévention :**

Pour Potvin et al. (2017), agir dès les premiers signes ou encore prévenir d'après notre compréhension, a une double signification. Premièrement, l'expression renvoie à la nécessité qu'il y a à agir auprès des apprenants dès leur entrée dans un établissement scolaire, afin d'identifier et surtout de soutenir ceux plus à risque de présenter des difficultés de comportement. Deuxièmement, elle fait référence aux interventions que peuvent réaliser les enseignants non seulement pour favoriser le bon fonctionnement de l'ensemble de leurs apprenants, mais également pour repérer ceux qui nécessiteraient une attention particulière, afin qu'ils puissent agir rapidement et efficacement dès les premières manifestations d'une difficulté de comportement ou besoin d'apprentissage spécifique. La prévention est très importante dans la mesure où si les mesures d'adaptation appropriées ne sont pas prises en amont, les élèves en difficulté pourraient accuser un retard sur le plan scolaire et présenter des problèmes de comportement (Tchombé 2017a). Bissonnette et al. (2020) à ce sujet préconisent la pratique de la bienveillance à l'école par les enseignants comme moyen

efficace de prévention d'éventuelles difficultés ou de survenue des comportements « négatifs » chez les apprenants.

Cette mission de l'enseignant d'école inclusive revient donc en effet après l'avoir évalué, à agir efficacement auprès de l'EBES et d'assainir l'environnement (le rendre propice et adapté aux apprentissages), dans le but d'éviter qu'il ne manifeste des difficultés de comportement, ou d'apprentissage, ou ne présente des réactions qui auraient pu être empêchées. Ainsi, il revient à l'enseignant de trouver des voies et moyens, notamment d'appliquer correctement les tâches spécifiques adaptées (que nous développerons plus bas) pour empêcher que ne se produise chez l'apprenant, tout résultat ou comportement indésirable, donc de le prévenir, d'être proactif tout simplement.

➤ **L'intervention :**

Elle renvoie ici à l'action menée par l'enseignant auprès d'un apprenant, ceci en conformité avec le ou les besoins qui sont les siens. D'après Moreau et Boudreault (2002), cette intervention qui vise en fait la prévention, est tout à fait capitale dans la mesure où un défaut ou une absence de cette dernière auprès des élèves en difficulté, pourrait entraîner une augmentation de leur déficit, et par conséquent un échec au final.

L'intervention qui consiste donc à apporter une réponse efficace aux besoins d'apprentissage des apprenants, se fait suivant un plan d'intervention, appelé plan d'éducation individuel ou projet éducatif individuel. Ainsi, les PEI contiennent le ou les soutiens supplémentaires préalablement définis par les enseignants et les autres parties prenantes, que les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux recevront. Ils déterminent également qui fournira ce soutien, le contenu du soutien, les objectifs à atteindre et si les objectifs formulés ont été atteints (Sightsavers, 2018).

Tel que défini par le Ministère de l'éducation nationale et Handicap international (2012, p. 64), « le Projet Educatif Individuel est un outil qui aide l'enseignant à corriger les difficultés constatées chez l'apprenant, pour que chaque élève puisse progresser dans son apprentissage et son inclusion scolaire. Il contient des actions concrètes à mettre en œuvre par l'enseignant, les parents, ou autres personnes concernées, dans une durée limitée, pour faciliter l'apprentissage et la participation de l'élève ». Il renseigne précisément sur : l'élève et l'école ; les capacités de l'enfant, ses forces ; ses besoins spécifiques ; les objectifs à atteindre, les moyens concrets à mettre en place ; qui sera responsable de la mise en place des mesures

d'aide, un échéancier de réalisation et une date de révision du plan d'intervention (Godbout, s.d.). Le plan d'intervention est donc en quelque sorte, la feuille de route indiquant les services qui seront offerts à l'apprenant en fonction de ses besoins spécifiques (Leclair, 2017). Deux modèles de plan ou projet éducatif individuel (l'un vierge et l'autre renseigné) sont fournis en annexes de ce document.

Parlant de l'intervention, certains chercheurs à l'instar de Maigret et al. (2021) s'accordent à dire que cette dernière n'intervient pour certains apprenants que lorsque la prévention n'a pas été réalisée ou ne l'a pas été de façon correcte ; comme pour dire que, la prévention, si elle est bien réalisée, éliminerait considérablement le besoin d'intervention auprès de certains apprenants ; laquelle prévention se réalise également à travers la pratique d'une hygiène de vie saine et la promotion des comportements en adéquation avec la morale et la citoyenneté.

Puisque visant à répondre aux besoins spécifiques et individuels de chaque apprenant, l'intervention se réalise donc différemment d'un individu à un autre, suivant les quatre étapes suivantes :

Phase 1 : La collecte et l'analyse des informations

Cette première étape se fait avec les parties prenantes que sont les parents, les apprenants eux-mêmes et les enseignants, dont la tâche va consister à rassembler les informations sur les capacités et les faiblesses de l'apprenant.

Phase 2 : La planification des interventions

Ici, il s'agira de déterminer les objectifs à atteindre en fonction des informations recueillies et le temps requis pour ce faire. Ceci est fait dans un premier temps par l'équipe d'encadrement de l'école, puis présenté aux parents qui pourraient proposer d'autres objectifs d'intervention à rajouter selon le besoin.

Phase 3 : La réalisation des interventions

A ce niveau, on réalise l'intervention proprement dite, laquelle intervention peut s'étendre sur tout un trimestre ou sur toute l'année en fonction de la progression de l'apprenant.

Phase 4 : La révision du plan d'intervention

Cette étape concerne l'évaluation effectuée au terme d'une échéance prévue pour l'atteinte d'un objectif. Selon que l'objectif de l'intervention auprès de l'apprenant a été atteint ou pas, le plan d'intervention peut être ajusté ou révisé par l'équipe d'encadrement de l'école. Durant tout le processus, un compte rendu sur l'évolution de l'apprenant est fait au parent, qui peut lui aussi demander un réajustement si besoin est (Leclair, 2017).

L'intervention auprès d'un EBES, qui notons-le, vise à prévenir l'apparition des difficultés quelconques chez l'apprenant, ou encore à éviter que celles-ci ne s'aggravent (Potvin 2017 & Trudeau (2010) cités par Potvin et al. (2017), se réalise suivant trois niveaux :

- **Les interventions universelles ou généralisées**, qui se réalisent en classe, et sont bénéfiques à tous les élèves. L'enseignant tient compte des difficultés et des besoins individuels des apprenants repérés préalablement. Ces interventions sont dites de niveau 1 ;
- **Les interventions ciblées**, réalisées cette fois en petits groupes en classe également, auprès des élèves ayant les mêmes difficultés ou besoins ; elles sont dites de niveau 2 ;
- **Les interventions intensives ou rééducatives**, réalisées individuellement ou en petits groupes hors de la classe, nécessitant généralement l'apport des spécialistes (orthopédagogues, psychopédagogues...etc) ; elles sont dites de niveau 3. Ce niveau d'intervention ne concerne que les EBES dont les besoins n'ont pas obtenu de réponses efficaces lors des deux premiers niveaux d'intervention.

Tableau 50

Mise en œuvre des différents types d'intervention

Types/Niveaux d'intervention	Cibles	Lieux de l'intervention	Intervenants
Les interventions universelles ou généralisées, dites de niveau 1	Tous les apprenants (EBES et enfants sans besoins spécifiques d'apprentissage)	En classe	L'enseignant titulaire
Les interventions ciblées, dites de niveau 2	Les EBES précisément	En classe ou en dehors	L'enseignant titulaire ; l'orthopédagogue ; l'enseignant spécialisé

Les interventions intensives ou rééducatives, dites de niveau 3	Les EBES uniquement	En dehors de la classe, dans des structures sanitaires ou cabinets médicaux, centres de rééducation...	L'enseignant spécialisé, Les personnels médicaux (neurologue, pédiatre...) Les personnels paramédicaux (kinésithérapeute, psychomotricien, ergothérapeute, orthophoniste...)
---	---------------------	--	--

Source : récapitulatif réalisé à partir des données de Granger et al. (2021).

➤ **La collaboration / partenariat** : l'enseignant d'école inclusive doit absolument collaborer avec non seulement ses collègues en interne, ceux de l'extérieur, avec l'administration scolaire et les parents, mais aussi et surtout des enseignants spécialisés, car cette collaboration permet des échanges fructueux en terme de formation (continue) des enseignants, et les parents également peuvent fournir aux corps administratif et enseignant, des informations qui leur viendraient en aide dans le processus enseignement-apprentissage des EBES. Pour une pratique réussie de l'inclusion scolaire, toutes les parties prenantes doivent réellement s'impliquer, et davantage les parents qui jouent un rôle majeur dans le processus d'inclusion scolaire (Tchombé, 2017a). Ceci va en droite ligne avec l'une des quatre valeurs fondamentales sur lesquelles se fonde le profil de l'enseignant inclusif d'après l'agence européenne, laquelle valeur s'intitule : « Travailler avec les autres » (Agence européenne, 2012, p.7). Un enseignant d'école inclusive ne doit donc et ne peut d'ailleurs absolument pas travailler seul.

Une école inclusive doit également dans ce même élan, collaborer et nouer des partenariats avec d'autres écoles inclusives, ou des organismes et associations militant pour la cause sociale, du respect des droits de l'Homme, en vue de rendre possible les échanges et l'entraide sur tous les aspects possibles, au profit de la bonne mise en œuvre de l'inclusion scolaire. D'après Vienneau (2006), une véritable pédagogie de l'inclusion repose premièrement sur la coopération.

➤ **Le généraliste et spécialiste** : Conformément à Moreau (2015), l'enseignant inclusif, est en fait le titulaire d'une classe spéciale et doit en avoir conscience et agir en conséquence. Ainsi, en tant que spécialiste de l'intervention auprès des apprenants en

difficulté, « il lui incombe de mettre en place avec les parents et l'équipe-école, les modalités d'évaluations et d'interventions pédagogiques qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour son groupe et pour chaque élève au regard de son plan d'intervention » (Moreau, 2015, p.15). Autrement dit, l'enseignant d'école inclusive doit être en mesure de gérer efficacement aussi bien les groupes homogènes qu'hétérogènes de sa classe, de réaliser des interventions aussi bien généralisées que ciblées selon le besoin.

➤ **La communication** : tout comme la mission de collaboration, l'enseignant d'école inclusive doit communiquer. La communication ici implique beaucoup plus le fait pour l'enseignant, de rendre compte en permanence aux apprenants eux-mêmes, à l'administration, et aux parents des différents progrès de l'apprenant et des difficultés qu'il rencontre dans la poursuite de ses objectifs. La collaboration évoquée plus haut ne peut d'ailleurs être possible sans une bonne communication entre toutes les parties prenantes. En communiquant entre eux, les enseignants échangent sur différents moyens pouvant les aider à résoudre les problèmes ou difficultés rencontrées dans leurs salles de classe. Le partage d'expériences est d'un apport non négligeable dans le processus d'inclusion scolaire et donc dans le renforcement des capacités de l'enseignant. Les enseignants l'ont d'ailleurs eux-mêmes reconnu tel que nous avons pu le voir dans la partie présentation des résultats au chapitre 5 précédent.

Pour ce qui est de la communication de l'enseignant avec les apprenants, cela requiert que ce dernier sache s'exprimer dans le langage qui sied le mieux à l'apprenant, d'où la nécessité de la maîtrise de la langue des signes, de l'écriture et lecture en braille entre autres.

➤ **Le soutien/ guide/ conseiller** : l'enseignant d'EI doit être un soutien et un guide pour les apprenants en difficultés (ainsi que pour tous les autres évidemment), et un conseiller pour les parents d'EBES, comme pour les apprenants d'ailleurs. L'enseignant peut en effet détecter certains talents chez l'EBES qui seraient passés inaperçus aux yeux des parents. A ce moment, l'enseignant l'ayant constaté doit pouvoir en faire part au parent de l'apprenant, à l'effet de faire une suggestion de formation scolaire ou même extra-scolaire selon le cas, qui contribuerait à un meilleur apprentissage et épanouissement de l'EBES.

Voilà donc ainsi présentés, les sept missions répertoriées dans le cadre de la présente étude, que doivent accomplir un enseignant d'école inclusive au sein de la classe dans laquelle il officie et en dehors.

L'enquête effectuée durant l'étude a permis de mettre en lumière le fait que les enseignants ne sont pas tout à fait conscients de l'ensemble de ces missions, et les appliquent encore moins. Malgré le fait que plusieurs répondants aient vraisemblablement répondu de façon automatique sans que cela ne soit véritablement ce qu'ils font (nous avons pu le constater à travers l'observation de quelques enseignants) de manière pratique, les résultats obtenus auprès des EBES et notamment de ceux déficients intellectuels profonds et/ou comportementaux et émotionnels démontrent à suffire les failles que ces derniers rencontrent pour ce qui est de la connaissance et de l'application des missions de l'enseignant d'école inclusive.

Cette hypothèse est en relation avec à la fois nos deux premières théories à savoir, la théorie de l'ergonomie scolaire et éducative et les théories de l'inadaptation, dans la mesure où de notre point de vue, les conditions pouvant permettre aux enseignants d'appliquer leurs missions ne sont pas réunies (théorie de l'ergonomie). Lesquelles conditions sont entre autres, de les en tenir informés au préalable, obtenir leur adhésion à la pratique en les sensibilisant. Par ailleurs, on ne saurait accomplir une mission dont on n'a pas conscience, et encore moins quand on ne sait en quoi ladite mission consiste réellement. De l'enquête menée sur le terrain, nous pouvons déduire que la qualité de la formation reçue par les enseignants n'est pas adaptée (théories de l'inadaptation), car elle ne leur permet pas de mener à bien les missions qui sont les leurs.

6-1-2 HYPOTHESE DE RECHERCHE SPECIFIQUE 2

HS2 : Les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive participent significativement au rendement des EBES.

Conformément aux résultats de l'analyse, il existe en effet une relation entre les compétences requises de l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES, tel que l'a établi le résultat du test de corrélation $r_{xy} = -0,011$. Cependant, cette relation qui est faible et négative signifie que les deux variables n'évoluent pas dans le même sens, c'est-à-dire que lorsque les compétences requises de l'enseignant croissent, le rendement des EBES décroît et inversement. Cet état des choses suscite en nous tout de même un questionnement, car il n'est pas logique que l'application par les enseignants des compétences adaptées produise de mauvais résultats ou alors que l'application des compétences inadaptées produise de bons résultats. Sans écarter l'hypothèse d'une probable erreur survenue lors de la réalisation des

tests d'analyse, nous émettons également l'hypothèse selon laquelle les données sur les résultats des EBES à nous fournis par les répondants seraient erronés, c'est-à-dire qu'on pourrait questionner le processus d'obtention de ces derniers par les apprenants.

Cela dit, en contexte d'inclusion, les pratiques de classe différentes, imposent aux enseignants d'adapter leurs compétences aux exigences nouvelles. Ceux-ci doivent donc posséder des compétences dites « inclusives », afin de répondre efficacement aux besoins de l'ensemble des apprenants de leur classe, et singulièrement à ceux des EBES. Logiquement, lorsque les compétences dont fait montre l'enseignant ne sont pas adaptées aux exigences des tâches à accomplir ou ne lui permettent pas d'exercer au mieux, il va de soi que les résultats des apprenants en seraient affectés négativement.

Nous avons dans le cadre de cette étude, répertorié et proposé cinq domaines de compétences que doit absolument détenir l'enseignant d'école inclusive à savoir :

- **Les compétences intellectuelles (savoirs) :** avoir des connaissances à jour et plus ou moins complètes sur l'éducation inclusive en général et l'EBES en particulier.

Comme l'on peut bien le comprendre à leur nom, les compétences intellectuelles sont celles qui ont trait à l'intellect, aux savoirs savants. Pour tenir une classe inclusive, l'enseignant doit au préalable être non seulement informé, mais bien informé sur la notion d'éducation inclusive, son origine, sa raison d'être, ses objectifs et sa mise en œuvre entre autres. Il doit également être édifié sur l'EBES et sa psychologie.

Swan et Sirvis (1992) spécifient dans leur classification de compétences d'enseignant en adaptation, trois compétences qui s'intègrent dans cette catégorie à savoir :

- La connaissance des fondements philosophiques, historiques et juridiques ;
- la connaissance des caractéristiques des apprenants ;
- la maîtrise des contenus éducatifs et pratiques.

Avant de pouvoir pratiquer l'inclusion scolaire, les enseignants ont besoin d'être au fait de tous ces savoirs-là, lesquels permettront même à ceux montrant des réticences à la pratique, d'adhérer plus facilement, après avoir pris conscience de l'importance et du bien-fondé de cette dernière.

- **Les compétences techniques (savoir-faire) :** maîtriser l'application des pratiques de classe inclusives

Par compétences techniques, nous entendons l'assimilation, la maîtrise par le pratiquant de toutes les techniques de mise en œuvre de l'éducation inclusive, c'est-à-dire, les savoir-faire. L'étude du profil de l'enseignant d'école inclusive conçu par Rodriguez (s.d.), nous permet également au moyen de sa deuxième composante, de donner un contenu aux compétences techniques ; lequel contenu stipule que l'enseignant en inclusion scolaire, sur le plan technique doit être :

- **Stratégique :** En tant que professionnel avec une forte capacité d'autorégulation d'après l'auteur, ou encore en tant que praticien réflexif, l'enseignant de classe inclusive doit faire recours à ses compétences pour planifier, guider et évaluer non seulement ses propres ressources intellectuelles sur l'apprentissage des questions curriculaires, mais aussi sa performance en tant qu'enseignant. Il doit rechercher en permanence l'amélioration dans ses pratiques, car un enseignant ne cesse jamais d'apprendre et par conséquent de s'améliorer, afin de faire face à l'incertitude et même à l'imprévu avec créativité et ingéniosité.

Aussi, l'auteur dans son développement des sept composantes à intégrer dans la formation des enseignants « inclusifs », relève le fait qu'il est important pour l'enseignant « inclusif » de maîtriser la diversité et les différences individuelles des apprenants, afin d'adapter dans la classe, ses méthodes et ses moyens à ces dernières ; puisque : « l'intervention éducative est orientée vers la diversité et favorise des stratégies d'apprentissage pour tous (égalité), pour plusieurs et pour un seul (équité). Les concepts de qualité, d'égalité et d'équité doivent être traduits en actions spécifiques d'interventions éducatives » et « Chaque enseignant inclusif doit évoluer entre ces trois réalités dans sa classe. » Rodriguez (s.d., p. 3).

- **Les compétences morale et artistique (savoir-bien faire) :** avoir le sens du devoir accompli et surtout bien accompli !

La morale est par définition tout ce qui a trait aux mœurs, aux habitudes et surtout est l'ensemble des règles de conduite admises entre autres comme correctes, justes et exemplaires, et pratiquées dans une société (Le Petit Robert, 2011) ; et l'art quant à lui, est le

moyen, la manière d'obtenir un résultat (généralement par des aptitudes naturelles), avec habileté, adresse, savoir-faire..., le fait de faire quelque chose par amour, plaisir et non par intérêt. L'art a aussi une visée esthétique dans la mesure où il permet également la représentation du beau, parfois au détriment de l'utile (Le Petit Robert, 2011).

Les compétences morale et artistique concernent donc l'art de faire ou d'agir correctement, avec appétence et intégrité, mais surtout de bien faire, tout ce qui nous incombe. Il ne s'agit pas ici simplement de l'accomplissement pur et simple d'un devoir ou d'une tâche par le praticien, mais de tout mettre en œuvre dans la mesure du possible et surtout dans la justice, pour non seulement la réaliser, mais **bien** la réaliser.

La troisième et dernière composante du profil de l'enseignant « inclusif » de Rodriguez (s.d.), nous permet d'expliquer cette troisième catégorie de compétences qui se résume dans le concept de **résilience**. En effet, pour l'auteur, un enseignant « inclusif » doit être toujours :

- Résilient, afin de tenir bon face à l'adversité, aux difficultés (qui peuvent être de divers ordres) qu'il peut rencontrer pendant la pratique ; agir toujours dans l'objectif de faire ce qui est juste, être soucieux de la qualité de son travail, à l'effet d'aller de l'avant.
- **Les compétences humanitaires (savoir-être et devenir) :** éprouver et manifester de l'amour, la compassion/l'empathie pour la personne humaine et singulièrement pour les EBES, être humain tout simplement ; s'adapter au changement.

Que serait le monde sans humanisme ? Le plus important dans le monde, n'est autre que la personne humaine et son épanouissement. Malheureusement, dans un monde aujourd'hui dominé par un individualisme caractérisé, justifié à tort ou à raison par les circonstances de la vie devenue elle-même difficile sur plusieurs plans, l'inclusion scolaire semble n'avoir pas beaucoup de chance pour la réussite de son implémentation, notamment et singulièrement au Cameroun, où cet individualisme semble dominant. Celui-ci peut s'observer dans les rues, à travers les agissements des individus et même dans leurs propos, qui laissent clairement entendre que désormais, tout ce qui est important pour eux, c'est leur personne propre et peut-être aussi, les leurs en second plan. Dans ce contexte, les enseignants « inclusifs » doivent être préparés à vivre ou à revivre, le cas échéant et à pratiquer l'humanisme. Il faudrait s'assurer, de leur capacité à manifester de l'amour, de la compassion, de l'empathie et pourquoi pas de l'altruisme envers toutes les personnes qu'ils ont face à eux,

encore qui plus est, leurs apprenants et beaucoup plus pour ceux en quelque difficulté et à besoins éducatifs particuliers.

Cette compétence s'adresse de manière particulière aux enseignants dits « valides », car par expérience, les enseignants vivant avec un handicap ou une déficience quelconque se montrent plus compréhensifs et manifestent naturellement de l'empathie envers les apprenants en difficulté ou à besoins éducatifs spéciaux.

Également, l'auteur Rodriguez (s.d., p.3) toujours dans son développement des sept composantes devant faire partie des programmes de formation des enseignants en inclusion scolaire, stipule dans la première que puisque « L'enseignant inclusif est un professionnel de l'éducation fortement engagé dans sa communauté, le programme de préparation des enseignants devrait inclure des matières à **fort contenu social et communautaire...** », ceci dans le but de développer chez ces enseignants, la compréhension et l'intérêt pour les besoins de « l'autre », et notamment de leurs apprenants, de leur donner d'être sensibles aux besoins de ceux-ci et leur accorder de l'attention ; toutes choses sans lesquelles, le processus enseignement-apprentissage sera négativement affecté pour ce qui est d'une classe ordinaire, et plus encore pour une classe avec des apprenants à besoins éducatifs spéciaux.

De notre humble point de vue, l'éducation inclusive est la révolution qui viendra mettre un terme ou tout au moins réduire de façon considérable le fait d'avoir de plus en plus de postulants au métier d'enseignement, juste pour avoir une source de revenus et échapper au chômage ambiant dans le pays. Nous avons dès lors l'occasion d'avoir des enseignants par vocation, plutôt que des « aventuriers » dans cette profession ô combien sensible. Ces compétences humanitaires qui se traduisent globalement par le fait de disposer et de donner beaucoup d'amour à son prochain, permettra tout au moins au cas où tous les enseignants ne le seraient pas par vocation, d'avoir tout au moins des enseignants pleins d'amour et passionnés des enfants. Sachant que tout ce que l'on fait avec amour et passion semble évident, facile à faire, ces postulants dotés juste d'humanisme, n'auront pas de mal à revêtir les autres compétences nécessaires à la pratique du métier et à être des praticiens dévoués, rompus à la tâche et capables de s'adapter à toutes éventualités comme le requiert la pratique de l'inclusion scolaire.

- **Les compétences technologiques (savoir-technologique et écologique) :** mettre les TIC à contribution pour l'apprentissage des EBES ; Préserver l'environnement.

Offrir de nouvelles chances de formation et d'encadrement aux EBES passe inévitablement par l'utilisation des TIC dans la mesure où ces dernières fournissent des supports et des moyens divers d'apprentissage adaptables à tous les besoins spécifiques. Il est avéré d'ailleurs d'après Tchombé (2017a, p. 49) que : « les TIC jouent un rôle important dans l'éducation des personnes ayant des besoins spéciaux car leurs besoins éducatifs sont très divers ». Pour elle, l'insertion des Technologies de l'Information et de la Communication dans le processus d'enseignement-apprentissage, améliorerait la qualité, appuierait les changements curriculaire et favoriserait les nouvelles expériences d'apprentissage. Brunet (1996), dans sa classification des compétences de l'enseignant en adaptation, spécifie et recommande la capacité d'utilisation des nouvelles technologies par les enseignants. D'après Tchombé (2017a), les TIC présentes dans le quotidien des EBES leur permet d'atteindre les trois grands objectifs suivants :

- **De compensation** : l'utilisation des TIC permet aux EBES de combler l'absence de certaines fonctions du corps, leur donnant ainsi la possibilité de réaliser parfois, pratiquement les mêmes actions qu'un individu « ordinaire ». Ceci contribuant à leur donner de gagner en confiance et rehausser leur estime propre. Par exemple, un apprenant mal ou non-voyant peut saisir des documents et les lire, grâce à des applications telles que la saisie et la lecture vocales ;
- **Didactiques** : les TIC facilitent tant l'enseignement que l'apprentissage des EBES. Les enseignants ont la possibilité avec les TIC de développer de nouvelles stratégies et méthodes d'enseignement. De plus, elles constituent également des supports didactiques qui rendent les enseignements plus pratiques et adaptés aux besoins des apprenants.
- **De communication** : grâce aux TIC, la communication pour les EBES à l'école devient possible, facile et même diversifiée. Il en est de même pour les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage profondes (Detheridge, 1997 cité par Tchombé, 2017a). Ils peuvent désormais jouir d'une certaine autonomie, participer activement aux activités d'apprentissage et apprendre de façon efficace, développer leur potentiel, accéder facilement à l'information tout comme leurs camarades sans besoins spécifiques... (Becta, 2003 cité par Tchombé, 2017a).

Du témoignage reçu d'un enseignant du secondaire non-voyant, les TIC sont vraiment la révolution dans le processus d'apprentissage des personnes déficientes visuelles, car elles

leur donnent accès à une éducation de qualité. Ceci parce qu'alors qu'il ne leur était pas possible de lire des documents papiers, (ce qui rendait leur apprentissage très difficile car il fallait avoir de l'assistance, quelqu'un qui leur ferait la lecture et quand on sait combien c'est difficile d'en avoir et de façon permanente), les TIC leur donnent la possibilité aujourd'hui d'acquérir des documents numériques et de pouvoir les lire grâce à la lecture vocale. Les documents traduits en braille ne courent pas les rues, et d'après cet enseignant, la durée d'un livre en braille n'est pas garantie, car le braille s'efface avec le temps. Aujourd'hui, a-t-il affirmé, en tant qu'enseignant, il ne peut certes pas écrire au tableau, mais il peut préparer ses cours en les saisissant par saisie vocale, en faire des diapositives et les dispenser par projections au moyen d'un vidéo projecteur. Il peut également se faire filmer/scanner des notes écrites sur du papier et se les faire lire par son téléphone. Une vraie révolution décidément !

6-1-3 HYPOTHESE DE RECHERCHE SPECIFIQUE 3

HS3 : Les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive contribuent significativement au rendement des EBES.

Après analyse de notre troisième hypothèse, il a été également confirmé tel que le démontre le résultat du test de corrélation $r_{xy} = 0,121$ qu'il existe bien une relation entre les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES. Ladite relation est faible et positive.

Les tâches spécifiques confiées à l'enseignant d'école inclusive, concourent toutes aussi bien au succès ou à l'échec d'un apprenant, le résultat de l'analyse est formel là-dessus.

D'après Maes et al. (2020), les attitudes et les agissements des enseignants peuvent impacter l'apprentissage des EBES. Des attitudes et actions positives de l'enseignant telles que : la patience, la gentillesse, la résilience, le fait d'être positif, créatif, faire preuve d'empathie... (Maes et al. ,2020, p.128) et la bienveillance (Bissonnette et al., 2020), agiraient positivement sur la motivation ou la détermination de l'apprenant à s'impliquer dans son processus d'apprentissage.

Les tâches spécifiques d'un enseignant d'école inclusive recensées dans l'étude, loin d'être exhaustives, sont les suivantes :

➤ **Accueillir et être bienveillant avec tous les élèves et précisément les EBES :**

la façon dont un apprenant est accueilli dans son école et sa classe chaque matin détermine comment sera sa journée de classe ; comme pour dire que l'accueil de l'apprenant est très important dans le processus enseignement-apprentissage. Certains apprenants parfois partis de leurs domiciles étant énervés ou tristes doivent absolument retrouver le sourire une fois leur arrivée à l'école, il y va de leur rendement obtenu en fin de journée.

➤ **Développer l'estime de soi de l'EBES :** ceci passe par l'encouragement constant de l'EBES et les félicitations à lui adressées, lorsqu'il réalise une activité réussie ou moins réussie. L'enseignant doit également éviter de frustrer en proférant à l'endroit des apprenants et surtout des EBES, des paroles dévalorisantes, mais au contraire, il doit prononcer des paroles galvanisantes et valorisantes pour l'apprenant, qui lui donneront de savoir qu'il compte. Avoir de l'affection pour l'EBES et le lui montrer, contribue également à rehausser l'estime de soi de ce dernier.

➤ **Développer le sentiment d'appartenance de l'EBES à la classe :** pour qu'il s'intègre sans difficulté à la classe, l'EBES doit se sentir comme étant un membre à part entière et même utile à la classe. Cela passe par son implication dans toutes les activités menées en classe et même l'attribution à ce dernier d'une tâche ou d'un rôle précis à effectuer dans la classe. Cette tâche à lui attribuée peut-être celle de ramasser sur les tables de ses camarades et ranger, toutes les ardoises dans l'armoire de l'enseignant après les avoir utilisées, et même d'aider l'enseignant à la distribution des cahiers de contrôle aux apprenants. Aussi, l'établissement des règles de la classe avec la participation de tous les apprenants développe également leur sentiment d'appartenance à la classe. Le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation et Handicap international (2012, p. 46) à ce sujet, fait justement état de ce qu'en impliquant les enfants dans ce processus, on crée un sentiment d'appartenance et de responsabilité chez les enfants.

➤ **Développer les compétences cognitives et/ou langagières de l'EBES :** l'enseignant d'école inclusive a également pour tâche spécifique dans sa classe, de stimuler et de faire développer les compétences cognitives des apprenants et surtout de l'EBES à savoir : la mémoire (la rétention), l'attention, la réflexion tout comme ses capacités communicationnelles. Cela passe par l'entraînement et l'accompagnement de bout en bout de l'EBES par l'enseignant, la simplification des tâches à lui confiées dépendamment de ses capacités entre autres.

➤ **Créer un environnement d'apprentissage approprié (favorable aux apprentissages) et sécurisant :** un cadre à la fois approprié et favorable aux apprentissages que doit mettre sur pied l'enseignant, c'est un cadre physiquement sain, notamment propre, et qui offre la possibilité à chaque appartenant de la classe de s'y sentir à l'aise et en sécurité. Cela revient donc pour l'enseignant, à éliminer tout obstacle physique dans la classe, par exemple, une marche d'escalier inutile, un objet qui traînerait au sol, un banc défectueux et inutilisé dans la classe... ceci pour éviter par exemple à un apprenant mal ou non-voyant, de se heurter ou se faire mal dans la classe en se déplaçant. C'est aussi donner une fière allure à la salle de classe, par la décoration et l'affichage des éléments favorisant l'apprentissage, tels que par exemple, la photo de l'alphabet, la photo d'un squelette, sinon un squelette réel, le tableau du règlement intérieur de la classe établi avec tous les apprenants... L'enseignant devra aussi adopter une disposition physique de la classe différente de la disposition traditionnelle qui consiste à faire asseoir les apprenants par rangées et le bureau de l'enseignant devant la classe, à une certaine distance des apprenants. Aujourd'hui, sont recommandées les dispositions des apprenants en cercle, arc de cercle/en U et le bureau de l'enseignant au milieu, plus proche des apprenants. Ces dispositions de la classe permettent que l'enseignant ait le regard sur tous les apprenants et que ces derniers puissent voir l'enseignant sans gêne, avoir accès à lui facilement et qu'ils se sentent plus en sécurité.

➤ **Adapter le programme selon le niveau de développement des EBES :** cette tâche spécifique de l'enseignant revient en effet pour lui, à différencier les contenus, tel que le prescrit la méthode d'enseignement de la différenciation pédagogique qui sera abordée plus bas. Il est question ici en effet pour l'enseignant, de procéder à une réorganisation de ses enseignements en fonction du niveau de compréhension et des besoins de l'apprenant et aussi d'utiliser le matériel d'enseignement adéquat. Il pourra par exemple à ce sujet, sectionner la leçon à dispenser sur plusieurs heures, jours ou semaines en fonction de la complexité de cette dernière et des capacités de l'apprenant.

➤ **Favoriser les interactions et la socialisation de tous les élèves de la classe :** l'enseignant est de notre point de vue, le premier garant de la socialisation d'un apprenant dans sa salle de classe. Si en contexte d'inclusion l'on sait que certains EBES ont parfois du mal à s'intégrer dans la classe à cause de leurs camarades ordinaires qui pour les uns se moquent d'eux et les autres les rejettent, l'enseignant est celui qui doit par la sensibilisation mettre fin à ces railleries et rejets, pour amener tous les élèves de la classe à s'accepter avec

leurs différences. Cela passe déjà par la sensibilisation des apprenants comme précédemment mentionné, la promotion par l'enseignant de la pratique des activités d'apprentissage en groupes hétérogènes, et même l'utilisation des méthodes d'enseignement qui requièrent la collaboration ou le travail en équipe des apprenants tel que l'apprentissage par les pairs, pour ne citer que celui-là.

Ainsi, à travers la mise en œuvre de tâches spécifiques pertinentes et adaptées, les EBES parviennent à trouver leurs marques dans une classe inclusive et à développer au maximum leurs différents potentiels.

6-1-4 HYPOTHESE DE RECHERCHE SPECIFIQUE 4

HS4 : Les méthodes et techniques d'enseignement recommandées à l'enseignant d'école inclusive participent de façon significative au rendement des EBES

La confirmation de notre quatrième hypothèse de recherche avec un coefficient de corrélation $r_{xy} = -0,239$ prouve qu'il existe également une relation entre les méthodes et techniques d'enseignement recommandées à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES, bien que cette dernière soit faible et négative, c'est-à-dire que les variables évoluent dans le sens contraire. Situation curieuse de notre point de vue, qui nous pousse une fois encore à remettre en question d'une part la réalisation du test d'analyse, et d'autre part la véracité des réponses fournies par les répondants. Tel que nous pouvons l'observer dans la présentation des résultats au chapitre précédent, les enseignants pour la plupart ne maîtrisent ou ne font pas recours à plusieurs méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant telles que la conception universelle de l'apprentissage et la pédagogie inversée entre autres. Certes, la plupart a déclaré mettre en pratique la pédagogie différenciée, mais il s'avère à cause de la grande diversité des apprenants, que dans une classe inclusive, l'utilisation d'une ou de deux méthodes d'enseignement tout juste ne saurait suffire pour atteindre des objectifs optimaux auprès des apprenants, mais plutôt la variation des méthodes et techniques en fonction de ladite diversité des apprenants. Cela dit, il serait donc illogique qu'en ne variant pas assez ses méthodes, l'enseignant obtienne de bons résultats auprès des EBES, ou alors qu'en utilisant diverses méthodes tel que recommandé, qu'il obtienne de mauvais résultats, à moins que le problème ne se trouve ailleurs.

Dans le processus enseignement-apprentissage, les méthodes d'enseignement occupent

de notre point de vue une place capitale, en ce sens qu'elles déterminent l'appropriation, la compréhension, bref l'acquisition des notions par les apprenants. En effet, aucun apprenant n'est inapte à comprendre quoi que ce soit, tout réside en fait dans la façon de transmettre, de communiquer, d'où l'absolue nécessité d'utilisation de méthodes et techniques variées et pertinentes par l'enseignant.

Si l'on s'en tient à la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner (1993) qui fait état de 8 types d'intelligence dont nous avons déjà fait mention dans le chapitre premier de notre travail, aucun être humain n'est dénué de sens et d'intelligence, tout le monde ne possède juste pas le même type d'intelligence, ou n'assimile pas de la même façon. Tous les êtres humains sont dotés d'un potentiel qui n'a besoin que d'être stimulé dans un environnement idoine pour émerger. Les intelligences de certains individus n'émergeraient donc pas faute d'environnement peu stimulant ou non stimulant du tout. Et les personnes vivant avec un handicap ou victimes d'une déficience n'en font absolument pas l'exception.

Dans le cadre de cette étude, nous avons une fois encore répertorié les méthodes et techniques d'enseignement préconisées dans une école inclusive, au nombre de 9 précisément, et qui ne sont pas exhaustives. Il s'agit tour à tour de :

➤ **La conception universelle de l'apprentissage** : pratiquement semblable à la pédagogie différenciée, la CUA vise « la mise en œuvre de pratiques pédagogiques variées visant **la réussite de chacun malgré ses différences** » en stipulant que « le cerveau humain fonctionne sensiblement de la même manière d'une personne à l'autre, mais que **chacun apprend différemment**, ce qui implique le recours à des pratiques pédagogiques distinctes » (Belleau, 2015, p. 4). Cette méthode requiert de l'enseignant qu'il mette tous les apprenants sur le même pied d'égalité (ce qui renforce leur estime de soi, nécessaire pour créer et faire grandir en eux de la motivation pour apprendre) et prône l'équité, l'inclusion, l'égalité et la réussite pour tous. Ses principes sont (UNICEF, 2014) :

- Offrir de multiples moyens d'**engagement**. Pour apprendre, il faut être motivé. La motivation est si importante dans le processus enseignement-apprentissage que si elle n'existe pas chez l'apprenant, l'enseignant a le devoir premier de la susciter chez ce dernier. Alors, dépendamment des caractéristiques et des préférences de l'apprenant, l'enseignant doit offrir à chacun d'eux, le moyen de trouver un intérêt pour l'activité d'apprentissage à mener.

- Offrir de multiples moyens de **représentation** : parce que les apprenants perçoivent et comprennent différemment en fonction de leur environnement socio-culturel, de leur déficience ou autre. Ainsi, pour ne pas pénaliser même de façon involontaire certains apprenants, l'enseignant devra utiliser tous les types de représentations possibles notamment visuelles, auditives, audiovisuelles, illustrations et même des objets concrets.
- Offrir de multiples moyens **d'action et d'expression** : parce que les apprenants agissent et s'expriment tout aussi différemment les uns les autres en fonction de leur personnalité ou d'une déficience dont ils seraient victimes. Par conséquent, en fonction des commodités de chacun, ils pourraient préférer s'exprimer soit oralement, par écrit, par dessin ou avec les gestes...et les enseignants devraient le comprendre et leur en donner la possibilité à tout moment.

➤ **La pédagogie différenciée ou différenciation pédagogique** est d'après le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (2002) cité par Tchatchouang et Goufack (2023) : « une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et ultimement, la réussite éducative ». Il est question en effet de reconnaître que les enfants ont tous des façons et des rythmes d'apprentissage différents (TESSA, 2015). Les enseignants doivent impérativement différencier pour plusieurs raisons qui se résument toutes dans le fait que les individus sont tous différents les uns des autres, différents sur le plan comportemental, sur le plan de la vitesse et du moment de compréhension et même de rétention, pour ne citer que ceux-là. L'hétérogénéité s'observe même en contexte de classe ordinaire à cause de ces différences-là entre les individus, et à combien plus forte raison dans une classe inclusive.

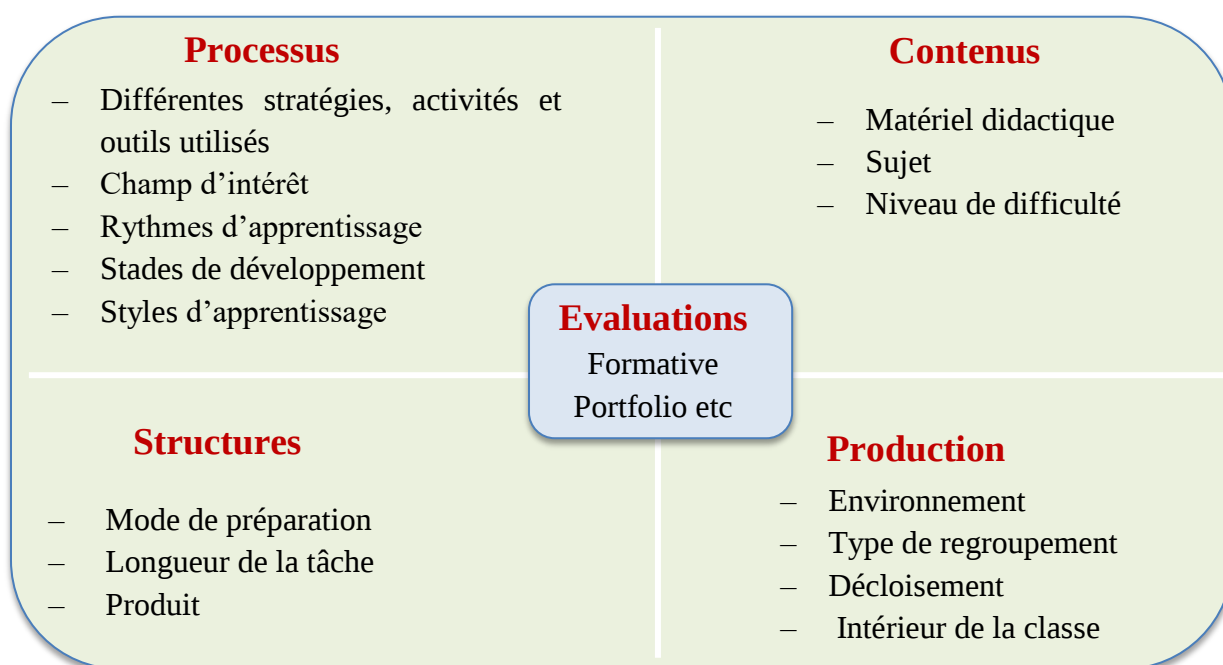
En effet, lorsque plusieurs auteurs s'accordent à dire que la bonne pratique de l'inclusion scolaire améliorerait même le rendement des enfants ordinaires, c'est en fait parce que la différenciation pédagogique qui n'était pas pratiquée à tort dans les classes ordinaires auparavant, limitait assurément les capacités de plusieurs apprenants. Et la pratiquer aujourd'hui, n'est que rétablir le tort causé par le passé. Tout ceci pour dire que la pédagogie différenciée n'est pas une méthode d'enseignement spécifique aux classes inclusives, c'est une méthode d'enseignement centrée sur l'apprenant tout simplement. D'ailleurs, d'après

l'UNICEF (2014), il n'existe pas de pédagogie spéciale ou spécifique pour classe inclusive, mais tout juste une pédagogie ou un enseignement centré sur l'apprenant.

