

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHERS' TRAINING
COLLEGE

DEPARTEMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION



Appropriation de la pédagogie inclusive et niveau de performance des élèves à besoins particuliers

*Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Professeur des Ecoles
Normales d'Instituteurs deuxième grade (PENI II)*

Rédigé par

KAMENI YAMDJEU SIDO Armand

Titulaire du Master II en Sciences de l'Education

Sous la direction de

MGBWA Vandelin

Maitre de Conférences l'Université de Yaoundé I

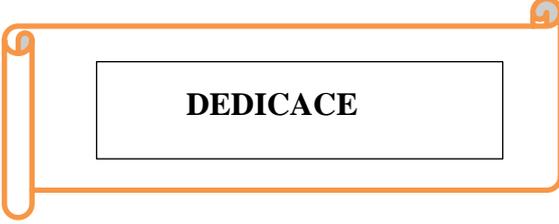
Année académique 2018-2019



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABREVIATIONS	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	8
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L’ETUDE.....	8
1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME.....	16
1.3. LES QUESTIONS DE RECHERCHE	17
1.4. OBJECTIFS DE L’ETUDE	18
1.5. INTERETS DE L’ETUDE.....	19
1.6. DELIMITATION DE L’ETUDE.....	21
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET	23
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS	23
2.2. REVUE DE LA LITTERATURE.....	30
2.3. THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET	42
Tableau 1: tableau synoptique	59
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L’ETUDE	60
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	60
3.2. SITE DE L’ETUDE	60
3.3. POPULATION DE L’ETUDE.....	60
3.4. CRITERES DE SELECTION DES SUJETS (ECHANTILLONNAGE).....	61
3.5. LA SELECTION DES PARTICIPANTS	61
3.6. PRESENTATION DES PARTICIPANTS	61
3.7. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNES	62
3.8. CADRE ET DEROULEMENT DES ENTRETIENS.....	65
3.9. METHODE D’ANALYSE	66
3.9. METHODE D’ANALYSE	67
3.10. TECHNIQUES DE DEPOUILLEMENT DES RESULTATS.....	69

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	71
4.1. IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS	71
4.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DES PARTICIPANTS A L'ÉTUDE	73
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES	79
5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES	79
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS	82
5.3. PERSPECTIVES	86
5.4. PROPOSITIONS	87
5.5 LE MODELE RESOLUTION	89
CONCLUSION	91
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	96
ANNEXES	101
TABLE DES MATIERES	102



DEDICACE

A

Notre mère, maman MOUGOUE KAMDEU Monique



REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche n'aurait vu le jour sans la volonté de l'Eternel Dieu tout puissant qui nous a donné la force, le courage, la détermination et la présence d'esprit nécessaire pour finaliser ce mémoire. Ce dernier est le fruit de la participation de plusieurs personnes, nous tenons à remercier :

- le Dr MGBWA Vandelin, Directeur de ce mémoire qui nous a guidé et encouragé dans la rédaction de ce travail. Grâce à son amour paternel, ses mots d'encouragement, ses remarques méthodologiques, ses explications et surtout sa disponibilité pour ce travail nous avons développé en nous le goût de la recherche et du travail bien fait ;

- le Professeur BELINGA BESSALA Simon, Chef de département des sciences de l'éducation à l'école Normale Supérieure de Yaoundé, pour ses conseils manifestés à notre endroit pour développer une vision scientifique de nos études en général et de notre futur métier de Professeur des Ecoles Normales;

- tous les enseignants de l'école Normale Supérieure de Yaoundé, plus précisément ceux du Département des Sciences de l'Education, pour leurs différents conseils et suivi à notre endroit durant notre formation ;

- nous remercions toute notre famille pour les encouragements, les conseils, la patience pendant mes moments d'absences ;

- un merci tout particulier à tous mes frères et sœurs pour leurs encouragements ;

- tous nos camarades de promotion de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, pour la dynamique de groupe et l'esprit de solidarité;

- tous ceux qui ont participés de près ou de loin pour l'élaboration de ce document et donc nous sommes dans l'impossibilité de citer nommément et de façon exhaustive, trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

LISTE DES ABREVIATIONS

CNRPH : Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées
DSSEF : Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la formation
ENS : Ecole Normale Supérieure
EPPIA : Ecole Publique Pilote Inclusif d'Application
EPT : Education Pour Tous
IEG : Institutrice de l'Enseignement Général
IPEG: Instituteur Principal de l'Enseignement Général
MINEDUB : Ministère de l'Éducation de Base
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
ONG : Organisation Non Gouvernementale
ONU : Organisation des Nations Unies
PAEQUE : Programme d'Amélioration de l'Équité et la Qualité de l'Éducation
PASEC : Programme d'appui du Secteur Éducatif Camerounais
PEI : Plan d'Éducation Individuel
PENI : Professeur des Ecoles Normales d'Instituteur
PIB : Produit Intérieur Brut
RESEN : Rapport d'État du Système Éducatif National
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
VIH : Virus de l'Immuno-déficience humaine
ZPD : Zone Proximale de Développement



LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau synoptique59

Tableau 2: Représentation des participants.....62



RESUME

L'objectif poursuivi tout au long de notre étude était d'*examiner les facteurs associés à l'appropriation de la pédagogie inclusive qui rendent compte du niveau de performance des élèves à besoins éducatifs en particuliers*. Le constat que nous avons fait est que les Camerounais ont encore une idée vague de l'inclusion ; certains confondent l'éducation inclusive à l'éducation spéciale, et d'autres plus éclairés confondent l'inclusion or et l'intégration. Nous savons appris que l'éducation spéciale de fait dans des structures spécialisées qui ne regorgent que d'enfants à besoins éducatifs spéciaux or Ainscow (1995, p. 1), cité par Tchombe (2017), a constaté qu'il y a un changement d'orientation de l'idée d'intégration décrite comme « *le processus consistant à faire passer les enfants des milieux de l'éducation spécialisée aux classes ordinaires, où l'on s'occupe le plus, de la scolarité de tous. L'accent est mis sur l'aide aux élèves en situation de handicap dans la classe régulière. L'objectif est de restructurer les écoles afin de répondre aux besoins de tous les enfants* ». Dans l'intégration, l'école s'adapte aux besoins de L'enfant alors que l'inclusion selon l'UNESCO (2003, p. 7) cité par Tchombe (2017), considère l'éducation inclusive comme « *une approche qui vise à transformer les systèmes éducatifs afin de répondre à la diversité des apprenants..Or notre problème se situation particulièrement dans l'appropriation de la pédagogie inclusive et le niveau de performance des élèves à besoins spéciaux* ». Nous avons donc ressorti la question de recherché qui a dirigée notre recherche et l'avons élaboré comme suit: « ***Quels sont les facteurs associés à l'appropriation de la pédagogie inclusive qui rendent compte du niveau de performance des élèves à besoins éducatifs particuliers?*** »

Après l'analyse des données recueillies sur le terrain à la lumière des théories convoquées dans le travail, nous avons constaté que

- les enfants à besoin spéciaux apprennent mieux quand les programmes suivis sont les mêmes que ceux des enfants dits normaux avec qui ils partagent la salle de classe ;
- les enfants à besoin spéciaux apprennent mieux quand les ils sont dans le même environnement que ceux dits normaux
- les enfants à besoins spéciaux ont de bons résultats et viennent régulièrement en classe quand un plan d'éducation individuel, bien élaboré et bien suivi est mis sur pied par l'enseignant.



ABSTRACT

The objective pursued throughout our study was to examine the factors associated to the appropriation of inclusive pedagogy that reflect the level of performance of students with special educational needs. The conclusion we have reached is that Cameroonians still have a vague idea of inclusion; some confuse inclusive education with special education, and some more enlightened confuse inclusion with integration. We have learned that special education is done in specialized structures that are full of children with special educational needs and Ainscow (1995, p.1), cited by Tchombe (2017), found that there is a change in the orientation of the idea of integration described as "the process of moving children from special education to the ordinary classes, where there are under more care. Emphasis is placed on helping students with disabilities in the regular classroom. The goal is to restructure schools to meet the needs of all children. "In integration, the school adapts to the needs of the child while UNESCO's inclusion (2003, p.7), cited by Tchombe (2017), sees inclusive education as "an approach that aims to transform educational systems to respond to the diversity of learners. Our problem was particularly in the appropriation of inclusive pedagogy and the level of performance of students with special needs. We therefore identified the research question that guided our research and developed it as follows: "What are the factors associated with ownership of inclusive pedagogy that capture the level of achievement of students with special educational needs?"

After analyzing the data collected in the field in light of the theories convened in the work, we found that:

- special needs children learn better when the programs they follow are the same as those of the so-called normal children with whom they share the classroom;
- special needs children learn better when they are in the same environment as those said normal
- children with special needs have good results and come regularly to class when a well-developed and well-apply individual education plan is set up by the teacher.

INTRODUCTION

L'inclusion telle que nous la connaissons aujourd'hui trouve ses origines dans l'éducation spéciale. Le développement du domaine de l'éducation spéciale s'est caractérisé par différentes étapes au cours desquelles les systèmes éducatifs ont exploré des voies différentes pour répondre aux besoins des enfants handicapés et, des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ces dernières années, les systèmes d'éducation séparés ont été remis en cause, tant dans la perspective des droits de l'homme que du point de vue de l'efficacité. Jusque-là les Camerounais ont encore une idée vague de l'inclusion; certains confondent l'éducation inclusive à l'éducation spéciale, et d'autres plus éclairés confondent l'inclusion or et l'intégration. Cette ignorance pose un véritable problème de société; c'est ainsi que l'envie d'apporter des éclaircis sur l'inclusion nous a poussé à engager une recherche sur l'«**appropriation de la pédagogie inclusive et niveau de performance des élèves à besoins éducatifs particuliers.** » La convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées(2006) aborde avec acuité le problème d'inclusion scolaire des enfants à besoins spécifiques et par ricochet, celui de l'éducation pour tous prôné par le gouvernement Camerounais. L'inclusion est très demandant et requiert des moyens. Pour un pays en voie de développement, dans lequel la population vit dans la précarité pour la plus part, demande une un gros investissement financier, matériel et humain. La formation aide l'enseignant à mener bien son métier; elle peut être initiale ou continue. La formation initiale étant Celle que l'on reçoit dans les écoles normales d'une part et la formation continue, celle que l'on reçoit sur le terrain sous forme de recyclage lors des séminaires ou des journées pédagogiques d'autre part. concernant la formation initiale, la formation reçue dans les écoles normales d'instituteurs qui est dispensée aux enseignants de l'enseignant de la formation primaire, maitres d'œuvres de l'inclusion dans les écoles primaires du pays n'a pas à son actif la formation en éducation inclusive ce qui veut dire que dans les nouveaux programmes des ENIEG au Cameroun, l'unique discipline qui met en exergue les enfants a besoins éducatifs spéciaux c'est la psychologie qui, en son avant dernier thème traite des «*enfants à besoins éducatifs spéciaux*» sachant que le programme de psychologie est très

vaste, nous pensons que le temps imparti n'est pas assez pour former un enseignant qui sera efficace pour l'enseignement inclusif. Ceci a été la plaque tournante de notre problème qui a été libellé comme suit: ***L'appropriation de la pédagogie inclusive*** puisque chez nous au Cameroun, nous confondons inclusion et intégration. Ce problème nous amené à nous poser la question suivante: ***Quels sont les facteurs associés à l'appropriation de la pédagogie inclusive qui rendent compte du niveau de performance des élèves à besoins éducatifs particuliers?***

En d'autres termes, ***existe-t-il une formation particulière qui permettrait à un enseignant d'être plus efficace dans une classe inclusive?*** Ce qui revient à se questionner si ***le niveau d'efficacité d'un enseignant dans une classe inclusive est conséquent à la façon d'enseigner ou est-elle significative au type de formation reçue.*** Ce qui veut dire ***est-ce-que le niveau d'efficacité d'un enseignant dans une classe inclusive dépend de façon significative au type de formation reçue.*** En guise de rappel, nous savons que l'éducation spéciale de fait dans des structures spécialisées qui ne regorgent que d'enfants à besoins éducatifs spéciaux or Ainscow (1995, p. 1), cité par Tchombe (2017), a constaté qu'il y a un changement d'orientation de l'idée d'intégration décrite comme « *le processus consistant à faire passer les enfants des milieux de l'éducation spécialisée aux classes ordinaires, où l'on s'occupe le plus, de la scolarité de tous. L'accent est mis sur l'aide aux élèves en situation de handicap dans la classe régulière. L'objectif est de restructurer les écoles afin de répondre aux besoins de tous les enfants* ». Dans l'intégration, l'école s'adapte aux besoins de L'enfant alors que l'inclusion selon l'UNESCO (2003, p. 7) cité par Tchombe (2017), considère l'éducation inclusive comme « *une approche qui vise à transformer les systèmes éducatifs afin de répondre à la diversité des apprenants. Il vise à permettre aux enseignants et aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et de le considérer comme un défi et un enrichissement dans l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème* »; donc dans l'inclusion, l'enfant s'adapte à l'école.

Nous avons consulté les travaux de Thérèse Mungah Shalo TCHOMBE (2017) qui présente une analyse détaillée des différentes politiques sur l'éducation inclusive au Cameroun. Elles soulignent les efforts déployés par le gouvernement pour fournir un soutien social afin d'assurer l'accès aux personnes en situation de handicap. En observant ce que les lois ne font pas, elles fournissent des orientations pour des pratiques pédagogiques inclusives qui assureront la pleine participation de tous les apprenants vulnérables. De ce qui précède,

les différentes politiques et les lettres circulaires sont questionnées.

- Le ministère des Affaires sociales, créé en 1975, a été chargé de superviser le bien-être des personnes handicapées et des personnes très anciennes. En tant que tel, des centres publics ont été créés alors que des écoles spécialisées privées approuvées dans toutes les régions du pays recevaient des subventions annuelles de l'État pour servir les personnes en situation de handicap (PSH). Avec la création de ce ministère, des lois et des législations ont été créées pour améliorer l'accès aux questions d'éducation et d'égalité liées aux personnes en situation de handicap et à d'autres personnes dans des situations défavorisées.

- Parmi ces lois, se trouve la loi N° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes en situation de handicap suivie du texte de la demande mis en place en 1990. Des mesures ont été prises en 1998 après le Forum de l'éducation de 1995 pour promouvoir le droit à l'éducation des enfants et en particulier des personnes en situation de handicap. L'article 3 de la loi n ° 83/13 de juillet 1983 porte sur l'éducation des enfants en situation de handicap. Trois options sont proposées concernant le type d'éducation à donner à ce groupe d'enfants :

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 de 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.

- Pour assurer une meilleure appropriation de la loi de 1983, le ministre de l'Éducation nationale a publié la lettre circulaire n ° 86/1/658/MINEDUC/CTZ du 13 janvier 1986

demandant à toutes les autorités nationales de l'éducation de mettre en oeuvre la loi de 1983 en accordant la priorité et facilitant l'inscription des enfants en situation de handicap dans les écoles publiques et privées. Cette lettre circulaire également déclare que la sanction est accordée à des enseignantes et des enseignants répréhensibles qui vont à l'encontre de la loi de 1983.

- En novembre 1990, le chef de l'Etat du Cameroun a signé le décret fixant les modalités d'application de la loi de 1983. Il est divisé en cinq parties avec la première partie traitant de l'éducation et de la formation professionnelle des personnes en situation de handicap. Le chapitre 1 de cette loi stipule clairement que l'éducation des enfants et des jeunes adultes en situation de handicap doit être assurée dans les écoles ordinaires et spécialisées, les enfants présentant une déficience auditive, visuelle et mentale doivent recevoir une éducation spécialisée pour leur permettre d'acquérir l'autonomie nécessaire à leur inscription dans les écoles normales... En cas de nécessité, les écoles régulières qui inscrivent les enfants en situation de handicap doivent disposer d'enseignants spécialisés et du matériel didactique adapté aux besoins des enfants (MINAS, 1990). En ce qui concerne l'accélération de l'accès des élèves en situation de handicap dans différentes classes dans les écoles ordinaires, les écoles doivent apporter les adaptations nécessaires en fonction des besoins de tous les enfants.

- La loi n ° 98/004 du 14 avril 1998 définissant le projet de société et le type d'homme à former au Cameroun, accorde « *l'égalité des chances sans discrimination de genre, les différences d'opinions politiques et religieuses, l'origine socioculturelle, linguistique ou géographique* ». Dans la promulgation de cette loi, l'article 6 stipule que l'État garantit le droit de tout enfant à l'éducation.

- En 2005, le 11 octobre, une lettre circulaire signée par le ministre de l'Enseignement secondaire donne des instructions sur la gestion des étudiants malvoyants et malentendants dans l'organisation des examens publics et de classe. La lettre circulaire souligne l'importance de la mettre à la disposition des spécialistes en braille et en langue des signes. Seul le braille d'examen est en pratique. L'absence de l'utilisation de la langue des signes dans tous les examens publics demeure critique

- En 2006, le 02 août, les ministres de l'enseignement secondaire et des affaires sociales ont signé une circulaire commune relative à l'admission des enfants en situation de handicap et

des enfants de parents en situation de handicap dans les écoles secondaires. Ces enfants sont exempts du paiement des contributions exigibles des parents et des élèves.

- En outre, une lettre circulaire commune n ° 283/07/LC/MINSEC/MINAS du 14 août 2007 relative à l'identification des enfants en situation de handicap et d'autres personnes nées de parents en situation de handicap encouragent l'inscription de ces enfants dans les établissements scolaires publics ainsi que leur participation dans les examens officiels. Selon cette circulaire, seuls les enfants des établissements scolaires publics sont concernés. L'implication ici est que d'autres catégories d'enfants qui fréquentent des écoles privées ont été identifiées ou ont donné des considérations spéciales dans les examens officiels. En plus de cela, la circulaire limite la considération uniquement aux personnes présentant une déficience d'ordre physique notamment les malvoyants et les malentendants.