Cela dit, la clé de la pratique d'une bonne différenciation réside dans la connaissance de ses élèves (connaissance de leur caractère, environnement familial, forces, faiblesses, histoire...etc), car c'est en fonction de tous ces éléments précédemment listés que l'enseignant saura faire les choix des moyens et des stratégies à mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage de chaque apprenant. Alors de manière concrète, que faut-il différencier précisément ? La figure de Tchatchouang et Goufack (2023) suivante nous le présente :

Figure 25

La différenciation pédagogique



Source : Tchatchouang et Goufack (2023).

Conformément au tableau ci-dessus, pratiquement tout est à différencier en contexte d'inclusion scolaire, autant les processus, la production, les contenus, les structures que les évaluations, que nous aborderons vers la fin de cette discussion.

- **La pédagogie inversée** : concept plus ou moins récent, encore appelée enseignement inversé, apprentissage inversé ou tout simplement classe inversée (Lage, Platt et Treglia, 2000) cités par Maché (2021), la pédagogie inversée est une méthode

d'enseignement qui consiste à l'inverse de la pratique traditionnelle dans laquelle ce qui est habituellement fait en classe (notamment les cours théoriques), est dorénavant fait à la maison, et ce qui est habituellement fait comme devoir à la maison, est dorénavant pratiqué en classe (Bergmann et Sams, 2012).

La pédagogie inversée d'après Maché (2021, p. 71) est principalement différente de la pédagogie traditionnelle en deux importants points à savoir :

- L'apprenant prend connaissance et s'imprègne des notions du cours avant son déroulement, (ce qui lui donne de l'avance en terme de compréhension), et permet ainsi un gain de temps considérable, lequel temps sera dirigé vers la pratique à travers les exercices et activités pratiques. Cet aspect concernant le gain de temps utile pour davantage travailler à la pratique avec les apprenants est considéré comme un avantage essentiel pour Cormier et Voisard (2018) qui estiment que ce temps peut être judicieusement utilisé pour rendre les étudiants plus actifs en classe.
- L'inversement des choses permet donc que dorénavant, l'apprenant réalise les activités plus complexes (d'application) en classe, en compagnie des camarades et sous l'encadrement de l'enseignant, et les activités plus simples (lecture du cours), à la maison.
- **Les classes promenades :** la méthode des classes promenades consiste à aller avec les apprenants dans un environnement à l'extérieur à la classe pour voir de plus près ou de toucher du doigt l'objet de l'apprentissage localisé dans la nature. Cette méthode s'avère très intéressante parce que non seulement elle est très stimulante pour les apprenants qui trouvent aussi en elle un divertissement, mais aussi elle permet un apprentissage rapide dans une ambiance ludique.
- **Les méthodes actives et participatives (jeu de rôles/ simulation) :** tel que l'indique leur nom, ces méthodes placent l'enfant au cœur des activités d'apprentissage, car elles requièrent la participation active de ce dernier. Ici, les apprenants sont appelés à incarner un rôle en rapport avec la notion étudiée. Elles sont très bénéfiques pour l'apprenant, car elles contribuent en plus de faciliter l'apprentissage, à relever leur estime de soi, chose très importante pour un apprenant qui se sent ainsi valorisé, comme un membre à part entière de la salle de classe.
- **Le tutorat par les pairs/ les travaux en groupes :** le tutorat par les pairs est une méthode qui consiste à faire en sorte que les élèves ayant une compréhension assez rapide de la leçon, viennent en aide à leurs camarades n'ayant pas encore tout à fait

assimilé ou ayant un certain retard dans la compréhension. Il s'avère en effet que parfois, les enfants comprennent mieux et plus facilement avec les explications d'un pair, plutôt qu'avec celles de l'enseignant. Les apprenants sont donc mis ensemble (par les soins de l'enseignant et sous son encadrement) dans le cadre de l'exécution d'une tâche précise, avec pour facilitateur, le tuteur qui n'est autre que l'apprenant qui a de l'avance sur l'autre ou les autres en termes de compréhension et d'application de la notion étudiée. Cette méthode développe l'entraide et favorise ou accroît les interactions entre les apprenants. D'après Fuchs, Mathes et Martinez (2002) cités par Tchombé (2017a), cette méthode développe également de l'empathie chez les apprenants ordinaires qui en l'exerçant, acceptent et se familiarisent avec leurs camarades ayant des besoins éducatifs spécifiques, ou en situation de handicap quelconque. Ces travaux se réalisent dans le cadre d'un groupe constitué par l'enseignant, laquelle constitution ne se fait pas au hasard. Il est recommandé aux enseignants de constituer des groupes hétérogènes (apprenants ordinaires et EBES, « fast learners » et « slow learners », filles et garçons...etc), plutôt que des groupes homogènes (EBES uniquement, apprenants ordinaires uniquement, « fast learners » uniquement, « slow learners » uniquement, filles uniquement, garçons uniquement...etc), car ces derniers sont discriminatoires et ne permettent pas un échange et une entraide véritables entre les apprenants tel que souhaité par cette méthode.

- **L'enseignement direct** : c'est une méthode de réflexion active qui consiste pour l'enseignant à sectionner une leçon en petites étapes, et à guider les apprenants vers la maîtrise et l'autonomie (Rosenshine, 2008 ; Rupley, 2009 repris par Fairbrother &Whitley (2016)).

Pour Gersten et al. (1987), l'enseignement direct est caractérisé par six éléments importants qui sont :

- L'enseignement est explicite et séquencé (étape par étape) ;
- Le développement de la maîtrise se fait à chaque étape ;
- La correction des erreurs des élèves ;
- L'évolution graduelle des activités dirigées par l'enseignant vers l'indépendance des élèves ;

- L'utilisation d'une pratique systématique étendue avec une gamme d'exemples ;
 - La révision cumulative des concepts nouvellement acquis.
- **L'enseignement-apprentissage collaboratif/participatif** : conformément à Vienneau (2006), l'apprentissage coopératif et les nombreuses techniques d'enseignement qui en découlent (...) constitue probablement la stratégie d'enseignement la plus productrice en inclusion scolaire, car ce dernier permet et facilite non seulement l'apprentissage de tous les apprenants confondus, mais aussi leur socialisation. L'objectif de cette méthode est d'inculquer aux apprenants le sens du travail en équipe, l'entraide. L'estime des apprenants est aussi relevée à travers cette méthode, car chaque apprenant se voit confier une responsabilité dans le cadre du travail à effectuer.

Quant à l'enseignement collaboratif, il est très recommandé dans une école inclusive dans la mesure où le partage d'expériences entre les enseignants enrichit leurs pratiques et leur permet de répondre adéquatement aux besoins diversifiés des apprenants. La plupart des enseignants ont d'ailleurs reconnu les multiples apports de la collaboration entre enseignants, enseignants et administration, enseignants et spécialistes... pour un enseignant d'école inclusive. D'après leurs réponses, la collaboration leur apporterait même un apport psychologique dans la mesure où du fait de leur manque de formation, ils sont très souvent portés au stress et à l'incertitude face à leurs apprenants. Les connaissances acquises grâce aux échanges les apaisent tout de même, puisqu'elles leur apportent des réponses à leurs multiples questionnements. Ainsi, les enseignants non spécialisés peuvent se renseigner auprès de ceux spécialisés, et même auprès des spécialistes faisant partie de la chaîne des intervenants à l'instar des orthopédagogues, psychologues, kinésithérapeute, ergothérapeute...etc.

Allant dans le même sens, il existe également le co-enseignement, qui requiert pour son application correcte, une étroite collaboration entre deux enseignants.

Les méthodes actives et centrées sur l'apprenant à l'instar de la pédagogie différenciée et le tutorat par les pairs (que nous avons présenté plus haut), qui sont d'actualité et fortement recommandées aujourd'hui, sont justement celles utilisées par la plupart des enseignants d'après leurs réponses, même si pendant l'observation nous avons pu constater chez certains, quelques manquements dans l'application de ces méthodes, notamment la non différenciation du contenu et du matériel d'enseignement et la mauvaise gestion de la classe (disposition

physique en occurrence) pour ne citer que ceux-là. Cependant, plusieurs autres méthodes d'enseignement propres aux classes inclusives, telles que la conception universelle de l'apprentissage, la pédagogie inversée et les classes promenades, sont soit méconnues, soit non appliquées tout simplement par la grande majorité des enseignants.

Cette hypothèse est mise en relation avec la troisième théorie développée dans l'étude dans la mesure où les enseignants n'appliquent ou n'utilisent pas pour la plupart, des méthodes d'enseignement diversifiées qui conviennent à une classe inclusive. Cet état des choses peut s'expliquer par le fait que leur SEP ne soit pas assez fort pour leur permettre de s'essayer tout au moins à l'utilisation de ces méthodes-là. Ils sont vraisemblablement envahis par le doute, l'incertitude et sont davantage hésitants parce qu'ils manquent pour certains, des connaissances pratiques sur l'application desdites méthodes ; ainsi, fort de ce qui précède, ils se découragent avant même d'avoir essayé. Le préalable à implémenter pour que change cette situation et que les enseignants aient plus confiance en eux et soient plus entreprenants, ce serait de travailler à relever leur estime, leur confiance en leurs capacités, donc relever leur SEP, et ceci à travers la formation à la connaissance théorique et la mise en œuvre pratique de ces méthodes et techniques d'enseignement.

A l'issue de cette discussion, le besoin de formation adaptée des enseignants se révèle accru une fois encore.

6-1-5 HYPOTHESE DE RECHERCHE SPECIFIQUE 5

HS5 : Les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive contribuent de façon significative au rendement des EBES.

Pour ce qui est de notre cinquième hypothèse de recherche, le coefficient de corrélation $r_{xy} = 0,05$ nous permet de confirmer qu'il existe une relation significative entre les supports didactiques prescrits à l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES ; laquelle relation est faible et positive, qui signifie que les deux variables évoluent dans le même sens.

De notre point de vue, dans une classe inclusive, les matériels d'enseignement les plus appropriés seraient les matériels concrets et les outils TIC, puisqu'ils permettent à l'ensemble des apprenants et aux EBES en particulier de palper, de manipuler et donc de s'approprier l'objet d'étude. Le choix du matériel d'enseignement est à cet effet important dans la mesure

où ce dernier peut agir soit négativement ou positivement sur le processus d'enseignement-apprentissage des apprenants et de manière particulière des EBES. A ce propos, Maes et al. (2020, p.126) parlant spécifiquement des polyhandicapés ont reconnu que « Les outils et le matériel adapté favorisent l'apprentissage et la participation des élèves... ».

Dans le cadre de la présente étude, il a été recensé cinq (5) supports didactiques adéquats dans une classe inclusive :

Matériels concrets : le matériel concret est plus qu'une simple représentation, c'est l'objet d'étude proprement dit, réel, observable, palpable et manipulable. Il facilite l'apprentissage en ce sens qu'il rompt tout lien avec l'abstrait, et donne ainsi la possibilité à chaque apprenant de palper, de sentir, de goûter, et ainsi de se faire une meilleure représentation de la notion étudiée.

Matériels semi-concrets : contrairement au matériel concret, le matériel dit semi-concret est une représentation (dessin, objet fabriqué en papier/bois...), qui n'est certes pas l'objet réel, mais permet à l'élève tout au moins d'avoir un aperçu de la notion enseignée.

Outils TIC/ médias audiovisuels : les outils TIC font référence à tous ces outils de communication modernes qui font partie intégrante de notre quotidien aujourd'hui, à l'instar du téléphone, de l'ordinateur, la radio, la télévision, la tablette...etc. Leur importance dans le processus d'apprentissage des apprenants et des EBES en particulier a été présenté supra.

Didacticiels informatiques : c'est un logiciel informatique destiné à l'apprentissage. L'enseignant peut représenter ou monter la leçon à dispenser en image et en son (audiovisuel) pour que les apprenants puissent visualiser l'objet d'étude et participer activement, puisque l'activité est interactive.

Corpus en braille : ces supports, spécifiques aux apprenants mal ou non-voyants, concernent précisément la transcription des textes en braille, afin d'en permettre l'appropriation par ce dernier. Ceci est absolument nécessaire dans le cadre d'une leçon de lecture par exemple, où l'apprenant pour lire devrait disposer dudit support. En l'absence de ce dernier, l'apprenant en question serait encore comme exclu de ladite leçon, toute chose que vise normalement à éradiquer la pratique de l'éducation inclusive. Malheureusement, nous en sommes encore éloignés au Cameroun, car dans nos écoles inclusives, on ne dispose pas pour le moment des livres au programme transcrits en braille.

6-1-6 HYPOTHESE DE RECHERCHE SPECIFIQUE 6

HS6 : Les types et outils d'évaluation recommandés à l'enseignant d'école inclusive contribuent de façon significative au rendement des EBES.

Le résultat du test de corrélation $r_{xy} = 0,634$ confirme également notre dernière hypothèse de recherche et nous permet d'affirmer qu'il existe indéniablement une relation significative entre les types et outils d'évaluation qu'utilise l'enseignant d'école inclusive et le rendement des EBES. La relation qui s'avère forte et positive, témoigne à suffire de l'importance de la qualité de l'évaluation effectuée dans le processus enseignement-apprentissage dans une classe inclusive. A ce propos, Mowa (2024, p.707) a affirmé que pour que l'éducation inclusive réussisse, les systèmes d'évaluation doivent appliquer des principes qui favorisent l'apprentissage de tous les apprenants.

1) Les types d'évaluations recommandés dans une classe inclusive

L'évaluation est capitale dans le processus enseignement-apprentissage, car elle donne d'apprécier non seulement le travail de l'enseignant, mais aussi celui de l'apprenant. Un mauvais rendement des apprenants n'est pas forcément tributaire de l'incompétence ou de la faiblesse de l'apprenant, mais parfois d'une quelconque défaillance dans l'exercice de l'enseignant. Peut-être la défaillance se trouverait-elle dans le mauvais choix des outils ou de la mauvaise méthode d'évaluation, et encore faudrait-il que les enseignements aient été bien dispensés par l'enseignant en amont, c'est-à-dire dispensés avec les méthodes indiquées.

Dans une classe ordinaire, et plus encore dans une classe inclusive, autant les méthodes d'enseignement doivent être différenciées, autant les méthodes d'évaluation doivent l'être en conformité avec les objectifs formulés pour chaque apprenant.

Des trois types d'évaluation proposées dans l'étude, à savoir : diagnostique, formative et sommative, l'évaluation formative s'avère être l'idéale à pratiquer dans une classe inclusive (UNICEF (2014), TESSA (2015) et Mowa (2024)), pour les raisons qui seront ci-dessous présentées, après avoir dit un mot sur l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative.

➤ **L'évaluation diagnostique** est la toute première que l'enseignant réalise dès les premiers contacts avec l'apprenant. Celle-ci n'a ni une visée d'apprentissage, ni de sanction ; elle consiste comme dans le cas d'un patient chez le médecin, à identifier les différents manquements ou lacunes de l'apprenant, ses forces et faiblesses, en bref, à ressortir

le profil de ce dernier afin d'établir un plan d'action (PEI) qui aura pour but de lui fournir des réponses en parfaite adéquation avec ses besoins et ses spécificités recensées. Elle est donc indispensable dans la mesure où elle guide l'enseignant sur sa façon de s'organiser, la définition de ses objectifs, et la recherche des moyens pour les atteindre.

➤ Quant à **l'évaluation sommative**, aujourd'hui avec la pratique de l'inclusion scolaire, la méthode d'évaluation traditionnelle qui consiste à évaluer tous les apprenants de la même façon et avec les mêmes outils (généralement des tests oraux ou écrits) au terme d'une séquence d'apprentissage ou d'un module, s'avère être discriminatoire et désavantageuse (UNICEF, 2014) car elle ne donne pas la possibilité aux apprenants s'exprimant mieux sous d'autres formes qu'orales ou écrites de réaliser de bonnes performances à l'examen, et que dire de ces apprenants qui ont du mal à retenir et qui doivent dans le cas d'une évaluation sommative, restituer l'essentiel des notions apprises il y'a de cela un mois ou deux ou plus.

➤ Pour revenir à **l'évaluation formative** encore appelée **évaluation pour l'apprentissage**, elle est une évaluation qui se réalise tout au long du processus d'apprentissage, elle est en effet continue. Dit autrement, elle est le processus d'évaluation continue en classe (Sightsavers, 2018). L'évaluation aujourd'hui, plutôt que comme un moyen de sanction, doit servir à l'apprentissage. Le passage de l'évaluation des apprentissages (sommative) à l'évaluation pour l'apprentissage s'avère être un impératif désormais. Cette évaluation pour l'apprentissage peut et doit se faire de diverses manières, par exemple à travers des questions posées, l'exécution d'une tâche pratique par l'apprenant, la confection d'un objet...etc, en bref elle doit être diversifiée et tenir compte des possibilités/aptitudes de l'apprenant (Mowa, 2024).

Le tableau qui va suivre nous présente les différences entre les deux types d'évaluations (sommative et formative) et nous donnera de comprendre pourquoi il est fortement recommandé aux enseignants de réaliser l'évaluation formative au détriment de l'évaluation sommative.

Tableau 51

Différence entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative

Evaluation sommative ou évaluation de l'apprentissage	Evaluation formative ou évaluation pour l'apprentissage
Evalue les performances de l'enfant	Evalue les progrès de l'enfant
A la fin d'un cours ou d'un module	Pendant le cours ou le module

Faire un jugement final sur ce que l'enfant a accompli	Fournir des occasions d'améliorer les progrès d'apprentissage
Examine le passé et juge ce qui a déjà été appris. Elle prend souvent la forme de contrôles et de notes qui indiquent aux élèves dans quelle mesure ils ont réussi dans un sujet particulier ou pour un travail spécifique. Elle ne joue pratiquement aucun rôle dans l'apprentissage.	S'utilise dans le cadre du processus d'apprentissage (par exemple lorsque nous posons des questions pour vérifier si les élèves ont compris quelque chose). Elle « implique qu'on remédie aux manques constatés » et « est liée à une pédagogie de la réussite ».

Source : synthèse réalisée à partir des travaux de UNICEF (2014) et TESSA (2015).

Ainsi, différencier les méthodes d'évaluation consistera donc pour l'enseignant, à faire correspondre les méthodes aux objectifs poursuivis, lesquels objectifs prenant en compte non seulement les capacités et besoins de chaque apprenant, mais aussi le type de handicap et les conditions de réalisation. (Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation et Handicap international, 2012). Ci-dessous, quelques exemples de différenciation de l'évaluation :

Aménagement des examens :

- Durée plus longue des examens (tiers temps)
 - Transcription en braille pour aveugles ;
 - Enregistrement des réponses de l'élève ;
 - Utilisation du matériel approprié (l'ordinateur) ;
 - Adaptation des items (cas des ESH visuels : au lieu de tracer un carré, décrire comment le tracer ; cas des ESH auditifs : dictée à trous, au lieu d'un texte dicté)
- (Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation et Handicap international, 2012, p. 54).

2) Les outils d'évaluation à utiliser par l'enseignant d'école inclusive

Comme nous le disions précédemment et il est important de le rappeler, tout comme les méthodes et techniques d'enseignement, il est capital de différencier les méthodes et les outils d'évaluation, et même les contenus d'apprentissage, pour un rendement optimal auprès des apprenants confondus, et singulièrement des EBES, et ce pour les mêmes raisons que les apprenants n'ont pas les mêmes aptitudes physiques, morales et intellectuelles, et de ce fait, ont des façons et des rythmes différents de restituer les acquis, tout comme de les acquérir, tel

que relevé plus haut parlant des méthodes d'enseignement. Certains s'expriment mieux à l'oral, d'autres à l'écrit, certains sont rapides à l'écriture, d'autres moins. Certains peuvent également avoir besoin d'un dispositif particulier et précis, comme la tablette braille pour les apprenants non-voyants et toute autre chose jugée nécessaire par l'enseignant et parfaitement en accord avec le besoin de l'apprenant. En matière d'évaluation également, les besoins et les capacités des apprenants sont différents, et ils ne devraient pas être désavantagés par l'utilisation de la méthode ancienne d'évaluation qui consiste par exemple à soumettre les apprenants aux mêmes conditions d'examen, en termes d'espace, de temps et de matériel, pour ne citer que ceux-là.

Ainsi, après les types d'évaluation, il a également été recensé au courant de l'étude, quelques outils d'évaluation (loin d'être exhaustifs) adaptés dans une classe inclusive, lesquels sont :

- **Les tests cognitifs** : ce sont des tests qui sollicitent la mémoire et la réflexion pour y répondre. Ils regroupent des exercices tels que par exemple : chercher l'intrus dans une liste de mots, effectuer des calculs mathématiques, la résolution de problèmes...
- **Les tests non cognitifs** : ce sont des tests qui ne requièrent pas les fonctions cognitives pour les exécuter. Ils se penchent beaucoup plus sur les aspects sociaux et émotionnels. Ils servent donc à apprécier le savoir-vivre et le savoir-être de l'apprenant.
- **Les tests objectifs** : ce sont des tests qui consistent en la production de réponses exactes, éliminant ainsi tout risque de subjectivité. C'est le cas d'un exercice de mathématiques par exemple (qui est une science exacte) où une opération d'addition ou autres, ne peut avoir qu'un seul résultat correct.

Exemple : $1 + 1 = 2$

➤ **Les tests subjectifs** : contrairement aux tests objectifs, les tests subjectifs sont des tests qui laissent le libre cours à l'apprenant d'exprimer à sa façon, avec ses mots et son ressenti, ce qu'il a acquis des apprentissages. A la correction de ce genre de tests, des biais peuvent apparaître du fait que les ressentis personnels du correcteur pourraient intervenir, bien qu'il y ait des critères/guides de correction définis. On verra ainsi l'attribution de trois notes différentes pour trois correcteurs différents. C'est le type de tests qui s'appliquent généralement pour les sous-disciplines du français telles que la production d'écrits / la

rédaction ou la littérature, récemment introduite dans les curricula du cycle d'enseignement primaire.

- **Les tests oraux :** ce sont des tests en rapport avec la communication. Ils consistent pour l'apprenant à fournir des réponses aux questions à lui posées, de façon orale.
- **Les tests pratiques :** comme l'indique leur nom, les tests pratiques concernent la matérialisation concrète de l'objet étudié par les apprenants, de leurs propres mains. Ceci fait référence aux savoir-faire des apprenants.
- **Les portfolios :** sont un ensemble ou une collection de plusieurs activités réalisées par l'apprenant sur la demande de l'enseignant. Ici, le but est d'évaluer l'apprenant sous tous les aspects de son développement et pouvoir ainsi lui donner la possibilité de s'exprimer dans toutes ses dimensions et d'accroître ainsi ses possibilités de réussite. Ce pourrait par exemple être : l'évaluation de la présence/régularité de l'apprenant en classe, de sa participation pendant les activités d'apprentissage, de la tenue de ses cahiers et ses prises de notes, de la confection d'un objet de décoration de la classe... qui seront ainsi progressivement appréciés et enregistrés par l'enseignant.

En définitive, pour un rendement optimal auprès des apprenants, l'enseignant devra faire recours à ces types de tests et bien d'autres, tout en s'assurant de les varier à chaque fois, mais surtout de veiller à soumettre l'apprenant aux types de tests qui répondent le mieux à ses capacités et lui offrir les conditions nécessaires (temps, espace, matériel...) requises en rapport avec ses besoins.

6-2 SYNTHÈSE D'INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHÈSE PRINCIPALE :

HG : La qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives participe significativement au rendement des EBES.

Déjà, il est à préciser que, le fait que nos six hypothèses de recherche aient été toutes confirmées, valide de fait l'hypothèse générale de l'étude selon laquelle, la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives contribue, et ce, de manière significative au rendement des EBES. Autrement dit, si la qualité de la formation des enseignants est adaptée, le rendement des EBES sera conséquent, c'est-à-dire bon, mais s'il s'avère que la formation soit inadaptée, le rendement des EBES en serait négativement

affecté.

Il nous a semblé bien indiqué de discuter le résultat de cette hypothèse générale sous l'intitulé :

- ❖ **Quand le référentiel de formation n'adresse pas suffisamment les questions sur la connaissance théorique et pratique de l'inclusion scolaire entraînant la persistance de la désinformation et une formation lacunaire, responsables des résultats mitigés obtenus auprès des EBES par les enseignants.**

Tel que présenté brièvement au chapitre premier de ce travail, les modules conçus par les services du MINESEC et du MINEDUB qui servent actuellement de support de formation, notamment en formation initiale et continue des enseignants, bien qu'offrant des éléments pouvant guider les enseignants sur les nouvelles pratiques à adopter dans leurs salles de classe, ne répondent pas efficacement au besoin de formation de ces derniers. Pour corroborer cette affirmation, nous ferons mention des propos recueillis d'un enseignant lors d'une étude menée récemment par Mowa (2024, p.709), à savoir : « [...] Nous avons besoin d'une formation de qualité qui soit adaptée aux besoins de nos apprenants [...] ». Les raisons qui soutendent notre affirmation sont les suivantes :

Premièrement, lesdits supports ne répondent pas tout à fait aux caractéristiques d'un référentiel de qualité, conformément à l'analyse théorique à laquelle nous avons procédé en fin de chapitre troisième ; lesquelles caractéristiques énoncées par l'OIF (s.d., p.11) sont la pertinence, la cohérence et l'applicabilité.

Deuxièmement, la formation des enseignants devrait intégrer une première phase de sensibilisation, car les enseignants devraient tout d'abord être informés et très bien d'ailleurs, sur l'origine et la raison d'être ou la nécessité de l'éducation inclusive, ainsi que sur la notion d'EBES ; ils devraient être sensibilisés et recevoir la bonne information à ce sujet, car cela leur permettra de quitter de l'attitude négative actuelle de la plupart, à une attitude positive envers l'éducation inclusive. D'autre part, la formation à recevoir par les enseignants devrait absolument adresser les éléments sur la définition et l'histoire de l'éducation inclusive, ses fondements, son but..., toute chose que nous avons suggéré au niveau des compétences, notamment intellectuelles à détenir par un enseignant d'école inclusive. A ce sujet, il a été fait le constat selon lequel les enseignants pour la plupart, ignorent assez d'éléments théoriques sur l'inclusion scolaire, qui devaient pourtant s'ils les connaissaient contribuer à leur

acceptation et appropriation de cette dernière. Ils ignorent par exemple des textes de loi qui prescrivent et encadrent l'éducation inclusive, tant au niveau national qu'international, la signification de la notion d'EBES, les différents types et leurs caractéristiques leur sont également inconnus, du moins pour la plupart. Certains, à cause de la désinformation pensent que l'éducation inclusive ne peut être réalisable, car il est impossible pour un enseignant non spécialisé, d'enseigner à des apprenants ayant des besoins spécifiques d'apprentissage, ou encore que l'éducation inclusive freine la formation des apprenants ordinaires, ce qui n'est pourtant pas vrai.

Aussi et pour terminer, les enseignants ne sont pas très engagés à l'autoformation, à l'actualisation de leurs pratiques, non seulement à cause de l'attitude négative qu'ils ont envers l'éducation inclusive, qui les amène à croire qu'ils ne sont pas aptes ou indiqués pour accueillir dans leurs classes des EBES, mais aussi parce qu'ils se disent que la pratique de l'éducation inclusive augmente la dose de leurs travaux en classe, et par conséquent, il leur faudrait un salaire réhaussé. Cette perception quelque peu erronée qu'ont la plupart des enseignants s'explique par un défaut de formation ; ils sont à court de moyens pédagogiques pour travailler aisément dans des classes inclusives, pourtant lorsque les enseignants sont équipés de choix pédagogiques, ils sont moins frustrés et plus productifs dans la salle de classe (Baker, 2005). Dans ces conditions, le rendement des EBES dans les classes inclusives paye à tort, le lourd tribut, et même les performances des apprenants ordinaires n'en sont pas plus améliorées.

Pour pouvoir répondre efficacement aux besoins des EBES à l'école, il faudrait d'après Maes et al. (2020) prendre en compte le plan éducatif individuel, le programme d'enseignement adapté et opérer des réaménagements pour ce qui est du rôle de l'enseignant, des outils pédagogiques, des regroupements et du climat de la classe, ainsi que du soin prodigué aux apprenants ; toutes choses que devrait adresser le référentiel de formation des enseignants.

Cette articulation étant achevée, nous proposerons à présent des solutions concrètes et pratiques qui pourraient remédier aux différents manquements observés, et ceci sera fait dans le cadre des recommandations et suggestions.

6-3 SUGGESTIONS

Les suggestions formulées ici s'adressent d'une part, à la hiérarchie et aux autorités en charge de l'éducation en général, et de l'éducation de base et des enseignements secondaires en particulier ; et d'autre part aux enseignants.

Avant de les présenter, nous tenons à rappeler qu'il est en cours de validation par la structure en charge de l'éducation de base, le MINEDUB, une politique nationale de mise en œuvre de l'éducation inclusive au Cameroun.

Dans ce sillage, nous faisons les propositions ci-après :

- Vu que « Le point de départ de l'éducation inclusive est la sensibilisation des enseignants et leur formation... (...) » (Agence européenne, 2012), il est capital d'apporter des changements dans tous les aspects de leur formation : programmes de formation, entraînement pratique quotidien, recrutement, finances, etc. Les enseignants et professionnels de l'éducation des générations futures doivent être préparés à être enseignant/formateur pour tous les apprenants ; ils ne doivent pas uniquement être formés en termes de compétences mais aussi en termes de **valeurs éthiques**. (Agence européenne, 2014) ;
- Concevoir la formation des enseignants basée sur le modèle social du handicap, plutôt que sur le modèle médical (UNICEF, 2014) qui lui, tend à perpétuer la marginalisation en faisant état de ce que les personnes vivant avec un handicap sont des personnes différentes de celles ne vivant pas avec un handicap visible, entraînant ainsi une entorse au projet d'inclusion et par ricochet, une retenue des enseignants quant à l'acceptation et l'implémentation de l'inclusion scolaire ;
- Concevoir et élaborer un référentiel de formation des enseignants d'école inclusive qui inclura, des modules qui auront pour but de transformer positivement les attitudes et la perception des enseignants au sujet de l'inclusion scolaire, afin qu'ils soient eux-mêmes convaincus du bien-fondé et de l'importance de l'éducation inclusive ; car s'ils adhèrent à la pratique, ce serait déjà une très bonne base, pour une inclusion scolaire réussie ;
- Offrir aux enseignants une formation en inclusion scolaire assez riche tant sur le plan théorique que sur le plan pratique ; car de la théorie à la pratique, le pas est généralement grand ;

- Promouvoir davantage l'éducation inclusive à travers une sensibilisation amplifiée dans toutes les couches de la société ; que dans les familles, les enfants ordinaires soient informés de l'existence des personnes handicapées ou déficientes afin qu'ils ne soient ni choqués et encore moins surpris lors de leur première rencontre avec ces dernières ; que les livres, manuels scolaires aient des illustrations de personnes handicapées ou déficientes et qu'elles soient incluses dans des publicités à la télévision par exemple ;
- Former les administrateurs scolaires et les formateurs des enseignants (inspecteurs, PENI...) qui pour certains, ne croient pas en l'inclusion scolaire, et ont eux-mêmes très peu d'expérience en la matière ;
- Que le personnel administratif soutienne et accompagne les enseignants, qu'il les encourage à travailler comme des praticiens réflexifs qu'ils sont ou devraient être, à développer de nouvelles méthodes et stratégies pouvant leur permettre de répondre efficacement aux besoins de leurs apprenants ;
- Attribuer dorénavant aux enseignants des effectifs d'apprenants gérables, le matériel didactique adéquat et suffisant et affecter au moins deux titulaires par classe, car pour que leur façon d'enseigner change, les conditions de travail devraient elles-mêmes déjà le permettre.
- Revaloriser les salaires des enseignants, car la pratique de l'enseignement aujourd'hui s'avère être très sollicitant, tant sur le plan intellectuel que physique. Ils devraient alors jouir d'un bien-être physique et d'une bonne santé, lesquels requièrent pour se les offrir, assez de moyens financiers. De plus, les enseignants sont appelés dorénavant à prolonger la formation reçue, en faisant davantage de recherches et prenant part à des séminaires de formation et autres pour s'améliorer, toute chose qui s'avère être financièrement coûteuse ;
- Recruter et inclure les enseignants vivant avec un handicap et même les personnes en situation de handicap dans le processus de formation tant initiale que continue des enseignants ;
- Intensifier la formation continue et ce, dans toutes les régions du pays, car la pratique de l'enseignement centré sur l'apprenant fortement recommandée aujourd'hui, ou de la pédagogie inclusive pour reprendre Vienneau (2006), requiert de la part de l'enseignant un apprentissage et une formation perpétuels afin de s'améliorer chaque jour. Ladite formation continue pourrait constituer en plus des séminaires et leçons

modèles et collectives comme c'est généralement le cas chez nous, à la mise en place d'activités telles que des visites inter-écoles, des échanges enseignants- enseignants et enseignants-administration par exemple ;

- Associer autant dans la formation initiale que continue des enseignants, des spécialistes tels que les psychomotriciens, psychothérapeutes, qui aideraient à fournir aux enseignants un peu plus d'informations sur les méthodes à utiliser avec les EBES ;
- Ouvrir dans nos universités et en faculté des sciences de l'éducation notamment, la filière **orthopédagogie** qui est cette branche de la pédagogie qui a pour but de corriger la façon d'enseigner, et donc de corriger les difficultés d'apprentissage chez les apprenants.

Aux enseignants, qui ont été la population cible de notre étude, nous leur suggérons :

- Au premier chef et tout comme l'agence européenne (2012), la **formation professionnelle personnelle continue** car enseigner est une activité qui s'apprend tous les jours et les enseignants doivent prendre en charge leur propre apprentissage tout au long de la vie. Ne dit-on pas que : « qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner »?

Et pour ce faire, il existe de nombreux supports en ligne, accessibles à tous, qui pourront leur permettre de se « mettre à jour ». Voici par exemple quelques liens utiles :

- Outil pour créer des environnements inclusifs, amis des apprenants : <http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/resources/ilfe-toolkit/>
- Guide des enseignants pour comprendre et répondre aux besoins des enfants dans une salle de classe : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394f.pdf>
- Stratégies pour les enseignants dans des classes inclusives : <https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/building-inclusive-classrooms/inclusive-teachingstrategies.html>
- La Boîte à outils TESSA pour l'éducation inclusive-Guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive.

Et cette liste est très loin d'être exhaustive.

- de renforcer la collaboration entre enseignants, autant en interne qu'en externe, afin d'échanger sur différentes astuces ou moyens d'adaptation à l'éducation inclusive, et donc, améliorer à chaque fois leurs pratiques pédagogiques ;

- et pour finir, nous les encourageons à redoubler d'ardeur au travail, et surtout de s'armer de patience, car tout compte fait, il n'est pas évident de tenir une classe inclusive, si on n'est pas rempli **d'amour** et du sens du devoir **bien accompli** à cause de la diversité des apprenants, que l'enseignant doit pourtant fédérer vers l'atteinte d'un même but.

6-4 QUELQUES ENSEIGNEMENTS TIRES DE LA RECHERCHE

Durant la réalisation de cette recherche, il nous a été donné de faire certains constats qui ne sont pas tous directement en lien avec l'étude mais qui somme toute, à notre humble avis, sont des avantages que notre société aujourd'hui « malade », au sens propre comme au figuré, gagnerait si nous arrivons à implémenter dans nos écoles une véritable culture et pratique de l'inclusion scolaire. Ainsi, nous croyons fermement que :

- Bien avant toutes autres motivations externes, les enseignants doivent être intérieurement motivés par **l'amour, la compassion, l'empathie, le désir de bien faire...** pour mener à bien ce travail ;
- L'éducation inclusive développe l'empathie chez les enfants ordinaires et contribue à changer leur perception de la vie et de la personne humaine ; une fois adultes, ils seront plus compréhensifs et tolérants dans leurs rapports avec les autres ;
- Les parents doivent également fortement s'impliquer pour que l'éducation inclusive réussisse. Ils doivent envoyer leurs enfants à l'école et suivre leur parcours tout en les y accompagnant. Toute la communauté éducative doit s'impliquer aussi.
- Pour une bonne inclusion, les apprenants déficients sensoriels devraient passer par une classe spécifique ou spéciale dans laquelle ils apprendraient au préalable, la lecture et l'écriture en Braille pour les uns et le langage des signes (dactylologie) pour les autres. Ceci facilitera leur intégration dans la classe inclusive les correspondant, après avoir procédé à leur évaluation dans cette même classe spéciale (ceci concerne en occurrence, ceux des enfants qui n'ont pas été scolarisés de façon régulière). Aujourd'hui avec la sensibilisation qui est faite dans le sens d'amener les parents à envoyer les EBES à l'école, certains enfants à leur arrivée à l'école doivent être évalués afin de savoir dans quelle classe ces derniers pourraient être admis.
- L'absence ou la formation insuffisante des enseignants entraverait considérablement

les efforts d'adaptation de ces derniers ; il est donc plus que jamais temps, de répondre et de façon adéquate au besoin accru de formation des enseignants.

6-5 PERSPECTIVES DE SUJETS POUR DES RECHERCHES FUTURES

A l'issue de la discussion des résultats issus de la vérification des hypothèses de recherche, il en est ressorti des questions qui pourraient constituer des sujets de recherches futures lesquels sont :

- Comment et en quoi concrètement la pratique correcte de l'éducation inclusive réhausse la qualité de la formation offerte aussi bien aux EBES qu'aux apprenants ordinaires ?
- La pratique de l'éducation inclusive améliorerait-elle le savoir-vivre et le savoir-être des individus ?

6-6 LIMITES DE L'ETUDE

Loin d'avoir touché au cours de cette recherche tous les aspects de la question étudiée, nous reconnaissons à cette dernière les limites ou manquements ci-après :

- L'étude n'a pas intégré ou pris en compte certaines catégories d'EBES tels que les albinos, les bègues, les dyslexiques, dyscalculiques..., les surdoués et hyper talentueux, les polyhandicapés ou ceux présentant plus d'une déficience, tel qu'un apprenant sourd et non voyant à la fois par exemple... ;
- Pour des raisons de contraintes budgétaires et sécuritaires, l'étude n'a pas pu être réalisée sur un plus large espace géographique, (notamment dans les régions d'expression anglaise) pour nous donner d'avoir également la tendance de ce côté-là, qui est tout aussi bien concerné par l'inclusion scolaire.

6-7 DIFFICULTES RENCONTREES

Ce travail abouti aura été loin, mais alors très loin d'être un long fleuve tranquille, tout comme la vie en général dit-on. Néanmoins, nous restons convaincus de ce qu'il y ait des difficultés auxquelles nous avons dû faire face à cause des difficultés du contexte socio-économique dans lequel nous évoluons et des mentalités individualistes et capitalistes de

certaines personnes... sans vouloir juger personne.

Cela dit, nous avons rencontré les difficultés suivantes :

- Problème dans le respect du temps imparti pour la réalisation de certaines tâches de la recherche, notamment la réalisation de l'enquête qui a été programmée et entamée, puis ajournée, pour des raisons indépendantes de notre volonté ;
- L'attitude répulsive de certains directeurs d'écoles, qui ne souhaitaient pas vraiment nous recevoir, mais si oui, en échange d'une certaine motivation financière ; il y en a un qui est allé jusqu'à réclamer une contrepartie de notre part pour ses enseignants qui devaient participer à l'enquête, pendant que nous étions entrain de nous présenter et d'expliquer le but de la recherche aux enseignants ;
- Rallongement du temps que devait durer l'enquête, à cause de l'indisponibilité de plusieurs répondants, et des multiples rendez-vous manqués du côté des enseignants ;
- Réalisation assez difficile de l'enquête en soi, à cause de l'attitude très répulsive de la majorité des enseignants (qui visiblement n'ont pas adhéré au projet d'éducation inclusive et le font par contrainte), qui nous disaient à chaque fois être déjà suffisamment occupés du fait de tenir des classes inclusives, et que nous ne devons pas en rajouter avec le remplissage de nos questionnaires ; plusieurs n'ont d'ailleurs pas pris part à l'enquête (18 exactement comme mentionné au chapitre quatrième), choix que nous avons tout à fait respecté, conformément à l'éthique de la recherche.