- 8 juillet 2008, une lettre circulaire conjointe des ministres de l'enseignement supérieur et des Affaires sociales renforce l'amélioration des conditions et apporte un soutien aux étudiants en situation de handicap dans les Universités d'Etat, en postulant que :

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, des prix d'excellence ;

d) les Universités doivent améliorer l'infrastructure et trier les équipements.

- La plus récente loi promulguée est la loi n ° 2010/002 du 13 avril 2010 portant sur la protection et le bien-être des personnes en situation de handicap au Cameroun. Ici, l'éducation spécialisée consiste à initier des personnes présentant des déficiences d'ordre physiques, sensoriels, mentaux et multiples à des méthodes de communication appropriées pour leur permettre d'avoir accès à l'enseignement général normal et, plus tard, à la formation professionnelle (p. 6). Le décret, parmi de nombreuses questions, a mis l'accent sur la fourniture d'éducation spécialisée, de soutien psychosocial, d'intégration socioéconomique, de prévention médicale et d'accès à l'emploi, à l'infrastructure, au logement et au transport pour

les personnes en situation de handicap. L'implication de cette loi est que les enfants présentant des déficiences d'ordre physique, sensoriel, mental et multiple doivent recevoir une éducation spécialisée et ensuite s'inscrire aux écoles ordinaires. Cela a conduit les ministères compétents à entreprendre des actions de collaboration par le biais de législations pour une action commune.

Pour autant, le Cameroun ne dispose pas de politique spécifique en matière d'éducation inclusive pour orienter et diriger la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Les efforts observés dans les différentes législations montrent que la politique est un processus complexe et concevoir en particulier une politique d'inclusion nécessite la participation de toutes les parties prenantes. La conception d'une politique nationale de l'éducation qui doit aborder spécifiquement l'inclusion doit être rationnelle, systématique et politique. Le caractère politique même de la législation la plus récente (2010) pour l'inclusion au Cameroun est limitatif, car il est plus normatif. Ce qui implique que le processus de mise en œuvre ne peut pas pleinement atteindre les perspectives de base de l'inclusion. Dans la recherche financée par The Sightsaver (2012), il a été découvert que dans la conception de la politique, bien qu'il existe deux approches : le *top-down* et le *bottom-up*, le *bottom-up* est préférable. Le modèle de haut en bas suppose que la mise en œuvre de la politique est un processus linéaire qui se caractérise par un ensemble hiérarchiquement ordonné d'événements, qui peut être contrôlé centralement (Cerych et Sabatier, 1986). Contrairement à l'approche de haut en bas, l'approche ascendante permet-elle de clarifier la description de la réalité des événements de la vie abordés par la politique ? La mise en œuvre est facilitée parce que les intrants proviennent directement des parties prenantes, de sorte que les réalités sur le terrain correspondent aux énoncés de politique. L'objectif poursuivi ici était d'*examiner les facteurs associés à l'appropriation de la pédagogie inclusive qui rendent compte du niveau de performance des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Pour traiter ce problème, nous articulons notre travail en cinq chapitres: le chapitre 1, le chapitre 2, le chapitre 3, le chapitre 4 et enfin le chapitre 5.

Le chapitre 1 a consisté à formuler et à poser le problème autour d'une question principale de recherche. Cette activité a nécessité un ensemble d'observations ayant permis à la définition des objectifs de recherche et à la délimitation du champ empirique et thématique de l'étude.

Le chapitre 2 a consisté à élaborer la grille de lecture théorique articulée autour du modèle de

Bronfenbrenner (1979) qui s'inscrit dans l'écologie du développement humain et celui d'Albert BANDURA (1985) dans l'apprentissage social..

Le chapitre 3 quant à lui portait sur des façons de faire requise en science, c'est-à-dire la méthodologie. La recherche a adopté un devis qualitatif basé sur les entretiens semi structurés et l'analyse de contenus.

Le chapitre 4 a permis de présenter les résultats à travers deux axes : identification des cas et l'analyse des résultats selon les thèmes. Ce chapitre se termine par une synthèse de l'analyse faisant apparaître les faits saillants, les contraintes, les préoccupations dominantes en lien avec l'inclusion scolaire.

Le chapitre 5 enfin a procédé à l'interprétation des résultats. Cette activité permettait d'établir le rapprochement entre les données théoriques et les données empiriques du terrain. De cette confrontation, il a été donné de valider la théorie explicative que la recherche a convoquée en vue d'élaborer les perspectives théoriques et pédagogiques.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Dans le présent chapitre, il s'agit d'élaborer la problématique de l'étude, en définissant le contexte de l'étude, ce qui nous a permis de mettre en évidence le problème étudié et de définir notre question principale de recherche.

1.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

L'article 7 de la loi N°98/004 du 4 AVRIL 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun stipule que : *«l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.»* donc l'éducation est un sésame qui ne doit être refusé à qui que ce soit. Cet article est complété en 2006 lors de la convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées en son article 24 qui énonce à son alinéa 2 que : *«aux fins de l'exercice de ce droit, les Etats parties veillent à ce que:*

- a) Les personnes handicapées ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus sur la base de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire;*
- b) Les personnes handicapées puissent sur la base de l'égalité de chance avec les autres, avoir accès dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit et à l'enseignement secondaire.»*

C'est à la lumière de cet article que l'inclusion prend son sens. L'inclusion telle que nous la connaissons aujourd'hui trouve ses origines dans l'éducation spéciale. Le développement du domaine de l'éducation spéciale s'est caractérisé par différentes étapes au cours desquelles les systèmes éducatifs ont exploré des voies différentes pour répondre aux besoins des enfants handicapés et, des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ces dernières années, les systèmes d'éducation séparés ont été remis en cause, tant dans la perspective des droits de l'homme que du point de vue de l'efficacité. L'éducation spéciale a été incorporée à l'enseignement ordinaire dans le cadre d'une démarche dite « d'intégration ». La loi n° 75-534 du 30 juin 1975 affirme que *« la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un*

minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés [...] constituent une obligation nationale.» La principale difficulté posée par l'intégration est qu'elle ne s'est pas accompagnée de changements dans l'organisation des écoles ordinaires, de leurs programmes d'études et de leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Cette absence de changements organisationnels s'est révélée être l'un des obstacles majeurs à la mise en œuvre de politiques d'éducation inclusive.

En amorçant une nouvelle réflexion, on en est donc venu à redéfinir « le concept de besoins spéciaux ». Selon le rapport de l'UNESCO de 1994, il découle de cette conception que les chances de progrès sont plus importantes si nous reconnaissons que les difficultés auxquelles se heurtent les élèves résultent de l'organisation actuelle des établissements scolaires et de la rigidité des méthodes d'enseignement. D'aucuns ont fait valoir qu'il fallait réformer l'école et améliorer la pédagogie afin de répondre de manière positive à la diversité des élèves en considérant les différences individuelles non comme des problèmes à résoudre, mais comme des possibilités d'enrichissement de l'apprentissage.

La question de l'inclusion doit être placée dans le contexte plus large des discussions dont fait l'objet au niveau international le programme de travail des organismes du système des Nations Unies dans le domaine de « l'Éducation Pour Tous » (EPT), discussions stimulées par la Déclaration de Jomtien (thaïlande) de 1990.

La « *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux* » (UNESCO, 1994), offre des axes de réflexion sur la manière de faire progresser les politiques et les pratiques. En effet, cette Déclaration marque sans doute l'avancée la plus importante jamais adoptée dans le domaine de l'éducation spéciale. Elle affirme que les écoles ordinaires orientées vers l'inclusion constituent : « ... *le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires ... en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous.* »

Peu à peu on en est venu à reconnaître que la question de l'inclusion devait être considérée comme une composante essentielle de l'EPT. En adoptant une démarche inclusive, nous ne devons pas oublier qu'à l'origine le concept d'inclusion est apparu dans le contexte des besoins spéciaux, et que les enfants handicapés demeurent le groupe le plus important d'enfants non scolarisés. L'Éducation *pour tous* signifie garantir que tous les enfants aient accès à une éducation de base de bonne qualité. Cela suppose la création dans

les établissements scolaires et dans les programmes d'éducation de base d'un environnement dans lequel les enfants soient à la fois capables et rendus capables d'apprendre. Un tel environnement doit être inclusif pour les enfants, efficace, convivial et accueillant. Il doit également être sain, protecteur et attentif aux spécificités liées aux sexes. Le développement d'environnements d'apprentissage adaptés aux enfants est un élément essentiel des efforts déployés par les pays partout dans le monde pour accroître l'accès à leurs établissements scolaires et en améliorer la qualité. Être exclu d'une participation significative à la vie économique, sociale, politique et culturelle de la collectivité est l'un des plus graves problèmes auxquels soient confrontés les individus dans la société contemporaine. Cela n'est ni judicieux ni souhaitable. Malgré quelques avancées, on estime encore entre 115 et 130 millions le nombre d'enfants non scolarisés. Quarante-vingt-dix pour cent d'entre eux vivent dans des pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire et plus de 80 millions vivent en Afrique. Le nombre incalculable de ceux qui, au sein du système scolaire, sont exclus d'une éducation de qualité est tout aussi alarmant. Une grande proportion d'enfants scolarisés dans l'enseignement primaire abandonne avant d'avoir achevé ce cycle.

Les stratégies et les programmes actuels ne sont pas suffisants pour répondre aux besoins des enfants et des jeunes vulnérables à la marginalisation ou à l'exclusion. Dans le passé, les efforts réalisés ont consisté à spécialiser les programmes, les institutions et les éducateurs. La malencontreuse conséquence de cette différenciation, malgré de bonnes intentions, a souvent abouti à encore plus d'exclusion réalisée l'EPT et atteindre les Objectifs pour le Développement Durable (ODD) dans les délais impartis exigera des partenaires concernés une collaboration intersectorielle et interinstitutionnelle sans précédent. L'éducation doit être considérée comme un élément qui facilite le développement humain et les capacités fonctionnelles de chacun, indépendamment des obstacles de toutes sortes physiques ou autres. Un handicap, quelle qu'en soit la nature (physique, social et/ou affectif), ne saurait donc être un élément disqualifiant. L'inclusion implique l'adoption d'une vision large de l'Éducation Pour Tous, couvrant toute la gamme des besoins de tous les apprenants, et notamment de ceux qui sont les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion.

L'UNESCO (1994) considère l'inclusion comme une *approche dynamique de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage*. Au cœur de l'éducation inclusive se trouve le droit à l'éducation affirmé

dans la Déclaration Universelle des droits de l'homme de 1948, aux termes de laquelle :

« Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire (...) l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. » (Article 26 - Déclaration Universelle des droits de l'homme)

Egalement importantes sont les dispositions de la Convention relative aux droits de l'enfant (Nations Unies, 1989), notamment le droit des enfants de ne pas être victimes de discrimination, affirmé en ses articles 2 et 23. L'article 23 dispose que les enfants handicapés doivent avoir :

« Effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives et [bénéficiaire] de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel » (article 23).

L'article 29, consacré aux objectifs de l'éducation, stipule que l'objectif central est le développement éducatif de l'individu et que l'éducation doit permettre aux enfants d'atteindre la pleine mesure de leurs potentialités en termes de capacités cognitive, affective et créative. En outre, la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) et la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) sont également des instruments internationaux essentiels dans le domaine des droits de l'homme, qui insistent non seulement sur l'interdiction, mais également sur l'élimination active de la discrimination. Il découle logiquement de ces droits que tous les enfants ont le droit de recevoir une forme d'éducation qui ne les soumette à aucune discrimination fondée sur des motifs tels que la caste, l'appartenance ethnique, la religion, le statut économique, le statut de réfugié, la langue, le sexe ou le handicap, et que des mesures spécifiques doivent être prises par l'Etat pour mettre en œuvre ces droits dans tous les cadres d'apprentissage.

Une approche de l'éducation basée sur les droits repose sur trois principes :

- ◆ Accès à une éducation gratuite et obligatoire;
- ◆ Égalité, inclusion et non-discrimination;
- ◆ Droit à une éducation, à des contenus et à des processus de qualité.

L'évolution vers l'inclusion a entraîné une série de transformations au niveau de la société comme à celui des salles de classe, qui se sont accompagnées de l'élaboration de nombreux instruments juridiques au niveau international. L'inclusion a été encouragée implicitement depuis la Déclaration Universelle de 1948 et citée à toutes les étapes d'un certain nombre de déclarations et de conventions essentielles des Nations Unies. Si d'importantes raisons humaines, économiques, sociales et politiques justifient l'adoption d'une politique et d'une démarche d'éducation inclusive, celle-ci est aussi un moyen d'assurer l'épanouissement de chacun et d'établir des relations entre les individus, les groupes et les nations. Comme l'affirment la Déclaration de Salamanque et son Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (1994) :

« Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous » (Déclaration de Salamanque, article 2).

La Conférence mondiale sur l'Education Pour Tous tenue à Jomtien (1990) a fixé l'objectif de l'Education pour Tous (EPT). Avec d'autres institutions des Nations Unies, des organismes de développement internationaux et un certain nombre d'organisations non gouvernementales internationales et nationales, l'UNESCO s'emploie à la réalisation de cet objectif, ajoutant ses efforts à ceux qui sont réalisés au niveau des pays.

« Ce sont tous les enfants et les adolescents du monde qui ont droit à l'éducation et non nos systèmes éducatifs qui ont droit à un certain type d'enfants. C'est le système scolaire d'un pays qu'il faut adapter aux besoins de tous les enfants ». (Lindqvist, 1994). Il est donc impératif que les écoles et les autorités locales prennent la responsabilité de veiller à ce que ce droit soit effectivement respecté, ce qui implique concrètement :

- ◆ de lancer des débats sur la manière dont la collectivité comprend les droits de

l'homme;

- ◆ de susciter une réflexion collective et d'élaborer des solutions pratiques, consistant par exemple à définir comment les droits de l'homme peuvent être intégrés au niveau local au programme scolaire ;

- ◆ de lier le mouvement en faveur des droits de l'homme à l'accès à l'éducation ;

- ◆ De favoriser l'action au niveau communautaire et de renforcer ses liens avec le niveau des politiques, afin de promouvoir la protection de l'enfant marginalisé;

- ◆ D'encourager la création de conseils communautaires et de conseils d'enfants où seront abordées les questions relatives à l'accès à l'éducation;

- ◆ D'élaborer des mécanismes associant les collectivités et les écoles, en vue d'identifier les enfants non scolarisés et de mettre en place des activités propres à assurer leur inscription et leur apprentissage.

Il faut, en outre, des ressources suffisantes, doublées d'une volonté politique correspondante, et une pression des électeurs sur les gouvernements pour amener ceux-ci à s'acquitter de leurs obligations. Enfin, le succès se mesurera par la qualité de l'éducation de base dispensée à tous les apprenants. Les sections suivantes seront consacrées à la définition de l'inclusion et aux mesures pratiques nécessaires pour que l'inclusion dans l'éducation devienne une réalité. Dans le contexte actuel de mondialisation croissante, alors que les disparités dans la répartition des revenus s'accroissent, selon le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2008)*, 60 % de la population mondiale vivent avec seulement 6 % du revenu mondial, la moitié d'entre elle avec deux dollars par jour et plus d'un milliard d'habitants de la planète avec moins d'un dollar par jour, 'la pauvreté est une menace pour la paix. La pauvreté et d'autres facteurs d'exclusion ont de graves répercussions sur l'éducation. En dépit des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'Education pour tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), ainsi qu'en témoignent la baisse du nombre d'enfants non scolarisés et l'accroissement des taux de scolarisation, l'accent est désormais placé davantage sur les apprenants qui ne sont toujours pas scolarisés ou qui sont difficiles à toucher. Une attention accrue est également portée aux nombreux enfants et jeunes qui fréquentent l'école, mais qui sont exclus de l'apprentissage, qui risquent de ne pas

achever le cycle complet d'études primaires ou qui ne reçoivent pas une éducation de bonne qualité.

Dans le même Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2008), il est précisé que 75 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne vont pas à l'école, et plus de la moitié d'entre eux sont des filles. Sept sur dix vivent en Afrique subsaharienne ou en Asie du Sud et de l'Ouest. La pauvreté et la marginalisation sont les premières causes d'exclusion dans la plupart des régions du monde. Les ménages des communautés rurales ou éloignées et les enfants des taudis urbains ont un moindre accès à l'éducation. Près de 37 % des enfants non scolarisés vivent dans 35 pays étiquetés comme fragiles par l'Organisation de coopération et de développement économiques, auxquels il faut ajouter plusieurs pays en situation de conflit, d'après conflit ou d'après catastrophe. En pareilles circonstances, les enfants et les jeunes font partie des groupes qui encourent le plus haut risque d'être exclus de l'éducation. L'exclusion scolaire la plus criante est celle qui frappe encore aujourd'hui les enfants handicapés, lesquels forment le tiers des non scolarisés. Les enfants qui travaillent, ceux qui appartiennent à des groupes autochtones, à des populations rurales et à des minorités linguistiques, les enfants nomades et ceux qui sont affectés par le VIH et le sida sont parmi les plus vulnérables. A chaque fois, la question de l'identité sexuelle joue un rôle significatif.

De surcroît, 774 millions d'adultes sont actuellement encore dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme ; plus des trois quarts vivent dans seulement 15 pays. Pendant ce temps, dans les pays plus riches, malgré les ressources dont ils disposent, de nombreux jeunes quittent l'école sans qualifications utiles, d'autres reçoivent une éducation en dehors du cadre scolaire ordinaire et d'autres encore décident d'abandonner l'école parce que l'enseignement qu'ils y reçoivent leur apparaît trop éloigné de leur réalité quotidienne.