6-8 ABOUTISSEMENT DE LA RECHERCHE : PROPOSITIONS DE REFERENTIELS DE METIER, DE COMPETENCES ET DE FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ECOLE INCLUSIVE

Arrivés au terme de ce travail de recherche, nous ne saurons le clôturer sans présenter l'aboutissement de ce dernier. Ainsi, l'étude s'inscrivant dans le champ des curricula et donc de l'ingénierie éducative, l'exploitation des résultats auxquels nous sommes parvenus a débouché sur l'élaboration des propositions de référentiel de métier, de compétences et de formation des enseignants d'écoles inclusives ; lesquelles propositions constituent notre minime contribution pour l'élaboration du profil et du programme de formation de l'enseignant d'écoles inclusives tant requis.

6-8-1 PROPOSITIONS DE REFERENTIELS DE METIER, DE COMPETENCES ET DE FORMATION DE L'ENSEIGNANT / INSTITUTEUR D'ECOLE INCLUSIVE

1) Contexte de l'élaboration des propositions de référentiels

Depuis l'introduction de l'éducation inclusive au Cameroun par la signature de l'arrêté N° 7707/A/501MINEDUB/SG/DEMP/du 04 Août 2015 par le Ministre de l'Education de Base, suivi en 2020 et en 2023 de la signature de trois autres arrêtés (présentés dans le premier chapitre) portant transformation de quelques écoles maternelles et primaires publiques en écoles maternelles et primaires publiques pilotes inclusives, portant désormais le nombre total d'écoles publiques inclusives sur l'ensemble du territoire à 720 précisément, celle-ci est implémentée dans lesdites écoles publiques et dans plusieurs autres écoles du secteur d'enseignement privé, tels que certains des sites où s'est réalisée cette étude, le GSBILB, Césam-créra et le groupe scolaire « Les petits futés » pour ne citer que ceux-là.

Seulement, après pratiquement 10 ans d'expérimentation, on ne dispose pas pour le moment au Cameroun, d'un référentiel officiel devant servir à la formation de l'enseignant d'école inclusive, et de plus le profil et le statut de ce dernier ne sont pas définis (Tchombé, 2017a). Pour que la sensibilisation menée par le MINAS auprès des parents d'EBES afin que ces derniers les envoient dorénavant à l'école, et celle la plus proche de leur domicile produise des résultats, il faudrait en effet, répondre préalablement au besoin accru de formation des enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire.

Il est clair d'après l'agence européenne (2014), que parler d'éducation inclusive revient à parler précisément des différences, et la question actuelle à se poser et à laquelle il faudra surtout apporter des réponses, est celle de savoir : comment gérer les différences dans le milieu scolaire, la classe, et le programme en général. Pour elle, les débats sur la définition de l'inclusion et son importance n'ont plus lieu d'être à présent, la question clé est désormais de savoir comment on peut y parvenir, comment faire pour que les enseignants parviennent à mieux gérer cette hétérogénéité, les différences dans leurs classes.

Les référentiels ci-dessous proposés, sont donc élaborés conformément aux prescriptions des lois et objectifs tant aux niveaux international, qu'international. Nous faisons référence au niveau international en l'occurrence aux objectifs revus et prolongés de l'EPT à travers l'EIQPT formulés par l'UNESCO, des prescriptions de la CDPH, du

deuxième objectif des OMD et du quatrième objectif des ODD, tous présentés dans le chapitre premier de l'étude et entre autres. Et au niveau national, la Loi d'orientation sur l'éducation de 1998 et la Loi N° 83/13 de juillet 1983 relative à la protection de la personne handicapée et dont l'article 3 porte sur l'éducation des enfants en situation de handicap entre autres.

Lesdits référentiels pourraient servir à la formation du professionnel d'école inclusive, aussi bien en situation de formation initiale qu'en formation continue.

2) Objectifs (général et spécifiques)

❖ Objectif global

L'objectif global de l'élaboration de ces référentiels, est de doter le système éducatif camerounais d'un manuel, qui servira de cadre de référence pour la formation de l'enseignant d'école inclusive, à travers notamment la spécification des missions qui sont les siennes, et des compétences de lui requises.

❖ Objectifs spécifiques

Pour le référentiel de métier, étant donné qu'en situation de classe inclusive, les missions et rôles de l'enseignant changent (Bruns et Mogharreban, 2009 cités par Tchombé (2017a) et ne sont plus celles de l'enseignant de classe ordinaire, il sera question de spécifier :

- Le profil type de l'enseignant d'école inclusive ;
- Les missions qui sont les siennes ;
- Les tâches et activités qu'il doit effectuer en classe en rapport avec lesdites missions ou fonctions.

Pour ce qui est du référentiel de compétences, il s'agira de :

- Formuler les compétences de base et spécifiques indispensables de l'enseignant d'école inclusive, assorties des connaissances et capacités requises et à acquérir.

S'agissant du référentiel de formation pour terminer, il sera élaboré :

- L'ensemble des paramètres dont la formation de l'enseignant d'école inclusive doit prendre en compte, pour que ce dernier puisse être à même d'accomplir efficacement ses missions, en accord avec les compétences relatives aux savoirs, savoir-faire, savoir-bien faire, savoir-être et devenir et savoir-

technologique et écologique.

3) Méthodologie de la conception des référentiels

L'élaboration de ces propositions de référentiels repose essentiellement sur une analyse documentaire de plusieurs travaux antérieurs locaux et internationaux sur la question. En effet, partant sur la base d'une revue de littérature diversifiée, un outil de collecte d'informations (un questionnaire) a été élaboré et soumis aux enseignants, dont les résultats une fois analysés et interprétés, ont également servi à la réalisation de ce travail dont voici la teneur :

6-8-1-1 Référentiel de métier de l'enseignant d'école inclusive

1) Profil et justification du métier

La profession d'enseignant d'école inclusive trouve toute son essence dans le fait que l'enseignant est la clé de la mise en œuvre de meilleures pratiques d'inclusion scolaire (Tchombé, 2017a) et donc la clé du succès de l'inclusion scolaire (Rodriguez, s.d.), et c'est lui qui est entièrement responsable de l'implémentation de celle-ci dans les salles de classe. Cela dit, son profil se décline comme suit :

L'enseignant d'école inclusive officie dans une école inclusive, maternelle ou primaire qu'elle soit du secteur d'enseignement public ou privé. Il a la lourde et gratifiante charge à la fois tout en tenant compte de leurs différences, de guider, d'encadrer, bref de conduire les apprenants dans leur développement intellectuel, social, communicationnel...

2) Approche validité et genre dans le métier

Le métier est ouvert à tous les individus des deux sexes. Pour ce qui est des personnes généralement qualifiées d'« invalides » en raison de leur infirmité ou d'un quelconque handicap physique /moteur ou sensoriel dont elles sont victimes, elles sont également éligibles à la pratique du métier. C'est-à-dire qu'un homme ou une femme déficient(e) moteur/motrice, non-voyant(e) ou mal-voyant(e), muet(te), sourd(e) ou sourd(e)-muet(te) peut postuler à la pratique du métier, et d'ailleurs en contexte d'inclusion comme c'est le cas actuellement, de telles candidatures sont encouragées et requises.

3) Profils d'entrée et de sortie de l'enseignant d'école inclusive

a) Profil d'entrée

Le profil d'entrée fait référence au background, aux prérequis que doit avoir le postulant à la fonction d'enseignant d'école inclusive à son entrée en formation, et le profil de sortie désigne le produit final que ce dernier sera devenu en fin de formation. Cela peut se traduire par le questionnement suivant : qui doit-il être en entrant et qui deviendra-t-il au sortir ?

Ainsi, pour prétendre à la formation, le candidat doit détenir l'un des diplômes suivants : soit un BEPC, un Probatoire ou un Baccalauréat toutes séries confondues, car les ENIEG au Cameroun offrent des programmes de formation uniquement pour ces niveaux d'études ci-dessus énumérés. Ajouté à cela, le prétendant à la formation d'enseignant d'école inclusive doit être un passionné de l'enseignement, en avoir la vocation et beaucoup d'amour pour les enfants. Ces niveaux d'études mentionnés précédemment, confèrent donc au candidat au métier, des bases sur lesquelles la formation à la pratique peut aisément s'asseoir, chacun en fonction d'un temps bien déterminé.

b) Profil de sortie

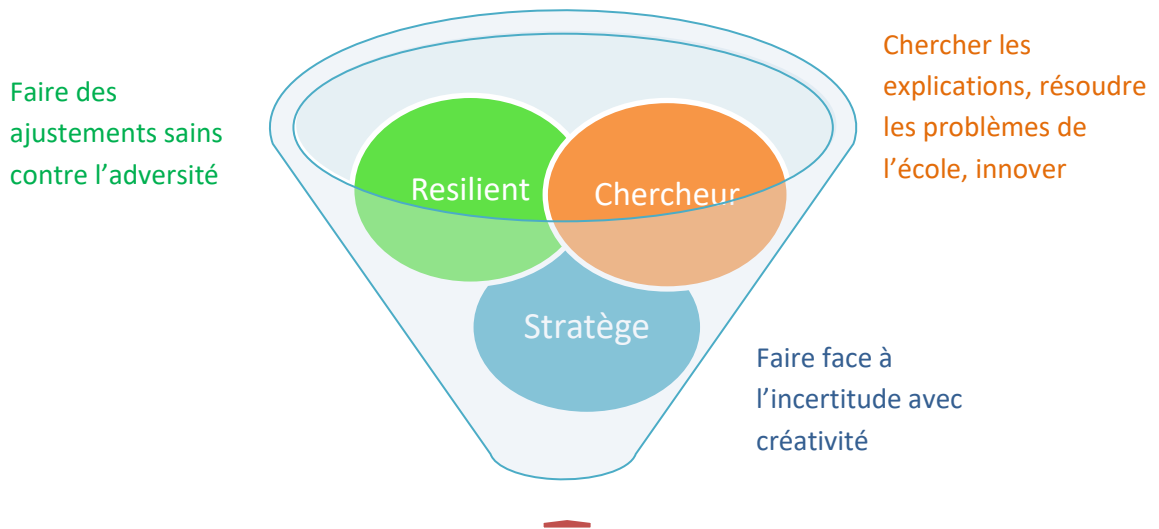
Au sortir de sa formation, l'élève-maître ou maîtresse devient un (e) enseignant(e) d'école inclusive accompli(e), doté(e) des connaissances et des compétences nécessaires à l'exercice de sa fonction. Il/elle doit donc être un(e) praticien(ne) réflexif(ve), capable de remplir les missions à lui/elle assignées dans le respect de la diversité des apprenants et surtout du devoir bien accompli. Il/elle devra également avoir acquis la maîtrise de la langue des signes, de la dactylographie (alphabet signé), de la lecture et/ou l'écriture en braille...

Partant du profil de l'enseignant inclusif développé par Rodriguez (s.d.) et de celui proposé par l'Agence européenne (2012), il a été conçu et proposé, le profil de l'enseignant camerounais d'écoles inclusives.

Le profil proposé par Rodriguez (s.d.) met en valeur trois composantes dans le profil de l'enseignant inclusif représentés dans la figure suivante :

Figure 26

Profil de l'enseignant inclusif d'après Rodriguez (s.d.)

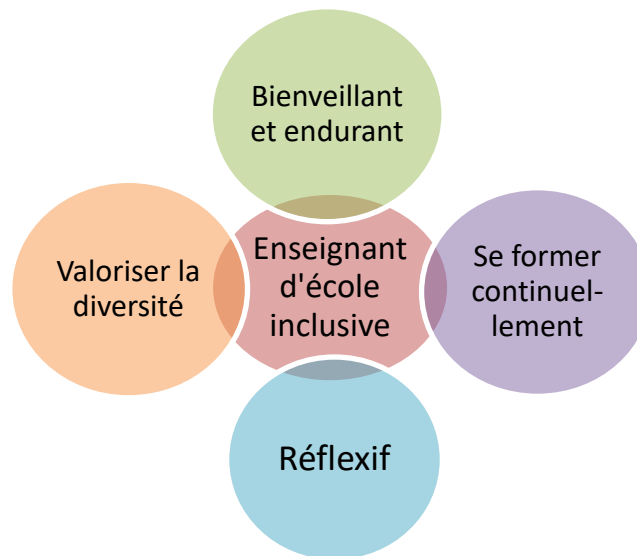


Source : Rodriguez (s.d., p. 2).

Quant à l'Agence européenne (2012, pp.7-8), le profil de l'enseignant inclusif doit reposer sur les quatre valeurs essentielles suivantes :

- Valoriser la diversité des élèves ;
- Accompagner tous les apprenants ;
- Travailler avec les autres ;
- Formation professionnelle personnelle continue.

Nous appuyant sur l'analyse des profils précédents, il ressort qu'une formation bien pensée (contextualisée et répondant aux besoins des enseignants) et déployée doit pouvoir doter les enseignants d'écoles inclusives camerounais des aptitudes sociales et professionnelles, et donc du profil constitué des quatre composantes suivantes :

Figure 27*Profil de l'enseignant d'école inclusive Camerounais*

Source : adapté des profils de Rodriguez (s.d.) et l'agence européenne (2012).

Des quatre composantes qui meublent ce profil, il nous semble important de s'appesantir sur le premier et le seul qui ne figure dans aucun des deux profils précédents nous ayant servi d'appui. Il s'agit évidemment de la **bienveillance** et de l'**endurance** qui dans notre contexte sont des valeurs en voie de disparition, et dont de notre humble point de vue, la pratique de l'inclusion scolaire par un enseignant ne saurait se faire correctement s'il ne détient ces qualités. De ce qu'il nous a été donné de constater sur le terrain, les enseignants (comme plusieurs autres personnes d'ailleurs) ne sont pas tout à fait bienveillants, et les causes sont multiples et restent à élucider.

La bienveillance qui est la capacité d'être indulgent, de manifester de l'intérêt et d'avoir de l'attention pour les autres de façon inconditionnelle est pourtant une qualité essentielle et incontournable du praticien d'école inclusive. En effet, que l'on soit en situation de classe ordinaire ou inclusive, la bienveillance est recommandée, mais elle l'est juste davantage dans une classe inclusive dans la mesure où la grande diversité des apprenants l'impose. Les apprenants et surtout les EBES doivent ressentir en l'enseignant de l'amour à leur endroit, de l'attention, toute chose dont l'absence pourrait entraîner ou approfondir le repli sur soi de ces derniers et faire ainsi obstacle au développement de leur potentiel.

L'endurance qui est la capacité de tenir bon, d'être patient et résistant malgré l'adversité/ les difficultés est une qualité d'autant plus importante de l'enseignant d'école inclusive surtout dans notre contexte où les conditions de travail ne sont pas toujours favorables. Nous faisons référence ici aux problèmes d'infrastructures pas adéquates, manque de matériel d'enseignement et d'équipements, classes à grands effectifs...pour ne citer que ceux-ci. Ainsi, dans l'espérance prochaine de l'amélioration de ces conditions, l'enseignant doit pouvoir trouver une issue dans ces conditions défavorables, s'adapter, et parvenir à faire grand avec peu.

4) Conditions d'embauche et qualités recherchées chez le professionnel d'école inclusive

Selon qu'on soit dans le système d'enseignement public ou privé, les conditions d'embauche varient. Toutefois, le dénominateur commun pour être embauché dans l'un ou dans l'autre système, c'est d'avoir subi une formation de qualité en rapport avec les exigences de l'inclusion scolaire et sanctionnée par l'obtention d'un CAPIEMP « inclusif ».

Les qualités absolument requises d'un enseignant d'école inclusive sont les suivantes :

- Jouir d'une bonne santé physique et mentale ;
- Avoir de la passion pour l'enseignement, de l'amour pour les enfants et être porté vers les causes humanitaires et sociales ;
- Être un défenseur des valeurs de paix, d'unité, des droits de l'homme et des libertés individuelles ;
- Être un chercheur et savoir prendre des initiatives ;
- Être de bonne moralité, disponible et toujours prêt à servir ;
- Avoir une voix qui porte pour un enseignant n'ayant pas de déficience sensorielle (sourd ou muet) ;
- Avoir une présentation physique correcte (tenue et coiffure descentes) ;
- Avoir la conscience professionnelle, le respect de la déontologie ;
- Avoir une écriture lisible et soignée ;
- Être bienveillant et aimant ;
- Être endurant et persévérant.

5) Description de l'environnement physique du lieu de travail

L'enseignant d'école inclusive exerce dans une salle de classe construite de façon sécurisante et disposant de tout le nécessaire en termes d'équipements qui réponde aux besoins des apprenants. Nous pouvons citer par exemple une table-banc plus haute que les autres, la présence de plus d'un tableau, un petit tabouret, des rideaux...etc

L'école inclusive étant elle-même construite en prenant en compte les besoins des apprenants en termes de facilitation d'accès et d'épanouissement de ces derniers. Cela implique que l'ensemble des infrastructures (salles de classe, bureaux) doivent être construits sur une surface plane. S'il y a néanmoins des infrastructures à l'étage, prévoir des rampes pour y faciliter l'accès aux apprenants et enseignants souffrant de déficience motrice ou visuelle.

6) Risques professionnels et potentielles difficultés liées au métier

L'exercice de la fonction d'enseignant d'école inclusive aussi gratifiante soit-elle, peut exposer le praticien aux risques suivants :

- Risque d'être en proie au stress causé par le volume de travail parfois très élevé surtout en situation de classe à grands effectifs ;
- Risque de contracter à la longue, des maladies en rapport avec le système nerveux.

Et comme difficultés nous pouvons citer :

- Les scènes régulières de parents plaignants intrusifs et agressifs envers les enseignants ;
- La gestion des classes à grands effectifs généralement rencontrées dans le secteur d'enseignement public ;
- Les salaires qui ne sont parfois pas conséquents, notamment dans le secteur d'enseignement privé.

Important : le professionnel d'école inclusive ne doit absolument pas être le seul titulaire d'une classe inclusive, peu importe l'étendue de l'effectif des apprenants, en raison des contraintes imposées par cette dernière ; il devra être assisté d'un ou si possible de deux autres enseignants, par souci d'efficacité et d'optimisation de la prise en charge des apprenants, garantissant ainsi l'obtention de meilleurs rendements.

7) Impact produit par le professionnel dans la société

La pratique mais surtout la pratique correcte de l'enseignant d'école inclusive a un impact considérable dans son entourage, dans la société :

- Il change les mentalités négatives de son entourage au sujet de l'éducation inclusive ;
- Il encourage les parents d'EBES à les inscrire et à les accompagner durant leur processus d'apprentissage ;
- Il renforce l'estime de soi des apprenants et particulièrement celui des EBES, entre autres...

Source : adapté des données du MINESEC (s.d.) et Fonkoua et al. (2017).

❖ **Elaboration du référentiel de métier de l'enseignant d'école inclusive proprement dit**

Ledit référentiel de métier a pour but de déterminer, de définir et de décrire les missions d'un enseignant d'école inclusive. Comme on le sait, et l'avons dit tout au long de ce travail, avec la pratique de l'inclusion scolaire, les rôles des enseignants ne sont plus du tout les mêmes. Ceci justifie le fait qu'au-delà des fonctions d'enseignement, de communication, d'éducation, d'analyse, de régulation et d'appui au développement attribuées à l'enseignant ordinaire, nous avons recensé précisément sept (7) fonctions ou missions de l'enseignant d'école inclusive, que voici :

- L'évaluation ;
- La prévention ;
- L'intervention ;
- La collaboration / partenariat ;
- Le généraliste et spécialiste ;
- La communication ;
- Le soutien/ guide/ conseiller.

L'accomplissement de chaque fonction se fait à travers la réalisation d'activités pratiques, à leurs tours traduites en objectifs ou tâches spécifiques.

Tableau 52

Proposition de référentiel de métier de l'enseignant d'école inclusive

Missions/rôles/fonctions	Activités pratiques/ tâches spécifiques	Objectifs
1- Evaluation	▪ Apprécier les capacités de l'élève ▪ Soumettre l'EBES à des tests	-Emettre un jugement de valeur sur les capacités de l'EBES qui servira de base pour déterminer ses besoins spécifiques réels
	▪ Déceler ou dépister les difficultés de l'élève	-Rassembler les informations devant servir à l'élaboration du PEI de l'apprenant
	▪ Identifier les besoins des élèves liés à la déficience/pathologie	-Déterminer la (les) éventuelles déficiences non déclarées dont souffrirait l'apprenant
	▪ Cibler exactement quels seront les objectifs de l'intervention auprès de l'élève	-Lister les besoins détectés de l'apprenant sous forme d'objectifs
	▪ L'élaboration du profil de base ou de l'état initial de l'élève	-Dresser un rapport de l'évaluation des EBES
	▪ Le suivi des progrès de l'élève	-Vérifier au fur et à mesure l'atteinte des objectifs fixés dans le PEI de l'EBES et actualiser ledit PEI
2- Prévention	▪ S'intéresser et consacrer du temps à faire connaissance avec chaque élève ▪ Bien les observer et échanger régulièrement avec eux afin de pouvoir identifier leurs besoins réels	-Bien connaître les élèves (leurs difficultés et besoins) et gagner leur confiance -Prévenir chez les apprenants, tout risque de frustration ou de rejet qui serait causé par l'ignorance d'une difficulté ou pathologie d'un apprenant par l'enseignant -Etablir des relations saines et positives entre lui/elle et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes

	▪ Travailler à relever leur estime de soi, en les valorisant avec leurs différences ▪ Leur confier des responsabilités dans la salle de classe ▪ Leur permettre d'exprimer leur point de vue et de prendre part aux décisions	-Développer chez l'apprenant un sentiment de sécurité et d'appartenance à la classe, ainsi que son autonomie et sentiment de compétence ; -Appliquer une gestion de classe inclusive Kouatchang et Fonkoua (2023, pp.681- 682) -Adopter avec les élèves le règlement intérieur de la classe et une disposition physique (en arc de cercle, cercle ou carré...) qui permette à tous les apprenants de bien voir l'enseignant sans devoir fournir d'efforts
	▪ Apprécier et renforcer leurs comportements positifs, tout en les encourageant à les pérenniser	-Mettre les apprenants en confiance et maximiser leur participation à toutes les activités menées en classe -Appliquer une gestion de classe dite « proactive » qui permettra à l'enseignant d'anticiper sur la production des comportements indésirables de la part des apprenants, en créant des conditions qui favorisent et font émerger de bons comportements parmi eux.
	▪ Utiliser des méthodes d'enseignement actives et diverses et varier les outils et supports didactiques.	-Différencier l'enseignement, les outils didactiques et l'évaluation -Répondre efficacement aux besoins particuliers de chaque apprenant

3- Intervention	→ Intervenir auprès d'un apprenant déficient Sensoriel visuel ▪ S'assurer que dans la classe, il n'y ait pas d'effusion de rayons lumineux forts qui pourraient nuire à sa vue ▪ Veiller à ce qu'il ait une place assise qui lui permette de bien voir au tableau et/ou de bien écouter l'enseignant ▪ Utiliser du matériel d'enseignement concret qui puisse permettre à l'élève non-voyant d'acquérir la notion grâce au toucher ▪ Ecrire de manière lisible (soigné et en gros caractères) ▪ Eviter au maximum de modifier la configuration de la classe, pour qu'il ne perde pas ses repères. ▪ Lire à haute voix ce qui est écrit au tableau, et toujours dire ce qu'il est en train de faire	-Eliminer tout potentiel obstacle présent dans la classe qui pourrait nuire à la vue déjà approximative de l'apprenant non-voyant -Appliquer le principe de l'équité pour permettre à l'apprenant mal-voyant de mieux voir, et à celui non-voyant de bien écouter l'enseignant -Adapter le support didactique aux besoins spécifiques de chaque apprenant -Offrir à l'apprenant une place qui réponde à ses besoins et qui de ce fait ne devra pas être changée -Permettre à l'apprenant de le suivre de bout en bout, sans que ce dernier ne perde le fil à un moment donné et ne soit alors complètement désorienté de l'activité en cours
-------------------------------	---	--

	→ Intervenir auprès d'un apprenant déficient Sensoriel auditif ▪ Veiller à ce qu'il ait une place assise qui lui permette de bien écouter l'enseignant ▪ Parler de manière très audible, en articulant correctement les mots et en illustrant avec des gestes simples et clairs ▪ Utiliser des méthodes d'enseignement telles que les jeux de rôle, la simulation ▪ Utiliser des supports d'enseignement concrets ou semi-concrets tels que des dessins, des représentations graphiques, des objets réels... ▪ Réduire au maximum les bruits dans la classe pour que son attention et sa concentration ne soient pas distraites ▪ Attirer l'attention de l'apprenant avant de lui parler et S'assurer qu'il ou elle comprend ce qu'on attend de lui ou d'elle.	- Appliquer le principe de l'équité pour permettre à l'apprenant mal-entendant de mieux l'écouter ; - Donner à l'apprenant de pouvoir l'écouter si possible et de le comprendre à travers les gestes - Permettre à l'apprenant de se familiariser avec et de comprendre la notion étudiée - Eliminer tout potentiel obstacle présent dans la classe qui pourrait nuire à son écoute - Permettre à l'apprenant de le suivre de bout en bout
--	--	--

	→ Intervenir auprès d'un déficient moteur c'est : ▪ Lui accorder du temps supplémentaire pour réaliser certaines tâches ▪ Appliquer à son endroit le principe de l'équité qui voudrait qu'il ait par exemple une table-banc plus grande que les autres, pour lui permettre d'être à la même hauteur que ses camarades pour suivre les leçons	-Mettre à la disposition de l'apprenant, des outils adaptés à ses capacités. (Par exemple, grossir le manche du crayon pour qu'il arrive à mieux l'agripper). -Veiller à ce que l'apprenant puisse facilement entrer ou sortir de la classe et ait l'accès facile au tableau ;
--	--	--

	→ Intervenir auprès d'un déficient intellectuel c'est : ▪ Ne pas le soumettre aux mêmes objectifs d'apprentissages que les autres, les siens devant être un peu plus souples ▪ Lui faire réaliser une tâche à la fois, laquelle tâche sera préalablement simplifiée au maximum ▪ Séquencer ou détailler les contenus d'apprentissage, de façon à les adapter à son niveau de compréhension ▪ Utiliser un langage le plus simple possible et s'assurer qu'il comprenne leur signification ▪ Apprécier tous les efforts, infimes ou considérables de l'élève et l'encourager suffisamment ▪ Lui confier des tâches plus pratiques qu'écrites sur lesquelles il pourra focaliser son attention et ne pas être distrait ▪ Lui faire répéter plusieurs fois ▪ Pratiquer avec les apprenants des activités quotidiennes, qui seront consignées dans un emploi de temps qui doit être visuel de préférence (en images) et veiller à ne pas changer de programme sans les en informer au préalable	- Décomposer la tâche en petites étapes progressives ;lui permettre de commencer avec la plus facile, puis élever le niveau au fur et à mesure (aller du simple au complexe) - Réaliser une activité à la fois et jusqu'au bout et faire clairement comprendre à l'apprenant quand une activité se termine et quand une autre commence, -Montrer à l'apprenant ce qu'il ou qu'elle doit faire, plutôt que de simplement le lui dire - Lui donner des consignes avec des mots simples et s'assurer qu'il ait bien compris ; -Féliciter et encourager fortement l'apprenant - Utiliser le plus souvent des supports concrets que l'apprenant puisse toucher et manipuler - Illustrer les leçons avec des dessins, des objets, des images, etc., - Faire travailler la mémoire de l'apprenant et l'aider à retenir -Eviter de créer de la confusion et même de la déception chez l'apprenant.
--	---	--

	→ Intervenir auprès d'un enfant souffrant de trouble émotionnel et/ou comportemental c'est : ▪ Eloigner de lui toutes sources de distractions ▪ Lui faire réaliser des activités qui ne nécessitent pas de longs moments d'attention ▪ Le valoriser, l'encourager et le féliciter pour toute activité réalisée ▪ Lui accorder beaucoup d'attention et le guider dans l'exécution des tâches à lui confiées ▪ Lui faire réaliser une tâche à la fois, laquelle tâche sera préalablement simplifiée au maximum ▪ Pratiquer avec les apprenants des activités quotidiennes, qui seront consignées dans un emploi de temps qui doit être visuel de préférence (en images) et veiller à ne pas changer de programme sans les en informer au préalable	-Idem
4- Collaboration	▪ Acquérir plus de connaissances en matière de pratiques inclusives grâce aux échanges ▪ Renforcer les capacités des enseignants à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire ▪ Responsabiliser et créer ou renforcer chez l'apprenant le sentiment d'appartenance à la classe, en lui confiant ou attribuant une tâche à effectuer permanemment	-Echanger avec d'autres enseignants d'écoles inclusives de son établissement et d'ailleurs, notamment avec les enseignants spécialisés ; -Participer à des séminaires de formation, leçons modèles et collectives organisés par son établissement ou par la haute hiérarchie. -Faire participer les apprenants à la vie de la classe/ collaborer avec eux

5- Généraliste et spécialiste	▪ Gérer des groupes d'élèves aussi bien hétérogènes qu'homogènes ▪ Mettre en place les modalités d'évaluations et d'interventions pédagogiques pour chaque enfant qui le nécessite ▪ Adapter les interventions aux besoins des élèves ▪ Concevoir avec les parents et la direction de l'école des programmes d'intervention adaptés et conformes aux besoins et caractéristiques de l'enfant ▪ Créer des situations d'apprentissage favorables et appropriées pour chaque élève ▪ Différencier les contenus, les méthodes d'enseignement ainsi que les méthodes d'évaluation	-Répondre efficacement à la diversité des apprenants -Être flexible et s'adapter à toutes les exigences en relation avec les difficultés des apprenants ;
6- Communication	▪ Rendre compte régulièrement aux parents, à la direction de l'école et à l'élève lui-même des progrès réalisés par ce dernier ▪ Faire part à la direction de l'école de toutes les difficultés rencontrées dans l'exécution de son travail	-Echanger régulièrement avec toutes les parties prenantes pertinentes (apprenants, parents, administration), pour les informer de l'évolution du processus -Rendre compte à travers des rapports et des correspondances à la hiérarchie, et mettre en application les instructions
7- Soutien/guide/ conseiller	▪ Accompagner les parents dans le suivi des EBES ▪ Orienter le parent et l'EBES dans un choix de formation spécifique si nécessaire	-Proposer aux parents des méthodes et outils qu'ils pourraient utiliser pour le suivi de leurs enfants à la maison -Faire des suggestions aux parents à l'effet de les guider dans l'orientation scolaire de leurs enfants.

Source : adapté des RAPC du Tchad par Fonkoua et al. (2017).

A la suite de cette proposition de référentiel de métier, l'enseignant qui a désormais conscience des attentes qui sont les siennes sur le terrain, doit être suffisamment outillé pour les accomplir. C'est donc à ce niveau qu'interviennent les compétences qui doivent capaciter le praticien à l'accomplissement de ses missions, lesquelles compétences constituent l'essentiel de la prochaine articulation.

6-8-1-2 Référentiel de compétences de l'enseignant d'école inclusive

Pour ce qui est du référentiel de compétences, cinq grands domaines ont été répertoriés comme on peut le voir à la lecture du tableau ci-dessous, chacune traduite en compétences globales puis spécifiques. Ainsi, l'enseignant d'école inclusive qui doit être plus que par le passé un **praticien réflexif**, doit détenir les compétences qui vont suivre.

Les composantes dudit référentiel de compétences proviennent essentiellement de notre outil de collecte de données, le questionnaire comme indiqué plus haut. Les indicateurs les plus significatifs au terme des analyses ont été sélectionnés pour la conception dudit référentiel.

Des cinq grands domaines de compétences répertoriés, il nous semble important de présenter trois d'entre eux qui sont plus ou moins nouveaux ; il s'agit des **savoir-bien faire**, **savoir-être** et **devenir** et savoir-technologique et **écologique**. Parlant du savoir-bien faire, il s'avère que l'on a toujours appris aux enseignants comment accomplir leurs fonctions, sans mettre l'emphasis sur ce qui est plus important, à savoir, **de bien le faire**. Aujourd'hui et en contexte d'inclusion, il nous semble important d'inclure cette compétence, dont la mise en œuvre par l'enseignant sera très bénéfique pour les apprenants et l'ensemble de la communauté. Pour ce qui est du savoir-être et devenir, il est question de mettre une emphasis sur les valeurs sociales et morales que doit incarner l'enseignant d'école inclusive, car sans la pratique de ces valeurs (amour, tolérance, patience...), le déploiement de ce dernier dans sa salle de classe ne sera pas optimal ; et de plus les apprenants pourraient être fragilisés dans leur estime, s'ils ne ressentent pas de la considération et de la valorisation de la part de leur enseignant. Quant au **savoir-devenir**, il fait référence au fait pour l'enseignant d'être en mesure de pouvoir s'adapter au changement, car la société est dynamique et donc évolutive, il faudrait donc évoluer avec son temps et s'arrimer continuellement aux nouvelles pratiques. Les TIC sont par exemple des outils qui sont actuellement incontournables et font partie de notre quotidien. Les enseignants actuels devraient en avoir une assez bonne maîtrise, car ils

doivent les intégrer dorénavant dans le processus enseignement-apprentissage, d'où le **savoir-technologique** recommandé à l'issue de la présente étude. Pour ce qui est du **savoir-écologique**, il est question aujourd'hui, face aux effets du réchauffement climatique, que l'enseignant dans l'exercice de sa profession, s'assure de toujours protéger et prendre soin de l'environnement, pour la sauvegarde de la vie des générations présentes et surtout à venir.

Tableau 53

Proposition de référentiel de compétences de l'enseignant d'école inclusive

Domaines de compétences	Compétences globales	Compétences spécifiques	Connaissances requises	Capacités à acquérir
1- Compétences intellectuelles (savoirs)	Détenir des connaissances à jour et plus ou moins exhaustives sur l'éducation inclusive en général, et l'EBES en particulier.	-Définir le concept d'éducation inclusive -Présenter son origine et ses fondements -Enumérer les barrières possibles à sa mise en œuvre -Présenter les caractéristiques d'une école inclusive -Définir ce qu'est un EBES -Etablir la différence entre un enfant en situation de handicap et un EBES	-Défis, enjeux de l'implémentation de l'inclusion scolaire -Clarification des concepts : déficience, handicap et EBES	-Présenter l'origine et fondements de l'éducation inclusive -Mise en œuvre de l'éducation inclusive, des pratiques de classe inclusives -Définition de l'expression « besoin éducatif spécifique » et classification
2- Compétences techniques (savoir-faire)	Maîtriser l'application des pratiques de classe inclusives.	-Définir ce qu'est une pratique de classe inclusive -Enumérer quelques-unes - Appliquer la différenciation des contenus, méthodes, processus et évaluation	-Pédagogie de l'inclusion, Pédagogie différenciée, -Didactique générale appliquée à une classe inclusive	-Gérer efficacement l'hétérogénéité d'une classe inclusive (bonne gestion pédagogique de la classe) -Utiliser les ressources, équipements et matériels indispensables à la pratique de l'inclusion scolaire

3- Compétences morales et artistiques (savoir-bien faire)	Avoir le sens du devoir accompli et surtout bien accompli et avoir une bonne conscience professionnelle.	-Prendre des initiatives personnelles surtout lorsque celles-ci seraient bénéfiques pour les apprenants -Être toujours disposé et disponible pour servir -Ne pas cesser de s'informer au sujet de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, à l'effet d'améliorer sa pratique personnelle	-Ethique professionnelle et déontologie -Education civique et morale	- Toujours rechercher la perfection, même si elle n'est pas atteignable en étant dynamique, innovant, coopératif... -Faire en permanence des recherches pour améliorer sa pratique (être réflexif tout simplement).
4- Compétences humanitaires (savoir-être et devenir)	Eprouver et manifester de la compassion/de l'empathie pour la personne humaine et singulièrement pour les EBES/ s'adapter aux changements.	-Manifester de l'affection et de l'empathie pour les apprenants -Prendre soin des apprenants comme de soi-même et particulièrement des EBES -Appliquer le principe d'équité et promouvoir les valeurs de paix, d'harmonie et d'unité	-Origine de l'être humain -Droits humains - Valeurs sociales (Amour, bienveillance...)	-Aimer l'enseignement -Aimer la personne humaine tout simplement et la valoriser -Pratiquer des valeurs telles que l'amour, l'humilité, la générosité, l'empathie, la compassion... -Posséder une bonne capacité d'adaptation au changement
5- Compétences technologiques (savoir – technologique et écologique)	Mettre les outils TIC à contribution pour l'apprentissage des EBES et préserver l'environnement.	-Maîtriser l'utilisation des outils TIC -Les utiliser dans la préparation et dans la dispensation des leçons -Adopter des pratiques qui préservent l'environnement	-Connaissances de base en TIC - Connaissances sur l'écosystème et les moyens de le protéger.	-Connaissances de base en informatique/ Les logiciels de traitement de texte Word, Powerpoint ; -Adopter des pratiques en lien avec la préservation de l'environnement et donc la sauvegarde de l'humanité.

Source : adapté des RAPC du Tchad par Fonkoua et al. (2017).

Ainsi, un praticien d'école inclusive doit détenir les compétences relatives aux cinq grands domaines répertoriés, afin d'être efficace non seulement dans le processus enseignement-apprentissage, mais aussi pour pouvoir transmettre l'amour, la compassion, l'empathie, car dans une classe inclusive la manifestation de telles valeurs par l'enseignant a un effet très positif sur les apprenants.

6-8-1-3 Référentiel de formation de l'enseignant d'école inclusive

Après les propositions de référentiels de métier et de compétences, nous présentons ci-dessous, les composantes du référentiel de formation d'un enseignant d'école inclusive.