Il est crucial que tous les enfants et les jeunes aient accès à l'éducation. Mais il est tout aussi important qu'ils puissent participer pleinement à la vie scolaire et réussir leurs expériences éducatives comme ils le souhaitent. Si les performances scolaires obtenues dans des matières données servent souvent d'indicateur des résultats d'apprentissage, il est nécessaire de concevoir les 'acquis d'apprentissage' dans un sens plus large, c'est-à-dire comme des valeurs, attitudes, connaissances et compétences à acquérir pour faire face aux défis des sociétés contemporaines. Il faut aussi donner aux adultes des possibilités d'apprentissage,

puisque la finalité ultime de l'inclusion dans l'éducation est liée à la participation véritable d'un individu à la société et à sa capacité de réaliser la plénitude de son potentiel.

Promouvoir l'inclusion implique de stimuler le débat, d'encourager les attitudes positives et d'améliorer les cadres éducatifs et sociaux en vue de faire face aux nouvelles tendances des structures et de la gouvernance de l'éducation. Une telle démarche suppose une amélioration des apports, des processus et des environnements afin de favoriser l'apprentissage, tant au niveau de l'apprenant dans son environnement d'apprentissage qu'au niveau du système qui soutient l'ensemble de l'expérience d'apprentissage. Elle nécessite de la part des gouvernements qu'ils aient la volonté et la capacité d'adopter des politiques en faveur des pauvres, d'aborder la question de l'équité dans les dépenses publiques d'éducation, de nouer des liens intersectoriels et de considérer l'éducation inclusive comme une composante de l'apprentissage tout au long de la vie. La situation de la personne handicapée dans un contexte général a longtemps été celle de non acceptation, d'exclusion radicale dans l'environnement familial, scolaire et même socioprofessionnel. C'est dans cette logique que s'inscrit la pensée de Foucault (1999), lorsqu'il affirme que la société a mis en cage, c'est-à-dire, a exclu et cache les "anormaux" de la société.

En éducation, la question de l'inclusion s'inscrit dans la volonté affichée par l'UNESCO (2009) d'abord de développer l'Education pour tous (EPT) et ensuite les objectifs pour le développement durable (ODD) pour l'éducation, qui vise la scolarisation de tous les enfants d'ici à 2030. L'éducation inclusive vient comme une des solutions phares de la scolarisation de tous les enfants. L'éducation inclusive est un mouvement qui a démarré depuis plusieurs années dans certains pays, et qui concerne désormais le monde entier. 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. L'évolution vers l'inclusion est donc non seulement une transformation technique ou organisationnelle, mais aussi un mouvement dont la philosophie est claire. Pour que l'inclusion soit mise en œuvre efficacement, les pays doivent définir une série de principes directeurs, assortis d'idées concrètes permettant

d'orienter la transition vers des politiques d'inclusion dans l'éducation. Les principes de l'inclusion exposés dans différentes déclarations internationales peuvent servir de base à cette démarche. Ils pourront ensuite être interprétés et adaptés à la situation de chaque pays.

Au Cameroun, la volonté de promotion de l'intégration socio-économique des personnes handicapées en général, a pris son envol depuis 1971, et s'est accélérée en 1983. C'est à la faveur du Décret N° 711/DF/1315 du 19 Juillet 1971, suivi de la loi N° 83/013 du 21 Juillet 1983, relative à la protection des personnes des personnes handicapée, et son Décret d'application N° 90/1516 du 26 Novembre 1990.

L'inclusion représente un défi pour les systèmes scolaires Camerounais où le manque de ressources humaines et matériel est trop souvent patent. Mettre en place un système d'éducation inclusif à travers le développement des stratégies efficaces permettant de recontextualiser et de généraliser l'inclusion est urgent. Il implique un changement de paradigme, de progresser vers des systèmes éducatifs et des écoles qui offrent des opportunités pour tous (accès, processus et résultats). L'inclusion peut être comprise comme un principe pour renforcer l'éducation pour tous (EPT), en cherchant une manière effective d'atteindre l'équité et la qualité.

1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME

La convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées(2006) aborde avec acuité le problème d'inclusion scolaire des enfants à besoins spécifiques et par ricochet, celui de l'éducation pour tous prôné par le gouvernement Camerounais. Comme nous l'avons si bien précisé plus haut, l'inclusion est très demandant et requiert des moyens. Pour un pays en voie de développement, dans lequel la population vit dans la précarité pour la plus part, demande une un gros investissement financier, matériel et humain. La formation aide l'enseignant à mener bien son métier ; elle peut être initiale ou continue. La formation initiale étant celle que l'on reçoit dans les écoles normales d'une part et la formation continue, celle que l'on reçoit sur le terrain sous forme de recyclage lors des séminaires ou des journées pédagogiques d'autre part. concernant la formation initiale, la formation reçue dans les écoles normales d'instituteurs qui est dispensée aux enseignants de l'enseignant de la formation primaire, maitres d'œuvres de l'inclusion dans les écoles primaires du pays n'a pas à son actif la formation en éducation inclusive ce qui veut dire que dans les nouveaux programmes des ENIEG au Cameroun, l'unique discipline qui met en exergue les enfants a

besoins éducatifs spéciaux c'est la psychologie qui, en son avant dernier thème traite des «*enfants à besoins éducatifs spéciaux*» sachant que le programme de psychologie est très vaste, nous pensons que le temps imparti n'est pas assez pour former un enseignant qui sera efficace pour l'enseignement inclusif ce qui pose le problème de *l'appropriation de la pédagogie inclusive puisque chez nous au Cameroun, nous confondons inclusion et intégration*. Ce problème nous amené à nous poser la question suivante : *Quels sont les facteurs associés à l'appropriation de la pédagogie inclusive qui rendent compte du niveau de performance des élèves à besoins éducatifs particuliers ?*

En d'autres termes, *existe-t-il une formation particulière qui permettrait à un enseignant d'être plus efficace dans une classe inclusive ?* Ce qui revient à se questionner si *le niveau d'efficacité d'un enseignant dans une classe inclusive est conséquent à la façon d'enseigner ou est-elle significative au type de formation reçue*. Ce qui veut dire *est-ce-que le niveau d'efficacité d'un enseignant dans une classe inclusive dépend de façon significative au type de formation reçue*.

1.3.LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Comme le but de la recherche est énoncé de façon générale, les questions viennent expliciter les différents aspects susceptibles d'être étudié. Dans le cas de l'étude, les questions de recherche découlent directement du but et indique clairement l'information qu'il convient d'obtenir auprès de la population, c'est-à-dire de l'ensemble des sujets concernés par l'objectif de la recherche. La recherche ayant adoptée une recherche qualitative cherche à comprendre si le niveau d'efficacité d'un enseignant dans une classe inclusive dépend de façon significative au type de formation reçue. Cette recherche comporte une question principale qui demande une exploration du phénomène à étudier. Elle comporte des sous questions qui délimitent et précisent le point fondamental de l'étude tout en laissant le questionnement ouvert. Dans cette étude on est en face d'une catégorie. Fortin (2016). A la suite de la position du problème de recherche, nous allons formuler une question de recherche et y allons apporter une réponse provisoire. D'où la question de recherche suivante:

1.3.1. Question principale de recherche

La question principale de cette recherché est: « *Quels sont les facteurs associés à l'appropriation de la pédagogie inclusive qui rendent compte du niveau de performance*

des élèves à besoins éducatifs particuliers? »

La suite de la question de recherche, nous avons formulé quatre questions spécifiques à savoir :

1.3.2. Questions secondaires de recherche

Plus spécifiquement :

- **Question spécifique N°1:** En quoi la pratique des méthodes pédagogiques d'inclusion rend-elle compte du niveau de performance des élèves à besoins particuliers?
- **Question spécifique N°2:** Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève rend-il compte du niveau de performance des élèves à besoins particuliers?

1.4.OBJECTIFS DE L'ETUDE

On entend par objectifs ici, les visées de l'étude dans le but de préciser les attentes et la portée de l'étude. Notre travail poursuit un objectif principal et trois objectifs spécifiques majeurs.

1.4.1. L'objectif principal

Il s'agit de : *examiner les facteurs associés à l'appropriation de la pédagogie inclusive qui rendent compte du niveau de performance des élèves à besoins éducatifs particuliers*

1.4.2. Les objectifs spécifiques

Il sera question ici de :

Objectif de recherche N°1: Identifier en quoi la pratique des méthodes pédagogiques d'inclusion rend-elle compte du niveau de performance des élèves à besoins particuliers.

Objectif de recherche N°2: Saisir comment le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève rend-il compte du niveau de performance des élèves à besoins particuliers

1.5.INTERETS DE L'ETUDE

La réalisation de cette étude constitue un avantage sur plusieurs plans.

1. 5.1. Intérêt social

L'évolution des écoles spéciales réservées aux enfants présentant un handicap vers l'inclusion a été marquée par l'idée de normalisation qui pour Aucoin et Vienneau cité par Bergeron et al (2011), exige de l'élève qu'il s'ajuste et se conforme à une norme établie ; elle oblige de ces derniers en situation de handicap de travailler plus que leurs pairs pour diminuer ou camoufler le plus possible leurs différences. L'inclusion scolaire et la pédagogie universelle quant à elles, permettent aux élèves de vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être accepté en société. La spécificité de la pédagogie universelle réside dans la prise en compte des différences de tous les élèves où l'on observe une rupture avec la route traditionnelle de l'enseignement. Cette route traditionnelle centrée sur la transmission des savoirs répond difficilement aux besoins des élèves à besoins particuliers. La pédagogie universelle doit conduire à une planification centrée sur la prise en compte de la diversité. Les enseignants dans cette perspective doivent s'ouvrir à une diversité d'approches pédagogiques et organisationnelles pour favoriser le développement du potentiel des élèves.

C'est l'actualisation de l'une de ces pistes d'action proposée par le ministère de l'éducation au Québec (1999) dans sa politique de l'adaptation scolaire, soit de : mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence (p.24). Précisons ici que l'inclusion scolaire fait ici référence au placement de tous les enfants ayant ou non des besoins particuliers. La pratique inclusive prend également en compte la diversité des besoins des élèves pour ainsi maximaliser leur participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté. Elle implique une pédagogie active qui augmente les possibilités d'apprentissage basées sur l'expérience, la réalisation des projets, la résolution des problèmes, l'enquête. La classe inclusive se transforme en laboratoire où les adultes comme les élèves se considèrent comme des apprenants à vie et où les attentes sont élevées (Duchesne et Bélanger, 2010).

1. 5.2. Intérêt pédagogique

Il est important de comprendre que l'inclusion ne se limite pas à une simple intégration physique des élèves à besoin particulier dans les salles de classe ordinaires. Inclure ne se limite pas qu'à la mise en place des dispositifs mais suppose des changements systémiques profonds et des valeurs qui les fondent. Elle va au-delà de l'intégration scolaire qui se limite « à *placer ensemble tous les apprenants sans respecter et prendre en compte leurs intérêts, habiletés, expériences, genres.... Elle est une approche normative centrée sur l'intervention auprès des élèves ayant des besoins spéciaux* » (Rousseau et al, 2003). L'école intégrative ne s'adapte et ne se transforme pas réellement ; elle tente plutôt d'aider l'élève à s'adapter à une structure scolaire prédéfinie. Or l'inclusion scolaire quant à elle renvoie de manière générale au droit de tous les enfants de recevoir une éducation de qualité sans égard des différences qu'ils peuvent présenter. Elle est une approche qui considère la diversité comme une composante essentielle du processus d'enseignement et d'apprentissage, et qui promeut le développement humain. L'éducation inclusive vise à combattre la marginalisation des individus et à promouvoir la différence (Handicap international, 2012).

1. 5.3. Intérêt scientifique

Bergeron et al (2011) énoncent trois principes de la pédagogie universelle pouvant soutenir le travail de l'enseignant en contexte d'inclusion scolaire. *Principe 1 : recourir à plus d'une méthode de présentation de l'information et des concepts*, favorise diverses façons d'acquérir l'information et de développer des savoirs. *Principe 2 : offrir des voies alternatives de participation et des chemins différents pour s'engager dans les tâches*, invite à proposer aux élèves un éventail de possibilités pour faire la démonstration de leurs savoirs. *Principe 3 : favoriser une variété de moyens d'expression faisant appel aux habiletés et intérêts des élèves*, veut inciter les élèves à relever les défis et à développer leur motivation à apprendre et à s'engager davantage dans les activités pédagogiques

D'autres principes sont identifiés et liés au design de l'environnement de l'apprentissage (contexte d'apprentissage) et au design d'instruction (l'enseignement proprement dit). Le design de l'environnement renvoie à l'organisation et à la structure de l'environnement, d'apprentissage, les modes de communication et de production ; et le design d'instruction à la mise en œuvre d'activités d'enseignement-apprentissage diverses visant l'atteinte des buts qui sont fonction des besoins diversifiés des apprenants. Ces principes sont

liés à : l'attention portée à l'aménagement de l'environnement qui devra permettre qu'une variété d'activités puissent y avoir lieu en même temps ; à la mise à disposition d'outils et de matériels susceptibles d'être aidant pour réaliser des tâches ; et la mise en œuvre de diverses initiatives pédagogiques visant à répondre aux divers profils d'apprenants.

La pédagogie universelle présente des avantages tant pour les élèves que les enseignants. Pour ce qui est des apprenants, il est rapporté une amélioration des apprentissages, ainsi que la motivation chez ces derniers et une accessibilité aux contenus. Pour les enseignants elle aurait un impact sur leur changement de perception quant à la réussite des élèves et à l'accès aux contenus pédagogiques de ces derniers. Elle facilite la définition des besoins des élèves et booste l'enthousiasme des enseignants. Quatre étapes sont proposées pour que les enseignants puissent planifier leurs actions avec la pédagogie universelle. La première étape consiste à établir les buts, c'est-à-dire définir l'intention pédagogique (en fonction des savoirs visés et des compétences à développer) et les attentes ; cette phase doit respecter l'application du principe de zone proximale de développement de Vygotsky (1978). La deuxième étape consiste à analyser la situation actuelle, c'est-à-dire identifier les méthodes d'enseignements, les outils disponibles aux élèves et les modes d'évaluation ; identifier les obstacles susceptibles de constituer un frein pour les élèves dans leur apprentissage ou leur participation aux activités pédagogiques. La troisième étape consiste à appliquer la pédagogie universelle. Ceci consistera à identifier les modifications à apporter au matériel et aux méthodes d'enseignement, recueillir et organiser le matériel, planifier la situation d'enseignement apprentissage et en garder une trace écrite. La quatrième étape consiste à mettre en œuvre la situation d'enseignement apprentissage : animer la situation enseignement-apprentissage et garder une trace écrite, évaluer la progression des élèves, réviser la situation d'enseignement-apprentissage au besoin. Il s'agit en fait, de faire vivre les diverses situations d'enseignement-apprentissage planifiées au préalable, aux élèves dont l'évolution des profils nous permettra de faire des réajustements.

1. 6. DELIMITATION DE L'ETUDE

Selon la convention des Nations Unis relatives aux droits des personnes handicapées de 2006, en son article 24, il est mis en exergue le droit à l'éducation des enfants handicapés c'est dans le même sillage que nous allons étudier ce phénomène d'inclusion sur trois points de vues à savoir spatial, temporel et thématique.

1. 6.1. Du point de vue spatial ou géographique

Cette étude s'adresse à un groupe humain bien spécifique : les enseignants des écoles inclusives de la ville de Yaoundé car la mission de ces derniers est très délicate et plus lourde que celle des enseignants communs.

1. 6.2. Du point de vue temporel

Il s'agit d'un thème actuel qui porte sur l'appropriation de la pédagogie inclusive qui pourrait être la plaque tournante pour une éducation inclusive de qualité et efficace. La loi n° 75-534 du 30 juin 1975, en son article 2 rend l'ensemble des acteurs sociaux : familles, Etat, collectivités locales, établissements publics, organismes de sécurité sociale, associations, groupes, organismes et entreprises publics et privés responsables de la mise en œuvre de cette obligation. A partir de son environnement et des différentes interactions avec l'éducateur, l'enfant malvoyant devient capable d'accomplir lui-même certaines tâches d'où son autonomisation dans la société ; l'inclusion bien pratiquée permet de mettre l'enfant en confiance pour qu'il puisse s'exprimer comme les autres. L'importance de l'inclusion réside donc dans le fait qu'il permet « se rapprocher de l'enfant, d'encourager les timides, solliciter l'attention de ceux qui parlent le moins, laisser à chacun le temps de s'exprimer ».

1. 6.3. Du point de vue thématique

Notre étude a choisie de prendre comme seul facteur les difficultés d'adaptation des enfants en situation de handicap pour mieux expliquer le phénomène inclusion des élèves ayant des déficients en milieu scolaire.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET

Après avoir identifié le problème de l'étude au chapitre précédent, il convient au présent chapitre d'élaborer la grille de lecture théorique de l'étude à travers laquelle nous avons apporté des explications relatives à l'adaptation des EIP. L'insertion théorique s'articule donc en trois points essentiels : la définition des concepts clés, la revue de la littérature et la théorie explicative du sujet.

2.1.DEFINITION DES CONCEPTS

Dans le souci de relever les polémiques relatives à certaines notions ou termes, la définition des concepts s'avère primordial et indispensable dans l'optique de clarifier à la fois la formulation du problème et de délimiter objectivement le champ de l'étude à entreprendre. Les principaux concepts que nous avons définis sont entre autres : pédagogie, pédagogie inclusive, performance scolaire, handicap, adaptation.

2.1.1. La pédagogie inclusive ou l'éducation inclusive

Bernard(2012) conçoit l'éducation inclusive comme : «L'Éducation Inclusive est un processus qui vise à accroître la participation et à réduire l'exclusion en répondant efficacement aux différents besoins de tous les apprenants». Elle prend en compte les besoins individuels en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants et jeunes gens en situation de marginalisation et de vulnérabilité : enfants des rues, filles, groupes d'enfants appartenant à des minorités ethniques, enfants issus de familles démunies financièrement, enfants issus de familles nomades / réfugiées / déplacées, enfants vivant avec le VIH/sida et enfants handicapés. L'Éducation Inclusive a pour objectif d'assurer à ces enfants l'égalité des droits et des chances en matière d'éducation.