Tableau 54

Proposition de référentiel de formation de l'enseignant d'école inclusive

Missions/rôles / Fonctions	Compétences spécifiques	Champ de connaissances à développer	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-bien faire	Savoir-être et devenir	Savoir-technologique et écologique	Activités d'intégration
Evaluation	-Déceler/dépister les difficultés de l'élève -Identifier ses besoins en rapport avec la déficience dont il souffre -Déterminer le profil de l'apprenant	Evaluation diagnostique et épistémologie des EBES	-Les caractéristiques des différents types d'EBES et leurs obstacles liés.	-Collecter des informations auprès de l'EBES et de son parent	-Faire connaissance avec chaque apprenant, lui accorder à chaque fois une oreille attentive	-Être patient, attentif et attentionné envers l'apprenant	Proposer des tests à effectuer au moyen des outils TIC et en conformité avec la protection de l'environnement	-Collecter des informations pour l'élaboration d'un plan d'éducation individuel (PEI)

Prévention	-Prévenir l'apparition ou l'émergence de comportements ou attitudes négatifs chez les apprenants (être proactif)	-Planification, stratégies d'apprentissage et d'enseignement inclusifs (Gestion pédagogique d'une classe inclusive) -La proactivité	-L'intérêt de la prévention sur la correction -Les pratiques de classe inclusive en termes d'accueil des apprenants, de préparation et de conduite des enseignements et d'évaluation	-Créer un environnement d'apprentissage favorable et sécurisé et veiller à ce que chaque apprenant se sente à part entière membre de la classe, comme acteur et non figurant - Appliquer correctement la gestion pédagogique d'une classe inclusive (notamment et entres autres l'organisation physique de la classe et la gestion des apprentissages)	-Valoriser et encourager tous les apprenants et appliquer le principe de l'équité et de la justice	-Être disponible et répondre efficacement aux besoins et sollicitations de chaque apprenant -Manifester de l'affection sincère et de l'empathie pour les apprenants	-Intégrer l'utilisation des outils TIC (Internet, didacticiels...) dans la réalisation des activités d'apprentissage et la dispensation des leçons	-Elaborer avec les apprenants le règlement intérieur de la classe
-------------------	---	--	---	---	---	---	---	--

Intervention	-Cibler la ou les difficultés de l'apprenant et établir un plan d'attaque ou d'actions à réaliser pour la résolution progressive de ces dernières	Gestion individuelle ou en commun d'un ou plusieurs enfants à besoins éducatifs spécifiques	Conditions de réalisation des interventions universelles, ciblées et intenses ou rééducatives	-Intervenir convenablement suivant le type d'intervention en adéquation avec le besoin identifié de l'apprenant -Apprécier les efforts des apprenants et les encourager	-Orienter correctement l'apprenant vers le type d'intervention requis pour son besoin -S'appliquer dans la constitution des groupes pour la réalisation des différentes interventions	-Être patient, attentif, compréhensif et tolérant envers les apprenants -S'adapter aux contraintes exigées par les besoins des apprenants	Intégrer dans la réalisation des interventions les outils TIC (téléphones, tablettes, ordinateurs...)	Evaluer un PEI et le réajuster
---------------------	---	---	---	--	--	--	---	--------------------------------

Collaboration / partenariat	-Travailler en équipe avec des enseignants spécialisés, des orthopédagogues, psychologues ..., coopérer -Actualiser ses pratiques inclusives et d'enseignement -Apprendre ou se former continuellement	Techniques d'approche, Importance du travail en équipe	Se remettre soi-même permanemment en question, ainsi que ses méthodes et ses activités, à l'effet de s'améliorer dans sa pratique chaque jour (être réflexif)	- S'informer sans cesse au sujet de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, des pratiques de classe inclusives, à l'effet d'améliorer sa pratique personnelle.	-Prendre des initiatives personnelles à l'effet de s'autoformer en continue -Investir pour sa formation permanente	- être curieux, avoir l'envie d'en apprendre davantage, -être à l'affût de l'information	Collaborer en interne comme en externe, avec l'administration, les autres enseignants et les parents grâce aux outils TIC connectés à Internet	Prendre part à une activité de leçon modèle ou un séminaire de formation
Généraliste et spécialiste	-S'adapter et apporter une réponse spécifique et adéquate au besoin de chaque apprenant -Réaliser aussi bien les interventions généralisées que ciblées.	Gestion individuelle et en commun d'un ou plusieurs enfants à besoins éducatifs spécifiques	-Maîtriser tant les généralités que les spécificités sur l'encadrement des apprenants dans une classe inclusive	Appliquer le principe d'équité et promouvoir les valeurs de paix, d'harmonie et d'unité dans la classe et entre les apprenants	Manifester de l'intérêt pour la recherche -S'informer de manière continue sur l'éducation inclusive et l'enfant dit « à besoins éducatifs spécifiques »	- Etre très patient, endurant, persévérant et dynamique	Mettre à contribution les TIC pour répondre aussi bien aux besoins globaux des apprenants que ceux spécifiques	Pratiquer une intervention généralisée ou ciblée

Communication	Rendre compte à l'administration, aux parents et à l'apprenant lui-même, du suivi et des progrès des apprenants.	Rédaction administrative ; Techniques d'approche	-Maîtriser le canevas de rédaction d'un rapport	-S'exprimer correctement dans la langue choisie tant à l'oral qu'à l'écrit pour les enseignants non muets et en langue de signe ou écriture braille pour les enseignants muets et/ou non-voyants	-Rendre compte à temps et de façon continue, sur le déroulement de ses travaux (ses besoins, ses difficultés, ses progrès avec les apprenants...)	-être très ouvert, et apte à la communication sous toutes ses formes	Utiliser les canaux offerts par les outils TIC pour communiquer ou rendre compte régulièrement et en temps réel, tant à l'administration qu'aux parents	Faire/rédiger un rapport à la direction de l'école sur le suivi d'un apprenant
Soutien/guide / conseiller	-Accompagner et orienter de bout en bout durant la scolarisation, autant les apprenants que les parents - Soutenir tous les apprenants et singulièrement les EBES	Soutien psychologique, Accompagnement et conseil scolaire	-Maîtriser la différenciation pédagogique ou pédagogie de l'inclusion et son application	-Travailler à relever l'estime de soi de chaque apprenant -Accueillir, encourager et conseiller les apprenants	-Prendre des initiatives personnelles surtout lorsque celles-ci seraient bénéfiques pour les apprenants - Prendre soin des apprenants comme de soi-même et particulièrement des EBES	- Etre toujours disposé et disponible pour servir -Etre soucieux du bien-être permanent de ses apprenants -Etre bienveillant	Faire également recours aux TIC autant que possible pour soutenir les apprenants dans leur apprentissage	Orienter les parents vers un choix de formation spécifique dont il/elle aura détecté chez l'apprenant les aptitudes concordantes.

Source : adapté des RAPC du Tchad par Fonkoua et al. (2017) et du MINESEC (2023).

Pour clore ce chapitre relatif à l'interprétation et la discussion des résultats entre autres, il serait correct de reconnaître que, pour que l'éducation inclusive atteigne son essor au Cameroun, il faudrait travailler à l'instauration de certains préalables indispensables parmi lesquels, les enseignants qui doivent être dans un premier temps sensibilisés, ensuite formés continuellement et dotés du matériel nécessaire pour exercer correctement leurs nouvelles fonctions. A ce sujet, des propositions concrètes et pratiques ont été modestement faites plus haut.

CONCLUSION GENERALE

Rendu au terme de cette étude qui était axée sur l'exploration dans des écoles inclusives, de la prise en compte par les enseignants des différences entre leurs apprenants, pour essayer d'en montrer le lien avec le rendement des EBES à travers la poursuite de l'objectif **d'évaluer la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives pour en déterminer la contribution sur le rendement des EBES**, après investigation et analyses, toutes nos six hypothèses de recherche ont été confirmées. Ces hypothèses toutes confirmées traduisent ainsi le fait qu'aussi bien les missions assignées, les compétences requises, les tâches spécifiques, les méthodes/techniques pédagogiques recommandées, les supports didactiques prescrits, que les types et outils d'évaluation recommandés à l'enseignant d'école inclusive, contribuent tous de façon non négligeable au rendement des EBES.

Ainsi, après confirmation par ricochet de l'hypothèse générale de l'étude selon laquelle : la qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives contribue significativement au rendement des EBES, l'ensemble des interprétations a donné à conclure entre autres ce qui suit : les enseignants d'écoles inclusives, faute d'informations/sensibilisation et de formation, s'exercent pour la plupart à la pratique de l'inclusion scolaire avec encore plusieurs manquements, notamment sur le plan de l'application de leurs rôles, des compétences démontrées, des tâches spécifiques accomplies, des méthodes/techniques pédagogiques appliquées, et des types et outils d'évaluation utilisés, et ceci avec pour conséquence directe, des performances non optimales des EBES.

Cette étude qui rappelons-le, s'inscrit en sciences de l'éducation dans le domaine de l'ingénierie éducative (conception et évaluation des curricula), aura permis d'en savoir davantage sur les éléments à prendre en compte dans la conception et l'élaboration du programme de formation des enseignants d'écoles inclusives, à travers les propositions de profil, de référentiels de métier, de compétences et de formation, qui ont été faites à l'issue de celle-ci. Et par extension, l'exploitation desdites propositions de référentiels pourrait également déboucher sur la conception d'une didactique générale appliquée à une classe inclusive.

Aussi, des suggestions ont été faites à la hiérarchie (MINESEC et MINEDUB) et aux enseignants, lesquelles convergent toutes vers l'instauration et l'amplification de la sensibilisation et la formation adéquate et permanente des enseignants à la prise en compte ou à la gestion correcte de l'hétérogénéité des classes inclusives, donc des besoins divers des apprenants. Ces mesures, si elles sont implémentées, conduiront à une meilleure acceptation de l'éducation inclusive par les enseignants dans un premier temps, puis par la société entière avec pour point de chute, un rendement meilleur de tous les apprenants confondus. Autrement dit, la mise en œuvre de l'éducation inclusive sous nos cieux, serait effective et efficiente.

Toutefois, nous ne saurions avoir la prétention d'avoir abordé tous les contours de cette réflexion, ou encore d'avoir mené une recherche sans failles, et ceci pour les raisons suivantes entre autres :

- l'étude n'a pas traité de tous les types d'EBES, entraînant ainsi le fait que la description des stratégies spécifiques à utiliser par l'enseignant pour ces cas non étudiés n'a pas été faite. C'est le cas par exemple des apprenants bègues, albinos, surdoués ou hyper talentueux ;
- la qualité de la formation n'a été mise en relation qu'avec le rendement des EBES uniquement, le rendement des apprenants ordinaires n'y a pas été associé, ce qui nous aurait pourtant permis d'expérimenter, afin de prouver que lorsqu'une réelle pédagogie de l'inclusion est mise en œuvre par les enseignants, elle est au bénéfice non seulement des EBES, mais également des apprenants ordinaires.

En fin de parcours, des perspectives de réflexion pour des recherches futures ont été présentées, tout comme quelques enseignements ayant émané de la recherche, ainsi que les difficultés rencontrées durant la réalisation de l'étude. Et pour la réussite de l'éducation inclusive sous nos cieux, il nous apparaît juste de dire et de reconnaître avec Rodrigues et Lima-Rodrigues (2011) cités par Humberto (s.d.) que : « Nous avons besoin de professeurs qui, avec des connaissances adéquates, avec une attitude positive et avec engagement, puissent mener à bien la réforme de l'Éducation Inclusive ». Seule la formation est capable de nous donner d'avoir ce type d'enseignants, laquelle formation passe nécessairement par la sensibilisation et l'apprentissage (dans une société où l'individualisme /l'égoïsme et toutes sortes de cruautés ont désormais le vent en poupe) des valeurs humaines et sociales par tous.

Bien que l'éducation inclusive soit née en rapport avec le mauvais traitement (notamment la discrimination) qui était réservé aux enfants en situation de handicap, l'éducation inclusive telle que prônée aujourd'hui englobe bien au-delà des enfants vivant avec un handicap quelconque, mais également les enfants vulnérables, de la rue et même les enfants ordinaires qui ont des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation en milieu scolaire. L'éducation inclusive constitue donc de notre point de vue, la révolution qui viendra redonner à l'éducation ses lettres de noblesse, et à la pratique de l'enseignement, tout le sérieux et la justesse qui n'auraient jamais dû la quitter, tout ceci à condition pour ce qui est de notre contexte, que les contenus d'enseignement soient revus et tous les moyens nécessaires mis à disposition.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1- Articles et ouvrages

- Académie Lyon. (2016). Le handicap visuel. Groupe EPS adaptée.
- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. (2014). *Cinq messages clés pour l'éducation inclusive. Mettre la théorie en pratique*. Odense, Danemark : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2012). *Profil des enseignants inclusifs*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2009). *Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive-Recommandations à l'intention des responsables politiques*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.
- Aucoin A., Goguen L. et Vienneau R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. – *Éducation et Francophonie XXXIX*, 2 pp. 23-49.
- Akkari, A. et Barry, V. (2018). Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations, n° 78, pp. 37- 46, *open edition journals*, <https://doi.org/10.4000/ries.6394>
- Akono, M. (2010). *Commentaire(s) Formation DITE-ENS*. Document inédit.
- Albarello, L. (2003). *Devenir Praticien- chercheur, Méthodes en Sciences humaines*. De Boeck.
- Assie, G. et Kouassi, R. (s.d.). *Cours d'initiation à la méthodologie de recherche*. EPCCI.
- Avanzini, G. (1996). L'éducation des adultes. Anthropos.
- Ayissi, A. (2020). *Cacher pour ne pas chasser. Les multiples visages de l'aidant camerounais au piège de la stigmatisation des handicapés : 1947-2020*. Dans Galatanu,

- O., Pinte, G. et Pugnière-Saavedra, F. *Les figures de l'aidant entre accompagnement et autoformation*. Chemins de formation, l'Harmattan, n°24.
- Azoh, F. (2017). Représentations sociales de l'éducation inclusive en Côte d'Ivoire. Dans *African Journal Of Special Education*, vol.2, n°4, pp.86-97.
 - Baker, P. (2005). Managing Student Behavior : How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33 (3), 51-64.
 - Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck supérieur.
 - Belguermi, S. (2019). Ergonomie éducative - Moyens de promouvoir la réussite scolaire. *The Arabic journal of human and social sciences*, pp. 929-950.
 - Belleau, J. (2015). *La conception Universelle de l'Apprentissage*. Doc Caprès.
 - Berelson, B. (1952). *Analyse de contenu dans la recherche en communication*. Presse libre.
 - Bergeron, L., Rousseau, N., et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Revue éducation et francophonie*, vol.39, n°2, pp.87-104.
 - Bergmann, J. et sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, Eugene, OR: *International Society for Technology in Education*.
 - Bissonnette, S., Bosquillon, M. et St-Georges, N. (2020). De l'éducation des élèves présentant un polyhandicap (PIMD). Dans Toubert-Duffort, D. et Atlan, E. Polyhandicap et processus d'apprentissage. Enjeux, concepts, dispositifs et pratiques. *La nouvelle revue Education et société inclusives*, n°88, pp. 231- 240
 - Brownell, M. et Parjares, F. (1999). The influence of teachers efficacy beliefs on perceived success in mainstreaming students with learning and behaviour problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 3, pp.154-164.
 - Brunet, P. (1996). *Le rôle et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire*. Recherche collaborative. Université du Québec.
 - Camberlein, P. (2015). Les différentes déficiences. Dans Politiques et dispositifs du handicap en France. *Revue Cairn.info*, pp.12-17.
 - Chaffi, I. (2017). Autism and inclusive education in Cameroon: attitudes, resistances and pitfalls. *International journal of new technology and research*.
 - Chauvigné, C. et Lenoir, Y. (2010). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage, *Recherche et formation*.

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.327>

- Conseil supérieur de l'Éducation. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec : Avis à la ministre de l'Éducation.
- Cormier, C. et Voisard, B. (2018). La pédagogie inversée : une évaluation de son efficacité sur les résultats scolaires et sur l'intérêt des étudiants. *Pédagogie collégiale*, vol.32, n°3.
- Corps, H., Ceralli, G. et Boisseau, S. (2012). *L'éducation inclusive*. Handicap International.
- Daane, C., Beirne-Smith, M., et Latham, D. (2001). Administrators and teachers perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121, pp. 331-338.
- Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22, pp. 29-31.
- De Boer, A., Pijl, S. et Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers, attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), pp. 331 353.
- De Ketele, J. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie de recueil d'information : Fondement des méthodes d'observation, de questionnaires d'interview et d'étude de documents*. De Boeck.
- Deane, M. et Amivi-Cra, K. (2017). Génèse d'une boîte à outils pour la formation d'enseignants inclusifs. Dans *African Journal Of Special Education*, vol.2, n°4, pp.114-132.
- Delchet, R. et Auvinet, J. (1970). L'école et la réussite scolaire. Dans *Revue française de pédagogie*, volume 12, pp. 36-37.
- Department of Education (DoE). (2001). *Education white paper 6- special needs Education : Building an inclusive Education and Training system*. Department of Education.
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'université du Québec.
- Dionne, C., Langevin, J. et al. (1999). *Le retard de développement intellectuel*. Gaetan Morin.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode*. PUF.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle

- d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne française du *Teacher efficacy scale*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), pp. 181–194. doi:10.7202/000313ar
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? *Dossier de veille de l'IFE*, (93), pp.1-44.
 - Engelbrecht, P. et Muthukrishna, N. (2019). Inclusive education as a localised projects in complex contexts. A south African case study. *Southern African Review of Education*, vol. 25, n°1, pp. 107-124.
 - Fairbrother, M. et Whitley, J. (2016). *Qu'est-ce que l'enseignement direct?* Formapex.
 - Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* De Boeck.
 - Fonkoua, P. (2018). L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique : adaptation et apprentissage dans le système éducatif. *Cahiers africains de recherche en éducation*, n°13. L'Harmattan.
 - Fonkoua, P. (2008). L'intégration scolaire des enfants à besoins spéciaux : une valeur centrale pour le futur des systèmes éducatifs. Dans Processus d'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire. *Les cahiers du terroir*, n°2 pp. 11-21.
 - Fonkoua, P. et al. (2017). Référentiels des activités professionnelles et de compétences des cadres de la chaîne pédagogique et des enseignants du primaire. MENPC, République du Tchad.
 - Fourez, G. (2006). L'institution-école et les politiques de l'école, dans Eduquer. *Revue cairn info*, pp.97-150.
 - Frangieh, B. et Weisser, M. (2013). Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire. Le cas des élèves présentant une déficience intellectuelle légère. *Open edition journals*, n°73, pp.9-20. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2071>
 - Gagné, G. (2006). Qu'est-ce qu'enseigner : Notes pour le congrès de l'Alliance des professeurs de Montréal. *Revue du MAUSS*, No<(sup> 28), pp. 70-84. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0070>
 - Galasso-Chaudet, N. et Bergier, B. (2016). La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive, *Recherches en éducation*, vol. 24. <https://doi.org/10.4000/ree.5535>
 - Gallo, A., et Alencar, J. (2021). *Psicologia do desenvolvimento da criança*. <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/>
 - Gardner, H. (1993). *Frames of Mind*.

- Gersten, R., Carnine, D., et Woodward, J. (1987). Direct instruction research : The third decade. *Remedial and Special Education*, 8 (6), pp. 48-56.
- Gibson, S. et Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), pp. 569-582.
- Gombert, A., Tsao, R., Barbier, M. et Faure-Brac, C. (2012). *Former les enseignants à scolariser des élèves en situation de handicap dans leur classe ordinaire*. De Boeck.
- Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P. et Roussey, J. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, vol. 164, pp. 123-138. 10.400/rfp.214.
- Goufack, Y. (2023). L'inclusion : le car qui part. Document inédit.
- Granger, N., Fontaine, M. et Moreau, A. (2021). *Rôle et fonctions des orthopédagogues en contexte scolaire primaire et secondaire*. Université de Sherbrooke.
- Grossman, I. (2008). Démocratie, éducation à la citoyenneté et inclusion : une approche multidimensionnelle. Perspective : *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 145(1), pp. 45-60.
- Hénard, F. (2010). Learning our lesson. Review of Quality teaching education : Policies and Practises. OCDE.
- Hines, R. (2001). Inclusion in Middle Schools. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Champaign, IL: University of Illinois.
- Humberto, C. (s.d.). Formation des enseignants pour une éducation (plus) inclusive. Groupe scolaire d'écoles Joao de Deus, faro.
- Hurteau, M. (2013). Aspirer à un jugement crédible dans le cadre de l'évaluation de programme. Dans Romainville, M., Goasdoué, R., et Vantourout, M. (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur*, pp.145-161. De Boeck Supérieur.
- Janosz, M. et Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs liés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, vol.25, n°1, pp.61-88.
- Juhel, J-C. (2006). *La déficience intellectuelle*. Presses de l'Université de Laval.
- Kerroumi, B. et Forgeron, S. (2019). Le modèle social du handicap. Espace éthique, région île de France.
- Kochung, E. (2017a). Aperçu de l'éducation inclusive en Afrique. Dans *African Journal Of Special Education*, vol.2, n°4, pp.13-20
- Kochung, E. (2017b). L'éducation inclusive comme enjeu émergent au Kenya :

- Perspectives et défis pour la formation des enseignants. Dans *African Journal Of Special Education*, vol.2, n°4, pp.78-85
- Kouatchang, M. et Fonkoua, P. (2023). L'adaptation difficile des enseignants camerounais à la pratique de l'inclusion scolaire : le cas de la gestion pédagogique de la classe. *Revue Djiboul*, spécial n°08, pp. 673-684
 - Langevin, J. (1996). Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de déficience intellectuelle*, vol.7, n°2, pp. 135-150.
 - Leclair, V. (2017). *Qu'est-ce qu'un plan d'intervention ?* Recherche et rédaction : Équipe Alloprof parents.
 - Lecomte, J. (2004). *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*. Hors série, vol. 5, n°59.
 - Maes, B., Penne, A. et Vastmans, K. (2020). *De l'éducation des élèves présentant un polyhandicap (PIMD)*. Dans Toubert-Duffort, D. et Atlan, E. *Polyhandicap et processus d'apprentissage. Enjeux, concepts, dispositifs et pratiques*. La nouvelle revue Education et société inclusives, n°88, pp. 121-134
 - Mahlo, D. (2017). *Repenser l'éducation inclusive dans le contexte africain*. Dans Naréadi, P. et al. *L'éducation inclusive dans les contextes africains. Un lecteur critique*. Pp. 101-114. Sense Publishers, Rotterdam.
 - Maigret, G., Lejeune, F. et Gentaz, E. (2021). Les effets des programmes d'entraînement aux habiletés parentales (PEHP) destinés à prévenir l'apparition et le maintien des troubles du comportement chez les jeunes enfants : une revue critique. Dans *Revue de neuropsychologie*, vol.13, n°4, pp. 245-254.
 - Maïlys, R. (2004). A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, pp. 475-476, <https://doi.org/10.4000/osp.741>
 - Martinez, J. et Boutin, G. (2008). *La Prévention de L'échec Scolaire*. PUQ.
 - Mayi, B. (2020). *Séminaire doctoral sur le projet de recherche*. UY1, semestre 1.
 - McFarlane, K. et Wolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, pp. 46–52.
 - Mendes, G., Santiago, C., et Antunes, C. (2018). Les perspectives de l'éducation inclusive au Brésil, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78,

<https://doi.org/10.4000/ries.6477>

- Meyer, A., Rose, H. et Gordon, D. (2014). *Conception Universelle pour l'apprentissage : théorie et pratique*. Wakefield, MA : édition professionnelle CAST.
- MINEDUB. (2021). Rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2919/2020.
- MINESEC (s.d.). Référentiel des activités professionnelles de l'Instituteur de l'Enseignement Général.
- MINESEC. (2014a). Programme d'études officiel des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG). Niveau BEPC.
- MINESEC. (2014b). Guide pédagogique du programme d'études de cultures nationales-Enseignement secondaire général, classe de 6^e, 5^e.
- MINESEC. (2023). Programme officiel d'éducation inclusive pour les ENIEG.
- Ministère de l'Education Nationale de la Formation professionnelle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique du Royaume du Maroc. (2019). L'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap. Guide pour les enseignants.
- Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation et Handicap international (2012). Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive.
- Ministère de l'éducation nationale et Handicap international. (2012). Manuel de formation des enseignants sur l'éducation inclusive. Programme Burkina-Niger.
- Molosiwa, S., et Mpofo, J. (2017). Pratiques et opportunités de l'éducation inclusive au Botswana. Dans Phasha, N., Mahlo, D. et Sefa dei, G. *L'éducation inclusive en contextes africains. Un lecteur critique*, p. 65-84.
- Moreau, A. (2015). L'enseignant inclusif, dans Nadia Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, 3^e édition (p. 157-178). QC : Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, A. et Boudreault, P. (2002). *Stratégies d'inclusion : guide pour les parents et le personnel du préscolaire, visant à favoriser l'émergence d'une communauté inclusive*. Hull, Université du Québec.
- Mowa, C. (2024). Programmes, manuels et évaluations scolaires : obstacles à l'inclusion scolaire au Cameroun ? Dans Djame, F., Mandengue, S. et Kam Yogo, E. *Défis et enjeux de l'inclusion scolaire des personnes handicapées au Cameroun. Une analyse multisectorielle et interdisciplinaire*. Tome 1, pp. 697-716.
- Mpofo, M. et Molosiwa, S. (2017). Handicap et éducation inclusive au Zimbabwe. Dans Phasha, N., Mahlo, D. et Sefa dei, G. *L'éducation inclusive en contextes africains. Un*

lecteur critique, pp. 49-64.

- N'Dede, F. (2017). Représentations sociales de l'inclusion en éducation par des parents d'élèves. Dans *African Journal Of Special Education*, vol.2, n°4, pp.98-113.
- Ndie, S. (2006). *Comment rédiger et soutenir un mémoire en éducation ?* Yaoundé.
- Nguyễn Tân Dai & Nguyen Thi Hao. (2021). Proposition d'un Référentiel de compétences numériques pour les enseignants de l'Université nationale du Vietnam à Hô Chi Minh-Ville. *Journal de Développement Scientifique et Technologique - Sciences Sociales et Humanités*, 5 (4), pp.1385-1396.
- Nguyet, D. and Ha, L. (2010). *How to guide : Preparing teachers for inclusive education*. Catholic Relief Society.
- Nsamenang, A. et Tchombé, T. (2011) (Eds). *Manuel des théories et pratiques éducatives africaines, Un curriculum de formation générative des enseignants*. Yaoundé : Presses universitaires d'Afrique.
- OIF. (s.d.). *Conception et réalisation d'un référentiel de formation*. Guide 3 de la série : Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'Approche Par Compétences en formation professionnelle.
- Olarte, M., De la Rosa, I. et De Visscher, C. (2020). *De l'éducation des élèves présentant un polyhandicap (PIMD)*. Dans Toubert-Duffort, D. et Atlan, E. *Polyhandicap et processus d'apprentissage. Enjeux, concepts, dispositifs et pratiques*. La nouvelle revue Education et société inclusives, n°88, pp. 109-120
- Oumara, Y. (s.d.). *Ce qu'il faut savoir sur l'éducation inclusive*. MINEDUB. Document inédit.
- Ozeki, K. et Asaka, T. (1992). *Les outils de la qualité*. Edition afnor gestion, Paris la défense.
- Phasha, N., Mahlo, D. et Sefa dei, G. (2017). *L'éducation inclusive en contextes africains. Un lecteur critique*. Sense Publishers.
- Potvin, P., Nicole, M-C., Picher, M-J. et Roy, A. (2017). *Agir dès les premiers signes : Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*. CTREQ.
- Quivy, R. (1995). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, Nouvelle édition, Dunod.
- Rodríguez, H. J. (s.d.). *Sept composantes essentielles de la formation des enseignants pour l'inclusion*. www.inclusive-education-in-action.org/051EN
- Romainville, M. (2013). *Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit*, au

- bord du divorce ? Dans Romainville, M. (dir.), *Evaluation et enseignement supérieur*, pp. 273-321. De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement ».
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, 12 (6), pp. 8-22.
 - Santos, L. (2021). La relation famille-école et sa contribution à la performance scolaire des enfants à besoins éducatifs particuliers qui ont des difficultés d'apprentissage. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, vol.07, pp.78 à 94.
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/famille-ecole>
 - Shade, R. et Stewart, R. (2001). *General education and special education preservice teachers attitudes toward inclusion*. *Preventing School Failure*, 46, pp. 37-42.
 - Sielinou, P. (2017). *Education inclusive : Analyse et regards prospectifs*. NMI Education.
 - Sightsavers. (2011). *Document d'orientation de politique : Faire de l'éducation inclusive une réalité*. www.sightsavers.org
 - Sightsavers. (2018). *L'éducation inclusive pour les enfants handicapés. Manuel de formation des enseignants*. Volume 1.
 - Snyder, R. (1999). Inclusion: A qualitative study of inservice general education teachers attitudes and concerns. *Education*, 120, pp.173-182.
 - Stambak, M. et Vial, M. (1970). Problèmes de l'inadaptation scolaire. In *Enfance*, tome 23, n°1, pp. 91-102. DOI : <https://doi.org/10.3406/enfan.1970.2505>
 - Stumpf, A. et Garessus, P. (2017). Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1). <http://journals.openedition.org/ripes/1196>
 - Subban, P. and Sharma, U. (2006). Teachers perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21 (1), pp. 42-52.
 - Swan, W. et Sirvis, B. (1992). CEC knowledge and skills for beginning special education teachers. *Teaching Exceptional Children*, 25 (1), Pp. 16-20.
 - Sze, S. (2006). A literature review: Pre-service teachers attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130, pp. 53-56.
 - Tambo, I. (2022). Politique Nationale de l'Education Inclusive. Cameroun.
 - Tang, M. (2013). *Cours de Statistique pour psychologue*. Université de Yaoundé 1.
 - Tchombé, T. (2014). *Recherche transnationale sur l'éducation inclusive dans les institutions en Afrique : la préparation des éducateurs : le cas du Cameroun*. Chaire UNESCO, Université de Buéa.

- Tchombé, T. (2017a). *Rapport de l'analyse de l'éducation inclusive au Cameroun*. Center for child & family development & education / Unesco chair Cameroon.
- Tchombé, T. (2017b). Epistémologies de l'éducation inclusive et de la réflexivité critique pour les pratiques pédagogiques dans les années primaires (4-11). Dans Naréadi, P. et al. *L'éducation inclusive dans les contextes africains. Un lecteur critique*. Pp. 19-36. Sense Publishers, Rotterdam.
- Tchombé, T. (2017c). Théories et valeurs comme antécédents des pratiques d'éducation inclusive. Dans *revue African Journal Of Special Education*, vol. 2 n° 4, pp. 21-45.
- Tchombé, T. (2020). Activités académiques/de recherche dans la promotion de l'éducation inclusive. Présentation power point. Chaire UNESCO-Université de Buea.
- TESSA. (2015). *Boîte à outils TESSA pour la formation des enseignants en éducation inclusive*. Allan & Nesta Ferguson Charitable Trust.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British journal of special education*, 24 (3), pp. 103-107. doi : 10.1111/1467-8527.00024
- Tremblay, P. (2012) *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38:3. / Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Consulté à URL.
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale-Revue de recherche en éducation*. Vol.1, n°65, Pp. 87-102. Doi 10.3917/spir.651.0087
- Tsala Tsala, J-P. (2006). *La psychologie telle quelle : perspective africaine*. Presse de l'UCAC.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. ED.2004/WS/39(Eng), pp. 13 et 15: <http://www.unesco.org>.
- UNICEF. (2014). *Enseignants, inclusion, enseignement centré sur l'apprentissage et la pédagogie*. Webinaire 12- Livret technique.
- Veyrac, H. et Bouillier-Oudot, M-H. (2011). Les concepts de représentations de la tâche en ergonomie pour la formation professionnelle des enseignants débutants. Dans Maubant, P. et Martineau, S. (Éds), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, pp. 219-242. Presses de l'Université d'Ottawa.

- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30 (2), pp. 257–286. <https://doi.org/10.7202/1079534ar>
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, pp. 125-152. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*, pp. 7-32. Collection éducation-recherche. Presses de l'Université du Québec.
- Villa, R. et Thousand, J. (2017). *Leading an inclusive school*. Alexandria, ASCD.
- Vygotsky, L. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Watkins, A. (2007). *L'évaluation dans le cadre de l'inclusion : Politique générale et mise en pratique*, Odense : European Agency for Development in Special Needs Education.
- Winter, E. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), pp. 85-91.
- Winzer, M., Altieri, E. et Larsson, V. (2000). Portfolios as a tool for attitude change. *Rural Special Education Quarterly*, 19, pp. 72-82.
- Zay, D. (2012). *Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, obstacles*. AEDE-France, IUFM de Rennes.
- Zay, D. (2013). *L'Éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Dans Hardouin, M. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°30, pp 187-191.
- Zigler, E., Balla, D. et Hodapp, R. (1984). On the definition and classification of mental retardation. *American journal of mental deficiency*, vol.89, n°3, pp.215-220.

2- Mémoires et thèses

- Kouatchang, M. (2019). *Innovations pédagogiques et stratégies d'adaptation des enseignants du cycle primaire publique cas de l'éducation inclusive à l'école primaire inclusive d'application (EPIA) de Nkolndongo groupe 1A*. Mémoire de Master, Université de Yaoundé 1.
- Maché, B. (2021). *Pratiques pédagogiques des enseignants et résultats des élèves dans un dispositif de formation continue basée sur la classe inversée*. Thèse de Doctorat.

Cergy Paris, Université.

- Maheux, Gisèle. (1995). *La représentation de la pratique enseignante par l'enseignante de l'école primaire en Abitibi-Témiscamingue*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Messi, E. (2010). *Ecole et handicap : politique d'inclusion au Cameroun*. Université de Yaoundé 1 - Diplôme d'Etudes Approfondies.
- Pinsonneault, R. (1997). *Adaptation de la pratique pédagogique au primaire lors de l'intégration d'élèves en difficulté en classe ordinaire*. Rapport de recherche pour Maîtrise en éducation, Université du Québec.
- Tremblay, P. (2010). *Evaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires- l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire- destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/ troubles d'apprentissage*. Thèse de Doctorat. Université libre de Bruxelles.

3- Textes administratifs et réglementaires

a- Déclarations /Conventions/ Chartes

- La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948
- La déclaration des droits du déficient mental du 20 décembre 1971
- La Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE) - 1989
- La Déclaration mondiale de l'Education Pour Tous (EPT) – 1990 et 2000
- La Déclaration et le Cadre d'action de Salamanque (Espagne ; 1994)
- La Convention Internationale relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) de 2006
- La Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant du 29 novembre 1999
- Le traité de Marrakech du 27 juin 2013.

b- Lois

- La constitution du 18 janvier 1996
- Loi de l'orientation de l'éducation N°98/004 du 14 avril 1998
- Loi N°83/13 de juillet 1983 relative à la protection de la personne handicapée
- Loi N°2010/002 du 13 Avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapés.

c- Décrets

- Décret N°2023/434 du 04 Octobre 2023 portant organisation et fonctionnement des Ecoles Normales d'Instituteurs.
- Décret N°90/1516 du 26 Novembre 1990 fixant les modalités d'application de la loi du 21 Juillet 1983.

d- Arrêtés

- Arrêté N° 2010/A/MINAS du 27 Août 2010 portant cahier des charges précisant les conditions et les modalités techniques d'exercice des compétences transférées par l'Etat aux Communes en matière d'attribution des aides et des secours aux indigents et aux nécessiteux.
- Arrêté N° 7707/A/501MINEDUB/SG/DEMP/du 04 Août 2015, portant transformation de certaines Ecoles primaires Publiques et Ecoles primaires Publiques d'Application en Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application Inclusives (EPPI et EPPIA).
- Arrêté N° 10102/A/501MINEDUB/SG/DEMP/du 30 Avril 2020, portant transformation de l'Ecole Publique Groupe 3 Nkongsamba en Ecole Publique Inclusive (EPI).
- Arrêté N°79/A/501/A/MINEDUB/SG/DEMP du 27 septembre 2023, portant transformation de certaines Ecoles Maternelles Publiques et d'Application en Ecoles Maternelles Publiques Inclusives.
- Arrêté N°80/A/501/A/MINEDUB/SG/DEMP du 27 septembre 2023, portant transformation de certaines Ecoles Primaires Publiques et d'Application en Ecoles Primaires Publiques Inclusives.

e- Circulaires

- Lettre circulaire conjointe N°34/06/LC/MINESEC/MINAS 02 Août 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés de parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire ; Lettre circulaire conjointe N°282/07/LC/MINESEC/MINAS 14 Juillet 2007 relative à l'identification des enfants handicapés et ceux nés de parents handicapés indigents inscrits dans les établissements publics d'enseignement secondaire et à leur participation aux examens officiels ;
- Lettre circulaire conjointe n°08/0006/LC/MINESUP/MINAS du 09 Juillet 2008 relative au renforcement de l'amélioration des conditions d'accueil et d'encadrement des

étudiants handicapés ou vulnérables dans les Universités d'Etat du Cameroun.

4- Actes de séminaires et colloques

- Bianzé, S. (2019). Les causes de l'incapacité motrice dans les sociétés cosmopolites du Nord-Cameroun : un problème public de santé aux représentations sociales. Communication au colloque international de l'Université catholique d'Afrique centrale "Handicaps, sociétés et territoires" Yaoundé.
- Césam-créra. (2023). Séminaire sur le renforcement des capacités de la communauté éducative sur l'éducation inclusive.
- Tchatchouang, L. et Goufack, Y. (2023). La différenciation pédagogique. Communication de colloque.

5- Rapports de conférence/ d'enquête/projets

- CONFEMEN. (2014). *Education inclusive et de qualité pour tous en francophonie : défis, priorités et perspectives pour l'après 2015*. Document de réflexion et d'orientation.
- INS. (2012). *Deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel au Cameroun (EESI 2) - Rapport principal*. Repéré à URL
- OMS. (2011). *Rapport mondial sur le handicap*. Presses de l'OMS.
- UNESCO. (2008). *Document final sur la Conférence régionale préparatoire à la 48ème session de la Conférence internationale de l'éducation*. Consulté à URL
- UNESCO. (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015 - Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*. Consulté à URL

6- Documents de stratégie

- MINEPAT. (2020). *Stratégie Nationale de Développement-Cameroun 2020-2030*. Pour la transformation structurelle et le développement inclusif.
- ONU-CEA. (2016). *Profil de pays -Cameroun*, Commission économique pour l'Afrique Addis-Abeba, Éthiopie. Repéré à URL

7- Dictionnaires

a- Dictionnaires spécialisés

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel sur l'éducation*. Larousse.

- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*. Presses Universitaires de France, collection – les grands dictionnaires-

b- Dictionnaires d'usage

- Le petit Robert. (2011). Mission. Dans *Le petit Robert* Nouvelle édition. Millésime.
- Le petit Robert. (2011). Fonction. Dans *Le petit Robert* Nouvelle édition. Millésime.
- Le petit Robert. (2011). Compétences. Dans *Le petit Robert* Nouvelle édition. Millésime.
- Le petit Robert. (2011). Tâches. Dans *Le petit Robert* Nouvelle édition. Millésime.
- Le petit Robert. (2011). Qualité. Dans *Le petit Robert* Nouvelle édition. Millésime.
- Le petit Robert. (2011). Référentiel. Dans *Le petit Robert* Nouvelle édition. Millésime.
- Le petit Robert. (2011). Formation. Dans *Le petit Robert* Nouvelle édition. Millésime.
- Le petit Robert. (2011). École. Dans *Le petit Robert* Nouvelle édition. Millésime.
- Le petit Robert. (2011). Enseignant. Dans *Le petit Robert* Nouvelle édition. Millésime.
- Le petit Robert. (2011). Rendement. Dans *Le petit Robert* Nouvelle édition. Millésime.
- Le petit Robert. (2011). Morale. Dans *Le petit Robert* Nouvelle édition. Millésime.
- Le petit Robert. (2011). Art. Dans *Le petit Robert* Nouvelle édition. Millésime.

8- Webographie

a- Documents/ articles de blog

- Biljana, M. (2024, 24 janvier). Modèles théoriques du handicap. Temesis.com
- Ngo Ngouem, P. (2023, 5 mai). Le Cameroun lance une campagne de sensibilisation pour une école inclusive. Stopblablacam, <https://www.stopblablacam.com>
- Stopblablacam (2023, 4 décembre). Éducation de base : le gouvernement veut mettre fin aux écoles spécialisées pour handicapés, <https://www.stopblablacam.com>
- Godbout, M-J. (s.d.). Qu'est-ce que le plan d'intervention ? Dossier
- Tahingam, P. (2023, 19 septembre). Cameroun : des formateurs à l'école d'apprentissage des pratiques d'éducation inclusive. Journal du Cameroun.

b- Sites internet

- Association des orthopédagogues du Québec. (2013, 26 Octobre). *Qu'est-ce qu'un orthopédagogue ?* Consulté le 9 Juin 2024 sur <https://www.ladoq.ca>
- linternaute. (s.d.). Inadaptation. Dans le dictionnaire *linternaute en ligne*. Consulté le 16 Janvier 2023 sur <https://www.linternaute.fr>

- Mediaterrre. (2016, 15 mars). *Les quatre principes directeurs de l'éducation inclusive*. Consulté le 10 novembre 2017 sur <https://www.mediaterrre.org/>
- UNDP. (2024). *Les ODD en action*. Consulté le 19 juin 2024 sur <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/sustainable-development-goals/goals-4-quality-education.html>
- Tests cognitifs. (2019, 10 Mars). Dans *Wikipédia*. <https://fr.wikipedia.org>

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....	I
REMERCIEMENTS	II
SOMMAIRE	III
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET SIGNES MATHEMATIQUES.....	IX
RESUME	XIII
ABSTRACT	XIV
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	5
1-1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	5
1-1-1 CONTEXTE MONDIAL (GLOBAL)	5
1-1-1-1 La place de l'éducation dans le monde.....	5
1-1-1-2 L'éducation pour tous et son bilan mitigé : une impulsion certaine vers la politique d'inclusion scolaire	7
1-1-1-3 Perspectives mondiales post-2015 : les objectifs persistants de l'EPT et les objectifs nouveaux de l'EIQPT	9
1-1-2 CONTEXTE LOCAL	11
1-1-2-1 Bilan Camerounais de l'EPT	11
1-1-2-2 Quelques textes régissant l'éducation de base au Cameroun et allant dans le sens de la promotion de l'éducation pour tous	12
1-1-2-3 Quelques textes et actions en rapport avec la prise en compte de l'éducation des personnes vivant avec un handicap au Cameroun	12
1-1-2-4 Le fossé réel existant entre les textes et leur application sur le terrain.....	16
1-1-2-5 Adhésion à la pratique de l'éducation inclusive par l'Etat camerounais	18
1-1-2-6 La formation des enseignants à l'inclusion scolaire au Cameroun.....	19
1-1-2-6-1 Sur le plan de la formation initiale	20
1-1-2-6-2 Sur le plan de la formation continue	22
1-1-3 FONDEMENTS DE L'EDUCATION INCLUSIVE.....	23
1-1-3-1 Fondement social et moral de l'éducation inclusive	23
1-1-3-2 Fondements juridiques de l'éducation inclusive	24
1-1-3-2-1 Les conventions et déclarations internationales/ mondiales.....	24
1-1-3-2-2 Les conventions et déclarations Africaines.....	27
1-1-3-2-3 La législation nationale	27
1-1-3-3 Fondements relatifs à la vie citoyenne	28
1-1-3-4 Fondements pédagogiques	29
1-1-4 PRINCIPES DIRECTEURS DE L'EDUCATION INCLUSIVE.....	30
1-1-5 JUSTIFICATIONS DU CHOIX DU SUJET	31

1-2 POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME.....	32
1-2-1 LES CONSTATS	32
1-2-1-1 Constats théoriques	32
1-2-1-2 Constats empiriques	33
1.2.2 LE PROBLEME.....	36
1-3 QUESTIONS DE RECHERCHE	37
1-3-1 RECAPITULATIF DES QUESTIONS DE RECHERCHE PRINCIPALE ET SPECIFIQUES 48	
a) Question principale :	48
b) Questions spécifiques :	48
1-4 OBJECTIFS DE L'ETUDE.....	48
1-4-1 OBJECTIF GENERAL	49
1-4-2 OBJECTIFS SPECIFIQUES	49
1-5 INTERETS DE L'ETUDE	50
1-5-1 AU PLAN FONDAMENTAL.....	50
1-5-2 AU PLAN APPLIQUE.....	50
1-6 DELIMITATION DE L'ÉTUDE.....	51
1-6-1 DÉLIMITATION THÉORIQUE.....	51
1-6-2 DÉLIMITATION SPATIALE OU GÉOGRAPHIQUE.....	52
1-6-3 DÉLIMITATION TEMPORELLE	52
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE.....	54
2-1 CLARIFICATION CONCEPTUELLE	54
2-1-1 QUALITE	55
2-1-2 REFERENTIEL DE FORMATION	55
a) Référentiel	55
b) Formation.....	55
2-1-3 QUALITE DU REFERENTIEL DE FORMATION	56
2-1-4 ECOLE INCLUSIVE	56
2-1-5 ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE.....	57
2-1-6 RENDEMENT	58
2-1-7 ENFANT A BESOIN(S) EDUCATIF(S) SPECIFIQUE(S) (EBES).....	58
2-2 RECENSION DES ECRITS SUR LE SUJET	59
2-2-1 GENERALITES SUR L'EDUCATION INCLUSIVE	60
2-2-1-1 Education inclusive : origine et définitions	60
2-2-1-2 Cerner la différence entre l'intégration et l'inclusion scolaire	61
2-2-1-3 Pourquoi et comment l'éducation inclusive ?	68
2-2-1-4 Les étiologies ou origines des déficiences chez les individus	69
2-2-1-5 De la notion d'enfant à besoin(s) éducatif(s) spécifique(s) ou spéciaux ou particulier(s).....	71
2-2-1-6 Classification des déficiences concernées par l'étude et difficultés ou restrictions y afférentes	74
2-2-1-7 La chaîne d'intervenants en éducation inclusive.....	77
2-2-1-8 L'implication ou le rôle des maillons de la chaîne d'intervenants en inclusion scolaire	79
2-2-1-9 Bref aperçu de l'implémentation de l'éducation inclusive à l'étranger (Europe/ USA).....	85
2-2-1-10 Bref aperçu de l'implémentation de l'éducation inclusive en Afrique.....	89

2-2-1-11 L'éducation inclusive au Cameroun : synthèse de quelques travaux d'analyse et difficultés entravant sa mise en œuvre	93
2-2-1-12 Etat des lieux actuel de l'implémentation de l'éducation inclusive au Cameroun	95
2-2-1-13 Bilan de quelques actions réalisées par l'Etat pour la promotion de l'éducation inclusive .	97
2-2-1-14 A propos des référentiels de formation en éducation	98
2-2-1-15 Définition et déterminants de la qualité d'une formation	99
2-2-1-16 L'évaluation de la qualité d'une formation	100
2-2-1-17 Référentiel de formation des enseignants et éducation inclusive	101
2-2-1-18 La place de l'enseignant dans le processus de mise en œuvre de l'inclusion scolaire	102
2-2-1-19 Les difficultés qu'éprouvent les enseignants à l'inclusion des EBES	104
2-2-1-20 Les facteurs freinant l'appropriation de la pratique de l'inclusion scolaire par les enseignants	107
2-2-2 DIFFERENTS FACTEURS EN RELATION AVEC LE RENDEMENT DES EBES	108
2-2-2-1 Les effets de la collaboration école-famille sur les performances des EBES en contexte d'inclusion scolaire	108
2-2-2-2 Professionnalité (formation spécifique) des enseignants d'écoles inclusives et rendement scolaire des EBES.....	110
2-2-2-3 Rôle assigné à l'enseignant inclusif et rendement des EBES dans les écoles inclusives	111
2-2-2-4 Perception et attitude des enseignants et rendement des EBES.....	113
2-2-3 ORIGINALITE DE LA RECHERCHE	115
2-3 HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE	116
2-3-1 HYPOTHÈSE GÉNÉRALE	116
2-3-2 HYPOTHESES SPECIFIQUES	116
2-4 DEFINITION DES VARIABLES, INDICATEURS ET MODALITES.....	117
2-4-1 LES VARIABLES	117
2-4-1-1 La variable indépendante.....	117
2-4-1-2 La variable dépendante.....	117
2-4-2 LES INDICATEURS.....	118
2-4-3 LES MODALITES	120
CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	125
3-1 CONSIDERATIONS THEORIQUES LOCALES DU HANDICAP	125
3-2 THEORIE DE L'ERGONOMIE SCOLAIRE ET EDUCATIVE	127
3-3 THEORIES DE L'INADAPTATION	130
3-4 THEORIE DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE (SEP) D'ALBERT BANDURA...	133
3-5 ANALYSE THEORIQUE DE LA QUALITE DU REFERENTIEL DE FORMATION ACTUEL DES ENSEIGNANTS D'ECOLES INCLUSIVES	138
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	144
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	145
4-1 TYPE DE RECHERCHE.....	145
4-2 DEFINITION DE LA POPULATION	146
4-2-1 LA POPULATION CIBLE	146
4-2-2 LA POPULATION ACCESSIBLE	146
4-3 DEFINITION DE L'ECHANTILLON DE L'ETUDE	147
4-3-1 TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE	148
4-3-2 ECHANTILLON.....	149
4-4 BREVE PRESENTATION ET JUSTIFICATION DU CHOIX DES SITES DE L'ETUDE	150
4-4-1 PRESENTATION DES SITES DE L'ETUDE	150
4-4-2 JUSTIFICATION DU CHOIX DES SITES DE L'ETUDE	156
4-5 CHOIX ET DESCRIPTION DES METHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES	

DONNEES.....	157
4-5-1 LE QUESTIONNAIRE	158
4-5-1-1 Description du questionnaire	158
4-5-2 LA GRILLE D'OBSERVATION	164
4-6 VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES	165
4-6-1 LA PRE-ENQUETE	165
4-6-2 VALIDATION INTERNE DU QUESTIONNAIRE	166
4-7 PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	167
4-7-1 ENQUETE AVEC LE QUESTIONNAIRE	168
4-7-2 COLLECTE DES DONNEES PAR L'OBSERVATION	170
4-8 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES.....	171
4-8-1 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES QUANTITATIVES	171
4-8-2 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES QUALITATIVES	172
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	176
5-1 ANALYSE DESCRIPTIVE	176
5-1-1 PRESENTATION DES RESULTATS OBTENUS AVEC LE QUESTIONNAIRE	176
5.2 ANALYSE INFERENTIELLE	206
5-2-1 PROCEDURE DE VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE	207
5-2-1-1 Vérification de l'hypothèse spécifique 1	207
5-2-1-2 Vérification de l'hypothèse spécifique 2	208
5-2-1-3 Vérification de l'hypothèse spécifique 3	209
5-2-1-4 Vérification de l'hypothèse spécifique 4	210
5-2-1-5 Vérification de l'hypothèse spécifique 5	211
5-2-1-6 Vérification de l'hypothèse spécifique 6	212
5-2-2 APPROFONDISSEMENT : LE MODELE DE REGRESSION LINEAIRE MULTIPLE	212
1) Modèle	212
2) Estimation	213
5-3 PRESENTATION DES DONNEES ISSUES DE L'OBSERVATION ET ANALYSE	215
5-3-1 UN ETAT DE CONSCIENCE, UNE CONNAISSANCE ET UNE APPLICATION APPROXIMATIVES DES MISSIONS DE L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE PAR LES OBSERVES	215
5-3-2 UNE POSSESSION TRES FAIBLE OU INEXISTANTE CHEZ LES OBSERVES, DES COMPETENCES REQUISES DE L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE.....	216
5-3-3 LA MECONNAISSANCE ET LA PRATIQUE ALEATOIRE DES TACHES SPECIFIQUES DE L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE PAR LES OBSERVES.....	217
5-3-4 UNE CONNAISSANCE NON APPROFONDIE DES METHODES ET TECHNIQUES PEDAGOGIQUES RECOMMANDEES DANS UNE CLASSE INCLUSIVE PAR LES OBSERVES.....	217
5-3-5 UNE CONNAISSANCE PLUS OU MOINS BONNE DES SUPPORTS DIDACTIQUES INDIQUES DANS UNE CLASSE INCLUSIVE PAR LES OBSERVES.	218
5-3-6 UNE ASSEZ BONNE MAITRISE DES TYPES D'EVALUATION INDIQUES DANS UNE CLASSE INCLUSIVE, MAIS UNE CONNAISSANCE APPROXIMATIVE DES OUTILS UTILISES POUR CE FAIRE PAR LES OBSERVES.....	218
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSIONS.....	222
6-1 INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSIONS	222
6-1-1 HYPOTHESE DE RECHERCHE SPECIFIQUE 1	222
6-1-2 HYPOTHESE DE RECHERCHE SPECIFIQUE 2	230
6-1-3 HYPOTHESE DE RECHERCHE SPECIFIQUE 3	236
6-1-4 HYPOTHESE DE RECHERCHE SPECIFIQUE 4	239
6-1-5 HYPOTHESE DE RECHERCHE SPECIFIQUE 5	246

6-1-6 HYPOTHESE DE RECHERCHE SPECIFIQUE 6	248
1) Les types d'évaluations recommandés dans une classe inclusive	248
2) Les outils d'évaluation à utiliser par l'enseignant d'école inclusive.....	250
6-2 SYNTHESE D'INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE PRINCIPALE	252
6-3 SUGGESTIONS	255
6-4 QUELQUES ENSEIGNEMENTS TIRES DE LA RECHERCHE.....	258
6-5 PERSPECTIVES DE SUJETS POUR DES RECHERCHES FUTURES.....	259
6-6 LIMITES DE L'ETUDE	259
6-7 DIFFICULTES RENCONTREES	259
6-8 ABOUTISSEMENT DE LA RECHERCHE : PROPOSITIONS DE REFERENTIELS DE METIER, DE COMPETENCES ET DE FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ECOLE INCLUSIVE	260
6-8-1 PROPOSITIONS DE REFERENTIELS DE METIER, DE COMPETENCES ET DE FORMATION DE L'ENSEIGNANT / INSTITUTEUR D'ECOLE INCLUSIVE	261
1) Contexte de l'élaboration des propositions de référentiels	261
2) Objectifs (général et spécifiques).....	262
3) Méthodologie de la conception des référentiels	263
6-8-1-1 Référentiel de métier de l'enseignant d'école inclusive	263
1) Profil et justification du métier	263
2) Approche validité et genre dans le métier	263
3) Profils d'entrée et de sortie de l'enseignant d'école inclusive	264
a) Profil d'entrée	264
b) Profil de sortie	264
4) Conditions d'embauche et qualités recherchées chez le professionnel d'école inclusive	267
5) Description de l'environnement physique du lieu de travail.....	268
6) Risques professionnels et potentielles difficultés liées au métier	268
7) Impact produit par le professionnel dans la société	269
6-8-1-2 Référentiel de compétences de l'enseignant d'école inclusive.....	278
6-8-1-3 Référentiel de formation de l'enseignant d'école inclusive	282
CONCLUSION GENERALE.....	289
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	292
TABLE DES MATIERES.....	308
ANNEXES.....	313
LISTE DES ANNEXES	XV

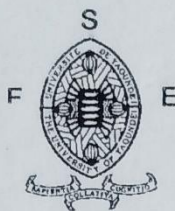
ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

1. Autorisation de recherche de la Faculté des Sciences de l'Education ;
2. Demande d'autorisation de recherche du MINEDUB ;
3. Autorisation de recherche du MINEDUB ;
4. Fiche de consentement éclairé pour les participants à la recherche ;
5. Questionnaire d'enquête (en français et anglais) ;
6. Grille d'observation ;
7. Modèle résolutif d'ingénierie de formation suivant le modèle ADDIE
8. Programme officiel d'éducation inclusive pour les ENIEG (MINESEC) ;
9. Module de renforcement des capacités des enseignants (MINEDUB) ;
10. Attestation de participation au séminaire sur le renforcement des capacités de la communauté éducative sur l'éducation inclusive ;
11. Attestation de participation au colloque sur le thème : « Agir pour l'accompagnement de la personne neuro-atypique » ;
12. Exemple de fiche de plan d'éducation individuel vierge ;
13. Exemple de fiche de plan d'éducation individuel renseignée.

A. Autorisations de recherche et fiche de consentement éclairé

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
.....
THE FACULTY OF EDUCATION
.....
DEPARTMENT OF CURRICULA
AND EVALUATION

N° 392 /21/UY1/FSE/VDSSE/

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Moïse MOUPOU**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1, certifie que l'étudiante **Marie Noelle KOUATCHANG**, matricule **15X3095**, est inscrite à la faculté des Sciences de l'Education, en cycle de Doctorat/PhD, 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 Doctorat/PhD. Elle travaille sous la codirection du Professeur **Pierre FONKOUA**, Professeur titulaire des Universités et du Docteur **Cyrille Ivan CHAFFI**, chargé de cours.

Son sujet de thèse est intitulé : **Référentiel de formation des enseignants des écoles inclusives au Cameroun**.

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

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

Fait à Yaoundé, le 16 AVR 2021

Pour le Doyen et par ordre



LENGO Etienne
Professeur

Yaoundé, le 14 Janvier 2022

KOUATCHANG
Marie Noelle
Tel : 672697978/ 699157049
E-mail : noellaange@yahoo.fr

DEMP/SERP 24/01/22
N° 22-18.

A

Monsieur le Ministre de l'Education de
Base



Objet : Demande d'informations

Monsieur le Ministre,

Je viens très respectueusement auprès de votre haute personnalité, solliciter quelques informations du département ministériel dont vous avez la lourde et prestigieuse charge de diriger.

En effet, Monsieur le Ministre, je suis une jeune dame, étudiante en thèse de Doctorat/PhD deuxième année à la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1, sous le matricule 15X3095. Dans le cadre de la rédaction de ma thèse qui porte sur le thème : **Référentiel de formation des enseignants dans les écoles inclusives au Cameroun**, je souhaiterais faire un état des lieux plus ou moins exhaustif de l'éducation inclusive au Cameroun. A cet effet, je souhaiterais avoir les informations ci-après :

- La date d'adoption de l'éducation inclusive au Cameroun, ainsi que l'arrêté portant érection des écoles primaires publiques en écoles primaires publiques inclusives,
- Les termes de référence de l'éducation inclusive au Cameroun ;
- Le nombre exact d'écoles inclusives effectives sur l'ensemble du territoire national à ce jour et particulièrement celles en expérimentation dans la ville de Yaoundé, (publiques et privées) ;
- Les textes régissant la fonction d'enseignant /instituteur au Cameroun ou encore le profil de l'instituteur Camerounais ;
- Les référentiels de métier, de compétences et de formation de l'instituteur Camerounais.

Je joins à la présente demande :

- Une photocopie de ma carte Nationale d'identité (récépissé) ;
- Une photocopie de la liste de sélection en thèse de Doctorat/PhD ;
- Une photocopie de mon autorisation de recherche.

Dans la ferme espérance qu'un avis favorable sera accordé à ma demande, je vous prie d'agréer Monsieur le Ministre, l'expression de mes sincères remerciements.

KOUATCHANG Marie Noelle

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE

SECRETARIAT GENERAL

CELLULE DE SUIVI

N° B1/1464 /L/MINEDUB/SG/CS

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

MINISTRY OF BASIC EDUCATION

SECRETARIAT GENERAL

FOLLOW-UP UNIT

Yaoundé, le

21 JAN 2022

LE SECRETAIRE GENERAL

A

Madame KOUATCHANG Marie Noëlle,
Etudiante en Cycle de Doctorat/PHD
Université de Yaoundé I
-Yaoundé-

Tel : 672 69 79 78/699 15 70 49

Objet : Votre demande d'informations

Madame,

Dans le cadre de la conduite de vos travaux de recherche et faisant suite à votre demande d'informations,

J'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir vous rapprocher des services compétents du Ministère de l'Éducation de Base, notamment l'Inspection Générale des Enseignements (8^e étage), et la Direction de l'Enseignement Maternel et Primaire (7^e étage), à cette fin.

Veuillez agréer, **Madame**, l'expression de ma parfaite considération./-

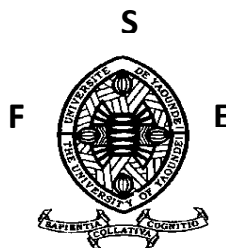
Copie :

- MINEDUB/ATCR ;
- SEEDUB/ATI.

LE SECRETAIRE GENERAL



Adams Daniel



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE POUR ENSEIGNANTS D'ECOLES INCLUSIVES

Le présent formulaire de consentement éclairé est décliné en deux parties à savoir :

- Une fiche d'informations
- Un certificat de consentement

1- LA FICHE D'INFORMATIONS

Introduction

Je me nomme Marie Noelle KOUATCHANG, étudiante à la faculté des Sciences de l'Education à l'Université de Yaoundé 1, dans la filière Curricula et évaluation.

En vue de l'obtention du diplôme de Doctorat/PhD, nous rédigeons une thèse qui porte sur le thème : **Qualité du référentiel de formation des enseignants d'écoles inclusives et rendement des enfants à besoins éducatifs spécifiques/spéciaux (EBES)**. Pour mener à bien cette recherche, nous avons besoin de votre participation. Nous vous prions à cet effet, de bien vouloir nous consacrer quelques minutes de votre temps précieux, pour nous apporter des informations qui nous seront très nécessaires à l'accomplissement de cette recherche. Si vous avez quelques incompréhensions au sujet de la recherche ou à propos de ce formulaire de consentement, vous pouvez à tout moment nous poser toutes vos questions, auxquelles nous sommes disposés et disponibles à y répondre.

But de la recherche

Plusieurs enseignants d'écoles inclusives au Cameroun aujourd'hui, tiennent des classes inclusives sans pourtant avoir reçu au préalable pour la plupart, la formation nécessaire pour tenir ces classes. Il s'en trouve donc que, les résultats obtenus par certains enfants à besoins éducatifs spéciaux (EBES) ne soient pas très reluisants (d'après les constats faits sur le terrain). Fort de cet état des choses, la recherche que nous menons voudrait vérifier l'éventuelle relation qui existerait entre la qualité de la formation reçue par les enseignants (à travers le référentiel utilisé pour ce faire) et le rendement des EBES dans les écoles inclusives à travers la question principale de recherche suivante : est-ce que la qualité du référentiel de formation des enseignants contribue significativement au rendement des EBES dans les écoles inclusives ? Il s'agira pour nous en d'autres termes, de découvrir comment les enseignants d'écoles inclusives tiennent compte des différences entre leurs élèves en classe.

Procédure de recherche

La présente recherche nécessitera de vous deux choses à savoir :

- de fournir des réponses à travers le remplissage d'un questionnaire
- de vous laisser observer en situation de classe avec l'ensemble de vos élèves en quelques minutes.

Soyez rassurés de ce que nous ne cherchons qu'à en apprendre davantage sur comment vous tenez compte de manière pratique des EBES dans vos salles de classes.

Sélection des participants à la recherche

Nous vous avons choisi pour participer à cette recherche car, nous croyons que votre expérience en tant qu'enseignant(e) d'école inclusive peut nous aider à atteindre notre objectif, c'est-à-dire, vérifier au travers des informations recueillies, s'il existe réellement une relation significative entre la qualité de la formation reçue par les enseignants et le rendement des EBES dans les classes inclusives.

Anonymat et confidentialité

Nous tenons à vous rassurer de ce que votre participation à cette recherche nous est capitale, et que vous êtes invité(e) à y prendre part de façon entièrement libre et volontaire. Nous vous garantissons l'anonymat et la confidentialité de vos informations qui ne seront utilisées qu'à des fins d'étude.

Durée de la recherche (enquête)

L'enquête se déroulera sur une durée de deux semaines. Vous aurez largement du temps pour remplir le questionnaire. L'observation quant à elle se déroulera deux jours par semaine, pendant environ 45 minutes à une heure de temps, dans différentes classes.

Intérêts de la recherche

Les résultats issus de cette recherche permettraient d'aboutir à la mise en place par les autorités en charge de l'éducation, d'un dispositif de formation initiale et continue pour tous les enseignants devant tenir des classes inclusives, donc pour tous les enseignants, vu que nous tendons vers la généralisation de l'éducation inclusive à l'échelle nationale.

1- CERTIFICAT DE CONSENTEMENT

Déclaration du participant

J'ai lu les informations qui précèdent, ou elles m'ont été lues. J'ai eu l'occasion de poser des questions à ce sujet et toutes ont reçu une réponse à ma satisfaction.

Je consens volontairement à participer à cette étude.

☐

Date _____

B. Questionnaires et grille d'observation

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

Consigne : Cochez la case correspondant à votre réponse et remplissez les espaces vides

PARTIE 1 : IDENTIFICATION DU REPONDANT

1. Sexe : F ☐ M ☐
2. Tranche d'âge : 25-35 ☐ 36-46 ☐ 47 et plus ☐
3. Classe tenue : _____ Effectif total d'apprenants _____
4. Enfants ordinaires _____ Enfants à besoins éducatifs spéciaux (EBES) _____
5. Veuillez renseigner à travers le tableau suivant, sur le nombre exact de chaque catégorie d'enfants à besoins éducatifs spécifiques (EBES) que vous tenez :

Type de déficience	Déficiences sensorielles (auditive, visuelle)	Déficiences motrices/physiques	Déficience intellectuelle	Troubles émotionnels et/ou comportementaux
Nombre d'apprenants souffrant de :				

6. Nombre d'années d'expérience d'enseignement dans une école inclusive _____ ans.
 7. Etes-vous, vous-même en situation de handicap ?
Oui ☐ Non ☐
- Si oui, précisez le type de handicap que vous avez _____

PARTIE 2 : QUESTIONS RELATIVES AUX VARIABLES DE L'ETUDE

Consigne pour les tableaux : Inscrivez dans la case indiquée, le chiffre correspondant à votre réponse sachant que : 1 = Totalelement d'accord 3 = En désaccord
2 = D'accord 4 = Totalelement en désaccord 5 = Neutre

A - Variable indépendante

SECTION 1 : LES MISSIONS DE L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE

Sous-section 1 : L'évaluation

8. Avez-vous conscience de l'évaluation des EBES comme étant l'une de vos missions ?
Tout à fait ☐ assez ☐ pas tout à fait ☐
9. Vos évaluations des EBES visent à :

N°	Items	Réponses
1	Apprécier les capacités de l'élève	
2	Déceler ou dépister les difficultés de l'élève	
3	Identifier les besoins des élèves	
4	Cibler exactement quels seront les objectifs de l'intervention auprès de l'élève	
5	L'élaboration du profil de base ou de l'état initial de l'élève	
6	L'organisation du suivi des progrès de l'élève	

Si autre(s), bien vouloir préciser _____

10. A quel(s) moment(s) procédez-vous à l'évaluation de vos EBES ?

N°	Items	Réponses
1	De façon automatique dès les premiers contacts	
2	A la demande du parent	
3	A la demande de la direction de l'école	

11. A quelle fréquence les évaluez-vous ?

Toujours ☐ parfois ☐ Jamais ☐

Sous-section 2 : La prévention

12. Réaliser la mission de prévention auprès de vos EBES revient à :

N°	Items	Réponses
1	S'intéresser et consacrer du temps à faire connaissance avec chaque élève	
2	Bien les observer et échanger régulièrement avec eux afin de pouvoir identifier leurs besoins réels	
3	Travailler à relever leur estime de soi, en les valorisant avec leurs différences	
4	Leur confier des responsabilités dans la salle de classe	
5	Leur permettre d'exprimer leur point de vue et de prendre part aux décisions	
6	Apprécier et renforcer leurs comportements positifs, tout en les encourageant à les pérenniser	
7	Utiliser des méthodes d'enseignement actives et diverses et varier les outils et supports didactiques.	

Sous-section 3 : L'intervention

13. Avez-vous conscience de l'intervention auprès des EBES comme étant l'une de vos missions ?

Tout à fait ☐ assez ☐ pas tout à fait ☐

14. Veuillez indiquer pour chaque catégorie de déficience, ce en quoi consiste la mission d'intervention :

❖ Intervenir auprès d'un apprenant **déficient Sensoriel (auditif ou visuel)** c'est :

	Items	Réponses
1	S'assurer que dans la classe, il n'y ait pas d'effusion de rayons lumineux forts qui pourraient nuire à sa vue	
2	Veiller à ce qu'il ait une place assise qui lui permette de bien voir au tableau et de bien écouter l'enseignant	
3	Utiliser du matériel d'enseignement concret qui puisse permettre à l'élève non-voyant d'acquérir la notion grâce au toucher	
4	Ecrire de manière lisible (soigné et en gros caractères)	
5	Eviter au maximum de modifier la configuration de la classe, pour qu'il ne perde pas ses repères.	
6	Lui fournir les supports de cours saisis en braille	
7	Parler de manière très audible, en articulant correctement les mots et en illustrant avec des gestes simples et clairs	
8	Utiliser des méthodes d'enseignement telles que les jeux de rôle, la simulation	
9	Utiliser des supports d'enseignement concrets ou semi-concrets tels que des dessins, des représentations graphiques...	
10	Réduire au maximum les bruits dans la classe pour que son attention et sa concentration ne soient pas distraites	

❖ Intervenir auprès d'un apprenant **déficient moteur** c'est :

N°	Items	Réponses
1	Appliquer à son endroit le principe de l'équité qui voudrait qu'il ait par exemple une table-banc plus grande que les autres, pour lui permettre d'être à la même hauteur que ses camarades pour suivre les leçons	
2	Lui accorder du temps supplémentaire pour réaliser certaines tâches	

❖ Intervenir auprès d'un apprenant **déficient intellectuel** c'est :

N°	Items	Réponses
1	Ne pas le soumettre aux mêmes objectifs d'apprentissages que les autres, les siens devant être un peu plus souples	
2	Lui faire réaliser une tâche à la fois, laquelle tâche sera préalablement simplifiée au maximum	
3	Séquencer ou détailler les contenus d'apprentissage, de façon à les adapter à son niveau de compréhension	
4	Utiliser un langage le plus simple possible et s'assurer qu'il le comprenne	
5	Toujours apprécier tous les efforts, infimes ou considérables de l'élève et l'encourager suffisamment	
6	Lui confier des tâches plus pratiques qu'écrites sur lesquelles il pourra focaliser son attention et ne pas être distrait	
7	Lui faire répéter plusieurs fois	

- ❖ Intervenir auprès d'un apprenant souffrant de **troubles émotionnels et/ou comportementaux** c'est :

N°	Items	Réponses
1	Eloigner de lui toutes sources de distractions	
2	Lui faire réaliser des activités qui ne nécessitent pas de longs moments d'attention	
3	Le valoriser, l'encourager et le féliciter pour toute activité	
4	Lui accorder beaucoup d'attention et le guider dans l'exécution des tâches à lui confiées	
5	Lui faire réaliser une tâche à la fois, laquelle tâche sera préalablement simplifiée au maximum	

15. Intervenez-vous auprès des EBES suivant des plans d'intervention ? Oui ☐ Non ☐

16. Vous pratiquez le plus souvent des interventions :

- Universelles ou généralisées (en classe, dites de niveau 1) ☐
- Ciblées (en petits groupes, dites de niveau 2) ☐
- Intensives ou rééducatives (individuellement ou en petits groupes hors classe, nécessitant généralement l'apport des spécialistes (orthopédagogues, psychopédagogues...etc) ; dites de niveau 3) ☐
- Neutre ☐

- ❖ **Veuillez justifier le ou les niveaux d'intervention pratiqués**

17. Parmi les quatre étapes de l'intervention ci-après, quelles sont celles que vous respectez (ou pratiquez) le plus ?

- | | | | |
|--|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| La collecte et l'analyse des informations, | ☐ | La réalisation des interventions, | ☐ |
| La planification des interventions | ☐ | La révision du plan d'intervention | ☐ |

18. Quelles sont celles que vous respectez (pratiquez) le moins ?

- | | | | |
|--|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| La collecte et l'analyse des informations, | ☐ | La réalisation des interventions, | ☐ |
| La planification des interventions | ☐ | La révision du plan d'intervention | ☐ |

19. A quelle fréquence intervenez-vous auprès de vos EBES ?

- Toujours ☐ Parfois ☐ Jamais ☐

20. En somme, comment jugez-vous votre niveau de maîtrise de la mission d'intervention ?

- Très bon ☐ Bon ☐ Passable ☐ Mauvais ☐ Très mauvais ☐

Sous-Section 4 : La collaboration/ partenariat

21. Votre établissement est-il en partenariat ou en collaboration avec des structures (associations privées, ONG...) ou d'autres établissements scolaires qui promeuvent et/ou pratiquent l'éducation inclusive ?

Oui, ☐ Non ☐

❖ Si oui, qu'est-ce que cette collaboration/partenariat vous apporte-t-il/elle ?

22. Pour vous, la collaboration est nécessaire car elle permet :

N°	Items	Questions
1	Un échange entre les enseignants, lequel échange concourt au renforcement des capacités	
2	Une avancée dans les pratiques grâce à ces échanges	

23. Comment qualifierez-vous votre niveau de collaboration avec vos collègues en interne ?

Très bon ☐ Bon ☐ Passable ☐ Mauvais ☐ Très mauvais ☐

24. Comment qualifierez-vous votre niveau de collaboration avec vos collègues en externe ?

Existante et très bonne ☐ Existante et bonne ☐ Existante et passable ☐
Inexistante ☐

Sous-Section 5 : Le généraliste et spécialiste

25. Votre rôle en tant que généraliste et spécialiste consiste à ?

N°	Items	Réponses
1	Gérer des groupes d'élèves aussi bien hétérogènes qu'homogènes	
2	Mettre en place les modalités d'évaluations et d'interventions pédagogiques pour chaque enfant qui le nécessite	
3	Adapter vos interventions aux besoins des élèves	
4	Concevoir avec les parents et la direction de l'école des programmes d'intervention adaptés et conformes aux besoins et caractéristiques de l'enfant	
5	Créer des situations d'apprentissage favorables et appropriées pour chaque élève	
6	Différencier les contenus, les méthodes d'enseignement ainsi que les méthodes d'évaluation	

Sous-section 6 : La communication

26. Le rôle de communication de l'enseignant d'école inclusive revient à :

N°	Items	Réponses
1	Rendre compte régulièrement aux parents, à la direction de l'école et à l'élève lui-même des progrès réalisés par ce dernier	
2	Faire part à la direction de l'école de toutes les difficultés qu'il rencontre dans l'exécution de son travail	

Sous-section 7 : Le soutien/guide /conseiller

27. L'enseignant d'école inclusive accomplit son rôle d'accompagnateur en :

N°	Items	Réponses
1	Accompagnant les parents dans le suivi des EBES	

2	Rendant régulièrement compte à l'élève, à ses parents et à l'administration de l'école de ses progrès	
3	Orientant le parent et l'EBES dans un choix de formation spécifique si nécessaire	

28. En somme, comment jugez-vous votre niveau de maîtrise des missions de l'enseignant d'école inclusive ?

Très bon ☐ Bon ☐ Passable ☐ Mauvais ☐ Très mauvais ☐

29. En définitive, comment jugez-vous votre niveau d'application des missions de l'enseignant d'école inclusive ?

Très bon ☐ Bon ☐ Passable ☐ Mauvais ☐ Très mauvais ☐

SECTION 2 : LES COMPETENCES DE L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE

Sous-section 1 : Les compétences intellectuelles (savoir-savoir)

30. Avez-vous connaissance de l'origine et des fondements de l'éducation inclusive ?

Oui, parfaitement ☐ Plus ou moins ☐ Pas du tout ☐

Si oui, citez un des fondements juridiques (texte de loi ou convention) de l'éducation inclusive

31. D'après vous, l'éducation inclusive c'est :

N°	Items	Réponses
1	Une faveur que les gouvernements ont décidé de faire pour tous les EBES	
2	Un droit fondamental, légal et reconnu pour tous les enfants du monde	
3	Offrir à tous les enfants confondus l'éducation ordinaire et de qualité dans l'école la plus proche de sa maison	
4	L'intégration d'un EBES dans une école ordinaire et dont sa réussite ou son échec dépend entièrement de lui	
5	L'intégration d'un EBES dans une école ordinaire, sans pour autant se soucier de son apprentissage réel	
6	Une forme d'éducation qui valorise la différence et la diversité des apprenants	

32. Les barrières à l'éducation inclusive sont :

N°	Items	Réponses
1	Physiques/infrastructurelles (constructions des écoles pas adaptées pour les enfants souffrant de handicap notamment physique et/ou sensoriel)	
2	Institutionnelles (absence de politique de mise en œuvre, d'enseignants formés...)	
3	L'individualisme montant actuel des personnes	
4	Culturelles (stigmatisation et préjugés au sujet des personnes autistes, trisomiques...)	
5	Financières	

33. Connaissez-vous d'autres barrières à l'éducation inclusive ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, la ou lesquelles ? _____

34. Les caractéristiques d'une école inclusive sont :

N°	Items	Réponses
1	L'accueil en son sein de tous types d'enfants en situation de handicap physique ou visuel entre autres	
2	La construction des salles de classe et autres infrastructures scolaires tient compte des besoins des EBES (notamment disponibilité de rampes si étages, ou alors pas d'étages tout simplement...etc	
3	Offre les mêmes chances de réussite à tous les apprenants	
4	S'adapte aux difficultés de tous les enfants et notamment à celles des EBES	
5	Elle dispose des équipements spécifiques pour élèves déficients visuels, auditifs et autres	

35. Quand dit-on d'un enfant qu'il est à besoins éducatifs spécifiques ?

N°	Items	Réponses
1	Lorsqu'il n'écrit pas à la même vitesse que ses camarades de classe	
2	Lorsqu'il est la plupart du temps distrait en classe	
3	Lorsqu'il ne sait pas se vêtir correctement à l'âge de six ans par exemple	
4	Lorsqu'il a des troubles visuels et/ou auditifs	
5	Lorsqu'il est handicapé moteur	
6	Lorsqu'il apprend rapidement en pratiquant, tandis que ses camarades le font juste en observant	
7	Lorsqu'il a des difficultés énormes à rester concentré	

36. Un enfant handicapé moteur a-t-il forcément des besoins d'apprentissage spécifiques? ☐ Oui ☐ Non

Sous-section 2 : Les compétences techniques (savoir-faire)

37. Pour vous, une pratique de classe inclusive c'est :

N°	Items	Réponses
1	Interagir avec tous les élèves	
2	Utiliser des méthodes d'enseignement centrées sur l'élève	
3	Etablir les règles de fonctionnement de la classe avec tous les élèves	
4	Créer avec les élèves, une disposition physique de la classe qui permette la pleine participation de tous les élèves aux activités d'apprentissage	
5	Partager des responsabilités à tous les élèves	
6	Encourager tous les élèves	

38. Pensez-vous que vos pratiques de classe sont inclusives ? :

Oui, complètement ☐ Assez ☐ Pas vraiment ☐

39. Comment jugez-vous personnellement votre niveau de maîtrise des pratiques de classe inclusives ?

Très bon ☐ Bon ☐ Passable ☐ Mauvais ☐ Très mauvais ☐

40. Comment jugez-vous personnellement votre niveau d'application des pratiques inclusives ?

Très bon ☐ Bon ☐ Passable ☐ Mauvais ☐ Très mauvais ☐

Sous-section 3 : les compétences morales et artistiques (savoir-bien faire)

41. Lorsque vous êtes face à vos élèves, vous vous dites :

N°	Items	Réponses
1	Je suis là pour enseigner, je le fais et puis c'est tout !	
2	Vous prenez du temps pour chacun d'eux	
3	Je dois donner le meilleur de moi pour que tous mes élèves progressent dans leur apprentissage et/ou adaptation	
4	Ils ne sont pas différents de moi, je dois faire pour eux ce que j'aimerais qu'on fasse pour moi ou à mes enfants	
5	Ces enfants constituent la relève de demain, je dois bien les former en conséquence	
6	Je dois les aimer, les valoriser et les protéger	

42. S'il vous manque du matériel d'enseignement :

N°	Items	Réponses
1	Vous croisez les bras et attendez, car ce n'est pas de votre ressort d'en fournir	
2	Vous essayez de le produire par vos propres moyens si possible	
3	Vous passez à une activité moins contraignante	
4	Vous prenez des initiatives dans le sens de vous en procurer	

43. Lorsque pendant que vous dispensez la leçon, un élève a du mal à vous suivre :

N°	Items	Réponses
1	Vous recommencez les explications au tout début	
2	Vous vous dites qu'il comprendra mieux en faisant les exercices car vous êtes pris par le temps	
3	Vous chargez un camarade de lui expliquer sous votre supervision	
4	Vous poursuivez avec la leçon et vous revenez à sa préoccupation à la fin	

Sous-section 4 : Les compétences humanitaires (savoir-être)**44. Pour vous :**

N°	Items	Réponses
1	Tout être humain est précieux et mérite de l'attention	
2	Il existe des personnes qui n'en valent pas la peine	
3	Tous les êtres humains « valides » ou non, sont indispensables à la société	
4	Tout le monde au final a un handicap, qu'il soit visible ou pas	
5	Traiter, prendre soin des autres comme vous-mêmes est une vertu	

45. Face à un enfant handicapé et/ou à besoins éducatifs spécifiques, vous vous dites :

N°	Items	Réponses
1	Il/elle ne peut prétendre aux mêmes droits que les autres enfants ordinaires	
2	C'est une personne comme moi, je dois la traiter comme moi-même	
3	Je dois lui accorder un peu plus d'attention à cause de sa difficulté	
4	Je dois le/la valoriser et l'encourager	
5	C'est une personne à part, par conséquent elle doit évoluer dans un milieu autre que celui des personnes ordinaires	
6	C'est une personne à part entière, elle peut et doit évoluer dans les mêmes milieux et les mêmes conditions que les personnes ordinaires	
7	Nous sommes tous des hommes avec nos forces et nos faiblesses, nos capacités et nos incapacités	
8	Je dois lui donner beaucoup d'amour, faire pour lui tout ce que j'aimerais qu'on fasse pour moi	

9	la difficulté qu'il/elle éprouve, je ne la connaîtrai jamais, ni aucun membre de ma famille	
10	la situation qui est la sienne aujourd'hui, pourrait être la mienne demain ou celle d'un membre de ma famille	

Sous-section 5 : Les compétences technologiques (savoir – technologique)

46. Quel est votre niveau de maîtrise des outils TIC ?

Bas ☐ Moyen ☐ Elevé ☐

47. Utilisez-vous ces outils dans le cadre de la dispensation des leçons ?

Oui ☐ Non ☐

SECTION 3 : LES TACHES SPECIFIQUES DE L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE

48. Parmi les tâches spécifiques suivantes, quelles sont celles que vous effectuez sans difficultés?

- ☐ Accueillir et être bienveillant avec tous les élèves et précisément les EBES
- ☐ Développer l'estime de soi de l'EBES
- ☐ Développer le sentiment d'appartenance de l'EBES à la classe
- ☐ Développer les compétences cognitives et /ou langagières de l'EBES
- ☐ Créer un environnement d'apprentissage approprié (favorable aux apprentissages) et sécurisant
- ☐ Adapter le programme selon le niveau de développement des EBES
- ☐ Favoriser les interactions et la socialisation de tous les élèves de la classe

49. Quelles sont celles qui vous sont difficiles à réaliser ?

- ☐ Accueillir et être bienveillant avec tous les élèves et précisément les EBES
- ☐ Développer l'estime de soi de l'EBES
- ☐ Développer le sentiment d'appartenance de l'EBES à la classe
- ☐ Développer les compétences cognitives et/ ou langagières de l'EBES
- ☐ Créer un environnement d'apprentissage approprié (favorable aux apprentissages) et sécurisant
- ☐ Adapter le programme selon le niveau de développement des EBES
- ☐ Favoriser les interactions et la socialisation de tous les élèves de la classe

50. A quelle fréquence, réalisez-vous chacune ou certaines de ces tâches dans votre classe ?

Toujours ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais ☐

SECTION 4 : LES METHODES ET TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT UTILISEES PAR L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE

51. Quel est votre degré de connaissance/maîtrise de chacune des méthodes et techniques d'enseignement inclusives ci-après ?