L'éducation est à la fois un droit en soi et une fin pour atteindre d'autres droits. Une Éducation Inclusive de base de qualité est nécessaire pour faire des droits civils, politiques et économiques une réalité pour tous les enfants et jeunes gens. Une Éducation Inclusive de

qualité est la méthode principale pour permettre le développement humain, économique et social, et profite simultanément à l'individu et à la société.

L'Éducation Inclusive est une approche qui considère la diversité comme une composante essentielle du processus d'enseignement et d'apprentissage, et qui promeut le développement humain. L'Éducation Inclusive vise à combattre la marginalisation des individus et à promouvoir la différence. L'Éducation Inclusive doit être développée dans le cadre d'une stratégie nationale et ne doit pas se définir comme une approche séparée. Il est évident que l'Éducation Inclusive n'est pas un concept immuable. Il n'y a pas de définition ou de méthode de mise en œuvre unique convenant à tous les individus ou à toutes les situations. Elle repose plutôt sur des pratiques inclusives évolutives qui peuvent être adaptées à différents contextes. Elle devrait être considérée comme une composante du développement inclusif, dont le but ultime est une société qui favorise et assure activement la participation et l'inclusion de tous ses membres. L'Éducation Inclusive constitue le principal moyen pour atteindre les objectifs de «l'Éducation Pour Tous» qui promeuvent une approche centrée sur l'enfant pour l'enseignement et l'apprentissage tout au long de la vie. Il est important d'appréhender l'Éducation Inclusive comme un concept bien plus vaste, faisant référence au droit de tous les apprenants (y compris les enfants handicapés, mais aussi les autres groupes marginalisés) à accéder et à bénéficier d'une éducation formelle et informelle. L'Éducation Inclusive s'applique à tous les apprenants de tout âge, à la fois enfants et adultes. Ce document cadre ainsi que le travail de Handicap International dans le secteur de l'éducation se concentrent sur les enfants handicapés.

2.1.2. Pédagogie

En général, la pédagogie dans son acception la plus large est comprise comme l'art et la science d'éduquer les enfants, l'action de conduire ou d'élever les enfants ou plus exactement de leur enseigner. Elle est née au 19^e siècle, période au cours de laquelle on a pris conscience que l'enfant n'est pas un adulte en miniature et que par conséquent, il faut trouver des méthodes d'apprentissage différentes de celles utilisées pour les adultes.

Étymologiquement, pédagogie vient du grec «paidos» et «again» qui veut dire conduire (again) l'enfant (paidos). Si l'on se réfère à son étymologie grecque, le mot pédagogie renvoie à un esclave chargé de conduire l'enfant de son domicile familiale à celui du maître chargé de son éducation. Il ya donc au départ aucune référence à une quelconque

préoccupation d'ordre éducatif dans le mot pédagogie.

La pédagogie peut être considérée comme la première des sciences de l'éducation, l'expérience résultant des habitudes acquissent, améliorées par le hasard où l'observation, l'enregistrement des réussites et des échecs. Elle a été successivement ou simultanément considérée comme un art, une réflexion théorique, une technique et une science. Pour Durkheim, (1922). La pédagogie est une «réflexion appliquée aux choses de l'éducation». Il propose à cet effet une compréhension systématique qui fait de la pédagogie à la fois un art et une science :

Elle est un art dans l'application que l'éducation fait personnellement de science pédagogique. Cet art réside dans le mode d'action que l'éducateur exerce sur l'enfant, ainsi que la manière de présenter les connaissances à acquérir, manière qui comporte toujours une part du don personnel. Elle serait un art parce que chacun y va de sa manière, avec tout son être.

Pour Raynal et Rieunier (1997), la pédagogie est toute activité déployée par une personne pour développer les apprentissages chez autrui.

La pédagogie est une technique dans la conception qui l'assimile à un ensemble de règles précis, des recettes, des tours de mains, de méthodes indiquant des opérations à effectuer pour obtenir un résultat éducatif. Entend que technique, elle peut être acquise par l'apprentissage, il suffit de posséder ces méthodes, ces techniques et procédés. En somme des recettes pratiques pour bien enseigner.

La pédagogie est aussi une réflexion théorique en ce sens qu'elle contribue à élaborer une théorie de l'éducation fondée principalement sur la psychologie, la sociologie et la biologie. Cette définition correspond à l'époque que nous pouvons appeler "ère de la pédagogie philosophique".

Renée Hubert qui défend cette conception écrit : « la pédagogie a pour objet d'élaborer une doctrine de la moralité dont-elle est le prolongement et qui n'est exclusivement ni science, ni technique, ni philosophie, ni art ; mais tout cela ensemble et ordonné selon les articulations logiques».

La pédagogie est de plus en plus reconnue comme une science parce qu'elle s'appuie

sur des données objectives et précises. Elle apporte l'ordre et la clarté là où sans elle ne peut régner que la confusion. Elle permet de prévoir dans une certaine mesure, qu'elles seront à condition égale les résultats de telles méthodes, de tels procédés d'enseignement et d'éducation. Elle est une science qui permet l'étude et l'acquisition des moyens nécessaires à la réalisation de l'éducation dont-elle est en fait l'aspect technique et instrumental.

La pédagogie est aussi une science expérimentale dont l'objet est le comportement de l'homme et dont l'objectif est tantôt l'acquisition par l'apprenant de tel ou tel comportement indésirable. Pour Ferdinand Buisson qui fut inspecteur général de l'instruction publique, la pédagogie est «une science de l'éducation, tant physique qu'intellectuelle et morale».

D'après Franc Morandi, la pédagogie est «étude et mise en œuvre des conditions d'apprendre». Françoise Clerc quant à elle présente la pédagogie comme « l'ensemble des savoirs scientifiques et pratiques, des compétences rationnelles et sociales qui sont mobilisées pour concevoir et mettre un œuvre des stratégies d'enseignement». Selon la pédagogie moderne, elle est « science de l'éducation des jeunes, qui étudie les problèmes concernant le développement complet (physique, intellectuel, moral, spirituel) de l'enfant et de l'adolescent». De ces définitions nous pouvons retenir que : la pédagogie est une réflexion sur les doctrines, les systèmes, les méthodes, les techniques d'éducation et d'enseignement, pour en apprécier la valeur, en rechercher l'efficacité, pour améliorer les démarches, les moyens élaborés en vue des fins proches ou lointaines, des buts qui se proposent l'éducation et l'enseignement. C'est la science de l'éducation des enfants, une théorie de l'acte de l'enseignant fondé elle-même à former selon les exigences sociales. Elle peut avoir entend que théorie, un fondement tour à tour métaphysique, politique, sociologique ou philosophique. Comme le stipule Emile Durkheim (1911), qui attribue à la pédagogie un contenu et un rôle spécifique, pour lui la pédagogie consiste « non en actions, mais en théorie, en de manières de concevoir l'éducation, non de la pratiquer (...) la pédagogie est une pratique de l'éducation».

2.1.3. L'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire a pris son essor depuis la proclamation de Salamanque (UNESCO, 1994). Elle est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permette à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle repose sur un système de valeurs et de

croissance qui sont axés sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui valorise chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction avec ses pairs et sa communauté scolaire.

2.1.4. Enfant à besoin éducatifs particuliers

Les enfants et les jeunes qui présentent des besoins éducatifs spécifiques n'ont pas nécessairement une déficience, et certains de ces enfants et jeunes n'ont pas de besoins éducatifs particuliers. Les besoins éducatifs spécifiques signifient qu'un enfant, un jeune ou une personne a besoin d'un soutien supplémentaire parce qu'il a du mal à apprendre comme la majorité des autres enfants ou jeunes du même âge. Certains exemples de besoins en éducation spécialisée ont déjà été mentionnés plus haut dans ce texte. D'autres sont ci-dessous

mentionnés tels que :

- ❖ les besoins de la parole, du langage et de la communication ;
- ❖ les difficultés comportementales, émotionnelles et sociales ;
- ❖ les conditions du spectre autistique ;
- ❖ les difficultés d'apprentissage spécifiques comme la dyslexie et le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ;
- ❖ les difficultés d'apprentissage modérées ;
- ❖ les difficultés d'apprentissage multiples ;
- ❖ les déficiences multi-sensorielles ;
- ❖ les enfants à risque ;
- ❖ les enfants ayant des déficiences intellectuelles ;
- ❖ les enfants doués, créatifs et talentueux.

D'autres domaines sont ceux qui présentent des besoins spécifiques en matière de santé.

2.1.5. Niveau de performance

Dans le débat actuel autour de l'évaluation des Systèmes éducatifs en général et du niveau élémentaire en particulier, les performances et les résultats sont les indicateurs les plus

usités (Dieng, 2007). Seulement, la complexité et les multiples interrelations qui existent entre les différents problèmes qui se posent dans le secteur du cycle élémentaire, la diversité des contextes dans lesquels ces indicateurs sont utilisés, favorisent la prolifération des interprétations dont ils sont l'objet. Il est donc utile de les clarifier pour tenter de préciser le sens que nous leur donnons dans cette étude.

Pour Le Robert (2003 : 1902), la performance est « le résultat chiffré obtenu dans une compétition »

Legendre (1993 : 977) quant à lui définit la performance comme « le résultat obtenu par une personne, lors de la réalisation d'une tâche spécifique dont l'exécution obéit à des règles préétablies »

Sous ce rapport, la performance se réfère nécessairement à la production d'une réponse lors d'une épreuve. Si les scores sont élevés, on parlera de performances élevées. Sinon elles seront basses. Comme s'il s'agissait d'une activité sportive, la performance est définie par De Landsheere (1979 : 222) comme « le résultat de cette activité ». Selon cet auteur, certains conçoivent la performance comme « activité orientée vers un but et l'accomplissement c'est-à-dire le degré de réussite de l'activité », et d'autres, comme « un résultat individuel ». Toutefois trois dimensions apparaissent dans cette définition de la performance : c'est à la fois

(a) L'activité poursuivie par le sujet;

(b) le résultat obtenu lors de sa réalisation; c'est et la norme qui permet d'apprécier ce résultat.

Cependant, Ndiaye (2008) se démarque de ces définitions. Selon lui, la performance est un résultat satisfaisant et durable, récapitulable sous forme de capacités qui durent et se transforment en compétences. Une nouvelle dimension semble caractériser ce point de vue. Il s'agit de la reproductibilité et de la durabilité d'une performance. Néanmoins, il ressort de toutes ces définitions l'idée de résultat à homologuer suite à un concours officiel, d'exploit ou de succès, voire de victoire sur un adversaire. Il s'agit toutefois d'un résultat chiffré obtenu en compétition. La performance mettrait donc toujours en jeu, au moins deux concurrents avec toujours un gagnant et un perdant. Ramené au contexte de l'éducation, l'école serait un

lieu de compétitions perpétuelles. En éducation, les performances peuvent être appréciées à différents niveaux, depuis le système éducatif dans son ensemble jusqu'à l'apprenant en passant par le maître. L'appréciation des performances de l'élève se fait par le biais d'évaluations (souvent sommatives) (Dieng, 2007). Elles se traduisent par un résultat chiffré, censé mesurer les facultés intrinsèques de l'apprenant. La comparaison entre apprenants se faisant après, le chiffre ainsi attribué est la note ou score. Tenant compte de ces différents points de vue, notre acception de la « performance » dans cette étude se résume comme étant le résultat chiffré obtenu par un apprenant, lors d'une évaluation scolaire, formative ou sommative, et dont les règles ont été préétablies. Si le principal sujet d'observation reste l'élève, pour les performances qu'il produit, à quelque niveau que l'on situe la mesure, ne devrait-on pas, pour bien lire ces performances, s'interroger sur les caractéristiques de celui qui a en charge la formation de cet élève, en l'occurrence le maître ? L'évaluation des systèmes éducatifs selon les définitions du concept de qualité proposées par De Ketele & Gerard (2007), Bouchard et Plante (2000, 2003) devra s'attacher à établir les facteurs qui entrent en jeu dans la détermination des différents indicateurs de qualité. Les apprenants, les enseignants et les classes occupant une place importante parmi les facteurs scolaires, l'évaluation a pu, dans un souci de précision et de discernement, être explicitée et complétée par l'analyse de l'efficacité et de la performance sous leurs différentes manifestations. Au demeurant, des recherches se sont intéressées à la réussite scolaire. Elles ont tenté de comprendre dans quelle mesure les facteurs de l'offre éducative affectent les résultats, voire les performances scolaires. Nous allons, dans la partie qui suit, tenter d'examiner et de rendre compte des résultats saillants issus des études relatives aux facteurs explicatifs des performances scolaires.

2.1.6. Adaptation aux apprentissages

Selon le dictionnaire de pédagogie (2000, p12), l'apprentissage est l'appropriation par un élève, du savoir qu'on veut lui faire acquérir ; le travail mental qu'il doit effectuer, le temps et les procédures complexes mis en œuvre pour dominer ce savoir.

Apprendre pour Piaget consiste en l'acquisition de nouveaux schèmes d'action. C'est la rencontre d'une nouvelle situation qui crée un déséquilibre faisant appel aux processus d'assimilation et d'accommodation qui permettent à la structure cognitive de retrouver un nouvel équilibre situé à un niveau supérieur au premier. C'est l'interaction permanente entre

l'individu et les objets (le monde qui permet de construire les connaissances). Selon la conception béhavioriste, apprendre c'est modifier durablement son comportement, c'est donné une nouvelle réponse à un stimulus ou à un ensemble de stimulus qui ne la provoquerait pas auparavant (Raynal et Rieunier, p.32)

L'adaptation aux apprentissages quant à elle indique l'intégration de l'élève dans son cadre d'étude, sa capacité de s'accommoder aux exigences pédagogiques de ce cadre. Ceci étant, une intégration interpelle l'élève dans toute sa dimension physique, psychologique, sociale, intellectuelle et économique. Selon qu'elle est bonne ou mauvaise, l'adaptation aux apprentissages peut assurer à l'élève un parcours scolaire sans faute ou plutôt devenir pour lui une source de redoublements. L'adaptation aux apprentissages est donc, à cet effet, une forme d'ajustement des rythmes, de variation des activités éducatives, des sources d'informations, des interfaces, des supports, des méthodes et techniques de façon à ce qu'ils soient en accord possible avec le rythme naturel de l'enfant.

2.2.REVUE DE LA LITTEATURE

Que sait-on sur la problématique que l'on veut investiguer ? Au préalable, nous avons effectué une lecture de recherches proches du thème à étudier qui est la pédagogie inclusive en lien dans cette recherche dans la pratique de l'inclusion scolaire. Cette démarche a permis de préciser les questions de recherche. Le bilan des connaissances dans ce domaine a été organisé à travers deux angles d'attaques articulés autour du concept d'inclusion, à savoir : l'influence de l'appropriation de la pédagogie inclusive sur les performances scolaires des enfants en situation de handicap. Avant de parler éducation inclusive, il sera bon de présenter une brève terminologie des différents types d'éducatons pratiquées au Cameroun et dans le monde entier.

2.2.1. Méthode pédagogique inclusive et niveau de performance

2.2.1.1. Ressources, accès, qualité et équité

Deux études réalisées par la Chaire UNESCO sur les besoins de l'éducation de l'enfance en difficulté pour l'éducation inclusive au Cameroun. Une recherche transnationale sur l'inclusion dans les établissements d'enseignement en Afrique (2014), avec un accent sur la préparation des éducateurs financée par le groupe de travail des enseignants à Paris, a

fourni un aperçu préliminaire sur les statuts de l'éducation inclusive au Cameroun (2012) financé par Sight Savers International. Cette recherche indique que le manque de spécialistes des besoins spéciaux est très prononcé dans les zones urbaines et rurales bien que cela soit très prononcé en milieu rural. Tous les types de spécialistes sont très absents dans les écoles ordinaires où les spécialistes en brailles et les conseillers sont les plus représentés, mais à des taux très faibles de 22,2% et 27,8% respectivement. En ce qui concerne les écoles spécialisées, en dehors des interprètes de langue et des éducateurs spécialisés, tous les autres types de spécialistes sont insuffisamment représentés. Leur disponibilité est plus élevée dans les écoles spécialisées que dans les écoles ordinaires. Les psychopédagogues sont complètement absents dans les écoles spéciales contrairement aux écoles ordinaires qui ont un taux de disponibilité de 16,7%. Quant aux interprètes de langue des signes, ils sont assez présents dans les écoles spéciales, mais complètement absents dans les écoles ordinaires. Les documents sur les besoins spéciaux étaient globalement perçus comme n'étant pas vraiment disponibles dans les écoles ordinaires. Dans les écoles spéciales, la situation est généralement critique, bien que des équipements tels que le traitement de texte avec correcteur d'orthographe et de grammaire, le logiciel d'enseignement, les capacités de reconnaissance vocale, tableau d'affichage soient disponibles. Comme on l'a vu dans le rapport, 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. Les résultats indiquent également des interprétations diverses de la politique de l'éducation inclusive, des limites de la politique éducative, le manque de capacité aux niveaux individuel, institutionnel et régional, le manque de soutien au processus de mise en œuvre et des attitudes négatives à l'égard de l'inclusion.

Le plaidoyer en faveur de l'éducation pour l'inclusion peut s'articuler autour de trois arguments principaux. Premièrement, plusieurs chercheurs affirment que l'éducation inclusive est un droit humain fondamental. Christensen (1996) a soutenu que l'exclusion ou la ségrégation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est une violation de leurs droits humains et représente une distribution injuste des ressources éducatives. De même, Lipsky et Gartner (1996, 1999) affirment que l'éducation inclusive est un droit fondamental dérivé du principe d'équité qui, s'il est reconnu, contribuerait de manière significative à une société

démocratique. Cela est également souligné dans la Déclaration de Salamanque de l'UNESCO (1994) et par Slee (2001), considérant que l'éducation inclusive est une politique culturelle consistant à protéger les droits de la citoyenneté pour tous les apprenants. Oliver (1996) fait valoir, du point de vue britannique et en tant que personne en situation de handicap, que le système éducatif fait échouer les élèves en situation de handicap en ne leur faisant pas jouir de leurs droits et responsabilités en tant que citoyens. Il considère donc l'inclusion comme un processus politique aussi bien qu'un processus éducatif. Il examine différentes hypothèses, croyances et attitudes concernant le handicap et la différence et stipule que l'organisation de l'apprentissage aide à transformer les capacités des personnes à vivre une vie plus complète et plus distinctivement humaine (Pring, 2004). Dans le même ordre d'idées, les chercheurs en pratiques inclusives examinent les différentes hypothèses, croyances et attitudes concernant le handicap et la différence, l'équité et l'inclusion effective des élèves ayant des besoins spéciaux et/ou des difficultés d'apprentissage, identifiant et explorant les approches majeures de l'éducation pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux qui se sont développés à partir de ces croyances et hypothèses.