N°	Items	Très élevé	Elevé	Aucun	Bas	Très bas
1	Pédagogie différenciée					
2	Pédagogie inversée					
3	La conception Universelle de l'apprentissage					
4	Méthodes actives et participatives (jeu de rôles /simulation)					
5	L'enseignement direct					
6	Le tutorat par les pairs					
7	Classes promenades					
8	L'enseignement-apprentissage collaboratif/participatif					
9	Travaux en groupes					

Si autres, bien vouloir préciser _____

52. A quelle fréquence utilisez-vous les méthodes et techniques d'enseignement inclusives ci-après :

N°	Items	Toujours	Parfois	Jamais
1	Pédagogie différenciée			
2	Pédagogie inversée			
3	La conception Universelle de l'apprentissage			
4	Méthodes actives et participatives (jeu de rôles /simulation)			
5	L'enseignement direct			
6	Le tutorat par les pairs			
7	Classes promenades			
8	L'enseignement-apprentissage collaboratif/participatif			
9	Travaux en groupes			

SECTION 5 : LES SUPPORTS DIDACTIQUES UTILISES PAR L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE

53. Quels types de supports didactiques privilégiez-vous pour la dispensation de vos enseignements ?

Matériels concrets ☐ Matériels semi-concrets ☐ Corpus en braille ☐

Outils TIC/ médias audiovisuels ☐ Didacticiels informatiques ☐

Si autres, bien vouloir préciser _____

54. A quelle fréquence utilisez-vous chacun de ces supports d'enseignement ?

N°	Items	Toujours	Parfois	Jamais
1	Matériels concrets			
2	Matériels semi-concrets			
3	Outils TIC/ médias audiovisuels			
4	Didacticiels informatiques			
5	Corpus en braille			

SECTION 6 : LES TYPES ET OUTILS D'EVALUATIONS RECOMMANDES A L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE

55. A quel(s) type (s) d'évaluation soumettez-vous le plus vos EBES ?

☐ Evaluation formative ☐ Evaluation sommative ☐ Diagnostique

Veillez justifier _____

56. A quels outils d'évaluation avez-vous recours pour ce faire ?

Tests cognitifs ☐ Tests non cognitifs ☐ Tests oraux ☐
Tests objectifs ☐ Tests subjectifs ☐
Tests pratiques ☐ Portfolios ☐

B - Variable dépendante

SECTION 7 : RENDEMENT DES EBES DANS LES ECOLES INCLUSIVES

57. Pour la catégorie d'enfants handicapés moteurs, sensoriels ou souffrant de déficience intellectuelle légère, veuillez indiquer le taux de réussite annuelle obtenu par ces derniers en cochant l'intervalle correspondant :

Inférieur à 50% ☐ entre 50 et 69% ☐ entre 70 et 80% ☐ Supérieur à 80% ☐

58. Pour ceux souffrant de déficience intellectuelle moyenne ou sévère et en difficulté d'adaptation, au regard de leurs PEI respectifs, comment peut-on qualifier leur progression ?

☐ Très bonne ☐ Bonne ☐ Passable ☐ Mauvaise ☐ Très mauvaise

MERCI DE VOTRE COLLABORATION !

SURVEY QUESTIONNAIRE ADDRESSED TO TEACHERS

Instructions: Check the box corresponding to your answer and fill in the blanks

PART 1: RESPONDENT IDENTIFICATION

1. Gender: F ☐ M ☐
2. Age range: 25-35 ☐ 36-46 ☐ 47 and over ☐
3. Class held : _____ Total staff _____
4. Ordinary children _____ Children with special educational needs (EBES) _____
5. Please use the following table to fill in the exact number of each category of children with special educational needs (EBES) that you have:

Type of impairment	Sensory impairments (hearing, visual)	Motor/physical impairments	Intellectual disability	Emotional and/or behavioral disorder)
Number of learners suffering from :				

6. Number of Years of Teaching Experience in an Inclusive School _____ years.
7. Are you yourself disabled? Yes ☐ No ☐

If yes, specify the type of disability you have _____

PART 2: QUESTIONS RELATING TO THE STUDY VARIABLES

Instructions for the tables Write in the box provided the number corresponding to your answer knowing that

1 = Completely agree	3 = Disagree
2 = Agree	4 = Completely Disagree

A - Independent variable

VI1: THE MISSIONS OF THE INCLUSIVE SCHOOL TEACHER

1-1 THE EVALUATION

33 Are you aware of the assessment of EBES as one of your assignments?

Absolutely ☐ Enough ☐ not absolutely ☐

1. Your EBES evaluations target?

No.	Items	Answers
1	Assess the student's abilities	
2	Identify or identify student difficulties	
3	Identify student needs	
4	Target exactly what will be the objectives of the intervention with the student	
5	The development of the basic profile or the initial state of the student	
6	Tracking student progress	

If other(s), please specify _____

2. When do you assess your EBES?

No.	Items	Answers
1	Automatically from the first contacts	
2	At the request of the parent	
3	At the request of the school administration	
4	At the end of a specific sequence of learning activities	

3. How often do you evaluate them?

Always ☐ sometimes ☐ Never ☐

1-2 PREVENTION

1- Carrying out the prevention mission with your EBES comes down to:

No.	Items	Answers
1	Take an interest and spend time getting to know each student	
2	watch them carefully and exchange regularly with them in order to be able to identify their real needs	
3	work to raise their self-esteem, by valuing them with their differences	
4	give them responsibilities in the classroom	
5	allow them to express their point of view and take part in decisions	
6	Appreciate and reinforce their positive behaviors, while encouraging them to sustain them	
7	Use active and diverse teaching methods and vary teaching tools and materials.	

1-3 THE INTERVENTION

1- **Are you aware of the intervention with the EBES as being one of your missions?**
Absolutely ☐ enough ☐ Not absolutely ☐

2- **Please indicate for each category of impairment, what the mission consists of intervention:**

❖ Intervening with a **sensory deficient (hearing or visual)** means:

	Items	Answers
1	Make sure that in the classroom there is no effusion of strong light rays which could harm his sight	
2	Make sure that he has a seat that allows him to see the board well and to listen to the teacher well.	
3	Use concrete teaching materials that can allow the blind student to acquire	

	the concept through touch	
4	Write legibly (neat and in large print)	
5	Avoid modifying the configuration of the class as much as possible, so that he does not lose his bearings.	
6	Provide him with the course materials entered in Braille	
7	Speak very audibly, articulating words correctly and illustrating with simple, clear gestures	
8	Use teaching methods such as role-playing, simulation	
9	Use concrete or semi-concrete teaching aids such as drawings, graphic representations, etc.	
10	Minimize noise in the classroom so that attention and concentration are not distracted	

❖ Intervening with a **motor deficient** means:

No.	Items	Answers
1	Apply to him the principle of equity which would like him to have, for example, a table-bench larger than the others, to allow him to be at the same height as his comrades to follow the lessons	
2	Give him extra time to complete certain tasks	

❖ Intervening with an **intellectually disabled person** means:

No.	Items	Answers
1	Do not subject him to the same learning objectives as the others, his must be a little more flexible	
2	Make him carry out one task at a time and which will be simplified as much as possible beforehand	
3	Sequence or detail the learning content, so as to adapt it to their level of understanding	
4	Use the simplest language possible and make sure they understand their meaning	
5	Appreciate all the efforts, small or considerable of the student and encourage him sufficiently	
6	Give him more practical than written tasks on which he can focus his attention and not be distracted	
7	Make him repeat several times	

❖ Intervening with a **child suffering from an emotional and/or behavioral disorder** is:

No.	Items	Answers
1	Keep him away from all sources of distraction	
2	Make him do activities that do not require long periods of attention	
3	Appreciate, encourage and congratulate him for any activity	
4	Give him a lot of attention and guide him in the execution of the tasks entrusted to him	
5	Make him carry out one task at a time and which will be simplified as much as possible beforehand	

3- Do you intervene according to intervention plans? yes ☐ No ☐

4- You most often perform interventions:

- ☐ Universal or generalized (in class, called level 1)
- ☐ Targeted (in small groups, say level 2)
- ☐ Intensive or re-educational (individually or in small groups outside the classroom, generally requiring the contribution of specialists (remedial teachers, educational psychologists, etc.; said to be level 3)
- ☐ Neutral

❖ Please justify the level(s) of intervention practiced

5- Of the four stages of the intervention below, which ones do you respect the most?

- ☐ Collecting and analyzing information, ☐ The realization of the interventions,
☐ Intervention planning, ☐ Review of the intervention plan

6- Which ones do you respect the least?

- ☐ Collecting and analyzing information, ☐ Intervention planning,
☐ The realization of the interventions, ☐ Review of the intervention plan

7- How often do you intervene with your EBES?

Always ☐ Sometimes ☐ Never ☐

8- In short, how would you rate your level of mastery of the intervention mission?

Very good ☐ Good ☐ Fair ☐ Bad ☐ Very bad ☐

1-4 COLLABORATION/PARTNERSHIP

1. Is your establishment in partnership or in collaboration with structures (private associations, NGOs, etc.) or other educational establishments that promote inclusive education?

Yes, ☐ No ☐

❖ If yes, what does this collaboration/partnership bring you?

2. For you, collaboration is necessary because it allows:

No.	Items	Answers
1	An exchange between teachers that contributes to capacity building	
2	Progress in practices thanks to these exchanges	

3. How would you rate your level of collaboration with your internal colleagues?

Very good ☐ Good ☐ Fair ☐ Bad ☐ Very bad ☐

4. How would you rate your level of collaboration with your external colleagues?

Existing and very good ☐ Existing and good ☐ Existing and passable ☐

Non-existent ☐

1-5 THE GENERALIST AND SPECIALIST

1- What is your role as a generalist and specialist?

No.	Items	Answers
1	To manage groups of students, both heterogeneous and homogeneous	
2	To set up the methods of evaluations and pedagogical interventions for each child who requires it	
3	To adapt your interventions to the needs of the students	
4	To design with the parents and the school management intervention programs adapted and in line with the needs and characteristics of the child	
5	Create favorable and appropriate learning situations for each student	
6	Differentiate content, teaching methods and assessment methods	

1-6 COMMUNICATION

1- The communication role of the inclusive school teacher is to :

No.	Items	Answers
1	Report regularly to parents, the school administration and the student himself on the progress made by the latter	
2	Inform the school administration of any difficulties he encounters in the performance of his work	

1-7 SUPPORT/GUIDE/ADVISOR

1 - The inclusive school teacher fulfills his role as a guide by :

No.	Items	Answers
1	Accompanying parents in the follow-up of EBES	
2	Reporting regularly to the student, their parents and the school administration on their progress	
3	Guiding the parent and the EBES in a choice of specific training if necessary	

2 - In short, how do you judge your level of mastery of the missions of the inclusive school teacher?

Very good ☐ Good ☐ Fair ☐ Bad ☐ Very bad ☐

3- Ultimately, how do you judge your level of application of the missions of the inclusive school teacher?

Very good ☐ Good ☐ Fair ☐ Bad ☐ Very bad ☐

VI2: THE SKILLS OF THE INCLUSIVE SCHOOL TEACHER

2-1 INTELLECTUAL SKILLS (KNOWLEDGE)

1- Do you know the origin and foundations of inclusive education?

Yes, perfectly ☐ More or less ☐ Not at all ☐

If yes, cite one of the legal foundations (legislation or convention) of inclusive education

2- According to you, inclusive education is:

No.	Items	Answers
1	A favor that governments have decided to do for all EBES	
2	A fundamental, legal and recognized right for all children in the world	
3	To offer ordinary and quality education to all children in the school closest to their home	
4	The integration of an EBES in an ordinary school and whose success or failure depends entirely on him	
5	The integration of an EBES in an ordinary school, without worrying about his actual learning	
6	A form of education that values the difference and diversity of learners	

3- Barriers to inclusive education are:

No.	Items	Answers
1	Physical/infrastructural (construction of schools not suitable for children with disabilities, particularly physical and/or sensory)	
2	Institutional (lack of implementation policy, trained teachers, etc.)	
3	The current rising individualism of people	
4	Cultural (stigma and prejudice about people with autism, Down syndrome, etc.)	
5	Financial	

4- Do you know of other barriers to inclusive education? Yes ☐ No ☐
If yes, which one(s) ? _____

5- The characteristics of an inclusive school are:

No.	Items	Answers
1	The reception within it of all types of children with physical or visual disabilities among others	
2	The construction of classrooms and other school infrastructure takes into account the needs of EBES (including availability of ramps, etc.)	
3	Offers the same chances of success to all learners	
4	Adapts to the difficulties of all children and in particular those of EBES	
5	has specific equipment for students with visual, hearing and other impairments	

6- When is a child said to have special educational needs?

No.	Items	Answers
1	When he doesn't write at the same speed as his classmates	
2	When he is mostly distracted in class	
3	When he does not know how to dress properly at the age of six for example	
4	When he has visual and/or hearing impairments	
5	When he is motor handicapped	
6	When he learns quickly by doing, while his classmates do it just by watching	
7	When he has great difficulty staying focused	

7- Does a child with a motor disability necessarily have specific learning needs?

Yes ☐ No ☐

2-2 TECHNICAL SKILLS (KNOW-HOW)

1- For you, an inclusive classroom practice is:

No.	Items	Answers
1	Interact with all students	
2	Use student-centered teaching methods	
3	Establish the rules of operation of the class with all the students	
4	Create with students, a physical classroom layout that allows for the full participation of all students in learning activities	
5	Share responsibilities with all students	
6	Encourage all students	

2- Do you think your classroom practices are inclusive? :

Yes, completely ☐ enough ☐ not really ☐

3- How do you personally judge your level of mastery of classroom practices inclusive?

Very good ☐ Good ☐ Fair ☐ Bad ☐ Very bad ☐

4- How do you personally judge your level of application of inclusive practices?

Very good ☐ Good ☐ Fair ☐ Bad ☐ Very bad ☐

2 - 3 MORAL AND ARTISTIC SKILLS (KNOW-HOW)

1- When you face your students, you say to yourself:

No.	Items	Answers
1	I'm here to teach, I do it and that's it!	
2	You take time for each one	
3	I have to give the best of me so that all my students progress in their learning and/or adaptation	
4	They are no different from me, I have to do for them what I would like to be done for me or for my children.	
5	These children are the next generation of tomorrow, I have to train them accordingly	
6	I have to love them, value them and protect them	

2- If you are missing teaching materials:

No.	Items	Answers
1	You cross your arms and wait, because it is not your responsibility to provide	
2	You try to produce it on your own if possible	
3	You switch to a less restrictive activity	
4	You take initiatives in the direction of obtaining it	

3- When while teaching the lesson, a student has trouble following you:

No.	Items	Answers
1	You start the explanations from the very beginning	
2	You tell yourself that he will understand better by doing the exercises because you are busy	
3	You instruct a comrade to explain to him under your supervision	
4	You continue with the lesson and come back to his concern at the end	

2-4 HUMANITARIAN SKILLS

1- For you :

No.	Items	Answers
1	Every human being is precious and deserves attention	
2	There are people who are not worth it	
3	All human beings, "valid" or not, are essential to society.	
4	Everyone ultimately has a disability, whether visible or not.	
5	Treating, caring for others as yourselves is a virtue	

2- Faced with a child with a disability and/or special educational needs, you say to yourself:

No.	Items	Answers
1	He/she cannot claim the same rights as other ordinary children	
2	She's a person like me, gotta treat her like me	
3	I have to give it a little more attention because of its difficulty	
4	I have to value him/her and encourage him/her	
5	He is a special person, therefore he must evolve in an environment other than that of ordinary people.	
6	He is a person in his own right, he can and must evolve in the same circles and the same conditions as ordinary people.	
7	We are all men with our strengths and weaknesses, our capacities and our incapacities.	

8	I have to give him a lot of love, do for him everything that I would like to be done for me	
9	the difficulty he/she experiences, I will never know him/her, nor any member of my family	
10	the situation that is his today, could be mine tomorrow or that of a member of my family	

2-5 TECHNOLOGICAL SKILLS

1- What is your level of mastery of ICT tools?

Low ☐ Medium ☐ High ☐

2- Do you use these tools when delivering your lessons?

Yes ☐ No ☐

VI3: THE SPECIFIC TASKS OF THE INCLUSIVE SCHOOL TEACHER

1- Which of the following specific tasks do you find easiest to accomplish?

- ☐ Welcome and be kind to all students and specifically EBES
- ☐ Develop EBES self-esteem
- ☐ Develop the feeling of belonging of the EBES to the class
- ☐ Develop the cognitive and/or language skills of the EBES
- ☐ Create an appropriate learning environment (conducive to learning) and safe
- ☐ Adapt the program according to the level of development of the EBES
- ☐ Promote interactions and socialization of all students in the class

2- Which ones are difficult for you to achieve?

- ☐ Welcome and be kind to all students and specifically EBES
- ☐ Develop EBES self-esteem
- ☐ Develop the feeling of belonging of the EBES to the class
- ☐ Develop the cognitive and/or language skills of the EBES
- ☐ Create an appropriate learning environment (conducive to learning) and safe
- ☐ Adapt the program according to the level of development of the EBES
- ☐ Promote interactions and socialization of all students in the class

3- How often do you do each of these tasks in your class?

Always ☐ Sometimes ☐ Rarely ☐ Never ☐

VI4: TEACHING METHODS AND TECHNIQUES USED BY THE INCLUSIVE SCHOOL TEACHER

1- How familiar are you with each of the following inclusive teaching methods?

No.	Items	Very high	High	None	Low	Very low
-----	-------	-----------	------	------	-----	----------

1	Differentiated pedagogy					
2	Reverse pedagogy					
3	The Universal Design of Learning					
4	Active and participatory methods (role play/simulation)					
5	Direct teaching					
6	Peer tutoring					
7	Walking classes					
8	Collaborative/participatory teaching-learning					
9	Group works					

If other, please specify _____

2- How often do you use the following inclusive teaching methods:

No.	Items	Always	Occasionally	Never
1	Differentiated pedagogy			
2	Reverse pedagogy			
3	The Universal Design of Learning			
4	Active and participatory methods (role play/simulation)			
5	Direct teaching			
6	Peer tutoring			
7	Walking classes			
8	Collaborative/participatory teaching-learning			
9	Group work			

VI5: TEACHING MATERIALS USED BY THE INCLUSIVE SCHOOL TEACHER

1- What types of didactic materials do you favor for the delivery of your lessons?

Concrete materials ☐

Semi-concrete materials ☐

ICT tools/ audiovisual media ☐

Computer tutorials ☐

Braille corpus ☐

If other, please specify _____

2- How often do you use each of these teaching aids?

No.	Items	Always	Occasionally	Never
1	Concrete materials			
2	Semi-concrete materials			
3	ICT tools/ audiovisual media			
4	Computer tutorials			
5	Braille corpus			

VI6: TYPES AND TOOLS OF ASSESSMENT RECOMMENDED FOR INCLUSIVE SCHOOL TEACHERS

1- What type(s) of assessment do you subject your students to the most?

Formative evaluation ☐ Summative evaluation ☐ Diagnostic evaluation ☐

Please justify _____

2- What assessment tools do you use to do this?

Cognitive tests ☐ Non-cognitive tests ☐ Objective tests ☐ Portfolios ☐
Subjective tests ☐ Oral tests ☐ Practical tests ☐

B - Dependent variable

VD : Performance of EBES in inclusive schools

1- For the category of children with motor or sensory disabilities or suffering from mild intellectual impairment, what annual success rate have they obtained?

Less than 50% ☐ Between 50 and 69% ☐ Between 70 and 80% ☐ More than 80% ☐

2- For those suffering from moderate intellectual deficiency and with difficulty adapting, with regard to their respective PEI, how can we qualify their progress?

Very good, ☐ Good ☐ Fair ☐ Bad ☐ Very bad ☐

**THANK YOU
FOR YOUR COLLABORATION!**

GRILLE D'OBSERVATION DES ENSEIGNANTS D'ECOLE INCLUSIVE

1- VARIABLE INDEPENDANTE

VI1 : LES MISSIONS DE L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE

Consigne : entourer le chiffre correspondant au niveau de maîtrise et de réalisation/application de la mission de l'observé.

Légende	Légende de la mission d'intervention	
1= Maîtrise et application très faible ou absente (n'a pas conscience de cette dernière comme étant l'une de ses missions, ne sait pas exactement en quoi cela consiste).	1= Est conscient de la mission, mais n'en sait pas assez sur sa mise en pratique	Types d'intervention
2= Maîtrise et application plus ou moins effective (a apparemment conscience de cette dernière comme étant l'une de ses missions, mais ne sait pas exactement en quoi cela consiste).	2= Réalise l'intervention avec encore beaucoup de manquements, ne sait pas distinguer l'intervention d'un type d'EBES à un autre	Universelles ou généralisées (en classe, dites de niveau 1)
3= Assez bonne maîtrise et application de la mission (a conscience de cette dernière comme étant l'une de ses missions et l'applique assez bien).	3= Réalisation assez bonne de l'intervention	Ciblées (en petits groupes, dites de niveau 2)
4= Bonne maîtrise et application de la mission (pratique et explique bien ce en quoi consiste la mission).	4= Maîtrise du procédé, des objectifs, des types d'intervention et de leur application assez correcte.	Intensives ou rééducatives (individuellement ou en petits groupes hors classe, nécessitant généralement l'apport des spécialistes (orthopédagogues, psychopédagogues...etc ; dites de niveau3)
5= Très bonne maîtrise et application de la mission (pratique et explique clairement ce en quoi consiste la mission et les objectifs qu'elle vise).		

Variables et composantes	Echelle et/ou critères d'appréciation	Commentaires / remarques
• L'évaluation	1-2-3-4-5	
La prévention	1-2-3-4-5	
L'intervention	1-2-3-4	
Types d'intervention	1-2-3	
La collaboration/ partenariat	1-2-3-4-5	
Le généraliste et spécialiste	1-2-3-4-5	
La communication	1-2-3-4-5	
Guide/soutien/conseiller	1-2-3-4-5	

VI2 LES COMPETENCES DE L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE

Légende

1= Possession et application très faible ou absente (n'a pas conscience de cette dernière comme étant l'une de ses compétences, ne sait pas exactement en quoi cela consiste).

2= Possession et application plus ou moins effective (a apparemment conscience de cette dernière comme étant l'une de ses compétences, mais ne sait exactement en quoi cela consiste).

3= Assez bonne possession et application de la compétence (a conscience de cette dernière comme étant l'une de ses compétences et l'applique assez bien).

4= Bonne possession et application de la compétence (démontre et explique bien ce en quoi consiste la compétence).

5 =Très bonne possession et application de la compétence (démontre et explique clairement ce en quoi consiste la compétence et les objectifs qu'elle vise).

Consigne : entourer le chiffre correspondant au niveau de possession et d'application des catégories de compétences par l'observé.

Compétences intellectuelles	1-2-3-4-5	
Compétences techniques	1-2-3-4-5	
Compétences morales et artistiques	1-2-3-4-5	
Compétences humanitaires	1-2-3-4-5	
Compétences technologiques	1-2-3-4-5	

VI3 : LES TACHES SPECIFIQUES EFFECTUEES PAR L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE

Consigne pour toute la suite : cochez la case correspondant aux tâches spécifiques effectuées, aux méthodes et techniques d'enseignement, aux supports didactiques et aux types et outils d'évaluation utilisés par l'observé.

Tâches spécifiques	☐ Accueillir et être bienveillant avec tous les élèves et précisément les EBES	
	☐ Développer l'estime de soi de l'EBES	
	☐ Développer le sentiment d'appartenance de l'EBES à la classe	
	☐ Développer les compétences cognitives et /ou langagières de l'EBES	
	☐ Créer un environnement d'apprentissage approprié favorable aux apprentissages) et sécurisant	
	☐ Adapter le programme selon le niveau de développement des EBES	
	☐ Favoriser les interactions et la socialisation de tous les élèves de la classe	

VI4 : LES METHODES ET TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT UTILISES PAR L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE

Consigne : écrire « oui » si utilisation effective observée et « non » si utilisation pas effective.

Méthodes d'enseignement	Utilisation effective	Niveau de maitrise et d'application					
		Très bon	Bon	Passable	Mauvais	Très mauvais	
Pédagogie différenciée							
Pédagogie inversée							
La conception Universelle de l'apprentissage							

Méthodes actives et participatives (jeu de rôles /simulation)							
L'enseignement direct							
Le tutorat par les pairs							
Classes promenades							
L'enseignement-apprentissage collaboratif/participatif							
Travaux en groupes							
Pédagogie différenciée							

VI5 : LES SUPPORTS DIDACTIQUES UTILISES PAR L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE

Supports didactiques	Utilisation effective	Fréquences d'utilisation			
		Toujours	Parfois	Jamais	
Matériels concrets					
Matériels semi-concrets					
Outils TIC/ médias audiovisuels					
Didacticiels informatiques					
Supports/ documents en braille					

VI6 : LES TYPES ET LES OUTILS D'EVALUATION UTILISES PAR L'ENSEIGNANT D'ECOLE INCLUSIVE

1) Types d'évaluation	☐ Evaluation formative ☐ Evaluation sommative ☐ Diagnostique	
2) Outils	☐ Tests cognitifs	
	☐ Tests non cognitifs	
	☐ Tests objectifs	
	☐ Tests subjectifs	
	☐ Tests oraux	
	☐ Tests pratiques	
	☐ Portfolios	

B - Variable dépendante

VD : Rendement des EBES dans les écoles inclusives

1-Observation de la progression des apprenants souffrant de déficience intellectuelle moyenne et/ou en difficulté d'adaptation à travers les PEI.

Apprenants	Progression					
	Très bonne	Bonne	Passable	Mauvaise	Très mauvaise	

C. Modèle résolutif d'ingénierie de formation suivant le modèle ADDIE

Tableau 55

Modèle résolutif d'ingénierie de formation selon le modèle ADDIE

A=Analyse	D= (Design) Conception	D=Développement	I=Implémentation	E=Evaluation
- Détermination des objectifs de la formation : sensibiliser les enseignants afin d'obtenir leur adhésion à la pratique de l'inclusion scolaire (rompre toute barrière érigée par les croyances aux préjugés au sujet de certains EBES ; doter les enseignants des connaissances théoriques et pratiques sur l'éducation inclusive ; - Identifier les besoins de formation : définir les missions des professionnels, les doter de tous les outils qui leur permettront au mieux d'exercer leur fonction ; améliorer le rendement des EBES ; - Définir la cible (les bénéficiaires de la formation) et ses caractéristiques (background, prérequis...) : cible= les enseignants en formation (élèves-maîtres) et en exercice. (Référentiel de métier)	-Détermination des compétences à détenir et leur contenu : les compétences intellectuelles savoirs) ; les compétences techniques (savoir-faire) ; les compétences morales et artistiques (savoir-bien faire) ; les compétences humanitaires (savoir-être et devenir) ; les compétences technologiques (savoir-technologique et écologique). (Référentiel de compétences)	-Elaboration à partir des informations recueillies dans les étapes précédentes, du support de formation et mise en application ; -Validation du référentiel de formation (Référentiel de formation)	-Expérimentation du support ; -Mise en place du procédé d'évaluation du support conçu, à travers le suivi et le monitoring. Ici sont attendus les retours à la fois des enseignants et des apprenants.	-Evaluation formative (de chaque étape de la construction du support) et sommative (de l'ensemble du support). On l'évalue dans la perspective de le rendre meilleur ; -Actualisation ou réajustement du référentiel ; -Approbation ou non du référentiel...

Source : données de l'étude (2024).

D. Programme officiel d'éducation inclusive (MINESEC) et module de renforcement des capacités des enseignants (MINEDUB)

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

SECRETARIAT D'ETAT AUPRES DU MINISTRE DES
ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES EN CHARGE DE
L'ENSEIGNEMENT NORMAL

INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS

INSPECTION DE PEDAGOGIE CHARGEE
DEL'ENSEIGNEMENT NORMAL

REPUBLIQUE OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

OFFICE OF THE SECRETARIAT OF STATE TO THE
MINISTER OF SECONDARY EDUCATION IN CHARGE OF
TEACHERS' TRAINING

INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION

INSPECTORATE OF PEDAGOGY IN CHARGE OF
TEACHER TRAINING

**PROGRAMME OFFICIEL D'EDUCATION
INCLUSIVE POUR LES ECOLES
NORMALES D'INSTITUTEURS DE
L'ENSEIGNEMENT GENERAL**

NIVEAU BEPC II / PROBATOIRE I

DISCIPLINE : ÉDUCATION INCLUSIVE	HORAIRE HEBDOMADAIRE : 01 HEURE
NIVEAU II : BEPC 2 ET PROBATOIRE 1	HORAIRE ANNUEL : 22 HEURES

COMPÉTENCES CIBLÉES: C11, C12, C13, C21, C22, C31, C33, C41, C42

COMPÉTENCE INTERMÉDIAIRE : À la fin de l'année, l'élève-maître doit pouvoir résoudre les situations-problèmes faisant intervenir les Concepts et enjeux de l'éducation inclusive, les déficiences et handicap, les obstacles et les caractéristiques d'un environnement favorable à l'éducation inclusive.

Compétences professionnelles de base	Thèmes	Ressources
Expliquer le concept et les enjeux de l'Éducation Inclusive	Concept et enjeux de l'Éducation Inclusive	SAVOIRS : ➤ Éducation inclusive ➤ Enfants à risque ➤ Enfants à risque d'exclusion ; ➤ Marginalisation ; ➤ Objectifs de l'éducation inclusive. ➤ Référencement; ➤ Enjeux de l'Education Inclusive ➤ Textes juridiques qui régissent l'éducation inclusive au Cameroun ➤ Plaidoyer sur l'Éducation inclusive en contexte camerounais. SAVOIR-FAÏRE : ➤ -Définir les concepts : l'Éducation inclusive - Enfants à risque ,Enfants à risque d'exclusion, Marginalisation -Énoncer les objectifs de l'éducation inclusive. -Repérer les enfants à risque d'exclusion et de marginalisation scolaires et identifier les partenaires pour leur référencement. -Présenter les textes juridiques qui régissent l'éducation inclusive au Cameroun. -Identifier les éléments clés d'un plaidoyer pour l'éducation inclusive en contexte camerounais. ACTIVITÉS SUGGÉRÉES : Séance de photolangage, travaux en groupes et études de cas, recherche documentaire
Expliquer les déficiences, troubles, pathologies et obstacles en lien avec l'éducation inclusive	Déficiences et Handicap	SAVOIRS : -Concepts de déficience et de handicap -Principales déficiences et difficultés rencontrées chez les élèves -Handicap et participation sociale -Situation particulière des filles handicapées SAVOIR- FAIRE : 05 -Définir les notions Déficience et Handicap. -Identifier les principales déficiences, leurs signes

Compétences professionnelles de base	Thèmes	Ressources
		et difficultés rencontrées chez les élèves -développer des connaissances sur les déficiences, troubles (de la communication, du comportement,...) et pathologies que l'on peut rencontrer chez les élèves. -Identifier ce qui, dans la société, fait obstacle ou au contraire facilite l'inclusion et la participation de la personne handicapée. -Repérer le lien entre genre et handicap et Décrire les principaux obstacles rencontrés plus particulièrement par les filles handicapées. ACTIVITÉS SUGGÉRÉES : Travaux collectifs, quizz, projection d'images
Adapter la prise en charge des EBES en fonction des déficiences et éliminer les obstacles à l'inclusion	Obstacles et caractéristiques d'un environnement favorable à l'Éducation Inclusive	SAVOIRS : -Obstacles et leviers dans l'accès à l'éducation des enfants handicapés -École inclusive : accessibilité des locaux, caractéristiques d'une école et classe inclusive -Qualités de l'enseignant.e éicusif.ve -Importance de la promotion et de la valorisation des différences. -Comment rendre l'école /classe accessible à tous élèves handicapés ou à besoins éducatifs spécifiques -Approche à double voie SAVOIR-FAIRE : -Identifier les obstacles et leviers dans l'accès à l'éducation des enfants handicapés. -Décrire les conditions d'un environnement scolaire sûr et accessible aux enfants handicapés. -Décrire l'attitude de l'enseignant.e inclusif.ve favorisant l'accueil et l'apprentissage de tous les élèves. -Expliquer l'importance de promouvoir et valoriser les différences. -Identifier les adaptations à apporter dans l'environnement scolaire en fonction des besoins éducatifs spécifiques des élèves. -Décrire l'approche à double voie de l'éducation inclusive.

NIVEAU BEPC III / PROBATOIRE II

DISCIPLINE : ÉDUCATION INCLUSIVE NIVEAU III : BEPC III et PROBATOIRE II	HORAIRE HEBDOMADAIRE : 01 HEURE HORAIRE ANNUEL : 22 HEURES
--	---

COMPÉTENCES CIBLÉES: C11, C12, C13, C21, C22, C31, C33, C41, C42

COMPÉTENCE TERMINALE : À la fin de la formation, l'élève-maître doit pouvoir résoudre des situations problèmes rencontrées dans l'exercice de son métier en utilisant les ressources de l'éducation inclusive.

Compétences professionnelles de base	Thèmes	Ressources
Préparer et présenter une séquence d'enseignement-apprentissage en utilisant les méthodes, stratégies, techniques et procédés appropriés aux enfants à besoins spécifiques	Planification, stratégies d'apprentissage et d'enseignement inclusifs	SAVOIRS : -Préparation et présentation d'une leçon pour une classe inclusive -Stratégies de l'enseignement inclusif et de la communication inclusive -Approche multisensorielle -Méthodes d'apprentissage actives - la différenciation -Stratégies d'entraide et du travail collaboratif -Matériel inclusif -Diverses modalités de regroupement : l'appui individualisé, le tutorat et le soutien par les pairs -Stéréotypes liés au genre dans les situations d'apprentissage SAVOIR- FAIRE : -Identifier les éléments de la préparation d'une leçon pour une classe inclusive -Identifier des stratégies favorables à l'enseignement inclusif. - Décrire une approche pédagogique permettant à tous les élèves d'accéder plus facilement aux apprentissages : l'approche multisensorielle. -Définir les règles de communication inclusive, -Identifier les méthodes d'apprentissage actives. -Pratiquer la différenciation pédagogique et repérer les éléments que l'on peut adapter afin de répondre aux besoins des élèves ayant une déficience ou aux enfants a des besoins éducatifs spécifiques. -Définir des stratégies visant à inciter les enfants à s'entraider et à travailler ensemble : le compagnonnage et le soutien par les pairs- - Citer et décrire le Matériel inclusif

		Définir l'appui individualisé. -Repérer les stéréotypes liés au genre dans les situations d'apprentissage. ACTIVITÉS SUGGÉRÉES : Vidéoprojections, jeux éducatifs, travaux en groupe, jeux de rôle, jeux collectifs, activités multisensorielles, libre expression
Adapter l'évaluation aux besoins spécifiques des apprenants	Évaluation inclusive	SAVOIRS : -Valeur de l'échec dans l'apprentissage -Statut de l'erreur dans l'apprentissage -Adaptation de l'évaluation en fonction des capacités des élèves -Adaptation des modalités d'examens officiels SAVOIR- FAIRE : -Expliquer la valeur de l'échec et le statut de l'erreur dans les apprentissages -Identifier les adaptations à apporter dans l'évaluation des élèves handicapés ou à besoins éducatifs spécifiques. -Développer une approche équitable de l'évaluation pour tous les apprenants en lien avec le contexte légal Camerounais sur les évaluations. ACTIVITÉS SUGGÉRÉES : Vidéo-projections, travaux collectifs, découpage d'étiquettes, simulations, mises en situation filmée, dessins sur ardoise, études de cas
Élaborer et exploiter un plan d'éducation individuel (PEI)	Gestion individuelle d'un Enfant à Besoins Éducatifs Spécifiques	SAVOIRS : -Soutien psychologique. -Gestion des comportements. -Élaboration d'un Plan d'Éducation Individuel -Collaboration avec la famille et les acteurs locaux.la communauté éducative vers un projet d'école inclusive (pour soutenir la scolarisation des enfants handicapés) SAVOIR- FAIRE : -Présenter les règles de soutien psychologique aux enfants à besoins éducatifs spécifiques (conseiller, soutenir, encourager). -Élaborer un outil adapté : le Plan d'éducation Individuel (PEI). -Dresser la liste des aides disponibles dans

		le milieu scolaire et dans son environnement pour soutenir l'enfant à besoins éducatifs spécifiques. -Déterminer l'importance d'établir des liens efficace entre les parents et la communauté éducative pour soutenir la scolarisation des enfants handicapés. -Identifier les acteurs de l'inclusion scolaire (champ institutionnel, sanitaire, social, etc.) ACTIVITÉS SUGGÉRÉES : Brainstorming, lecture et échanges collectifs, travaux individuels décrivant le PEI
--	--	--

NIVEAU BACCALAUREAT

DISCIPLINE : ÉDUCATION INCLUSIVE	HORAIRE HEBDOMADAIRE : 02 HEURES
NIVEAU III : BACCALAURÉAT	HORAIRE ANNUEL : 44 HEURES

COMPÉTENCES CIBLÉES: C11, C12, C13, C21, C22, C31, C33, C41, C42

COMPÉTENCE TERMINALE : À la fin de la formation, l'élève-maître doit pouvoir résoudre des situations problèmes rencontrées dans l'exercice de son métier en utilisant les ressources de l'éducation inclusive.

Compétences professionnelles de base	Thèmes	Ressources
Expliquer le concept et les enjeux de l'Éducation Inclusive	Concept et enjeux de l'Éducation Inclusive	SAVOIRS : - Éducation inclusive - Enfants à risque - Enfants à risque d'exclusion ; - Marginalisation ; - Objectifs de l'éducation inclusive. - Référencement; - Enjeux de l'Éducation Inclusive - Textes juridiques qui régissent l'éducation inclusive au Cameroun; - Plaidoyer sur l'Éducation inclusive en contexte camerounais. SAVOIR-FAIRE : -Définir les concepts : l'Éducation inclusive, Enfants à risque, Enfants à risque d'exclusion, Marginalisation -Énoncer les objectifs de l'éducation inclusive. -Repérer les enfants à risque d'exclusion et de marginalisation scolaires et identifier les partenaires pour leur référencement. -Présenter les textes juridiques qui régissent l'éducation inclusive au Cameroun. -Identifier les éléments clés d'un plaidoyer pour l'éducation inclusive en contexte camerounais. ACTIVITÉS SUGGÉRÉES : Séance de photolangage, travaux en groupes et études de cas, recherche documentaire
Expliquer les déficiences, troubles, pathologies et obstacles en lien avec l'éducation inclusive	Déficiência et Handicap	SAVOIRS : -Concepts déficiences et handicap -Principales déficiences et difficultés rencontrées chez les élèves -Handicap et participation sociale -Situation particulière des filles handicapées SAVOIR- FAIRE : -Définir les notions Déficiência et Handicap. -Identifier les principales déficiences, leurs signes et difficultés rencontrées chez les élèves

Compétences professionnelles de base	Thèmes	Ressources
		-Développer des connaissances sur les déficiences, troubles (de la communication, du comportement,) et pathologies que l'on peut rencontrer chez les élèves. -Identifier ce qui, dans la société, fait obstacle ou au contraire facilite l'inclusion et la participation de la personne handicapée. -Repérer le lien entre genre et handicap et Décrire les principaux obstacles rencontrés plus particulièrement par les filles handicapées. ACTIVITÉS SUGGÉRÉES : Travaux collectifs, quizz, projection d'images
Adapter la prise en charge des EBES en fonction des déficiences et éliminer les obstacles à l'inclusion	Obstacles et caractéristiques d'un environnement favorable à l'Éducation Inclusive	SAVOIRS : -Obstacles et leviers dans l'accès à l'éducation des enfants handicapés -École inclusive : accessibilité des locaux, caractéristiques d'une école et classe inclusive -Qualités de l'enseignant.e inclusif.ve -l'importance de la promotion et de la valorisation des différences. -Comment rendre l'école /classe accessible à tous élèves handicapés ou à besoins éducatifs spécifiques -Approche à double voie SAVOIR-FAIRE : -Identifier les obstacles et leviers dans l'accès à l'éducation des enfants handicapés. -Décrire les conditions d'un environnement scolaire sûr et accessible aux enfants handicapés. -Décrire l'attitude de l'enseignant.e inclusif.ve favorisant l'accueil et l'apprentissage de tous les élèves. -Expliquer l'importance de promouvoir et valoriser les différences. -Identifier les adaptations à apporter dans l'environnement scolaire en fonction des besoins éducatifs spécifiques des élèves. -Décrire l'approche à double voie de l'éducation inclusive.
Préparer et présenter une séquence d'enseignement-apprentissage en	Planification, stratégies d'apprentissage et d'enseignement	SAVOIRS : -Préparation et présentation d'une leçon pour une classe inclusive -Stratégies de l'enseignement inclusif et de la communication inclusive

Compétences professionnelles de base	Thèmes	Ressources
utilisant les méthodes, stratégies, techniques et procédés appropriés aux enfants à besoins spécifiques	inclusifs	-Approche multisensorielle -Méthodes d'apprentissage actives - la différenciation. - Les stratégies d'entraide et du travail collaboratif. -Matériel inclusif -Diverses modalités de regroupement : l'appui individualisé, le tutorat et le soutien par les pairs -Stéréotypes liés au genre dans les situations d'apprentissage SAVOIR- FAIRE : -Identifier les éléments de la préparation d'une leçon pour une classe inclusive -Identifier des stratégies favorables à l'enseignement inclusif. - Décrire une approche pédagogique permettant à tous les élèves d'accéder plus facilement aux apprentissages : l'approche multisensorielle. -Définir les règles de communication inclusive, -Identifier les méthodes d'apprentissage actives. -Pratiquer la différenciation pédagogique et repérer les éléments que l'on peut adapter afin de répondre aux besoins des élèves ayant une déficience ou aux enfants à besoins éducatifs spécifiques. -Définir des stratégies visant à inciter les enfants à s'entraider et à travailler ensemble : le compagnonnage et le soutien par les pairs. - Citer et décrire le Matériel inclusif Définir l'appui individualisé. -Repérer les stéréotypes liés au genre dans les situations d'apprentissage. ACTIVITÉS SUGGÉRÉES : Vidéoprojections, jeux éducatifs, travaux en groupe, jeux de rôle, jeux collectifs, activités multisensorielles, libre expression
Adapter l'évaluation aux besoins spécifiques des apprenants	Évaluation inclusive	SAVOIRS : -Valeur de l'échec dans l'apprentissage -Statut de l'erreur dans l'apprentissage -Adaptation de l'évaluation en fonction des capacités des élèves -Adaptation des modalités d'examens officiels SAVOIR- FAIRE : -Expliquer la valeur de l'échec et le statut de l'erreur dans les apprentissages. -Identifier les adaptations à apporter dans

Compétences professionnelles de base	Thèmes	Ressources
		l'évaluation des élèves handicapés ou à besoins éducatifs spécifiques. -Développer une approche équitable de l'évaluation pour tous les apprenants en lien avec le contexte légal Camerounais sur les évaluations. ACTIVITÉS SUGGÉRÉES : Vidéo-projections, travaux collectifs, découpage d'étiquettes, simulations, mises en situation filmée, dessins sur ardoise, études de cas
Élaborer et exploiter un plan d'éducation individuel (PEI)	Gestion individuelle d'un Enfant à Besoins Éducatifs Spécifiques	SAVOIRS : -Soutien psychologique. -Gestion des comportements. -Élaboration d'un Plan d'Éducation Individuel -Collaboration avec la famille et les acteurs locaux, communauté éducative vers un projet d'école inclusive (pour soutenir la scolarisation des enfants handicapés) SAVOIR- FAIRE : -Présenter les règles de soutien psychologique aux enfants à besoins éducatifs spécifiques (conseiller, soutenir, encourager). -Élaborer un outil adapté : le Plan d'éducation Individuel (PEI). -Dresser la liste des aides disponibles dans le milieu scolaire et dans son environnement pour soutenir l'enfant à besoins éducatifs spécifiques. -Déterminer l'importance d'établir des liens efficaces entre les parents et la communauté éducative pour soutenir la scolarisation des enfants handicapés. -Identifier les acteurs de l'inclusion scolaire (champ institutionnel, sanitaire, social, etc.) ACTIVITÉS SUGGÉRÉES : Brainstorming, lecture et échanges collectifs, travaux individuels décrivant le PEI

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT
MATERNEL ET PRIMAIRE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work – Fatherland

MINISTRY OF BASIC EDUCATION

SECRETARIAT GENERAL

DEPARTMENT OF NURSERY AND
PRIMARY EDUCATION

**Module de renforcement des capacités
des enseignants sur l'utilisation de
l'outil d'identification des enfants à
besoins spécifiques au sein et en
dehors de l'école, et sur la gestion de
la classe inclusive.**

LA DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT MATERNEL ET PRIMAIRE

Yaoundé, Octobre 2023

TABLE DE MATIÈRE

INTRODUCTION	LXVIII
I - GUIDE D'UTILISATION DE L'OUTIL D'IDENTIFICATION DES ENFANTS A BESOINS SPECIFIQUES AU SEIN ET EN DEHORS DE L'ECOLE	LXVIII
I-1- DEFINITION DES CONCEPTS:	LXVIII
I-2 UTILISATION/ADMINISTRATION DE L'OUTIL D'IDENTIFICATION DES EBES	LXX
II - LA GESTION D'UNE CLASSE INCLUSIVE	LXXI
II-1 DEFINITION D'UNE CLASSE INCLUSIVE.....	LXXI
II-2 AMENAGEMENT D'UNE CLASSE INCLUSIVE	LXXI
II-2-1 Organisation des activités enseignement-apprentissage en coins	lxxii
II-2-2 Matériel didactique et affichage.....	lxxii
II-2-3 Quelques principes pédagogiques à respecter dans une classe inclusive	lxxii
II-2-4 La sécurité dans la salle de classe.....	lxxiii
II-3 RELATION ELEVE-ENSEIGNANT	LXXIII
II-3-1 Comment améliorer la relation enseignant-élève ?	lxxiii
II-3-2 Comment rendre ses leçons plus intéressantes ?	lxxiii
II-4 LES MODELES D'ENSEIGNEMENT INCLUSIF:.....	LXXIV
II-4-1 Le Co-enseignement :.....	lxxiv
II-4-2 Le Push In	lxxiv
II-4-3 Le Pull Out.....	lxxiv
II-5 STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT INDIQUES/RECOMMANDES PAR TYPE D'ENFANTS A BESOINS EDUCATIFS SPECIFIQUES	LXXIV
II-5-1 LE DYSLEXIQUE	lxxiv
II-5-2 LE DYSGRAPHIQUE	lxxvi
II-5-3 LE DYSCALCULIQUE	lxxvi
II-5-4 ENFANT PRESENTANT DES TROUBLES DE MEMOIRE	lxxvii
II-5-5 ENFANT PRESENTANT DES DEFICIENCES INTELLECTUELLES.....	lxxvii
II-5-6 ENFANT PRESENTANT DES TROUBLES D'ANXIETE ET DE DEPRESSION	lxxviii
II-5-7 ENFANT SURDOUE ET TALENTUEUX.....	lxxix
II-5-8 ENFANTS PRESENTANT LES TROUBLES DE LA VUE	lxxix
II-5-9 Enfants présentant les problèmes de surdité.....	lxxx
II-5-10 ENFANT PRESENTANT LES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE (TSA)	lxxx
II-5-11 LES ENFANTS HYPERACTIFS	lxxxii
II-5-12 ENFANT PRESENTANT LES TROUBLES DE LANGAGE	lxxxiii
II-5-13 LE SYNDROME DE DOWN.....	lxxxiv
II-5-14 ENFANT PRESENTANT LES TROUBLES CEREBRAUX.....	lxxxv
II-5-15 ENFANTS PRESENTANT LES HANDICAPES MOTEURS.....	lxxxvi

II-5-16 LES AUTRES VULNERABILITES SOCIALES	lxxxvi
II-5-17 LES MALADIES CHRONIQUES	lxxxvii
III-1-STRATÉGIES D'ÉVALUATION POUR LES PERSONNES A BESOINS EDUCATIFS SPECIFIQUES.....	LXXXVII
III-1-LA DEFINITION DES CRITERES D'EVALUATION DOIT SE FAIRE COMME SUIVANT :	LXXXVII
III-2 COMMENT SURVEILLER LES EXAMENS ?.....	LXXXVIII
III-3 COMMENT PROCEDER A L'EVALUATION PROPREMENT DITE ?	LXXXVIII
III-4 LE SYSTEME DE NOTATION ET D'EVALUATION TIENDRA COMPTE DE CE QUI SUIVANT :	LXXXVIII
III-5 LES SALLES D'EXAMEN DEVRONT ETRE DISPOSEES DE LA MANIERE SUIVANTE : .	LXXXVIII
CONCLUSION	LXXXVIII

INTRODUCTION

Le Ministère de l'Education de Base, en collaboration avec les autres ministères partenaires, vient de finaliser la rédaction de la Politique Nationale de l'Education Inclusive, dont la validation est imminente. Sa vision est d' « assurer d'ici 2027, à au moins 25% d'enfants à besoins éducatifs spécifiques, une éducation équitable, inclusive et de qualité, ainsi que le développement des compétences professionnelles et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie dans un environnement adapté, sain, sûr et protecteur ».

Dans celle-ci, un accent particulier est mis sur l'élaboration, la vulgarisation et l'utilisation d'un outil d'identification des enfants à besoins spécifiques au sein et en dehors de l'école, en vue d'accroître le taux de scolarisation des enfants en âge scolaire en général, et ceux de cette catégorie, en particulier.

Dans cette optique, le MINEDUB, avec l'appui technique et financier de Education Cannot Wait (ECW) et l'expertise scientifique de certains universitaires des Universités de Yaoundé I et de Buea, a élaboré et validé cet outil d'identification.

A l'aube de l'année scolaire 2023-2024, le Ministre a instruit certains personnels de l'IGE et de la DEMP d'aller renforcer les capacités des formateurs des enseignants et des enseignants des écoles maternelles et primaires publiques et d'application transformées en écoles publiques inclusives à l'utilisation de cet outil et à la gestion d'une classe inclusive.

Pour cela, la DEMP, en collaboration avec certains Professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Buea, a élaboré un module de renforcement des capacités des cibles.

Au terme du renforcement des capacités des cibles, chaque participant sera capable de :

- Définir clairement l'éducation inclusive et la terminologie liée au Handicap et à sa typologie ;
- Utiliser l'outil d'identification ;
- Identifier les enfants à besoins spécifiques au sein et en dehors de l'école ;
- Enseigner et évaluer les enfants à besoins spécifiques tout en prenant en compte leur diversité ;
- Susciter le changement de sa perception et ses attitudes vis-à-vis des enfants vulnérables et de l'éducation inclusive

Ce module comprend trois (03) grandes parties : le Guide d'utilisation de l'outil d'identification (I), la gestion d'une classe inclusive (II) et les stratégies d'évaluation des EBES (III).

I - GUIDE D'UTILISATION DE L'OUTIL D'IDENTIFICATION DES ENFANTS A BESOINS SPECIFIQUES AU SEIN ET EN DEHORS DE L'ECOLE

Le présent guide aide son utilisateur à mieux comprendre son contenu et comment l'administrer, et interpréter les résultats. Il est subdivisé en deux sous-parties : la définition des concepts, l'administration de cet outil et l'interprétation des résultats.

I-1- DEFINITION DES CONCEPTS:

Cette sous-partie permet de mettre tout utilisateur de ce document au même niveau de compréhension. Elle met l'accent sur la nature de chaque concept et les caractéristiques à partir desquelles on peut les mesurer. Ces caractéristiques constituent ici les items de chaque handicap à observer dans l'outil.

Education Inclusive: Type d'éducation/formation qui permet de prendre en compte la diversité des besoins de tous les apprenants dans le processus enseignement-apprentissage en vue de réduire toute forme d'exclusion. Elle implique des transformations et des modifications des contenus de formation des formateurs, des approches, des structures et des stratégies. Dans l'éducation inclusive, tous les enfants, quels qu'ils soient, ont accès à l'éducation et à la formation. Ici, il est question de mettre les enfants ensemble dans un environnement inclusif pour apprendre, en utilisant des programmes et des méthodes/équipements/matériels adaptés à leurs besoins. Ils sont encadrés par des enseignants formés à l'éducation inclusive et des personnes ressources qualifiées.

Handicap : Perte ou réduction des possibilités de participer à la vie quotidienne de la communauté à un niveau équivalent à celui des autres. Les personnes en situation de handicap sont celles-là qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. Généralement, le handicap est causé par l'interaction de deux facteurs : (1) les déficiences physiques, mentales, intellectuelles et sensorielles d'une personne présentant un handicap et (2) les diverses barrières (notamment les attitudes négatives) qui empêchent la personne de participer activement à la vie en société.

Handicaps de fréquence (incidence) élevée : Troubles d'apprentissage, déficiences intellectuelles, difficultés émotionnelles/comportementales et troubles de la parole/du langage relativement légers et qui constituent la grande majorité des handicaps chez les apprenants.

Handicaps de fréquence (incidence) faible : Handicaps qui constituent un petit pourcentage des handicaps que peuvent avoir les apprenants. Il s'agit notamment de déficiences de nature physique et sensorielle (exemple : déficiences auditives et visuelles).

Plan d'Education Individualisé (PEI) : c'est une sorte de guide d'éducation spécialisée dans lequel l'on présente les besoins éducatifs spécifiques à apporter aux EBES dans le but d'améliorer leurs capacités et alléger leurs difficultés d'apprentissage.

Enfants à Besoins Educatifs Spéciaux/spécifiques/particuliers : Enfants en situation de handicap et de vulnérabilité nécessitant des soins ou des aménagements particuliers pour épanouissement scolaire

Déficience : Perte ou réduction d'une fonction physique, mentale ou sensorielle sur le long terme ou de façon permanente à cause des barrières physiques ou sociales.

Dyslexie : Trouble d'apprentissage qui affecte la capacité d'une personne à lire, à épeler, à écrire et à parler.

Dysgraphie : Trouble d'apprentissage qui concerne l'expression écrite et qui affecte la capacité à écrire de manière cohérente.

Dyscalculie : Handicap qui affecte considérablement la capacité d'une personne à comprendre les concepts mathématiques.

TROUBLES LIÉS À LA MEMORISATION: Incapacité ou difficultés à stocker les informations et/ou à les restituer.

Apraxie: Trouble neurologique lié à une lésion cérébrale qui se caractérise par une perte de la capacité à accomplir des tâches qui exigent la mémorisation des schémas ou des séquences de mouvements.

Dyspraxie : Trouble de développement moteur qui se caractérise par une difficulté à réaliser des gestes coordonnés ou à organiser ses pensées.

Déficiences intellectuelles : Faible capacité à comprendre une information nouvelle ou complexe et d'apprendre ou d'appliquer de nouvelles compétences.

Anxiété et Dépression: Trouble du comportement qui se caractérise par une grande tristesse, une perte de motivation et des facultés de décision, et l'impression de ne pas avoir de valeur en tant qu'individu tandis que l'anxiété est une inquiétude exagérée par rapport à la réalité des menaces.

Enfant surdoué: c'est un enfant doté de capacités intellectuelles significativement supérieures à la norme.

Troubles de vision: Perte totale ou partielle de la vue.

Troubles d'audition: Incapacité totale ou partielle à percevoir les sons.

Surdité: Incapacité totale à percevoir les sons.

Trouble du Spectre Autistique (TSA): Trouble neuro-développemental qui se caractérise par des lacunes d'interaction sociale, de communication et de gestes inhabituels.

Trouble déficitaire d'attention/Hyperactivité: Trouble neurodéveloppemental caractérisé par des niveaux élevés d'inattention, et/ou d'agitation et d'impulsivité.

Troubles de langage: Ce sont des troubles de communication qui ont un impactant significatif sur le niveau d'apprentissage, de compréhension et de l'usage de la langue. Dans ce groupe, nous avons l'aphasie et le b  galement.

Aphasie: Il s'agit d'un trouble du langage qui affecte significativement la capacité d'une personne à communiquer de manière fluide et efficace.

B  galement Trouble de la parole qui se manifeste par la répétition saccadée d'une syllabe et l'arrêt involontaire du débit des mots.

Syndrome de Down: Maladie génétique dans laquelle une personne naît avec une copie supplémentaire du chromosome 21. Cela signifie qu'elle possède un total de 47 chromosomes au lieu de 46. Cela peut affecter le développement de son cerveau et de son corps. Les personnes diagnostiquées avec le syndrome de Down mènent une vie heureuse et saine grâce à des soins de soutien.

Paralysie cérébrale : Pathologie handicapante qui entraîne une déficience intellectuelle et des handicaps physiques. Elle est liée à une lésion du cerveau survenue dans la période anténatale ou périnatale.

Personnes à mobilité réduite: personne qui a des difficultés dans ses mouvements et dans ses déplacements de manière provisoire ou permanente. Si l'environnement n'est pas adapté, cette personne peut avoir des difficultés à accéder aux bâtiments ou bénéficier des prestations offertes au grand public.

Autres vulnérabilités sociales : Parler de vulnérabilité, c'est parler d'exposition, de menace, de risque, de réduction, de préjudice et de capacité. Être vulnérable, c'est être exposé à des facteurs de risque (personnels, sociaux, environnementaux).

I-2 UTILISATION/ADMINISTRATION DE L'OUTIL D'IDENTIFICATION DES EBES

L'outil que vous allez utiliser comprend cinq parties : le préambule, les informations générales concernant l'enquête, l'identification des personnes présentant un ou plusieurs handicaps moins visibles, l'identification des personnes présentant des handicaps plus visibles et les autres vulnérabilités sociales.

- a- Le préambule donne les objectifs de l'outil, le principe de son administration et met l'enquête en confiance ;
- b- Les informations générales, cette partie permet d'avoir les informations sur l'enquête et sur l'observation à faire ;
- c- l'identification des personnes présentant un ou plusieurs handicaps moins visibles : cette partie montre comment identifier les personnes présentant les handicaps moins visibles. Pour chaque handicap à identifier, l'outil précise les caractéristiques du handicap à observer, les modalités à choisir après l'observation. A la fin de cette observation du handicap visé, l'outil propose des éléments de prise de décision.

Il est à noter que pour se prononcer dans ce cas, l'enquêteur devra observer l'enfant au moins pendant une période de six mois.

- d- l'identification des personnes présentant des handicaps plus visibles : c'est la même procédure que dans le point précédent à l'exception de la durée de l'observation (qui est nettement plus courte)
- e- les autres vulnérabilités sociales : c'est la même procédure que dans l'identification des handicaps plus visibles à l'exception de la durée

Au terme de l'administration de l'outil, le résultat obtenu doit être communiqué au directeur de l'école pour enregistrement de ce cas dans fichier des EBES de l'école d'une part, et pour l'organisation d'un entretien avec les parents ou le tuteur de la personne enquêtée afin de leur communiquer et expliquer les résultats de l'observation d'autre part. En cas de nécessité, il peut également référencer l'enfant concerné à d'autres services compétents pour confirmation et prise en charge.

Pour les autres enfants en dehors de l'école, l'administration de l'outil peut se faire par les enseignants et/ou les autres membres formés du Conseil d'école concernée avant la rentrée scolaire. En cas d'enfants à besoins spécifiques identifiés, ceux-ci doivent être inscrits à l'école. A ce titre, la formation à l'utilisation de l'outil doit être étendue aux autres membres du Conseil d'école.

II - LA GESTION D'UNE CLASSE INCLUSIVE

L'identification des enfants à besoins spécifiques dans une classe permet à l'enseignant, au formateur spécialisé de connaître la personnalité de sa classe. C'est en fonction de celle-ci qu'il va organiser sa classe pour assurer un enseignement de qualité, équitable et inclusif.

En effet, lorsqu'un apprenant à besoins spécifiques est identifié comme tel, il peut avoir besoin à la fois, des interventions thérapeutiques combinées suivantes:

- Thérapie pédagogique
- Orthophonie (rééducation de la voix, de la parole, le langage oral et le langage écrit)
- Audiologie (spécialisation qui évalue et traite les troubles auditifs)
- Kinésithérapie (technique de soins qui consiste à utiliser les techniques de massage, de manipulation et d'exercices physiques spécifiques en vue de conserver ou de rétablir les fonctions motrices et aussi sensorielles d'un patient)
- Correction de la vue
- Soins médicaux et paramédicaux (Soins de santé mentale et des conseils y relatifs)
- Soins sociaux (offerts par les travailleurs sociaux)
- Suivi pour une réadaptation scolaire réussie et de conseil

Dans les lignes qui suivent, nous nous focalisons sur la thérapie pédagogique en vue de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

II-1 Définition d'une classe inclusive

Une classe inclusive est une classe ordinaire qui regroupe tout type d'apprenants en vue de leur éducation. Elle se caractérise par :

- le fait qu'apprendre avec les autres élèves dans une même salle de classe permet aux enfants à besoins éducatifs spécifiques de mieux affronter les défis auxquels ils sont confrontés au quotidien.
- Les salles de classe inclusives accueillantes répondant aux divers besoins éducatifs, sociaux, émotionnels et communicationnels de tous les apprenants.
- le respect des autres, indépendamment de leur culture ou de leurs origines et même de leur handicap.
- un environnement de confiance, de soutien mutuel et de respect mutuel

II-2 Aménagement d'une classe inclusive

La disposition physique de la salle de classe joue un rôle important dans l'implication de l'apprenant aux activités. Pour cela, il est nécessaire de :

- placer les tables-bancs de votre salle de classe de telle sorte qu'ils soient facilement manipulables en vue de s'adapter à différents formats de cours et veiller à ce que le comportement des uns et des autres soit conforme au code établi.
- Disposer les tables-bancs de telle sorte que vous puissiez vous mouvoir aisément dans votre salle de classe. Assurez-vous que tous vos élèves vous soient accessibles.
- Ranger les objets pointus et tranchants, le seau-poubelle, votre bureau, des tables-bancs à des endroits stratégiques afin de minimiser les perturbations et avoir une bonne vue sur le reste de la classe pendant les travaux en petits groupes.
- Surveiller les comportements des élèves pendant ces travaux en petits groupes. En cas de perturbation, modifier la composition des groupes de manière à ce que tout élève perturbateur soit associé à deux élèves travailleurs et productifs.
- Pour les plus petits, créer des espaces rotatifs des jeux et des activités dans la cours de récréation et les mettre en rang près de la porte à l'heure de la sortie des classes.
- Faire une liste des besoins d'aménagement de la salle de classe pour des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Quels sont les élèves qui ont besoin de plus d'espace pour les fauteuils

roulants ? Quels sont les élèves qui ont besoin de plus d'espace pour se déplacer pendant la pause du fait de la déficience sensorielle ?

II-2-1 Organisation des activités enseignement-apprentissage en coins

- Subdiviser la salle de classe en coins de travail pour la pratique de diverses activités qui mettent en exergue le talent des enfants. Ces activités peuvent être d'ordre éducatif, social, ludique et professionnel.
- De préférence, placer le coin réservé aux activités sociales, aux jeux ou toute autre activité de cette nature au fond de la classe.
- Connaître les comportements et les attitudes de tous les élèves en vue de permettre des transitions harmonieuses d'une activité à une autre.
- Disposer les élèves en fonction de leur type de comportement et de la taille des tables-bancs
- Accorder les premières places aux enfants à besoins éducatifs spécifiques.
- Baliser la salle de classe pour délimiter les différentes zones de la salle de classe.

II-2-2 Matériel didactique et affichage

- Veiller à ce que le matériel didactique et les fournitures scolaires soient à la portée des enfants assis en petits groupes et au personnel, afin de permettre des initiations rapides, des leçons ininterrompues et des transitions réussies.
- Penser à subdiviser les endroits où vous rangez le matériel de la classe. Par exemple, un enseignant disposant d'un seul casier avait à se retrouver beaucoup de peine lorsque de nombreux élèves venaient lui demander le matériel au même moment. Il a enlevé l'armoire (ce qui a permis de gagner de l'espace) et a installé des étagères portables dans trois zones distinctes de la salle de classe, afin que les élèves ne se disputent plus l'accès au matériel comme autrefois.
- Mettre de l'ordre en rangeant bien sa salle de classe.
- Créer des affichages muraux colorés et agréables à l'œil. La décoration de votre salle de classe doit non seulement refléter votre personnalité, celle de vos élèves, mais aussi créer de l'énergie et de l'enthousiasme pour l'apprentissage.
- Faire la rotation permanente de l'affichage des projets réalisés par les élèves afin que chacun ait l'occasion de voir son travail mis en valeur. Pensez à mettre en valeur les compétences nouvellement acquises par vos apprenants ainsi que leurs travaux exceptionnels.

II-2-3 Quelques principes pédagogiques à respecter dans une classe inclusive

- Définir clairement le code de conduite.
- Faire respecter ce code en permanence.
- Gérer avec tact les troubles mineurs.
- Donner la possibilité à tous les enfants de s'exprimer.
- Toucher la zone de développement proximal chez les apprenants (c'est le fait de libérer l'enfant de tout stress et déclencher en lui l'envie d'apprendre).
- Connaître les besoins spécifiques de chaque enfant de la classe.
- Apporter le soutien à l'enfant à besoins spécifiques afin que tous les enfants de la classe en bénéficient.
- Créer un environnement d'apprentissage calme et constructif.
- Coller clairement les emplois de temps et autres informations importantes au mur de la classe.
- Partir de l'évaluation des prérequis pour mieux élaborer le programme.
- Donner la latitude aux apprenants de démontrer, chacun selon sa manière, ce qu'ils ont appris ;
- Éviter les comparaisons entre les enfants ; ce qui compte ici, c'est le progrès individuel.
- Encourager, autant que possible, les apprenants à opérer des choix
- Les apprenants à besoins éducatifs spécifiques doivent être libres d'apprendre à leur propre rythme et bénéficier d'aménagements adéquats et de stratégies alternatives d'évaluation en vue de répondre à leurs besoins spécifiques.

- Les apprenants doivent connaître la réussite, les objectifs pédagogiques doivent être spécifiques, réalisables, mesurables et présenter un certain degré de difficulté pour ces élèves (SMART).
- Faciliter les apprentissages à l'aide d'une bonne technique interrogatoire qui les encourage, les incite, les amène à participer au cours tout en approfondissant leurs savoirs.
- Leur fournir de nombreux outils d'apprentissage et encourager des apprentissages en petits groupes.
- Pratiquer la pédagogie différenciée autant que possible, ce qui profitera à la fois aux élèves ordinaires et à ceux ayant des besoins éducatifs spécifiques.
- Impliquer les apprenants dans des activités de résolution de problèmes ; la salle de classe étant une ruche d'activités (un milieu dynamique).
- Enoncer clairement l'OPO (Objectif pédagogique opérationnel) avant que les apprenants ne s'engagent dans des activités d'apprentissage doit être.

II-2-4 La sécurité dans la salle de classe

Lors de l'aménagement de votre salle de classe, voici quelques conseils de sécurité à respecter:

- Les objets potentiellement dangereux tels que les ciseaux, les couteaux et les peintures, les téléphones ... doivent être gardés et mis en sécurité.
- Les désinfectants sont correctement étiquetés et rangés.
- Les plans des issues de secours sont affichés.
- Les câbles électriques ne jonchent pas les allées et venues de la salle de classe et doivent être en bon état.
- Les lumières doivent donner normalement.
- Les tables-bancs, le sol et le tapis doivent être propres et en bon état.
- Le mobilier doit être sécurisé et en bon état.
- Les objets personnels tels que les clés et les sacs à main doivent être rangés en toute sécurité.
- Un plan d'urgence bien élaboré doit être disponible et communiqué.

II-3 RELATION ELEVE-ENSEIGNANT

L'enseignant doit être le premier modèle de son élève. Il a été démontré que l'élève donne le meilleur de lui dans un environnement favorable lorsqu'il y a une forte connexion avec son enseignant.

Voici quelques astuces pour améliorer cette relation dans votre classe.

II-3-1 Comment améliorer la relation enseignant-élève ?

- Apprendre à connaître les noms de vos élèves et donnez-leur des petits noms.
- Apprendre à connaître quelques aspects individuels de chaque élève.
- Faire des observations positives lorsque cela est nécessaire.
- Être toujours positif et enthousiaste lorsque vous enseignez.
- Montrer aux élèves que vous n'êtes pas seulement intéressé par l'enseignement, mais que vous vous souciez également d'eux.
- Éviter les menaces et les punitions.
- Éviter le favoritisme.
- Créer des liens de solidarité dans votre salle de classe.
- Créer un environnement de tolérance où l'on admet tout type de questions et de réponses (même les mauvaises).

II-3-2 Comment rendre ses leçons plus intéressantes ?

- Commencer et terminer par les résultats attendus.
- Bien concevoir les diapositives et en faire une bonne projection peut faire toute la différence.
- Évaluer sur ce que vous avez enseigné.

- Utiliser la voix de l'enseignant pour que tout le monde puisse vous entendre.
- Captiver l'attention des élèves et ne les laisser pas se distraire par la durée des diapositives.
- Amener les apprenants à être actifs pendant le cours (par exemple, posez-leur des questions, encouragez-les à vous poser des questions, appelez-les par leurs noms, résolvez des problèmes ensemble, émettez ensemble des hypothèses sur les causes probables d'un phénomène donné, etc.)
- Eviter de surcharger les enfants. Il est souvent préférable de laisser les élèves assimiler les leçons déjà enseignées et quelques concepts importants.
- Chasser la monotonie en insérant les activités d'éveil pendant les cours.
- Respecter le temps imparti. Commencer à l'heure, finir à l'heure

II-4 LES MODELES D'ENSEIGNEMENT INCLUSIF:

Il existe plusieurs modèles d'enseignement inclusif :

II-4-1 Le Co-enseignement : c'est un modèle qui fait intervenir les co-enseignants : un enseignant spécialisé et un enseignant principal. L'enseignant spécialisé aide l'enseignant principal à planifier ses enseignements, lui fait des suggestions sur la pratique de la pédagogie selon les cas de handicap et il assure parfois une partie de l'enseignement pendant ce temps, l'enseignant principal circule dans la salle de classe pour aider tous les élèves.

II-4-2 Le Push In : c'est un modèle qui fait intervenir un enseignant-ressource qui vient dans une classe ordinaire pour rencontrer les élèves pendant une période donnée pour appuyer les objectifs de leur Programme d'Enseignement Individualisée (PEI) en procédant à la pratique de la pédagogie individualisée ou celle de petits groupes.

II-4-3 Le Pull Out : c'est un modèle d'éducation inclusive qui consiste à extraire l'enfant à besoins spécifiques de la salle de classe ordinaire pour un espace plus adéquat (Resource Room) par rapport à la déficience constatée en vue d'atteindre les objectifs de son Plan d'Enseignement Individualisé.

NB : De tous ces modèles d'éducation inclusive, le Cameroun a opté pour le co-enseignement.

II-5 STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT INDIQUES/RECOMMANDES PAR TYPE D'ENFANTS A BESOINS EDUCATIFS SPECIFIQUES

Les enseignants peuvent recourir aux stratégies ci-après pour enseigner les enfants à besoins éducatifs spécifiques dans leurs classes respectives.

II-5-1 LE DYSLEXIQUE

- Apprendre autant que possible les différents types de troubles d'apprentissage.
- Saisir l'occasion pour changer la vie de cet enfant! cherchez à connaître ses points forts et ses centres d'intérêts afin d'y mettre un accent particulier.
- Donner à l'élève un bon feedback (encouragez la personne) et permettez-lui de s'exercer à plusieurs reprises.
- Examiner attentivement le bulletin de notes de l'élève afin d'identifier clairement les domaines dans lesquels il éprouve des difficultés.
- Discuter avec les spécialistes de votre école (par exemple, l'enseignant spécialisé) sur la ou les méthode(s) d'enseignement appropriée pour cet élève.
- Subdiviser les activités en plusieurs petites étapes et donner des consignes aussi bien oralement que par écrit.
- Donner plus de temps à cet élève pour lui permettre de terminer son travail ou son évaluation.
- Permettre à l'élève ayant des difficultés de lecture d'utiliser la version audio ou sonore des manuels scolaires (via des cassettes)
- Permettre à l'élève ayant des problèmes d'audition d'emprunter des cahiers d'un camarade de classe ou d'utiliser un magnétophone.

- Créer des environnements d'apprentissage inclusifs et favorables.
- Utiliser des supports multisensoriels dans les activités.
- Introduire de nouveaux concepts de manière progressive et digeste
- Soumettre ces apprenants à de nombreux exercices pour leur permettre de s'habituer à ces nouveaux concepts.
- Leur accorder plus de temps lors des évaluations pour leur permettre de les achever.
- Lui trouver un compagnon d'étude (apprentissage par paires) à côté duquel cet élève s'assiéra régulièrement en classe.
- Donner un « Temps de Réflexion » à cet élève avant de répondre à une question. L'on pourra par exemple lui poser la question et attendre quelques instants, puis revenir vers lui plus tard pour lui poser la même question.
- Lui donner des devoirs d'écriture et d'orthographe tous les jours, sous différentes formes.
- Donner au préalable les mots clés d'une leçon ou d'un chapitre avant d'amorcer le texte.
- Mettre à la disposition de l'élève divers types de textes avec des niveaux de difficultés différents afin qu'il puisse lire couramment d'une part, mais aussi qu'il soit mis au défi d'autre part.
- Permettre à l'apprenant d'utiliser un logiciel de synthèse vocale pour obtenir des informations de l'ordinateur.
- Encourager l'élève à lire un texte plusieurs fois.
- Enseigner aux apprenants les techniques d'encodage et de décodage.
- Enseigner les notions d'affixes et de radical d'un mot aux apprenants afin d'améliorer leurs aptitudes en orthographe, en décodage et en compréhension.
- Améliorer la fluidité de la lecture à travers un "modèle de lecture" qui intègre les éléments suivants:

- Modèles de lecture fluide.

- Répétition du même passage, jusqu'à ce que la lecture devienne fluide.

- Suivi régulier de la fluidité de la lecture et représentation graphique (courbes graphiques) de son rythme de lecture.

- Limiter, autant que possible, le nombre de mots par page, avec pas plus de deux consignes par phrase. Il est également conseillé de faire un double espacement et d'insérer des puces ou des numéros dans le texte.
- Aider la personne à mieux comprendre les consignes données en les lui expliquant de manière détaillée.
- Vérifier si l'élève a bien compris les consignes,
- Donner à l'élève des consignes tant verbales qu'écrites
- Accroître l'orthographe phonétique de l'élève en l'exposant aux mots nouveaux puis compter le nombre de sons dans un mot, et établir un lien entre les sons et les syllabes.
- Enseigner clairement les règles de la phonétique et les vérifier plusieurs fois.
- Travailler avec les parents de l'élève en vue de l'élaboration d'un plan d'étude adapté à ses besoins.
- Établir une bonne relation de travail avec les parents de l'élève à travers une communication régulière qui porte sur les progrès de l'enfant à l'école.
- Enseigner aux élèves l'alphabet sous forme de symboles, de lettres et de sons.
- Encourager les conversations dans les interactions sociales. Susciter des interactions ; poser des questions ; les amener à parler.
- Leur accorder du temps supplémentaire pour le traitement des informations verbales.
- Donner à l'élève le temps de réfléchir et de formuler une réponse verbale ou écrite.

II-5-2 LE DYSGRAPHIQUE

- **Donner du temps supplémentaire aux élèves** pour effectuer des tâches, comme recopier des notes, faire des évaluations ou des tests. Cela peut les aider à se détendre, à ne pas se sentir sous pression et à mieux réfléchir, car limiter le temps peut les frustrer.
- **Alléger leur volume de travail dans les activités d'écriture**
- Tenir compte de leur **style d'écriture**. Par exemple, s'ils trouvent plus facile d'écrire en scripte plutôt qu'en cursive.
- **Leur donner une portée d'écriture** sur les feuilles d'évaluation ou dans leurs cahiers, les aider à organiser leurs idées, les évaluer plus d'une fois afin de les aider à avoir confiance en leur travail.
- leur Proposer différentes méthodes de matérialisation de leurs idées. Saisir ces idées sur un ordinateur portable ou parler via un dictaphone, tel qu'un programme de dictée sur ordinateur, peut l'aider à exprimer plus clairement leur compréhension.
- Leur donner l'occasion de démontrer leurs connaissances par d'autres moyens. Les enfants dysgraphiques peuvent matérialiser leurs idées d'une manière qui nécessite peu de mots, par exemple en créant un diagramme parlant en lieu et place d'une rédaction. Leur demander d'épeler les mots au lieu de les écrire est une autre façon simple de les évaluer, sans pour autant leur demander d'écrire.
- Permettre à la personne d'utiliser un enregistreur audio ou un ordinateur portable en classe.
- Fournir du papier avec des lignes de couleurs différentes ou mises en relief pour les aider à former des lettres dans l'espace approprié.

II-5-3 LE DYSCALCULIQUE

- Décomposer les leçons en petites étapes : Les enseignants doivent fragmenter, autant que possible, les nouvelles informations en des concepts composites, afin que les élèves en difficultés puissent comprendre aisément ce dont on parle.
- Utilisez des aides visuelles : par exemple, pour démontrer le concept de carré, de rectangle, de triangle. Utiliser des bâtonnets pour leur apprendre à compter, etc.
- Donner la possibilité de faire des révisions : chez ces apprenants, les oublis sont fréquents, d'où l'importance de réviser les anciennes leçons. Cet exercice leur permettra de bâtir la confiance en soi.
- Ramener les leçons aux situations de vie réelle. Faire recours aux jeux de rôle, ou aux jeux tout court.
- Utiliser l'approche multisensorielle dans le processus enseignement-apprentissage: celle qui fait appel à la vue, à l'ouïe, au toucher, au mouvement du corps.
- Faire usage de la pédagogie différenciée. Ici, il est question de modifier la manière de transmettre les savoirs et non le contenu de la leçon.
- Utiliser des aides visuelles (concrétiser les leçons). Les supports visuels peuvent faire une grande différence pour les apprenants qui ont du mal à comprendre ce à quoi servent certains concepts mathématiques.
- Enseigner lentement, étape par étape, du plus simple au plus complexe.
- Aider l'élève à apprendre de manière autonome : Laissez-le apprendre un nouveau concept et se l'expliquer à lui-même ou à l'enseignant.
- Fournir un retour d'information et un soutien : Guidez-les, vérifiez leurs devoirs et donnez-leur un retour d'information approprié sans les mettre dans l'embarras.
- Tenir compte de l'objectif de la leçon : réfléchissez aux compétences que vous développez et tenez-vous-en à cet objectif à la fois, par exemple si vous ne testez pas leurs compétences en informatiques, laissez-les utiliser les calculatrices.
- Travailler en synergie avec les parents de l'élève pour créer un plan éducatif adapté à ses besoins.
- Établir une bonne relation de travail avec les parents de l'élève à travers une communication régulière, échanger des informations sur les progrès de l'apprenant à l'école.
- Trouver un compagnon d'étude à l'apprenant (apprentissage par paires).

- Permettre à ces apprenants d'utiliser des calculatrices pendant les évaluations.
- Leur accorder un temps supplémentaire lors des évaluations.

II-5-4 ENFANT PRESENTANT DES TROUBLES DE MEMOIRE

Comment améliorer la mémoire de travail ?

- *Se focaliser sur un concept à la fois.*
- *Dressez la liste de toutes les étapes du travail.*
- *Écrire tout le travail.*
- *Utiliser des guides de lecture et faire des synthèses.*
- *Enseigner les techniques de prise de notes – permettre à l'élève de se faire aider par son camarade ou alors mettre à sa disposition le cours de l'enseignant pour compléter les vides laissés dans son cahier.*
- *Mettre tous les mots clés au tableau.*
- *Leur donner les résumés des leçons, des plans d'étude, le plan du cours et la table des matières.*
- *Laisser l'élève utiliser l'ordinateur*

Comment améliorer sa capacité à se souvenir des choses ?

- *Enseigner à l'élève des stratégies de mémorisation (groupement, découpage, moyens mnémotechniques).*
- *L'amener à distinguer les idées principales des idées secondaires.*
- *Lui apprendre comment communiquer et s'organiser*
- *Procéder aux aménagements nécessaires pour les évaluations (leur permettre d'utiliser les livres pendant les évaluations, utiliser des banques de mots ; utiliser d'autres indices de mémoire ; évaluer selon le modèle préféré - par exemple, oralement, ou alors leur demander de compléter les vides; procéder par des petites interrogations régulières au lieu de les soumettre à de longues évaluations).*
- *Trouver des astuces en vue d'attirer et retenir leur attention.*

Comment assurer une bonne entame des activités/tâches ?

- Répéter les consignes.
- Renforcer la structure de la tâche.
- Surligner ou coder en couleur les instructions et les autres parties importantes.
- Apprendre à l'élève à souligner des mots clés.
- faire la synthèse des informations clés.
- Donner des indices visuels.
- Demander à la classe de commencer au même moment.

Comment assurer la persévérance et l'achèvement dans l'exercice des tâches?

- Rendre l'activité intéressante.
- Subdiviser les activités plus larges en plusieurs phases,
- Raccourcir l'ensemble des tâches.
- Permettre à l'élève de choisir ses tâches.
- réduire le temps de la leçon.
- Faire souvent appel à l'élève

II-5-5 ENFANT PRESENTANT DES DEFICIENCES INTELLECTUELLES

- Apprendre autant que possible sur le retard mental.
- Sachez que vous pouvez apporter un énorme changement dans la vie de cet élève ! Découvrez les points forts et les centres d'intérêt de l'élève et mettez-les en valeur. Créez des opportunités de réussite pour cet élève.
- Si vous ne faites pas partie de l'équipe chargée du Programme d'Enseignement Individualisé (PEI) de l'élève, alors cherchez à obtenir une copie de son PEI.

- Les objectifs éducatifs de l'élève y figurent, ainsi que les soins et les aménagements dont il doit bénéficier en classe.
- Discutez avec les spécialistes de votre école (par exemple, les enseignants spécialisés), si nécessaire.
- Ils peuvent vous aider à identifier des méthodes efficaces pour enseigner à cet élève des moyens de s'adapter au programme scolaire et la manière d'aborder les objectifs du PEI de l'élève dans votre classe.
- Soyez aussi concret que possible.
- Montrez ce que vous voulez dire plutôt que de donner des consignes verbales.
- Montrez une image plutôt que de transmettre verbalement une nouvelle information.
- Donnez à l'élève du matériel pour des expériences pratiques et donnez-lui l'occasion d'essayer les choses de lui-même plutôt que de lui montrer juste une image.
- Subdivisez les tâches nouvelles et longues en petites étapes. Faites une démonstration des étapes.
- Demandez à l'élève de reproduire ces étapes, une à la fois.
- Apportez-lui de l'aide, autant que nécessaire.
- Faites un feedback immédiat à l'élève.
- Enseignez à l'élève des compétences de la vie telles que la vie au quotidien, les compétences sociales, la sensibilisation et l'exploration professionnelles, en temps opportun.
- Faire participer l'élève à des activités de groupe ou à des clubs.
- Collaborer avec les parents de l'élève et le personnel de l'école pour créer un environnement propice à l'apprentissage.
- Partager régulièrement des informations sur les résultats de l'élève à l'école et à la maison.

II-5-6 ENFANT PRESENTANT DES TROUBLES D'ANXIETE ET DE DEPRESSION

1-Des stratégies pour lutter contre l'anxiété en classe

1-1-Faire des pauses :

- Lui apprendre à faire des respirations profondes et apaisantes.
- Lui faire arrêter l'activité en cours et lui demander de faire une promenade, d'écouter de la musique, de parler ou de faire quelque chose d'apaisant ou de distrayant.