2.2.1.2. Statistiques agrégées des types d'incapacité

Les conflits et la pauvreté continuent de causer des taux élevés d'incapacité dans les pays les moins développés (Schneider et al, 2007). Mais chaque pays chiffre différemment le nombre de personnes handicapées dans leur pays, ce qui peut être attribuable à des différences culturelles, à différentes définitions d'invalidité et à différentes méthodes de collecte de données. Le rapport de la Banque mondiale (2008) estime qu'il y a environ 650 millions de personnes handicapées dans le monde, dont 80 millions en Afrique. D'après l'estimation de l'OMS (2011), le Cameroun enregistre environ 1 600 000, soit environ 8% (OMS, 2011) de sa population. D'après les statistiques, il a été révélé que, parmi toutes les autres incapacités, il y a plus de personnes malvoyantes (6000) au Cameroun. Une revue de quelques statistiques collectées par le Ministère des Affaires Sociales en 2008 et publiées en 2010 sur les handicaps dans 47 établissements offrant une éducation spéciale dans les 10 régions du Cameroun a enregistré 3992 personnes handicapées institutionnelles ; 1552

personnes handicapées physiques ; 883 malentendants; 281 déficients visuels ; 106 handicapés mentaux ; 1 070 personnes malentendantes, autistes malentendants, etc.

L'analyse de la situation de l'éducation inclusive en éducation de base au Cameroun (2012), financée par Sight Savers International, révèle que l'éducation inclusive au Cameroun considère les élèves en situation de handicap d'une part, et les élèves défavorisés et marginalisés d'autre part. Les catégories suivantes ont également été identifiées : les handicaps physiques tels que les déficients visuels, les malentendants et les personnes ayant une déficience physique ou une mobilité réduite. Les difficultés d'apprentissage telles que la dyslexie (difficultés d'acquisition, d'écoute, de parole, de lecture, d'écriture, de raisonnement), dysphasie (difficulté à comprendre ou à exprimer la pensée dans les mots parlés ou écrits causés par des lésions cérébrales dans le traitement de l'information), les troubles mentaux et troubles du langage sont identifiés.

D'autres problèmes non identifiés, mais qui existent avec des troubles d'apprentissage sont les troubles émotionnels et comportementaux, la perception sociale et même les comportements d'autorégulation. Il y a aussi des troubles du développement. Le talent intellectuel est une différence dans l'apprentissage. Il y a d'autres conditions psychologiques telles que le désordre du déficit de l'attention et le trouble d'hyperactivité du déficit de l'attention. Il existe également des catégories de personnes vulnérables qui ne peuvent bénéficier d'un accès effectif. Par conséquent, la vision élargie de la Chaire couvre les personnes empêchées d'apprendre en raison d'enfants orphelins, la langue d'enseignement, les stéréotypes, le sexe, l'ethnicité, la pauvreté et, ainsi de suite. L'étude actuelle offre la possibilité de lier l'analyse de la situation avec les orientations stratégiques.

Synthèse

Cette recherche indique que le manque de spécialistes des besoins spéciaux est très prononcé dans les zones urbaines et rurales bien que cela soit très prononcé en milieu rural. Tous les types de spécialistes sont très absents dans les écoles ordinaires où les spécialistes en brailles et les conseillers sont les plus représentés, mais à des taux très faibles de 22,2% et 27,8% respectivement. En ce qui concerne les écoles spécialisées, en dehors des interprètes de langue et des éducateurs spécialisés, tous les autres types de spécialistes sont insuffisamment représentés. Leur disponibilité est plus élevée dans les écoles spécialisées que dans les écoles ordinaires. Les psychopédagogues sont complètement absents dans les écoles

spéciales contrairement aux écoles ordinaires qui ont un taux de disponibilité de 16,7%. Quant aux interprètes de langue des signes, ils sont assez présents dans les écoles spéciales, mais complètement absents dans les écoles ordinaires. Les documents sur les besoins spéciaux étaient globalement perçus comme n'étant pas vraiment disponibles dans les écoles ordinaires. Dans les écoles spéciales, la situation est généralement critique, bien que des équipements tels que le traitement de texte avec correcteur d'orthographe et de grammaire, le logiciel d'enseignement, les capacités de reconnaissance vocale, tableau d'affichage soient disponibles. Le plaidoyer en faveur de l'éducation pour l'inclusion peut s'articuler autour de trois

arguments principaux. Premièrement, plusieurs chercheurs affirment que l'éducation inclusive

est un droit humain fondamental. Christensen (1996) a soutenu que l'exclusion ou la ségrégation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est une violation de leurs droits humains et représente une distribution injuste des ressources éducatives. De même, Lipsky et Gartner (1996, 1999) affirment que l'éducation inclusive est un droit fondamental dérivé du principe d'équité qui, s'il est reconnu, contribuerait de manière significative à une société démocratique.

Les difficultés d'apprentissage telles que la dyslexie (difficultés d'acquisition, d'écoute, de parole, de lecture, d'écriture, de raisonnement), dysphasie (difficulté à comprendre ou à exprimer la pensée dans les mots parlés ou écrits causés par des lésions cérébrales dans le traitement de l'information), les troubles mentaux et troubles du langage sont identifiés.

D'autres problèmes non identifiés, mais qui existent avec des troubles d'apprentissage sont les troubles émotionnels et comportementaux, la perception sociale et même les comportements d'autorégulation. Il y a aussi des troubles du développement. Le talent intellectuel est une différence dans l'apprentissage. Il y a d'autres conditions psychologiques telles que le désordre du déficit de l'attention et le trouble d'hyperactivité du déficit de l'attention

2.2.3. Plan de développement de l'inclusion et niveau de performance

2.2.3.1. L'évaluation des enseignements : une révolution invisible

Article de S. Garcia(2008) sur l'évaluation des enseignements. Elle traite de

l'évaluation des enseignements. La faute aux mauvais pédagogues? Les intérêts spécifiques des experts mandatés par les pouvoirs publics pour évaluer l'état de l'évaluation dans les universités sont cependant déterminants (en particulier depuis le rapport Gomel) pour imposer l'idée que les universitaires (et leur mauvaise pédagogie) seraient responsables des échecs en premier cycle. Comme l'observe Cécile Robert, « la procédure d'expertise est aussi, et peut-être surtout ce qui permet aux experts eux-mêmes, c'est-à-dire des acteurs ne disposant pas d'une légitimité propre, d'une autorité politique, de contribuer à l'exercice du pouvoir ». Et elle ajoute : « l'expertise conduit à considérer les experts comme autant d'acteurs capables de construire la nécessité de leur propre intervention : elle invite alors à interroger les conditions de possibilité d'une telle stratégie » La demande des pouvoirs publics d'une expertise réductrice à travers le prisme de la NGP (c'est-à-dire qui se contente de faire porter aux universitaires. la responsabilité de l'échec d'une organisation tout entière) est évidemment la première condition, qui s'exprime dans le choix des experts. Tout sépare les propriétés d'un Laurent Schwartz, doté d'une forte légitimité à la fois scientifique, intellectuelle et politique, chargé par François Mitterrand au début de son mandat d'une expertise sur la science et l'université, des experts qui, dans le milieu des années 1990, ont été sollicités pour faire le diagnostic de l'université. La disqualification des professionnels par ces derniers experts est une stratégie essentielle pour répondre à l'attente des pouvoirs publics et pour construire la nécessité de leur propre intervention. Mais ces intérêts, qui s'expliquent par les trajectoires comparées des différents experts qui se sont succédés depuis vingt ans, rencontrent aussi les intérêts des universitaires engagés dans la lutte pour redéfinir le métier d'enseignant-chercheur. Leur propre trajectoire conduit à investir le thème de la «valorisation de l'enseignement» et de la lutte contre l'échec qui est la bannière sous laquelle les experts et les pouvoirs publics réforment l'université. Cette conjoncture leur permet aussi de trouver une alternative à des carrières fondées sur la légitimité scientifique, en prenant la responsabilité de services de pédagogie qui se forment aujourd'hui dans les universités. Ils se saisissent de l'importance acquise aujourd'hui par les taux de réussite (à la fois dans les politiques publiques d'enseignement supérieur et dans l'évaluation des performances des universités) pour proposer leur aide à leurs collègues, tout en s'appropriant sur eux une autorité dans le même mouvement. C'est dans le domaine de la notation des étudiants par les enseignants que « l'expertise pédagogique» dont ils se réclament, peut devenir décisive. Non pas en prescrivant de mieux noter les étudiants, ce qui serait immédiatement perçu comme une atteinte à l'autonomie professionnelle des universitaires, mais en disqualifiant les

principes de notation qui aboutissent aux taux d'échec ou en reformulant les exigences par rapport à des objectifs non académiques.

On a vu que c'est par la négation des relations d'interdépendance qui produisent l'échec ou la réussite des étudiants²⁹ que s'expriment, en creux, les effets conjugués de l'influence de la doctrine NPM sur l'évaluation, de la construction d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (où ils se transforment en preuve de «mauvaise qualité » pédagogique du point de vue des standards internationaux destinés à attirer les étudiants étrangers), et enfin des luttes internes qui permettent à des acteurs dominés selon les critères anciens d'évaluation de se saisir du diagnostic établi par les pouvoirs publics pour essayer de conquérir de nouvelles positions d'expertise de la qualité pédagogique, en particulier dans les services d'évaluation³⁰.

Bien qu'il soit trop tôt pour apprécier les conséquences de la conception actuellement dominante de l'évaluation, on peut déjà montrer, à partir de quelques documents, comment les questions sont formulées de manière à reporter sur l'enseignant la responsabilité entière de l'apprentissage, comme si le propre investissement de l'étudiant était négligeable. L'un de ces documents est constitué par un questionnaire d'évaluation de la qualité des enseignements (il s'agit d'une petite université parisienne), l'autre est un guide pour l'évaluation des enseignements élaboré par le service pédagogique d'une autre université parisienne plus grosse et pluridisciplinaire, pour aider les autres universités à faire leurs questionnaires

2.2.3.2. La croyance

La croyance est un ensemble d'hypothèses utilisées par les gens dans les pratiques quotidiennes (Jordanie, 2006). Les croyances des enseignants à l'égard des pratiques éducatives inclusives sont les perceptions et les jugements que les enseignants tiennent à l'égard des besoins en matière d'éducation de l'enfant en difficulté, de l'apprentissage et de l'inclusion. Les différences dans les croyances sont étroitement liées à la façon dont les enseignants diffèrent dans les domaines suivants : la volonté d'assumer la responsabilité, l'efficacité, l'épistémologie individuelle, la philosophie et la pratique pédagogique. L'éthos de l'école et les croyances des enseignants ont un impact considérable sur les attitudes des enseignants envers l'inclusion qui, à leur tour, se traduisent dans la pratique. On peut dire que les enseignants qui acceptent la responsabilité d'enseigner à une grande diversité d'élèves (reconnaissant ainsi la contribution de leur enseignement aux progrès des élèves) et

qui ont confiance en leurs capacités d'enseignement et de gestion (grâce à la formation) mettent en œuvre des programmes inclusifs. Les philosophies, concernant l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, ont changé de façon spectaculaire au cours des années (Avramidis et Norwich, 2002). Historiquement, les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux ont été servis dans des émissions spécialisées produites dans des lieux séparés de la salle de classe ordinaire (Kavale et Forness, 2000; Monahan, Marino & Miller, 2000). Avec l'avènement de la Loi sur les personnes en situation de handicap, les étudiants concernés passent de plus en plus de temps dans les salles de classe régulières grâce à l'intégration car ils ont accès à la salle de classe ordinaire pendant des périodes précises. Dès sa création, des controverses ont émergé alors que les éducateurs luttaient pour déterminer si les élèves ayant des besoins spéciaux bénéficiaient de ce type d'arrangement (Kavale et Forness, 2000). Cette approche de l'incorporation exigeait que les élèves changent afin de s'adapter à l'environnement de classe inaltéré et que le temps en classe était considéré comme temps dans l'enseignement général (Avramidis et Norwich, 2002). La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) a représenté un consensus mondial dans le développement de l'école pour tous. L'éducation inclusive est apparue comme le fondement de la politique éducative. Par conséquent, le succès de l'éducation pour l'inclusion ne se limite plus aux problèmes d'accès, mais exige des attitudes positives, des accommodements et des adaptations

(Kavale et Forness, 2000, Stainback et Stainback, 1996, hiver 2006). La réticence et l'appréhension contribuent davantage à l'écart entre la politique, la croyance et la pratique en classe et peuvent ajouter à la résistance au changement. 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. Dans toutes les définitions d'inclusion, les enseignants sont chargés de la responsabilité de mettre en œuvre cette politique sociale sur l'inclusion dans la pratique. Fullan et Stager (1992) suggèrent que le développement du but moral personnel des enseignants est crucial pour le changement éducatif. Winter (2006) propose en outre que les attitudes et les croyances actuelles des enseignants indiquent une certaine réticence à laquelle il faut remédier pour réussir.

L'interdépendance en tant que valeur culturelle influence les systèmes de croyances en matière d'éducation inclusive. L'interdépendance est exprimée dans l'opinion de Mbiti (1969) qui suggère qu'un individu est considéré comme faisant partie intégrante de la société et ne

peut exister que collectivement. Le mode de vie africain croit en disant que « je suis parce que nous sommes. Et puisque nous sommes, donc je suis ». L'interdépendance en tant que valeur illustre un scénario selon lequel un enfant ayant des besoins éducatifs spéciaux est conscient de son droit à la protection et doit être traité de la même manière que les autres. Toute pratique conduisant à l'isolement de leurs pairs les frustrerait. L'interdépendance favorise le respect et la valeur égale de l'unicité des enfants. Le respect et l'acceptation signifient de valoriser les enfants pour ce qu'ils sont et apprécier ce qu'ils apportent, nourrir ce

qu'ils sont capables de faire, anticiper ce dont ils pourraient avoir besoin et offrir le meilleur possible pour améliorer leur développement (Nutbrown, 1998). L'interdépendance décrit les droits de chacun à l'éducation et comprend également une déclaration expliquant que l'éducation doit permettre à tous les individus de participer efficacement, de promouvoir la compréhension et la tolérance dans une société libre, comme indiqué dans le Rapport mondial de surveillance de l'éducation pour tous 2005. Brownell et Parjares (1999) insistent sur le fait que les enseignants qui ont des croyances d'efficacité élevée fournissent aux élèves ayant des troubles d'apprentissage plus d'assistance que les enseignants qui ont des croyances d'efficacité faible. En revanche, les enseignants qui ont une faible croyance en matière d'efficacité renoncent aux élèves ayant des difficultés, adoptent une vision négative de la motivation des élèves, maintiennent des règles strictes en matière de comportement et comptent sur des récompenses extrinsèques pour motiver les élèves à apprendre.

2.2.4. Synthèse

Les croyances des enseignants à l'égard des pratiques éducatives inclusives sont les perceptions et les jugements que les enseignants tiennent à l'égard des besoins en matière d'éducation de l'enfance en difficulté, de l'apprentissage et de l'inclusion. Avec l'avènement de la Loi sur les personnes en situation de handicap, les étudiants concernés passent de plus en plus de temps dans les salles de classe régulières grâce à l'intégration car ils ont accès à la salle de classe ordinaire pendant des périodes précises. Cette approche de l'incorporation exigeait que les élèves changent afin de s'adapter à l'environnement de classe inaltéré et que le temps en classe était considéré comme temps dans l'enseignement général (Avramidis et Norwich, 2002). Le succès de l'éducation pour l'inclusion ne se limite plus aux problèmes d'accès, mais exige des attitudes positives, des accommodements et des adaptations (Kavale et Forness, 2000, Stainback et Stainback, 1996, hiver 2006). 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. Dans toutes les définitions d'inclusion, les enseignants sont chargés de la responsabilité de mettre en œuvre cette politique sociale sur l'inclusion dans la pratique. Fullan et Stager (1992) suggèrent que le développement du but moral personnel des enseignants est crucial pour le changement éducatif. Winter (2006) propose en outre que les attitudes et les croyances actuelles des enseignants indiquent une certaine réticence à laquelle il faut remédier pour réussir.

Le mode de vie africain croit en disant que « je suis parce que nous sommes. Et puisque nous sommes, donc je suis ». L'interdépendance en tant que valeur illustre un scénario selon lequel un enfant ayant des besoins éducatifs spéciaux est conscient de son droit à la protection et doit être traité de la même manière que les autres. Toute pratique conduisant à l'isolement de leurs pairs les frustrerait. Le respect et l'acceptation signifient de valoriser les enfants pour ce qu'ils sont et apprécier ce qu'ils apportent, nourrir ce qu'ils sont capables de faire, anticiper ce dont ils pourraient avoir besoin et offrir le meilleur possible pour améliorer leur développement (Nutbrown, 1998). L'interdépendance décrit les droits de chacun à l'éducation et comprend également une déclaration expliquant que l'éducation doit permettre à tous les individus de participer efficacement, de promouvoir la compréhension et la tolérance dans une société libre, comme indiqué dans le Rapport mondial de surveillance de l'éducation pour tous 2005. Brownell et Parjares (1999) insistent sur le fait que les enseignants qui ont des croyances d'efficacité élevée fournissent aux élèves ayant des troubles d'apprentissage plus d'assistance que les enseignants qui ont des croyances d'efficacité faible. En revanche, les enseignants qui ont une faible croyance en matière d'efficacité renoncent aux élèves ayant des difficultés, adoptent une vision négative de la motivation des élèves, maintiennent des règles strictes en matière de comportement et comptent sur des récompenses extrinsèques pour motiver les élèves à apprendre.