1-2 Enseigner des stratégies de résolution de problèmes

- Rédiger une histoire qui parle de l'inquiétude et comment s'y prendre pour réduire l'anxiété.
- Enumérer les problèmes que traverse l'élève et esquisser les pistes de sortie probables
- Savoir trouver des mots appropriés pour ôter les mauvaises pensées de la tête de l'élève.
- Apprendre à l'élève qu'il n'a pas toujours raison. Parler des pensées réalistes et des pensées irréalistes.

1-3 Savoir prévenir

- Lui faire jouer son jeu préféré.
- L'orienter vers un enseignant de comportement de changement positif désigné par l'école pour l'écoute et l'encadrement des enfants à besoins spécifiques.

2-Stratégies pour lutter contre la dépression en classe

2-1 créer une bonne communication interpersonnelle

- Construire une bonne relation avec votre élève.
- Faire preuve d'empathie en acceptant les enfants à besoins spécifiques malgré leur handicap ;
- Gagner la confiance de l'enfant en répétant ses dires en d'autres termes pour lui montrer que vous avez compris ce qu'il ressent.
- Vérifier si la personne a des idées suicidaires.

2-2 Créer un environnement favorable

- Rester optimiste et positif, même si les apprenants sont déprimés.
- Utiliser des stratégies d'enseignement basées sur les points forts pour aider les apprenants à se prendre eux-mêmes en charge. Donnez-leur la possibilité de démontrer leurs points forts en classe.
- Prévoir des pauses, adaptez vos leçons à leurs attentes ou encore réduisez la quantité des devoirs qu'ils doivent faire à la maison.

2-3 Enseigner les techniques d'adaptation

- L'aider à s'organiser et à se préparer aux activités, s'il n'en est pas capable.
- Fixer et communiquer les objectifs pour le motiver.
- L'aider à résoudre les problèmes qu'il rencontre.
- Essayer d'établir un mécanisme de routine et faire l'effort d'élaborer un emploi du temps.
- Lui parler des différentes émotions avec des exemples pour chaque cas pour une meilleure identification.
- Faire beaucoup d'exercices d'animation.

II-5-7 ENFANT SURDOUE ET TALENTUEUX

- L'encourager à l'auto-apprentissage ;
- Lui donner la possibilité de partager ses découvertes avec les autres.
- Garder à l'esprit le modèle d'apprentissage de l'élève doué/talentueux.
- Poser des questions supplémentaires à résoudre et lui laisser la possibilité de donner plusieurs réponses.
- lui faire suivre un processus d'enseignement-apprentissage plus complexe et trouver des solutions nouvelles.
- lui donner des problèmes du monde réel à résoudre et lui laisser le temps de faire des recherches de manière indépendante et proposer des solutions.
- lui Proposer des options d'étude supplémentaires en l'encourageant à suivre d'autres cours (en ligne notamment).
- L'aider à choisir les leçons les plus appropriées en fonction de ses aspirations professionnelles et de ses goûts.
- Lui lancer suffisamment de défis pour qu'il sente vraiment qu'il a de la valeur.
- Placer la barre plus haut et lui permettre d'explorer les sujets déjà abordés en classe afin de développer son génie, éveiller ses intérêts et apaiser sa curiosité d'esprit.
- lui proposer d'être leaders dans la collaboration avec les autres car il est nettement au-dessus d'eux, et cela le motivera davantage.
- Garder à l'esprit la personnalité de l'apprenant, car certains d'entre eux peuvent être excessivement passionnés par leurs études.
- Chercher à l'encourager individuellement car il se sent parfois seul et exclu.
- Discuter de ses passions en détail et faire en sorte qu'il se sente aimé et apprécié.
- lui proposer des activités d'enrichissement de ses savoirs après avoir terminé les tâches assignées à l'ensemble de la classe.
- accepter sa nature et faire preuve de patience à son égard.
- lui donner la possibilité de s'exprimer.

II-5-8 ENFANTS PRESENTANT LES TROUBLES DE LA VUE

1- L'ENFANT MALVOYANT

- Encourager l'élève à utiliser les aides visuelles qui lui ont été prescrites (lunettes médicales, loupes, livres en gros caractères, etc.).

- Trouver une bonne place assise à l'élève dans la salle de classe
- Veiller à ce que la salle de classe soit suffisamment éclairée.
- Eliminer le risque d'éblouissement provenant du bureau du maître et du tableau. Si possible, faire en sorte que la lumière provienne de l'arrière ou du côté de l'élève.
- Relire clairement et à haute voix les consignes écrites car l'élève peut mal lire, mal interpréter les gestes ou les expressions faciales.
- Permettre à l'apprenant de choisir la position assise qui lui convient le mieux.
- Envisager l'utilisation des épreuves ou les devoirs écrits au tableau en gros caractères ou agrandies.
- Les documents imprimés doivent être en noir et blanc.
- Prévoir des cahiers avec une réglure bien foncée pour les devoirs
- Tout matériel visuel utilisé doit être contrasté ; le noir sur du blanc est préférable.
- Éviter les caractères italiques ou ornés. Privilégier les lettres minuscules au détriment des lettres majuscules. Elles sont plus faciles à lire ;
- Compléter le matériel visuel par des explications verbales claires.
- Eviter de faire trop de copies à l'élève et accroître les activités orales ;
- Utiliser des matériaux concrets et des activités pratiques dans la mesure du possible.
- Accorder plus de temps pour accomplir les tâches et prévoir des pauses pour lutter contre la fatigue.
- Ne pas limiter les attentes parce que l'apprenant a une déficience visuelle.
- Le former à la mobilité et à l'orientation, car les apprenants malvoyants éprouvent de grandes difficultés à acquérir des compétences en matière d'orientation, de mobilité et de déplacement.
- Demander à d'autres élèves de devenir leurs amis et former des groupes d'étude.
- Demander à leurs camarades valides de ne pas les exclure et de les assister ;
- Appeler l'élève en difficulté par son nom lorsqu'on veut attirer son attention.

2- LE NON-VOYANT

- Utiliser toujours le prénom de l'élève non-voyant lorsque vous vous adressez à lui.
- Utiliser des mots qui font référence à la vue, par exemple des mots comme "voir" et "regarder".
- S'exprimer oralement et non par des gestes ;
- Utiliser des concepts de position et de direction comme au-dessus/sous, en haut, derrière, devant, à gauche ou à droite.
- Eviter de demander à l'apprenant s'il peut voir quelque chose, demandez-lui plutôt s'il peut trouver x ou s'il peut identifier tous les mots et les chiffres sans deviner, etc.
- S'asseoir correctement. Privilégier toujours le côté le plus fort de la vision de l'élève en raison des défauts du champ visuel.
- Le laisser toujours suivre le leader, en particulier lorsqu'ils marchent en file indienne ; ils marchent toujours lentement pour des raisons de sécurité.
- Etre un guide confiant en lui proposant parfois de tenir deux doigts. Pour les plus grands, ils posent leur main juste au-dessus du coude.
- Veiller à la sécurité, en particulier en ce qui concerne le code de la route.
- Changer les perceptions et croyances négatives vis-à-vis des enfants non-voyants et accepter ceux placés sous sa responsabilité.
- Transcrire tous les documents imprimés en braille.
- Enseigner le braille aux apprenants et aux enseignants ;
- donner plus de temps au non-voyant lors des évaluations et devoirs.

II-5-9 Enfants présentant les problèmes de surdité

1- Le Malentendant

- Lui fournir des documents écrits et des aides visuelles.
- Lui montrer des vidéos sous-titrées et interprétées/traduites
- Réduire les bruits en fond sonore.

- Utiliser les ressources disponibles telles que : la langue des signes et les dispositifs technologiques comme les magnétophones, les appareils auditifs, les microphones et les haut-parleurs.
- lui donner directement vos leçons préparées ;
- Former des groupes d'étude, mettre à sa disposition des interprètes/traducteurs, les leçons de leurs camarades, les gadgets d'aide au processus enseignement/apprentissage, etc.
- Faire une prononciation claire des mots.
- Enregistrer les sessions autant que possible pour une utilisation ultérieure.
- Faire venir devant la classe l'interprète/traducteur à qui l'enfant fait recours ou s'il s'appuie sur le mouvement de ses lèvres, sur des indices visuels ou sur une aide auditive.
- Inviter l'enfant à s'asseoir devant la classe, s'il le souhaite.
- Faire face à la classe et non au tableau lorsqu'on s'adresse aux élèves.
- Parler normalement et clairement, en insistant sur les mots clés. Répéter et reformuler si nécessaire ;
- Placer en cercle les élèves si vous organisez une activité de groupe afin que l'élève malentendant puisse voir tous les autres participants, lire sur leurs lèvres pendant qu'ils parlent et interagissent.

2- Le Sourd-Muet et le Muet

- Faire le point avec les élèves sourds.
- Mettre à leur disposition des documents écrits et des aides visuelles
- Utiliser les ressources disponibles telles que les interprètes/traducteurs en langue des signes et les copies de vos leçons préparées.
- Utiliser une approche pédagogique multisensorielle.
- Utiliser beaucoup d'aides pédagogiques et d'activités pratiques.
- Prendre contact avec les apprenants sourds pour qu'ils sachent toujours que vous êtes là pour eux et adapter les stratégies d'enseignement à ce qui leur convient.
- Toujours respecter leurs choix
- Utiliser la langue des signes pour les enseigner.
- Si l'enseignant ne connaît pas la langue des signes, il peut faire appel à un interprète/traducteur en langue des signes.

3- Le Sourd-malvoyant

- Toucher doucement la main de l'élève en difficulté pour indiquer que vous êtes à proximité.
- Se faire identifier à chaque fois par un signe particulier.
- Faire savoir à ses camarades de se sentir à l'aise lorsqu'ils jouent avec lui;
- Faire toujours intervenir cet élève dans les échanges de la classe.
- Encourager ses camarades à jouer avec lui pendant les récréations et les petites pauses en classe.
- Parler toujours en le regardant et éviter de couvrir votre visage avec vos mains lorsque vous parlez.
- Lui venir en aide uniquement en cas de besoin.
- Leur montrer que vous le considérez.
- Rire et jouer avec tous les apprenants.
- Faire asseoir cet élève dans un endroit où il peut voir tous ceux qui parlent.
- Définir les mots-clés lentement et soigneusement.
- Demander à d'autres élèves de prêter leurs leçons aux apprenants malentendants.
- Utiliser des objets et des exemples concrets et familiers lorsque vous parlez des concepts abstraits.
- Éviter au maximum l'utilisation du sens figuré.

II-5-10 ENFANT PRESENTANT LES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE (TSA)

- Chercher à apprendre un peu plus sur les troubles du spectre autistique.

- Veiller à ce que les instructions soient données étape par étape, oralement, visuellement et par une assistance physique, selon les besoins de la personne.
- Être aussi concret et explicite que possible dans vos consignes et vos commentaires envers élève atteint de troubles du spectre autistique car il a souvent des difficultés à interpréter les expressions faciales, le langage corporel et l'intonation de la voix ;
- Découvrir les points forts et les centres d'intérêt de l'élève et les mettre en valeur pour créer des opportunités de réussite
- Lui faire un feedback positif et lui offrir de nombreuses occasions de s'exercer.
- Créer des opportunités pour que l'élève ait des interactions sociales/collaboratives tout au long de sa journée à l'école.
- Lui apporter régulièrement un appui ;
- Si le comportement est un problème important pour l'élève, demander l'aide des professionnels en la matière (y compris les parents) pour comprendre la signification des comportements qu'il affiche et élaborer une approche unifiée et positive pour y remédier.
- Mettre en place des mécanismes de routines et un emploi de temps cohérents. Lorsque vous savez à l'avance qu'un changement va s'opérer dans ce mécanisme, (par exemple, une sortie scolaire ou une assemblée), préparer l'élève en lui disant ce qui va être différent et ce à quoi il doit s'attendre ou ce qu'il doit faire.
- Récompenser l'élève pour chaque petit succès.
- Collaborer avec les parents de l'élève et d'autres personnels de l'école pour élaborer et mettre en œuvre un plan d'éducation adapté aux besoins de l'élève.
- Echanger régulièrement des informations sur les résultats de l'élève à l'école et à la maison.

II-5-11 LES ENFANTS HYPERACTIFS

- 1- Leur donner des consignes directement et de manière individualisée autant que possible.**
 - Faire usage d'un guide d'instructions ;
 - Enseigner et mettre en pratique les techniques d'organisation et d'étude dans chaque matière.
 - Ne pas trop les faire copier les leçons ;
 - Rendre ses cours interactifs - en permettant par exemple à cet élève de se lever, se déplacer, aller au tableau, bouger sur son table-banc.
 - Mettre sur pied un projet d'école très motivant et enrichissant qui lui offre de nombreuses possibilités d'activités pratiques et de mouvements.
 - Éliminer la répétition des tâches ou utiliser des moyens plus originaux pour s'exercer.
 - Concevoir des activités dont le niveau de frustration est faible ou modéré.
 - Utiliser les ordinateurs dans le processus d'enseignement-apprentissage.
 - Le mettre au défi, sans pour autant le submerger.
 - Modifier les méthodes d'évaluation pour les adapter aux styles d'apprentissage et aux points forts de l'enfant.
- 2- L'encourager dans l'accomplissement d'une activité afin de maintenir son attention**
 - Lui trouver de bons compagnons d'étude.
 - Donner régulièrement un feedback ;
 - organiser les tâches à accomplir.
 - vérifier le travail réalisé de manière autonome.
 - Programmer les matières difficiles au moment où l'élève est le plus productif.
 - Utiliser le mentorat et le tutorat par les pairs.
 - Prévoir des pauses fréquentes et régulières.
 - Chronométrer le temps pour certaines tâches spécifiques.
 - Attirer son attention sur les changements de programmes.
 - Maintenir une communication fréquente entre la maison et l'école.
 - Faire des rapports de progrès quotidiens et hebdomadaires.
 - Enseigner les techniques de résolution des conflits et de médiation par les pairs.
- 3- Lui apporter un appui dans l'exercice des fonctions exécutives**

3-1 L'aider à mieux planifier:

- Apprendre à l'élève à utiliser un cahier de correspondance, à avoir un planning ou un emploi du temps journalier, à se faire aider dans l'élaboration de ce planning,
- Enseigner les techniques d'étude et les mettre en pratique fréquemment et dans toutes les matières.

3-2 L'aider à mieux s'organiser :

- Prévoir du temps pendant la journée pour bien organiser son casier et son cartable.
- Permettre à l'élève de bien ranger son matériel et bien copier les devoirs à faire à la maison.
- Demander à l'élève d'avoir un grand registre - un classeur dans lequel il rangera ses feuilles (au lieu de les disposer en désordre)
- Limiter le nombre de chemises utilisées ; demander à l'élève d'utiliser du papier perforé et d'écrire clairement le nom de chaque classeur au verso ; vérifier les cahiers.
- Instaurer, de manière quotidienne et hebdomadaire, un mécanisme d'organisation et de nettoyage.
- Contrôler fréquemment le travail et les systèmes d'organisation.

3-3 Faire le suivi:

- Créer des méthodes qui permettent à l'élève de terminer son travail.
- Lui permettre de développer des attitudes d'auto-remédiation.
- Accepter les travaux en retard.
- Corriger les devoirs faits, même partiellement ;

4- Amélioration de la maîtrise de soi :

- Préparer l'élève aux périodes de transitions ;
- Lire le code de conduit;
- Donner des conseils sur comment se comporter ;
- Lui dire clairement les conséquences auxquelles il sera exposé ;
- Permettre à l'élève de déstresser,
- Permettre à l'élève de gribouiller, de colorier ou d'effectuer d'autres mouvements appropriés sans réfléchir.
- Utiliser l'activité comme une récompense.
- Assurer une surveillance accrue.

II-5-12 ENFANT PRESENTANT LES TROUBLES DE LANGAGE

- Etre patient avec lui. Cet enfant a besoin de plus de temps pour bien comprendre les questions et rassembler ses idées avant de répondre. Il peut parler lentement ou trop vite, omettre des mots importants, se répéter.
- lui laisser le temps nécessaire, sans l'interrompre ni intervenir pour lui donner des mots ou des indications. S'il s'éloigne du sujet, le ramener gentiment et le laisser continuer.
- **Lui permettre de se préparer :** Il peut être très difficile pour les enfants souffrant de troubles de langage d'être sollicités à l'improviste en classe. Toujours leur dire à l'avance qu'ils vont intervenir.
- Encourager chez lui, autant que possible, la construction des phrases complètes s'il présente des difficultés de verbalisation. S'il répond par un seul mot, former une phrase complète et correcte et lui demander de la répéter.
- Passer quelques minutes en tête-à-tête avec l'élève en difficulté pour lui expliquer davantage après avoir donné les consignes à toute la classe.
- Encourager l'élève à écrire les consignes ou même à les dessiner pour s'y référer en les détaillant suffisamment et en le regardant dans les yeux pendant qu'il lui parle pour être sûr d'avoir son attention.
- **Proposer un choix simple** à l'enfant souffrant de troubles du langage au lieu de lui poser des questions ouvertes.
- Assurer une communication facile et interactive en classe.

- Consulter un orthophoniste au sujet des devoirs et des activités. Être conscient que cet élève peut avoir besoin d'une autre forme de communication.
- L'encourager à prendre part aux activités et aux discussions de la classe.
- Le féliciter et l'encourager lorsqu'il accomplit une tâche de lui-même.
- Former des groupes d'études et l'y intégrer, si nécessaire.

II-5-13 LE SYNDROME DE DOWN

- Veiller à ce que l'apprentissage soit multisensoriel. Le matériel présenté par divers canaux sensoriels et comprenant des éléments auditifs, visuels et tactiles peut être plus facile à assimiler pour un élève atteint du syndrome de Down.
- Inclure de nombreux éléments visuels. Les apprenants atteints du syndrome de Down ont tendance à être des apprenants visuels. Ajouter des images aux documents lorsque vous le pouvez.
- Éviter les longs textes ou de schématiser les descriptions complexes : Penser plutôt à acquérir des tableaux en couleur et projeter des vidéos sous-titrées pour renforcer le contenu.
- Améliorer la saisie des textes pour un apprenant visuel est également efficace.
- Utiliser les caractères gras, le soulignement, les couleurs vives et autres mises en forme pouvant attirer l'attention sur les points importants et aider cet enfant à remarquer et à assimiler les nouvelles informations.
- Donner plus de temps à cet enfant qui apprend, comprend, assimile et mémorise les informations lentement.
- Lui apporter un appui supplémentaire en lui demandant de répéter ce qu'il a appris à la fin d'une leçon ou dans le cadre d'un travail entre camarades.
- Susciter l'utilisation de la technologie éducative liée aux TIC car l'écriture manuscrite peut être difficile, tant du point de vue de la motricité musculaire que des fonctions exécutives. A cet effet, il est souhaitable d'encourager l'élève à :
 - enregistrer des documents afin qu'il puisse réécouter à la maison, les échanges faits en classe,
 - utiliser des tablettes ou des ordinateurs pour prendre des notes
 - utiliser un dictionnaire pour smartphone disposant des fonctions des informations audio et visuelles.
 - rester concentré.
- Dans la mesure du possible, faire de courtes leçons, avec des possibilités d'aller et venir des apprenants car l'enfant atteint du syndrome de Down peut avoir des difficultés à se concentrer pendant de longues périodes et peut devenir perturbateur au bout d'un certain temps.
- Si possible, tenir compte de l'endroit où l'apprenant est assis. Ne pas le laisser s'asseoir à côté d'une fenêtre, d'une porte ou d'un climatiseur. Aidez-le se sentir à l'aise.
- Établir des mécanismes de routine en classe et les respecter.
- Créer les conditions d'un accueil favorable pour cet élève de sorte qu'il se sente à l'aise en lui inculquant certaines valeurs sociales comme se dire bonjour avant le début de la leçon ;
- Créer un climat propice au développement des relations en classe en les mélangeant tous pour favoriser la possibilité de travailler avec tout le monde sans distinction ;
- Créer un environnement de classe sûr et sans jugement et faciliter les interactions avec les autres camarades par le biais des travaux de groupe.
- lui inculquer de bonnes habitudes d'organisation, comme bien ranger son casier, ses cahiers et autres. Il est également parfois utile d'écrire le nom du matériel, d'utiliser des notes autocollantes dans les livres et d'avoir du papier-couleur à portée de main.
- L'encourager et le motiver à travailler plus dur que ses camarades afin qu'il puisse obtenir les mêmes résultats en classe.
- lui confier des tâches lui offrant des possibilités de réussite spécialement conçues pour lui ;
- Inclure des éléments auditifs, visuels et kinesthésiques/tactiles aux leçons.

- L'encourager à la relecture multiple des leçons, une fois hors de la classe pour faciliter la rétention et la mémorisation.
- Veiller à ce que l'environnement soit exempt de distractions et lui donner des consignes et des tâches en plusieurs étapes.

II-5-14 ENFANT PRESENTANT LES TROUBLES CEREBRAUX

- Placer l'enfant près de soi. Si l'enfant souffre d'un handicap visuel, le faire asseoir devant peut l'aider à mieux voir et à s'impliquer davantage dans les leçons. Cela peut également vous aider à garder un œil sur l'enfant, à surveiller son comportement et à détecter d'éventuels problèmes émotionnels.
- Faire en sorte que les déplacements à l'intérieur de la salle de classe soient aussi faciles que possible. Certains apprenants atteints d'infirmité motrice cérébrale utilisent des appareils orthopédiques, des béquilles ou des fauteuils roulants pour se déplacer. Si c'est le cas de votre élève, assurez-vous qu'il puisse accéder à toutes les parties de la salle de classe de manière autonome. Si nécessaire, donnez-lui plus de temps pour passer d'une activité à une autre et d'un endroit à l'autre de la classe ou de l'école sans aucun problème.
- Abaisser le tableau s'il est trop haut pour l'enfant. Si l'enfant est en fauteuil roulant en raison de son état, le fait de baisser le tableau peut l'aider à se concentrer et à mieux apprendre. Si vous ne pouvez pas abaisser le tableau, essayez de changer la position de l'enfant ou d'utiliser d'autres équipements lors de l'enseignement.
- Réduire au maximum les distractions. Les enfants atteints d'infirmité motrice cérébrale ont du mal à se concentrer s'il y a trop de distractions (comme les bruits ou les jouets). Essayez de les en éloigner autant que possible.
- Veiller à ce que les consignes soient bien claires. Certains enfants atteints d'infirmité motrice cérébrale peuvent avoir du mal à comprendre les consignes si elles ne sont pas précises ou si elles sont trop nombreuses.
- Essayer de s'en tenir à une seule consigne à la fois, afin d'aider l'enfant à comprendre la tâche. Utiliser des aides visuelles si cela est nécessaire et utile pour l'enfant ; ces aides peuvent être écrites ou sous forme d'images, en fonction de l'enfant. Ne vous fâchez pas avec l'enfant s'il ne comprend pas bien une instruction. Essayer de la répéter plus lentement ou en utilisant des mots différents que l'enfant comprendrait mieux.
- Veiller à ce que l'enfant soit toujours impliqué dans les activités. Les enfants atteints d'infirmité motrice cérébrale peuvent avoir du mal à se faire des amis et à participer aux travaux de groupe ; ils sont souvent mis à l'écart. Cela peut perturber l'enfant et lui faire perdre le goût de l'école. Pour y remédier, veiller à ce que l'enfant soit toujours impliqué dans les activités. Si vous ne pouvez pas l'amener à accomplir une tâche donnée exactement comme les autres élèves, essayez d'adapter cette tâche-là à ses compétences et à ses points forts. Encouragez les autres enfants à jouer avec lui ou à l'aider dans les activités qui lui posent problème. Les autres enfants peuvent être d'excellents modèles pour cet élève, ce qui l'aidera à développer ses compétences sociales et ses relations.
- Féliciter souvent l'enfant. La paralysie cérébrale peut diminuer l'estime de soi et la confiance de l'enfant, c'est pourquoi le féliciter l'aidera à prendre confiance en lui. Vous pouvez dire, par exemple, "Bravo pour ton travail d'aujourd'hui !". Utilisez des bonbons, un petit jouet ou un tableau de récompenses pour féliciter l'enfant, si cela est adapté au contexte.
- Donner confiance à l'enfant. S'il a du mal à communiquer, dites-lui calmement qu'il peut venir vous voir s'il a besoin d'aide. Cela peut aider l'élève à se sentir plus en sécurité et à l'aise à l'école. Lorsqu'il vient vous voir, écoutez-le et restez patient et aimable.
- Maintenir une communication ouverte avec les parents et toute autre personne impliquée dans l'éducation de l'enfant. Rassurez les parents que vous serez toujours là pour les aider. Écoutez-les si l'enfant exprime des problèmes qui doivent être résolus. Suivez l'évolution de l'enfant avec les parents. Voyez s'il y a des problèmes à régler.
- Enseignez des contenus allant du simple au complexe.

II-5-15 ENFANTS PRESENTANT LES HANDICAPES MOTEURS

Les apprenants dont la partie supérieure du corps est limitée et qui sont incapables d'utiliser leurs mains auront assurément besoin de dispositions particulières lors des évaluations. Ces aménagements peuvent consister en :

- une prolongation de la durée de l'examen,
- l'utilisation d'un scribe ou d'un logiciel de reconnaissance vocale.
- Aider l'apprenant à coordonner ces aménagements avec l'aide du service social de l'école.
- Les apprenants qui ne peuvent pas utiliser leurs mains peuvent avoir besoin d'une personne qui les aide à prendre des notes (avec l'appui du service social), ou ils peuvent choisir d'enregistrer les cours.
- Certains apprenants sont incapables de se rendre rapidement d'un endroit à l'autre en raison de barrières infrastructurelles ou des difficultés à utiliser des moyens de transport adaptés.
- Faire preuve de patience lorsque l'enfant arrive en retard en classe car le système de transport peut être défaillant (influencé par la circulation, les conditions météorologiques et le non-respect de la programmation horaire).
- Prendre des dispositions particulières pour un apprenant incapable d'utiliser sa chaise roulante dans la salle de classe. Les enseignants devront alors pour l'aider à s'asseoir.
- Si la salle de classe est inaccessible et qu'un élève ne peut y accéder, alors il faudra simplement changer de salle de classe et trouver une autre qui lui soit accessible.
- associer un camarade valide ou un enseignant-assistant à l'apprenant pouvant avoir besoin d'aide pour les cours de laboratoire;
- prévoir une table de laboratoire plus basse pour un apprenant utilisant un fauteuil roulant.

II-5-16 LES AUTRES VULNERABILITES SOCIALES

- créer une atmosphère conviviale dans la salle de classe ;
- respecter l'identité et la personnalité des apprenants ;
- créer les activités qui favorisent la participation égale de tous les apprenants ;
- créer des activités qui donnent des opportunités de guérison au niveau social et émotionnel à tous les élèves ;
- engager l'écoute active ;
- Veiller à ce que tous les domaines de l'éducation soient inclusifs.
- Utiliser le tutorat par les pairs.
- Impliquer les parents dans l'éducation des apprenants.
- Créer une culture scolaire positive et motivante.
- Instaurer un code de conduite pour les élèves et les enseignants ;
- Créer un environnement interne stimulant et favorable.
- Inciter les enfants à la pratique des valeurs sociales (la solidarité, le respect mutuel, le partage, la tolérance, le vivre-ensemble, la cohésion sociale...)
- Encourager les enfants à travailler de manière autonome et leur donner des stratégies de mémorisation.
- Encourager l'apprentissage de la langue de scolarisation de l'école hôte ;
- Enseigner à l'élève comment bien prendre soin de lui-même (se boutonner, se laver, se coiffer, se brosser...)
- Donner des consignes directes.
- Eviter toutes formes de discrimination et les discours de haine
- Montrer de l'amour et de l'empathie envers les enfants vulnérables
- Accorder du temps aux révisions et aux exercices.
- Procéder à une évaluation interne et faire le point.
- Utiliser la technologie d'assistance.
- Utiliser la communication alternative (gestes et mimiques).
- Utiliser un enseignement différencié en fonction des handicaps associés.

- Éviter de stigmatiser.

II-5-17 LES MALADIES CHRONIQUES

- Créer un environnement favorable et stimulant.
- Enseignez à tous les apprenants les différents types de troubles de la santé et ce qu'ils peuvent faire non seulement pour aider ces apprenants, mais aussi pour qu'ils se sentent comme des membres à part entière de la classe.
- Utiliser des supports visuels.
- Créer des opportunités d'apprentissage pratique.
- Promouvoir l'apprentissage de groupe.
- Mettre les élèves par groupe de deux.
- Donner des consignes courtes mais concises.
- faire son cours tout en permettant les allées et venues des élèves ;
- faire régulièrement le point sur la situation des uns et des autres, de manière positive ;
- Envoyer le travail à la maison (pour éviter que les élèves ne prennent du retard lorsqu'ils manquent l'école pour des raisons indépendantes de leur volonté).
- Rester après l'école pour aider l'élève en difficulté.
- Etre assez souple dans son emploi de temps.
- Accorder toujours la permission d'aller aux toilettes ou aller boire de l'eau chaque fois que le besoin est manifesté.
- Faire des pauses régulières.
- Réduire le nombre de devoirs.
- Prévoir un barème de notation différent.
- Alternier entre devoirs et évaluations.
- Certains apprenants souffrent de la récurrence d'une maladie chronique nécessitant un repos ou une hospitalisation. Ces apprenants ont besoin de temps supplémentaire pour terminer leurs travaux incomplets et aussi la possibilité d'être évalués à leur tour.

III-1-STRATÉGIES D'ÉVALUATION POUR LES PERSONNES A BESOINS EDUCATIFS SPECIFIQUES

Les stratégies suivantes devraient être adoptées pour mener à bien l'évaluation dans les écoles maternelles et primaires.

III-1-La définition des critères d'évaluation doit se faire comme suit :

- Des aménagements et des modifications doivent être apportés à la définition des critères d'évaluation dans les écoles maternelles et primaires pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques
- Chaque épreuve doit contenir des questions réparties en trois parties (niveau de base, niveau avancé et niveau supérieur). La première partie de l'épreuve doit contenir des questions de niveau de base, la deuxième partie des questions de niveau avancé et la troisième partie des questions de niveau supérieur.
- Les mots clés des consignes d'évaluation doivent être en couleur, mis en gras ou agrandis.
- Les questions de l'épreuve doivent être reformulées pour simplifier le vocabulaire et les expressions.
- Les enseignants peuvent utiliser des images, des graphiques, des dessins et des croquis au lieu de mots.
- Les questions de l'épreuve doivent être imprimées en gros caractères afin d'être agrandies.
- L'épreuve doit également être en braille.

- Les apprenants malentendants doivent être exempts des tests de compréhension orale, sans que cela n'ait d'incidence sur leur note globale d'évaluation.

III-2 Comment surveiller les examens ?

- Les enseignants doivent aménager et modifier les salles d'examens pour qu'elles conviennent aux besoins éducatifs spécifiques.
- Les enseignants doivent utiliser la langue des signes et le braille ou alors faire recours aux interprètes/traducteurs en langue des signes ou des transscripteurs en braille pour expliquer les consignes données lors des évaluations.

III-3 Comment procéder à l'évaluation proprement dite ?

- Les enseignants doivent lire les questions d'évaluation à haute voix (sauf si les candidats sont évalués en lecture).
- Les candidats peuvent être autorisés à utiliser un équipement, un dispositif ou un mobilier spécial (par exemple, un ordinateur, une chaise roulante, un tricycle, des calculatrices, des articles spécialisés ou tout autre dispositif d'aide à l'écriture, etc.)
- Le temps alloué pour l'évaluation peut être prolongé ou réduit en fonction du handicap. Le temps supplémentaire ne doit pas excéder un tiers (1/3) du temps global alloué aux autres élèves.
- L'on peut les évaluer individuellement, plutôt qu'en groupe.
- Les élèves à besoins éducatifs spécifiques peuvent être évalués oralement en cas de nécessité absolue (par exemple, éducation physique et sportive, examens pratiques, etc.)
- Ils peuvent être autorisés à répondre à moins de questions que les autres élèves.

III-4 Le système de notation et d'évaluation tiendra compte de ce qui suit :

- Les enseignants ayant une bonne connaissance du braille pourraient être autorisés à corriger les exercices en braille.
- Les enseignants doivent accepter les réponses par mots clés plutôt que par phrases complètes.
- Les performances lors de l'évaluation seront notées selon les niveaux suivants
 - i) Ceux qui réussissent à répondre uniquement aux questions de la partie I reçoivent une note de passage avec la mention "Basique" ou "C".
 - ii) Ceux qui répondent avec succès aux questions des parties I et II reçoivent un laissez-passer avec la mention "compétent" ou "B".
 - iii) Ceux qui répondent avec succès aux questions des parties I, II et III reçoivent un laissez-passer portant la mention "Avancé" ou "A".

III-5 Les salles d'examen devront être disposées de la manière suivante :

- Les enseignants doivent faire en sorte que les salles d'examen soient accessibles à tous les élèves.
- Les enseignants mettent en place des stratégies d'adaptation et de modification en faveur des élèves à besoins éducatifs spécifiques afin de différencier les conditions administratives des évaluations ou des devoirs.
- Les évaluations doivent être faites dans le calme absolu
- Veiller à ce que les salles de classe soient bien aérées pour laisser entrer l'air et la lumière.

CONCLUSION

Parvenu au terme de la rédaction de ce module d'utilisation dont l'objectif est d'outiller la chaîne des formateurs, les enseignants à la pratique d'une classe inclusive. Celle-ci commence par

l'identification des enfants à besoins éducatifs spécifiques. Ce qui permet à l'enseignant de connaître individuellement ses élèves et lui permet d'appliquer un enseignement inclusif qui prend en compte la diversité de la classe.

L'éducation inclusive est une œuvre de longue haleine qui va nécessiter une implication forte, non seulement des enseignants de classe qui devraient s'approprier cette forme d'éducation en développant une culture d'auto-formation permanente, une culture de recherche pour être à la hauteur des attentes, mais également des pouvoirs publics qui devraient se donner des moyens pour aménager un environnement scolaire inclusif dans les écoles, doter ces écoles des équipements et technologies éducatives appropriés pour un enseignement inclusif, l'intensification des formations des enseignants, le recrutement des formateurs spécialisés devant accompagner les enseignants de classe, la modification des programmes, des manuels et des évaluations scolaires pour les rendre flexibles et adaptés aux besoins éducatifs des enfants spécifiques et la révision du cadre normatif et juridique de la législation scolaire.

Au regard du plan de développement de l'offre de l'éducation inclusive préconisé dans la Politique Nationale de l'Education Inclusive (PNEI), les formations des enseignants entamées ne constituent que le point de départ de sa mise en œuvre. Le gros du travail reste à venir et va nécessiter d'importants moyens et une forte mobilisation de toutes les instances impliquées.

Chacun doit jouer sa partition à son niveau.

Chers formateurs formés, la balle est dans votre camp, vous avez l'obligation et la lourde responsabilité de relayer cette formation au niveau des enseignants de la classe.

E. Attestations de participation au séminaire et colloque

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

MINEDUC - ARRETE N° 132/J2/3029/MINEDUC/
SG/DEP/SCAFEP/SECP DU 03/11/98



MINAS - ARRETE N° 98/008/MINAS/SG/DPHTA/
SDRPH/SERAM DU 10/10/98

CERTIFICAT

de participation de M. Mme. Mlle

KOUATCHANG MARIE NOELLE

Matricule **2023 / 003/ CPG1**

attesté par le Comité Scientifique du

CENTRE DE RECHERCHE EN EDUCATION ET REEDUCATION pour L'AFRIQUE

CESAM-CRERA

session de formation du **15 Juin au 30 Juillet 2023**

sous l'auspice du renforcement des capacités de la communauté éducative sur l'éducation inclusive,
après soutenance suivant MEMOIRETOME 1

THEMATIQUE

**APPLICABILITE ET EFFICIENCE DE L'EDUCATION INCLUSIVE
DANS LE SYSTEME SCOLAIRE CAMEROUNAIS**

Sanctionné par la mention **TRES BIEN**

Justifiant son titre de **EDUCATEUR SPECIALISE;**

OPTION : **ORTHOPEDAGOGIE**

En foi de quoi le présent certificat lui est délivré pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 30 Juillet 2023

POUR LE COMITÉ SCIENTIFIQUE

Alange Nguema
Educateur en Orthopédagogie



LE DIRECTEUR

Ensigne Jacques Louis Bon
PLEG - Hors Ecole



HANDICAP'ACTION organise en partenariat
avec CJARC & BLUE CHRYSALIS CENTER



2^{ème} édition

UN COLLOQUE INTERNATIONAL

Certificat de Participation

Ceci atteste que

Mme/M. Kouatchang Marie Noelle.....

a participé avec brio au Colloque international organisé par
HANDICAP'ACTION en partenariat avec le CJARC & Blue chrysalis
Center.

Theme: Agir pour l'accompagnement de la personne neuro-atypique.



Coco Bertin Mowa
Directeur CJARC



Lou CHATCHOUANG
Louis Christophe
Président HAC

F. Exemples de PEI vierge et renseigné

FORMULAIRE DE SUIVI DE L'ELEVE	
Nom de l'enfant :	Nom des parents/tuteurs de l'enfant :
Age de l'enfant :	Adresse et numéro de téléphone des parents/tuteurs :
Sexe de l'enfant :	
Classe :	
Nom de l'enseignant :	
Nom du professionnel de santé :	Nom de l'assistant social/Agent communautaire :
De quelle déficience/condition l'enfant est-il atteint ? Cette information devrait être fournie par un professionnel de santé.	
Quel est l'impact de la déficience/condition sur le fonctionnement de l'enfant ? Cette information ne doit pas seulement être fournie par un professionnel de santé, mais par les parents/tuteurs, l'enseignant et l'assistant(e) social(e) ou agent communautaire (en fonction de leur connaissance de l'enfant). Non seulement devriez-vous discuter de l'impact de la déficience/condition sur le fonctionnement général de l'enfant, mais aussi sur son fonctionnement à l'école.	
De quel soutien l'enfant a-t-il besoin à l'école ? Le professionnel de santé, l'enseignant de l'enfant et les parents/tuteurs doivent fournir des idées. L'enfant devrait aussi contribuer avec ses propres idées. Vous pouvez considérer ce qui suit : modification des approches d'enseignement et d'apprentissage ; appareillages et équipements requis par l'enfant ; assistance individuelle à fournir par l'enseignant et/ou d'autres professionnels ; adaptation de l'environnement de l'école et de la classe ; soutien qui peut être fourni par les autres enfants ; aide pour les déplacements à l'intérieur de l'école et entre l'école et la maison ; soutien à domicile fourni par les parents, d'autres membres de la famille et l'assistant(e) social(e) / agent communautaire. Toute suggestion doit être réalisable, en fonction des ressources existantes et des capacités au sein des écoles et des communautés.	
Veillez ajouter toute information supplémentaire que vous jugez utile :	

PLAN D'EDUCATION INDIVIDUEL		
Nom de l'élève : Ateba Lucie		Description des difficultés rencontrées par l'enfant : Lucie ne peut pas marcher correctement ou tenir son crayon comme il faut. L'écriture est difficile pour elle. On ne comprend pas bien ce qu'elle dit. Les autres enfants ne jouent pas avec elle. Elle ne participe pas beaucoup en classe. Il est possible qu'elle soit atteinte d'infirmité motrice cérébrale.
Age : 7 ans		
Classe : CE1		
Date du démarrage de PEI (JJ /mm/aaaa) 15/09/2020		
Date d'examen du PEI (JJ /mm/aaaa) 15/12/2020		
Nom de l'enseignant : Kamdem Adeline		
Equipement/ressources supplémentaires requis par l'enfant (le cas échéant) : Crayon roulé de ruban adhésif		
Objectifs :		Plan d'action :
1. Lucie sera mieux intégrée en classe.		1. L'enseignant parlera aux autres enfants et leur dira d'être gentille avec elle.
		2. L'enseignant demandera à la classe si des élèves veulent être les amis de Lucie.
2. Lucie tiendra son crayon.		3. Deux élèves qui se seront portés volontaires pour être les amis de Lucie, l'aideront en classe.
		4. L'enseignant roulera du ruban adhésif autour du crayon de Lucie pour qu'il soit plus facile à tenir.
3. Lucie participera davantage en classe.		5. Lucie se mettra à l'avant de la classe aux côtés de ceux qui l'aident.
		6. l'enseignant encouragera beaucoup Lucie.
Evaluation		
Les objectifs ont-ils été atteints ? (oui ou non)		
Objectif 1 : oui	Objectif 2 : oui	Objectif 3 : non
Commentaires de l'enseignant : Lucie est beaucoup plus heureuse et fait des progrès. Elle a de bons amis et écrit un peu plus facilement. Elle peut écrire et lire toutes les lettres de l'alphabet. Au trimestre suivant, je veux qu'elle commence à lire et à écrire des mots. Elle doit cependant plus participer aux leçons.		
Commentaires des parents/tuteurs: Nous sommes si heureux pour Lucie. Avant, elle pleurait avant d'aller à l'école. Maintenant, elle a vraiment hâte d'y aller. Elle travaille dur. Un grand merci à l'enseignant.		
Commentaires de l'enfant : J'aime l'école. J'ai de bons amis. Je peux écrire. Je joue avec les autres enfants.		