Synthèse de la revue

Cette recherche indique que le manque de spécialistes des besoins spéciaux est très prononcé dans les zones urbaines et rurales bien que cela soit très prononcé en milieu rural. Tous les types de spécialistes sont très absents dans les écoles ordinaires où les spécialistes en brailles et les conseillers sont les plus représentés, mais à des taux très faibles de 22,2% et 27,8% respectivement. En ce qui concerne les écoles spécialisées, en dehors des interprètes

de langue et des éducateurs spécialisés, tous les autres types de spécialistes sont insuffisamment représentés. Leur disponibilité est plus élevée dans les écoles spécialisées que dans les écoles ordinaires. Les psychopédagogues sont complètement absents dans les écoles spéciales contrairement aux écoles ordinaires qui ont un taux de disponibilité de 16,7%. Quant aux interprètes de langue des signes, ils sont assez présents dans les écoles spéciales, mais complètement absents dans les écoles ordinaires. Les documents sur les besoins spéciaux étaient globalement perçus comme n'étant pas vraiment disponibles dans les écoles ordinaires. Dans les écoles spéciales, la situation est généralement critique, bien que des équipements tels que le traitement de texte avec correcteur d'orthographe et de grammaire, le logiciel d'enseignement, les capacités de reconnaissance vocale, tableau d'affichage soient disponibles. Le plaidoyer en faveur de l'éducation pour l'inclusion peut s'articuler autour de trois arguments principaux. Premièrement, plusieurs chercheurs affirment que l'éducation inclusive est un droit humain fondamental. Christensen (1996) a soutenu que l'exclusion ou la ségrégation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est une violation de leurs droits humains et représente une distribution injuste des ressources éducatives. De même, Lipsky et Gartner (1996, 1999) affirment que l'éducation inclusive est un droit fondamental dérivé du principe d'équité qui, s'il est reconnu, contribuerait de manière significative à une société démocratique.

Les difficultés d'apprentissage telles que la dyslexie (difficultés d'acquisition, d'écoute, de parole, de lecture, d'écriture, de raisonnement), dysphasie (difficulté à comprendre ou à exprimer la pensée dans les mots parlés ou écrits causés par des lésions cérébrales dans le traitement de l'information), les troubles mentaux et troubles du langage sont identifiés.

D'autres problèmes non identifiés, mais qui existent avec des troubles d'apprentissage sont les troubles émotionnels et comportementaux, la perception sociale et même les comportements d'autorégulation. Il y a aussi des troubles du développement. Le talent intellectuel est une différence dans l'apprentissage. Il y a d'autres conditions psychologiques telles que le désordre du déficit de l'attention et le trouble d'hyperactivité du déficit de l'attention

Les croyances des enseignants à l'égard des pratiques éducatives inclusives sont les perceptions et les jugements que les enseignants tiennent à l'égard des besoins en matière d'éducation de l'enfance en difficulté, de l'apprentissage et de l'inclusion. Avec l'avènement de la Loi sur les personnes en situation de handicap, les étudiants concernés passent de plus en plus de temps dans les salles de classe régulières grâce à l'intégration car ils ont accès à la salle de classe ordinaire pendant des périodes précises. Cette approche de l'incorporation exigeait que les élèves changent afin de s'adapter à l'environnement de classe inaltéré et que le temps en classe était considéré comme temps dans l'enseignement général (Avramidis et Norwich, 2002). Le succès de l'éducation pour l'inclusion ne se limite plus aux problèmes d'accès, mais exige des attitudes positives, des accommodements et des adaptations (Kavale et Forness, 2000, Stainback et Stainback, 1996, hiver 2006). 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. Dans toutes les définitions d'inclusion, les enseignants sont chargés de la responsabilité de mettre en œuvre cette politique sociale sur l'inclusion dans la pratique. Fullan et Stager (1992) suggèrent que le développement du but moral personnel des enseignants est crucial pour le changement éducatif. Winter (2006) propose en outre que les attitudes et les croyances actuelles des enseignants indiquent une certaine réticence à laquelle il faut remédier pour réussir.

Le mode de vie africain croit en disant que « je suis parce que nous sommes. Et puisque nous sommes, donc je suis ». L'interdépendance en tant que valeur illustre un scénario selon lequel un enfant ayant des besoins éducatifs spéciaux est conscient de son droit à la protection et doit être traité de la même manière que les autres. Toute pratique conduisant à l'isolement de leurs pairs les frustrerait. Le respect et l'acceptation signifient de valoriser les enfants pour ce qu'ils sont et apprécier ce qu'ils apportent, nourrir ce qu'ils sont capables de faire, anticiper ce dont ils pourraient avoir besoin et offrir le meilleur possible pour améliorer leur développement (Nutbrown, 1998). L'interdépendance décrit les droits de chacun à l'éducation et comprend également une déclaration expliquant que l'éducation doit permettre à tous les individus de participer efficacement, de promouvoir la compréhension et la tolérance dans une société libre, comme indiqué dans le Rapport mondial de surveillance de l'éducation pour tous 2005. Brownell et Parjares (1999) insistent sur le fait que les enseignants qui ont des croyances d'efficacité élevée fournissent aux élèves ayant des troubles d'apprentissage plus d'assistance que les enseignants qui ont des croyances d'efficacité faible. En revanche,

les enseignants qui ont une faible croyance en matière d'efficacité renoncent aux élèves ayant des difficultés, adoptent une vision négative de la motivation des élèves, maintiennent des règles strictes en matière de comportement et comptent sur des récompenses extrinsèques pour motiver les élèves à apprendre.

2.3. THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET

Selon Angers, (1992), « *une théorie sert de guide dans l'élaboration de recherche puisqu'elle fournit une interprétation de la réalité(...) la théorie assure une première clarification et une première mise en ordre du problème, en regard des réflexions déjà faites par les théoriciens...* ». On comprend donc qu'une bonne recherche ne peut être effectuée sans une théorie qui vous oriente dans le traitement de votre problème de recherche. Dans le cadre de cette recherche, nous avons Le modèle de Bronfenbrenner (1979) et celle de l'apprentissage social d'Albert Bandura (1985).

2.3.1. Théorie socio cognitive de Bandura

Albert BANDURA (1985) dans l'apprentissage social, recommande qu'« À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action ». Autrement dit, l'apprentissage par modelage c'est apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci. Cette théorie est aussi l'appelée apprentissage par observation ou vicariant. Ce sont les premières recherches de Bandura sur l'agressivité qui l'ont aidé à développer la théorie de l'apprentissage social à travers l'apprentissage vicariant qui est la pierre angulaire de cette théorie. L'une de ces expériences est celle de la poupée Bobo. Cette expérience démontre que les enfants apprennent à imiter le comportement qu'ils ont observé chez les adultes. Dans cette expérience, les enfants observent une femme adulte qui violente une poupée gonflable. Quand les enfants, une fille et un garçon ont pu séparément jouer avec la poupée, ils ont reproduit le même comportement violent que celui de la femme mais ont en plus développé ce comportement qui s'est avéré plus agressif encore que celui observé. Or ce qu'il faut savoir, c'est que cette expérience conduite par A. Bandura avec D. et S. Ross avait pour but d'observer comment l'observateur des violences allait réduire la fréquence de ses comportements agressifs par un processus de procuration et de dérivation vers des activités inoffensives. Les résultats ont donc été tout autres que ceux attendus pour les scientifiques.

Il y eu par la suite différentes expériences de la poupée Bobo et toutes ont démontré que l'apprentissage vicariant allait au-delà d'une simple imitation. « Dans l'étude menée en 1965, des enfants en bas âge répartis dans trois groupes différents visionnent un film. Ce film montre aux enfants la poupée Bobo qui est soumise à des comportements agressifs, tels que des coups, de la part d'un enfant qui sert de modèle. Dans le premier groupe expérimental, le comportement agressif de l'enfant est récompensé. Dans le deuxième, ce même comportement n'est pas récompensé. Le dernier groupe est une condition contrôle où l'adulte n'intervient pas. Après le visionnage, les enfants de chaque groupe sont placés dans une pièce avec les différents jouets présents dans ce film. Les enfants sont observés à leur insu. Les résultats montrent que les enfants les plus agressifs sont d'abord ceux du premier groupe. Les enfants les moins agressifs sont ceux du deuxième groupe. Le niveau d'agressivité des enfants du groupe contrôle se situe entre les deux. »

Il insiste sur les 4 phases dans l'apprentissage par observation.

- Processus attentionnel : Il faut prêter attention au modèle observé. De plus, si l'observateur porte de l'intérêt au modèle, il sera beaucoup plus susceptible de lui accorder de l'attention. En effet, l'individu se doit d'être attentif au modèle qu'il observe, faute de ne pouvoir reproduire le comportement du modèle. Pour être attentif, il ne doit pas être perturbé dans son observation. L'individu est non seulement attentif au modèle, mais il fait une sélection, un tri dans les éléments qu'il observe et en extrait ceux qu'il juge importants dans son observation. Cette sélection est influencée par l'expérience passée de l'individu, mais en plus de l'influencé dans sa sélection, cette expérience l'influencera dans l'interprétation qui sera faite. C'est là qu'entre en jeu le processus de rétention.

- Processus de rétention : C'est la capacité à retenir les informations observées. Si les individus sont influencés dans leur observation par leur(s) expérience(s) passée(s), ou observation(s) passée(s), ils ne le sont que par celle(s) dont ils se souviennent. Ici intervient alors ce qu'Albert Bandura nomme le processus symbolique. L'individu par des représentations verbales ou imagées va conserver en mémoire le modèle observé. Il s'agira pour l'individu d'effectuer une sorte d'association entre ce qu'il entend et ce qu'il voit. Toutefois, Bandura dit que « la plupart des processus cognitifs qui règlent le comportement sont largement verbaux plutôt que visuels ». En fait l'individu convertit le comportement observé en un codage verbal.

- Processus de reproduction motrice : Si on a été attentif au modèle et qu'on a bien

enregistré les informations que celui-ci nous a envoyé, l'individu est capable de reproduire ce qu'il a observé.

- Processus motivationnels : Il faut avoir envie d'imiter le modèle observé. La récompense et la punition jouent aussi un rôle important dans la motivation. Si on voit quelqu'un être récompensé ou puni, on reproduira ou non le comportement du modèle observé. C'est ce que met en exergue F.Fenouillet, concernant l'expérience de la poupée Bobo de 1965, « ce n'est pas seulement le comportement du modèle qui est appris, mais ce sont les anticipations de récompenses ou de punitions qui ont un impact sur le comportement de l'enfant. Ces attentes ou expectations de résultats sont véhiculées par le modèle au même titre que son comportement».

A partir de ces 4 phases, apparaît une distinction entre le renforcement direct et le renforcement vicariant. C'est-à-dire une différence entre le renforcement direct d'une personne par son propre comportement et le renforcement observé chez le modèle par le sujet.

Dans le renforcement vicariant les individus profitent de leurs erreurs mais aussi de celles du modèle observé. Si le sujet observé est récompensé ou puni, l'observateur va soit l'imiter soit éviter de reproduire le comportement observé.

Il apporte également quelques éclairages sur les caractéristiques du modèle en ce que l'impact du modèle est multiple car en développant des attentes liées à la probabilité d'atteindre certains buts, les sujet-observateurs se construisent une représentation subjective de la situation observée. Par contre, même s'il y a une constante du modèle observé, le sujet observateur reproduira un comportement observé si le modèle ainsi que lui-même possèdent des caractéristiques similaires. Aussi, s'il y a un affect positif dans la relation modèle-sujet (sympathique, gentil et récompensant), l'imitation sera généralement plus importante lorsque le modèle possédera un certain prestige que lorsqu'il en sera dépourvu.

S'il est vrai que l'on apprend en observant, nous apprenons également par les conséquences de nos actes relève-t-il. L'apprentissage par les conséquences de la réponse La réponse ici peut être comprise comme le résultat du comportement adopté. La conséquence de ce résultat n'est pas négligeable. Selon A. Bandura, les conséquences des réponses ont plusieurs fonctions telles que informative, motivante et renforçante des réponses. La fonction informative, fait référence au fait que l'être humain dans un processus d'apprentissage est conscient des effets de ses réponses et non seulement il en a conscience mais il les prend en

compte de manière à élaborer des hypothèses pour les futures réponses qu'il sera amené à donner. L'humain comprend alors que d'un type de réponse découle une conséquence positive ou négative. C'est de la compréhension de la nature des conséquences que les conséquences de la réponse ont une fonction informative. Grâce à l'analyse des conséquences précédemment observées par l'individu lui-même, il développera ainsi une capacité d'anticipation de ses réponses.

La fonction motivante : La prise de conscience des effets bénéfiques ou non des réponses, en d'autres termes des conséquences positives ou négatives des réponses mettra l'individu dans une position attentiste. En effet l'individu sait que sa réponse amène des conséquences positives alors il attendra de voir la réalisation de ces conséquences. C'est en cela que la conséquence de la réponse a une fonction motivante. Puisque l'humain sait que lorsqu'il se comporte d'une certaine façon il en retire un bénéfice, ce bénéfice attendu le motivera à répéter l'action qui le mènera vers cette conséquence positive. Exemple : Dans une classe, si un enfant est félicité pour être à l'heure tous jours en cours, les camarades qui ne sont jamais à l'heure feront en sorte de l'être de manière à recevoir eux aussi les félicitations de l'enseignant. Cette conséquence positive qui dans cet exemple est le fait d'être félicité est une récompense de l'action d'être à l'heure régulièrement. Dans cet exemple les élèves sont motivés par le fait de recevoir des félicitations de son enseignant.

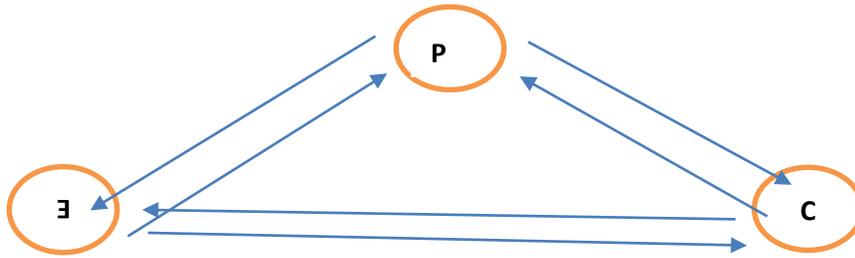
La fonction renforçante : En gardant l'exemple du parapluie, le fait que prendre son parapluie lorsqu'il pleut ou que le temps montre des signes d'orages, ait une conséquence toujours positive, renforcera l'individu dans son comportement.

Bandura ne néglige pas le facteur cognitif qui se situe à chaque étape du processus d'apprentissage vicariant. La cognition concerne le fonctionnement mental et en particulier le traitement de l'information. Bandura met l'accent sur ce concept tout en valorisant le fait que selon la manière dont l'individu traite l'information, il y aura une influence sur le comportement. En effet, les facteurs cognitifs dans la théorie de l'apprentissage social reposent sur la capacité de l'individu observateur à apprendre, à comprendre la ou les situations, et à formuler les attentes liées à la probabilité d'atteindre ces buts et ainsi anticiper les conséquences potentielles. On peut donc résumer la cognition dans l'apprentissage social à ceci :

- ✓ Maintenir un comportement en l'absence de stimulations externes ;

- ✓ Guider le comportement à partir d'observations d'informations recueillies ;
- ✓ Résoudre mentalement des problèmes ;
- ✓ Vérifier l'exactitude de la pensée.

Albert Bandura nous décrit trois étapes dans le processus d'auto-régulation : l'auto-observation, le jugement, l'auto-réponse. L'auto-observation, c'est lorsque nous observons nos propres comportements. Le jugement, c'est le fait que nous comparons nos résultats à des normes existantes, ou lorsque nous rivalisons avec d'autres. Exemple : lorsqu'un élève compare ses résultats avec ceux d'un autre. En son sens, l'auto-réponse c'est si nous avons atteint l'objectif de résultat que nous nous étions fixés, nous allons nous récompenser et à l'inverse nous punir si le résultat escompté n'a pas été atteint. Pour Bandura, l'individu exerce lui-même une influence sur ses actions en interaction dynamique avec son environnement.). Ainsi, selon la notion d'autorégulation, le sujet social est capable de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de ses actions par le biais de l'auto-observation et de l'évaluation de ses résultats en rapport avec ceux attendus puis par la comparaison cognitive et la correction de sa ligne de conduite. C'est sur le fondement de cette hypothèse qu'Albert Bandura a élaboré son système de « causalité triadique réciproque ». Ce modèle reprend les éléments clés de la théorie de l'apprentissage social avec un élément supplémentaire crucial : le comportement. Dans la théorie sociocognitive, la fonction psychologique est analysée à travers une causalité réciproque triple. C'est à dire que les différents facteurs, tels que la personne, le comportement et l'environnement interagissent deux à deux et de façon variable en permanence. Comme le précise A. Bandura, l'influence des facteurs est relative en fonction des activités et des circonstances. Ces actions réciproques exercent une influence les uns sur les autres. « Les individus sont à la fois producteurs et produits de leur société » A. Bandura (2012). De plus, le « temps » explique également pourquoi les interactions ne sont pas simultanées. Il faut très souvent attendre pour voir apparaître l'effet de nos actes et par ce fait les conséquences. La triade permet d'expliquer le comportement humain, selon différentes approches. Bandura s'éloigne fondamentalement des interactions binaires mises en exergue dans le modèle behavioriste. De l'analyse faite par Bandura sur la théorie sociocognitive, en résulte un schéma ci-contre. Il nous permet de mieux comprendre toutes les interactions possibles et ainsi analyser l'individu face aux situations et aux actions mises en œuvre.



Réciprocité causale triadique

P : la personne et toutes ses cognitions, son affectif, son vécu, ses représentations... les facteurs internes à la personne.

E : Déterminant de l'environnement social et organisationnel, Trois types d'environnement :

- L'environnement imposé, l'individu n'a peu ou pas de prise sur les situations (exemple grève de transport, la météo ...)

- L'environnement choisit, l'individu a pris une décision (choix d'un métier)

- L'environnement construit, l'individu reste de la continuité de ses actions (modification de son lieu de vie).

C : Déterminant du comportement, les « patterns » d'action et les schémas comportementaux

Nous analyserons chaque partie de ce schéma pour mettre en avant les différentes interactions et le rapport triadique entre l'individu, son environnement et son comportement.

Ces trois facteurs interagissent deux à deux en permanence mais de façon variable. C'est-à-dire que leurs influences diffèrent en fonction de la situation et du sujet. Ils n'interviennent pas simultanément.

Cette interaction touche de près le domaine de la psychologie cognitive

Le segment P ➡ C : Le sujet social avec l'ensemble de ses représentations, son vécu, ses ressentis peut agir sur son comportement. L'individu a la capacité d'orienter son comportement. L'individu et les cognitions (qui le composent) ont un rôle à jouer dans la

modification de son comportement. On peut imaginer qu'un individu par rapport à un autre aura un comportement différent face à une situation similaire. Le sujet social utilisera son vécu, ses ressentis. Les cognitions sont intimement liées et font parties de l'individu. Chacun étant porteur de ses propres cognitions, il est quasiment impossible de réagir de façon identique à une même situation. Face à une situation d'apprentissage commune à un groupe, chaque individu a une conception de lui différente en tant qu'apprenant. Les effets sur le comportement sont notables et indéniablement propre à chaque sujet social.

Le segment C ➡ P : le comportement peut largement influencer sur la personne. Ce segment met en évidence les effets extrinsèques sur la personne. Dans la continuité de l'explication de cette causalité, l'exemple de la situation d'apprentissage peut encore une fois s'appliquer. En effet, les actions mises en œuvre par l'apprenant vont influencer et ou modifier ses cognitions face à la situation. L'étude de ce segment est représentative de la psychologie sociale classique.

Le segment P ➡ E : Cette interaction apparaît comme la moins étudiée. Les effets de notre environnement sur l'individu sont notables et le seul fait d'être présent le modifie. Sans même avoir pris la parole, notre physique (âge, taille, origine...) et ou notre statut (fonction officielle, niveau hiérarchique...) appellent à des réactions et donc à des modifications de notre environnement. Ces réactions agissent sur nos conceptions personnelles. Celles-ci peuvent intervenir de façon positive ou négative sur notre jugement. Comme le précise A. Bandura, il est possible de transformer son environnement par sa pensée. Nous pouvons imaginer que lors de l'arrivée d'un conférencier dans un amphithéâtre, le silence s'imposera aux participants. Par la simple présence de cette personne, l'environnement de chaque participant sera alors modifié.

Le segment E ➡ P : Par cette réaction réciproque, comment l'environnement peut impacter sur la personne? L'environnement peut influencer et surtout modifier les processus affectifs et de cognitions de l'individu. L'environnement agit donc sur les processus cognitifs. Par exemple, le fait d'accumuler de mauvais résultats en mathématique peut contribuer à nous persuader que nous ne sommes pas faits pour cette discipline. Notre rapport avec cet enseignement sera complètement modifié. L'environnement (les mauvais résultats) aura

influé sur notre perception de nos capacités (nos cognitions). Quant aux déterminants de l'environnement et ceux du comportement, cette partie a été la plus analysé en psychologie et plus particulièrement dans la théorie behavioriste.

Le segment E → C : Les modifications situationnelles ont une influence sur les comportements. Nous pouvons nous comporter de façon très différente en fonction de notre environnement. Il est possible de devenir agressif, altruiste ou conformiste. Ces différents comportements, nous permettent de nous protéger des effets parfois dévastateurs de notre environnement ou à l'inverse des effets positifs.

Le segment C → E : ce dernier segment du schéma, nous permet de comprendre que nos conduites peuvent transformer notre environnement. Nous pouvons de façon consciente ou pas modifier notre environnement.

Pour résumer cette théorie, nous dirons que selon Albert BANDURA (1985) dans l'apprentissage social, recommande qu'« À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action ». Autrement dit, l'apprentissage par modelage c'est apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci. Cette théorie est aussi l'appelée apprentissage par observation ou vicariant. Il insiste sur les 4 phases dans l'apprentissage par observation.

- Processus attentionnel : Il faut prêter attention au modèle observé. De plus, si l'observateur porte de l'intérêt au modèle, il sera beaucoup plus susceptible de lui accorder de l'attention. En effet, l'individu se doit d'être attentif au modèle qu'il observe, faute de ne pouvoir reproduire le comportement du modèle. Pour être attentif, il ne doit pas être perturbé dans son observation. L'individu est non seulement attentif au modèle, mais il fait une sélection, un tri dans les éléments qu'il observe et en extrait ceux qu'il juge importants dans son observation. Cette sélection est influencée par l'expérience passée de l'individu, mais en plus de l'influencé dans sa sélection, cette expérience l'influencera dans l'interprétation qui sera faite. C'est là qu'entre en jeu le processus de rétention.

- Processus de rétention : C'est la capacité à retenir les informations observées. Si les individus sont influencés dans leur observation par leur(s) expérience(s) passée(s), ou observation(s) passée(s), ils ne le sont que par celle(s) dont ils se souviennent. Ici intervient

alors ce qu'Albert Bandura nomme le processus symbolique. L'individu par des représentations verbales ou imagées va conserver en mémoire le modèle observé. Il s'agira pour l'individu d'effectuer une sorte d'association entre ce qu'il entend et ce qu'il voit. Toutefois, Bandura dit que « la plupart des processus cognitifs qui règlent le comportement sont largement verbaux plutôt que visuels ». En fait l'individu convertit le comportement observé en un codage verbal.

- Processus de reproduction motrice : Si on a été attentif au modèle et qu'on a bien enregistré les informations que celui-ci nous a envoyé, l'individu est capable de reproduire ce qu'il a observé.

- Processus motivationnels : Il faut avoir envie d'imiter le modèle observé. La récompense et la punition jouent aussi un rôle important dans la motivation. Si on voit quelqu'un être récompensé ou puni, on reproduira ou non le comportement du modèle observé. C'est ce que met en exergue F.Fenouillet, concernant l'expérience de la poupée Bobo de 1965, « ce n'est pas seulement le comportement du modèle qui est appris, mais ce sont les anticipations de récompenses ou de punitions qui ont un impact sur le comportement de l'enfant. Ces attentes ou expectations de résultats sont véhiculées par le modèle au même titre que son comportement».

A partir de ces 4 phases, apparaît une distinction entre le renforcement direct et le renforcement vicariant. C'est-à-dire une différence entre le renforcement direct d'une personne par son propre comportement et le renforcement observé chez le modèle par le sujet.

Dans le renforcement vicariant les individus profitent de leurs erreurs mais aussi de celles du modèle observé. Si le sujet observé est récompensé ou puni, l'observateur va soit l'imiter soit éviter de reproduire le comportement observé.

2.3.2. L'écologie du développement humain de Bronfenbrenner

Le modèle de Bronfenbrenner (1979) s'inscrit dans l'écologie du développement humain. Ce modèle multidimensionnel de développement humain met en relief des couches ou des niveaux de systèmes interactifs qui entraînent le changement, la croissance et le développement physique, biologique, psychologique, social et culturel. Ce qui se produit dans un système affecte et est affecté par d'autres systèmes (Swart et Pettipher dans Landsberg et al, 2005). Le modèle explique ainsi les influences directes et indirectes sur la vie d'un enfant en se référant aux nombreux niveaux d'environnement ou de contextes qui

influencent le développement d'une personne. Bronfenbrenner considère la famille comme le filtre par lequel la société influence le développement de l'enfant. La famille a un impact significatif sur le développement de l'enfant et, à ce titre, a un impact environnemental significatif. La famille peut soutenir l'objectif de la socialisation de l'enfant et peut aussi agir comme un refuge contre les éléments nocifs dans la société dans son ensemble. Bronfenbrenner (1979) explique comment ces influences sont liées les unes aux autres.

Plus précisément, il existe quatre systèmes interconnectés qui constituent le modèle. La perspective écologique démontre ainsi comment un microsystème, par exemple le foyer, est entrelacé avec le méso-système, par exemple l'école, ainsi que la société dans son ensemble, pour déterminer le niveau de confort et de contentement des êtres humains sur leurs parcours de vie. La théorie explique également les différences dans les connaissances, les compétences et les aptitudes de l'individu et le rôle du système de soutien pour guider et structurer l'individu. Les micro, méso, exo et macro-systèmes se chevauchent, tous contribuent à former l'ensemble que l'individu percevra comme positif ou négatif. Selon Bronfenbrenner (1979), le modèle des systèmes écologiques considère l'apprenant comme existant dans un contexte écologique complexe composé de nombreux systèmes intrafamiliaux et extra-familiaux qui influencent le développement de l'apprenant. Ainsi, pour assurer le succès des programmes d'éducation inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes. Il est intéressant de noter que chaque système dépend de la nature contextuelle de la vie de la personne et offre une diversité toujours croissante d'options et de sources de croissance. Le fait que la théorie de Bronfenbrenner (1979) soit qualifiée d'instrument conceptuel pour comprendre les enjeux de la politique de l'éducation inclusive est particulièrement important. Par conséquent, la pensée éducative actuelle qui sous-tend l'éducation inclusive reflète l'abandon d'une approche pathologique et théorique à une approche qui valorise la compréhension des difficultés d'apprentissage (Mahlo, 2013). Comme le souligne Landsberg, Kruger et Nel (2005), le défi du système éducatif est de comprendre la complexité des influences, des interactions et des interrelations entre l'apprenant lui-même et les multiples autres systèmes liés à lui. Une vision écosystémique de l'éducation inclusive suggère que les enfants avec ou sans handicap se développent dans un monde social complexe et qu'il est nécessaire d'observer les interactions dans des contextes à niveaux multiples et d'examiner les changements au fil du temps à tous les niveaux. Pour assurer le succès de la programmation

éducative inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes (Xu et Filler 2008). Les facteurs environnementaux sont des facteurs clés pour évaluer les enfants qui peuvent être dans le besoin et leurs familles. Ces facteurs environnementaux peuvent influencer sur l'apprentissage efficace des enfants et des jeunes à l'école. Il est nécessaire d'envisager un «Cadre d'évaluation des enfants en détresse et de leurs familles » dans le contexte du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979). Une tâche cruciale consiste à déterminer avec la famille si un enfant est dans le besoin et comment cet enfant et sa famille pourraient être mieux aidés. L'efficacité avec laquelle les besoins d'un enfant sont évalués est essentielle à l'efficacité des actions et services ultérieurs et, en fin de compte, aux résultats pour l'enfant (Gouvernement de l'Assemblée de Galles, 2001). Cette théorie illustre les structures au sein de la société ou de l'environnement qui offrent des installations et des opportunités appropriées pour le développement de la qualité. Son potentiel comme théorie explicative sous-tendant le modèle social est évident. Le modèle social du handicap réitère comment un environnement peut être favorable.

2.3.3. Précision et formulation de la question de recherche

Il n'y a pas d'école de formation publique des éducateurs spécialisés au Cameroun et ceux qui existent mêmes, ne forment pas pour l'inclusion scolaire selon la vision du gouvernement Camerounais sinon, les lauréats de ces écoles devaient être pris en charge par le gouvernement Camerounais. Ils sont ainsi formés à dessein et pour servir dans les écoles spécialisées car c'est le type d'enseignement qu'offre l'enseignement privé au Cameroun à ces enfants-là, qui sont en situation de handicap. Le Cameroun n'ayant donc pas d'école de formation, nous embarque dans un processus pilote d'éducation inclusive. Et si nous voulons offrir à nos enfants en situation de handicap des connaissances, il sera juste que ces connaissances soient de qualité et sans formation spécifique est-ce cela sera possible? Ceci suscite plusieurs interrogations quant à la faisabilité de cette pratique scolaire. D'où la question de recherche suivante :

Question principale de recherche

Il n'y a pas d'école de formation publique des éducateurs spécialisés au Cameroun et ceux qui existent mêmes, ne forment pas pour l'inclusion scolaire selon la vision du gouvernement Camerounais sinon, les lauréats de ces écoles devaient être pris en charge par

le gouvernement Camerounais. Ils sont ainsi formés à dessein et pour servir dans les écoles spécialisées car c'est le type d'enseignement qu'offre l'enseignement privé au Cameroun à ces enfants-là, qui sont en situation de handicap. Le Cameroun n'ayant donc pas d'école de formation, nous embarque dans un processus pilote d'éducation inclusive. Et si nous voulons offrir à nos enfants en situation de handicap des connaissances, il sera juste que ces connaissances soient de qualité et sans formation spécifique est-ce cela sera possible? Ceci suscite plusieurs interrogations quant à la faisabilité de cette pratique scolaire. D'où la question de recherche suivante : « *Quels sont les facteurs associés à l'appropriation de la pédagogie inclusive qui rendent compte du niveau de performance des élèves à besoins éducatifs particuliers?* »

Questions secondaires de recherche

- La pratique des méthodes pédagogiques d'inclusion facilitera-t-il l'acquisition de nouvelles connaissances ?
- Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève aidera-t-il les élèves à mieux augmenter ses connaissances ?
- les bonnes notes chez les élèves sont-elles conditionnées par les curricula adaptés à la politique visant l'inclusion ?
- la formation que reçoit les enseignants est un des éléments clé pour la mise en œuvre d'une éducation peut-t-il servir à obtenir des jugements favorables sur sa compétence ?

Synthèse des théories

Selon le modèle de Bronfenbrenner (1979), ce qui se produit dans un système est affecté par d'autres systèmes (Swart et Pettipher dans Landsberg et al, 2005). Le modèle explique ainsi les influences directes et indirectes sur la vie d'un enfant en se référant aux nombreux niveaux d'environnement ou de contextes qui influencent le développement d'une personne. Bronfenbrenner considère la famille comme le filtre par lequel la société influence le développement de l'enfant. La famille peut soutenir l'objectif de la socialisation de l'enfant et peut aussi agir comme un refuge contre les éléments nocifs dans la société dans son ensemble. Bronfenbrenner (1979) explique comment ces influences sont liées les unes aux autres. Ainsi, pour assurer le succès des programmes d'éducation inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces

systèmes Par conséquent, la pensée éducative actuelle qui sous-tend l'éducation inclusive reflète l'abandon d'une approche pathologique et théorique à une approche qui valorise la compréhension des difficultés d'apprentissage (Mahlo, 2013). Comme le souligne Landsberg, Kruger et Nel (2005), le défi du système éducatif est de comprendre la complexité des influences, des interactions et des interrelations entre l'apprenant lui-même et les multiples autres systèmes liés à lui. Une vision écosystémique de l'éducation inclusive suggère que les enfants avec ou sans handicap se développent dans un monde social complexe et qu'il est nécessaire d'observer les interactions dans des contextes à niveaux multiples et d'examiner les changements au fil du temps à tous les niveaux. Pour assurer le succès de la programmation éducative inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes (Xu et Filler 2008). Son potentiel comme théorie explicative sous-tendant le modèle social est évident. Le modèle social du handicap réitère comment un environnement peut être favorable.

Le modèle social quant est présenté par Albert BANDURA (1985) dans l'apprentissage social. Il recommande qu'« À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action ». Autrement dit, l'apprentissage par modelage c'est apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci. Cette théorie est aussi l'appelée apprentissage par observation ou vicariant. Il insiste sur les 4 phases dans l'apprentissage par observation.

- Processus attentionnel: Il faut prêter attention au modèle observé. De plus, si l'observateur porte de l'intérêt au modèle, il sera beaucoup plus susceptible de lui accorder de l'attention. En effet, l'individu se doit d'être attentif au modèle qu'il observe, faute de ne pouvoir reproduire le comportement du modèle. Pour être attentif, il ne doit pas être perturbé dans son observation. L'individu est non seulement attentif au modèle, mais il fait une sélection, un tri dans les éléments qu'il observe et en extrait ceux qu'il juge importants dans son observation. Cette sélection est influencée par l'expérience passée de l'individu, mais en plus de l'influencé dans sa sélection, cette expérience l'influencera dans l'interprétation qui sera faite. C'est là qu'entre en jeu le processus de rétention.

- Processus de rétention: C'est la capacité à retenir les informations observées. Si les individus sont influencés dans leur observation par leur(s) expérience(s) passée(s), ou observation(s) passée(s), ils ne le sont que par celle(s) dont ils se souviennent. Ici intervient

alors ce qu'Albert Bandura nomme le processus symbolique. L'individu par des représentations verbales ou imagées va conserver en mémoire le modèle observé. Il s'agira pour l'individu d'effectuer une sorte d'association entre ce qu'il entend et ce qu'il voit. Toutefois, Bandura dit que « la plupart des processus cognitifs qui règlent le comportement sont largement verbaux plutôt que visuels ». En fait l'individu convertit le comportement observé en un codage verbal.

- Processus de reproduction motrice : Si on a été attentif au modèle et qu'on a bien enregistré les informations que celui-ci nous a envoyé, l'individu est capable de reproduire ce qu'il a observé.

- Processus motivationnels : Il faut avoir envie d'imiter le modèle observé. La récompense et la punition jouent aussi un rôle important dans la motivation. Si on voit quelqu'un être récompensé ou puni, on reproduira ou non le comportement du modèle observé. C'est ce que met en exergue F.Fenouillet, concernant l'expérience de la poupée Bobo de 1965, « ce n'est pas seulement le comportement du modèle qui est appris, mais ce sont les anticipations de récompenses ou de punitions qui ont un impact sur le comportement de l'enfant. Ces attentes ou expectations de résultats sont véhiculées par le modèle au même titre que son comportement».

A partir de ces 4 phases, apparaît une distinction entre le renforcement direct et le renforcement vicariant. C'est-à-dire une différence entre le renforcement direct d'une personne par son propre comportement et le renforcement observé chez le modèle par le sujet.

Dans le renforcement vicariant les individus profitent de leurs erreurs mais aussi de celles du modèle observé. Si le sujet observé est récompensé ou puni, l'observateur va soit l'imiter soit éviter de reproduire le comportement observé.

2.3.4. Hypothèses de l'étude

Les propositions en recherche qualitative ne sont pas des hypothèses du même ordre que celles qu'on émet dans une recherche de type hypothético-déductive et qui orchestrent l'opérationnalisation de la démarche. De la même manière que la théorie s'élabore progressivement, les questions se précisent et les propositions tiennent forme à mesure que les données sont analysées. En recherche qualitative, selon Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997), la proposition ne provient pas seulement de la connaissance théorique du chercheur, mais aussi et surtout de la sensibilité aux données qu'il

recueille et de sa connaissance intime du milieu qu'il étudie :

A mesure que progresse le travail simultané de collecte d'informations et d'analyse, l'objet de recherche se précise et les questions deviennent plus sélectives : l'entonnoir se rétrécit et il devient possible pour le chercheur de formuler une explication provisoire qu'il étaiera graduellement. Ses propositions deviendront à la fois exclusives (éliminant les éléments d'information qui ne font pas partie d'une même catégorie) et inclusives (englobant tous les éléments d'information qui doivent faire partie d'une catégorie donnée) ainsi que plus détaillées (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires, 1997).

Pour Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (1997) « *si la proposition n'a pas nécessairement la même précision en recherche qualitative que dans le modèle hypothético-déductif, il ne s'ensuit pas que toutes les propositions soient valables* ». On peut distinguer une bonne proposition d'une mauvaise par sa capacité d'organiser les données et d'expliquer la situation à l'étude. Une bonne proposition « marche » car elle est efficace, elle rend compte des informations, elle permet de comprendre et d'agir. Elle prend place graduellement dans la théorie produite.

Cette recherche ne vise pas à vérifier des propositions même si des questions sont posées au départ. L'objectif consiste ici à vérifier si on peut enseigner efficacement dans les écoles caractères inclusifs sans assimiler la pédagogie inclusive ? La question générale que nous avons posée a donné lieu à des propositions. Par conséquent le devis de recherche contient des propositions n'ayant pas la précision habituelle, laquelle n'est pas ailleurs toujours nécessaire.

2.3.4.1. Hypothèse générale de la recherche

A l'origine de toute recherche, il y a une question et cette question débouche sur des hypothèses qui permettent au chercheur de se prononcer à fortiori sur une probable issue à sa recherche menée. C'est dans ce sillage que certains auteurs comme (Rossi. 1997, P.28) disent qu' « une hypothèse est une explication anticipée, une affirmation provisoire qui décrit ou explique un phénomène » ; c'est une prédiction. Nous avons émis l'hypothèse générale suivante: **«L'appropriation de la pédagogie inclusive conditionne niveau de performance des élèves.»**

2.3.4.2. Définitions des variables de l'étude

Cette recherche a été menée grâce à deux types de variable : une valeur indépendante et une valeur dépendante. Ces variables sont des éléments dont la valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre (Nana, 2016). Dans le cadre de cette étude, les variables ont été formulées en s'appuyant sur le cadre théorique de référence qui est ici la théorie socio constructiviste.

- Variable indépendante

La valeur indépendante de cette étude est : L'appropriation de la pédagogie inclusive. Elle permet au chercheur d'expliquer la variable dépendante. Ainsi, son opérationnalisation prend plusieurs formes ou plusieurs valeurs qui sont les modalités qui constituent des dimensions de la variable. Les indicateurs sont donc des éléments empiriques c'est-à-dire des éléments qui permettent de comprendre la réalité. Il s'agit des phénomènes vécus en reconnaissant que le soi et l'autre sont des personnes distinctes (Pourtois, Desmet, et Lahaye, 1997, 2ème édition).

Modalité 1 : La pratique des méthodes pédagogiques d'inclusion.

Indicateur 1 : La manière de dispenser les leçons.

Indicateur 2 : L'intonation de la voix.

Indicateur 3 : L'utilisation du tableau.

Modalité 2 : Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève.

- **Indicateur 1** : La connaissance personnelle de l'apprenant.

- **Indicateur 2** : Le niveau de l'apprenant.

Indicateur 3 : Le degré d'affectivité de l'apprenant.

- Variable dépendante

La variable dépendante est le niveau de performance des élèves. Cette variable renvoie au phénomène que le chercheur cherche à expliquer. On l'appelle aussi variable de réponse ou variable à effet. Les modalités de la variable dépendante sont : la performance aux examens, la compréhension des leçons, l'assimilation des cours. Elle a aussi des modalités qu'il

importe de préciser :

Modalité 1 : Taux de réussite.

Indicateur 1 : Bonnes performances.

Indicateur 2 : Performances moyenne.

Indicateur 3 : Mauvaises performances.

Modalité 2 : Taux de fréquentation

Indicateur 1 : Bonne

Indicateur 2 : Moyenne

Indicateur 3 : Mauvaises

2.3.3.3. Hypothèses de recherche

De l'hypothèse générale découle deux hypothèses de recherche.

Hypothèse de recherche N°1 : La pratique des méthodes pédagogiques d'inclusion conduit à de bons résultats

Hypothèse de recherche N°2 : Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève encourage la présence au cours.

Tableau 1: tableau synoptique

Variable		Modalités	Indicateurs
VI : Appropriation de la pédagogie inclusive	VI.1	La pratique des méthodes pédagogiques d'inclusion	<ol style="list-style-type: none"> 1. La manière de dispenser les leçons 2. L'intonation de la voix 3. L'utilisation du tableau
	VI.2	Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève	<ol style="list-style-type: none"> 1. La connaissance personnelle de l'apprenant 2. Le handicap de l'apprenant 3. La technique particulière à adopter pour mieux éduquer
VD : Niveau de performance des élèves	VD.1	Performances aux examens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bonnes performances 2. Performances moyennes 3. Mauvaises performances
	VD.2	Assimilation des cours	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bien suivre les leçons en classe 2. Relire ses leçons à la maison 3. Répondre aux questions

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

La méthodologie de l'étude est l'ensemble de stratégies utilisées à partir desquelles on cherche à s'approcher de la vérité. Dans ce chapitre, il sera question de présenter le type de recherche, la population de l'étude, les techniques d'échantillonnage, les instruments de collecte des données et les techniques d'analyse de ces données.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Dans le but d'atteindre les objectifs de recherche, nous avons tenu compte de la dimension temporelle et des informations clés évoquées par le répondant. Ainsi, l'option de recherche prise a été celle de la recherche qualitative, plus spécifiquement un récit de vie thématique. Le récit de vie thématique, se limite à une période où à un aspect de la vie de l'individu par rapport au thème de recherche. Cette méthode est de comprendre à quel point l'appropriation de la pédagogie inclusive est indispensable pour avoir les meilleures performances chez les enfants en situation de handicap dans un processus d'éducation inclusive.

3.2. SITE DE L'ETUDE

Plusieurs secteurs sont impliqués dans le programme d'inclusion au Cameroun. Dans notre étude, nous avons choisi de travailler avec un décideur du Ministère de l'Education de Base, un des responsables du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapés dans l'Arrondissement de Yaoundé 6^e, un des responsables de l'EPPIA (écoles primaires pilotes inclusives d'application) et un enseignant de la même école sis à Nkoldongo dans l'Arrondissement de Yaoundé 3^e

3.3. POPULATION DE L'ETUDE

D'après *Mucchielli (1988)*, la population de l'étude est « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête* ». En d'autres termes pour *Tsafack (2004)*, « *c'est un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent des observations* ».

Dans cette étude, la population ciblée est constituée des enseignants qui ont la lourde

responsabilité d'implémenter l'éducation inclusive au Cameroun.

3.4. CRITERES DE SELECTION DES SUJETS (ECHANTILLONNAGE)

Pour obtenir notre population, nous avons appliqué les principes de l'exclusion et d'inclusion. Ces principes signifient respectivement que les sujet ne remplissant pas les caractéristiques de sélection établies sont exclus de l'échantillon et que ceux présentant les mêmes caractéristiques que celles de la population mère sont retenus dans la sélection de l'échantillon. Ainsi, des critères de sélection ont été envisagés, à savoir :

- être Camerounais ;
- être enseignant formé dans une Ecole Normale ;
- être impliqué de près ou de loin dans le processus d'implémentation de l'inclusion au Cameroun.

3.5. LA SELECTION DES PARTICIPANTS

Selon *Fonkeng et al (2014)* pour satisfaire une curiosité scientifique, il importe de faire recours aux personnes capables de fournir des réponses utiles pour la recherche. Ainsi, cette sélection de participants a été au préalable réfléchi pour aborder l'appropriation de la pédagogie inclusive et performance des élèves. Il s'agit donc de répondre à la réalité selon laquelle il est indispensable d'adopter une pédagogie spécifique dans le cadre de l'inclusion pour pallier aux difficultés que pose la problématique de l'inclusion dans les écoles.

3.6. PRESENTATION DES PARTICIPANTS

Notre étude a enregistré quatre participants à savoir un décideur du ministère, Professeur des Ecoles Normales d'Instituteurs (PENI), un Instituteur Principal de l'Enseignement Général (IPEG) enseignant à l'EPPIA de Nkoldongo, deux Instituteurs de l'Enseignement Général (IEG) l'un, enseignant aussi à l'EPPIA de Nkoldongo et un autre, responsable au CNRPH d'Etoug-Ebé.

Participant N°1

Sexe	Age	Grade	Ancienneté dans le service	Ancienneté au poste
F	56 ans	Professeur des Ecoles Normales d'Instituteur	32 ans	10 ans

Participant N°2

Sexe	Age	Grade	Ancienneté dans le service	Ancienneté au poste
H	42 ans	Instituteur Principal de l'Enseignement Général	23 ans	12 ans

Participant N°3

Sexe	Age	Grade	Ancienneté dans le service	Ancienneté au poste
F	35 ans	Institutrice Principal de l'Enseignement Général	10 ans	5 ans

Participant N° 4

Sexe	Age	Grade	Ancienneté dans le service	Ancienneté au poste
F	59 ans	Institutrice de l'Enseignement Maternel et Primaire	31 ans	20 ans

3.7. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNES

Rappelons que notre étude est basée sur la méthode qualitative. Pour pouvoir effectuer nos travaux de recherche, nous avons utilisé deux outils de collecte des données à savoir

l'entretien semi-directif (entretien individuel).

3.7.1. Entretien individuel

Le choix de l'entretien individuel se justifie par le fait que chaque enseignant interviewé devrait dire ce qu'il pense des différentes questions posées et la latitude lui est donnée de dire ce qu'il pense, faire part de ses émotions et surtout, donner la possibilité à l'enquêteur de poser des questions plus spécifiques selon le cas par des relances. Ce qui nous a été favorable pour obtenir ses verbatim.

3.7.2. Etape de construction de l'entretien

Pour collecter les données, nous avons utilisé un guide d'entretien ayant pour instrument l'entretien individuel. La pré-enquête a consisté à l'identification de nos sujets, à faire connaissance et à prendre des rendez-vous. Cette pré-enquête nous a permis de décider avec le sujet du lieu de l'entretien, des jours d'entretiens, de la durée des entretiens, du matériel de recueil des verbatim. Malgré toutes ces dispositions, certains responsables développent de la réticence face à la divulgation de certaines informations. Toutefois, les sujets qui devaient passer nos entretiens devaient avoir les caractéristiques de la population mère de l'étude. En ce qui concerne leur nombre, nous avons eu au total quatre sujets dont trois responsables (un décideur du Ministère de l'Education de Base et deux directeurs d'écoles inclusives), un enseignant d'école inclusive. L'entretien s'est passé dans les différents bureaux des responsables et dans la salle de classe de l'enseignante concernée.

3.7.3. Présentation et description de l'instrument

Cette recherche a commencée par le repérage des pratiques éducatives (enseignement, counseling), les conditions émotionnelles et environnementales mise en œuvre par l'éducateur. Cela s'est fait à partir de l'observation au sein des salles de classes, questionner les responsables par rapport à la vision gouvernementale de l'inclusion au Cameroun, questionner les pratiques actuelles et voir si elles sont favorables à une possible inclusion à venir au Cameroun.

3.7.4. Présentation des thèmes du guide d'entretien

Ce guide d'entretien a été fait dans le but de recueillir des données ou des informations de l'interviewé. Ces informations nous ont permis de mieux cerner notre problème, d'expliquer les causes ou les facteurs des conduites adaptatives et de vérifier nos hypothèses sur la base des théories du contrat social de Jean Jacques Rousseau (1762) et celle d'Albert BANDURA (1985) sur l'apprentissage social. Pour mener ces entretiens, nous sommes partis d'une grande question afin de laisser la latitude aux interviewés de s'étendre sur la question dans leurs réponses. Durant les entretiens, nous avons à chaque fois procédé aux questions de contrôle et de relance. Cependant, avant la phase d'échange proprement dit, nous avons eu à préciser les paramètres dudit entretien à l'interviewé. A savoir : l'objectif de l'entretien ; le choix de l'interviewé ; la possibilité d'enregistrement ; le thème de l'entretien. Cette procédure visait à obtenir le consentement de l'interviewé sur tous les points.

En voici ses thèmes et ses sous thèmes de notre guide d'entretien utilisé pour la collecte de nos données:

- **Thème 1** : La pratique des méthodes pédagogiques d'inclusion

Sous thème 1 : La manière de dispenser les leçons

Sous thème 2 : L'intonation de la voix

Sous thème 3 : L'utilisation du tableau

- **Thème 2** : Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève

Sous thème 1 : La connaissance personnelle de l'apprenant

Sous thème 2 : Le handicap de l'apprenant

Sous thème 3 : La technique particulière à adopter pour mieux éduquer l'apprenant

-**Thème 3** : Taux de réussite aux examens

Sous thème 1 : Bonnes performances

Sous thème 2 : Performances moyennes

Sous thème 3 : Mauvaises performances

Thème 4 : Taux de fréquentation

Sous thème 1 : Bonne

Sous thème 2 : Moyenne

Sous thème 3 : Mauvaise

3.8. CADRE ET DEROULEMENT DES ENTRETIENS

Nous avons deux principales articulations que nous allons présenter successivement, à savoir le cadre de l'entretien et le déroulement de l'entretien.

3.8.1. Cadre de l'entretien individuel

Le cadre de l'entretien renvoie au lieu de déroulement de l'entretien, c'est-à-dire les modalités utilisées pour la collecte des données. Avant le début des échanges, chaque entretien était marqué, par la présentation du formulaire de consentement (cf. annexe) à l'interviewé pour demander son adhésion audit entretien tout en précisant que les données seront strictement anonymes et confidentielles. Pour mener à bien nos entretiens, il était indispensable pour nous que le cadre des entretiens soit doté d'une chaise pour le sujet, une chaise pour l'étudiant chercheur, une table, du papier et un stylo à bille pour relever les éléments du discours de l'interviewé. Ces entretiens avaient une durée moyenne de 20 minutes par consultant. Le dictaphone, à travers un enregistreur vocal a été utilisé comme l'outil scientifique d'enregistrement des discours. Cet enregistreur a été utilisé dans le but de pouvoir capturer fidèlement et intégralement les discours des interviewés. Les responsables ont été interviewés dans leurs bureaux respectifs et l'enseignant titulaire de classe, dans sa salle de classe. Ces cadres ont été favorables pour le déroulement des entretiens.

3.8.2. Déroulement de l'entretien individuel

Avant de commencer nos entretiens, nous débutions d'abord par un rappel préalable du but de l'entretien en précisant qu'elle était faite dans le cadre d'une recherche en vue de

l'obtention du diplôme de Professeur des Ecoles Normales d'Instituteurs. L'entretien était semi directif c'est-à-dire qu'une question était posée au départ ensuite les interlocuteurs avaient la possibilité de répondre selon leurs convenances. Des relances étaient ensuite faites pour avoir des éclaircissements sur certaines informations. Ainsi, les entretiens commençaient par ce genre de phrase : « Dites-moi comment vous comprenez l'inclusion ? » ou encore « qu'est-ce que l'inclusion ? » Les entretiens permettaient de mieux comprendre les différents contenus des entretiens qui sont en annexes. Pendant les échanges, une attention était portée sur les propos des uns et des autres.

Les entretiens ont commencé au Ministère de l'Education de Base et dans les écoles au mois d'Octobre 2018. Ces entretiens se sont déroulés en phases : une phase pédagogique et une phase définitive. La phase pédagogique a consisté à recenser les interviewés, à prendre des rendez-vous et à définir le lieu des entretiens. Quant à la phase définitive, elle a consisté à enregistrer les discours grâce au dictaphone. La phase pédagogique qui consistait à la présentation générale de notre thème s'est déroulée d'Octobre 2018. En ce qui concerne la phase définitive, elle s'est déroulée au mois de Novembre 2018, et elle a consisté à l'enregistrement des informations.

Avant le début des entretiens, des mesures ont été prises pour veiller à l'anonymat des personnes interviewées. Un formulaire de consentement a été signé et aucun nom réel n'a été cité dans ce document. Ce ne sont que des noms fictifs que nous avons utilisé pour veiller au respect de la vie privée des uns et des autres. Avant le début de chaque entretien, nous avons demandé l'autorisation d'enregistrer avec le dictaphone de notre téléphone portable et de prendre les notes en même temps sur notre bloc note. Toutes les interviews ont été retranscrites et toutes les autres données seront détruites après le dépôt de notre mémoire.

3.9. METHODE D'ANALYSE

La méthode d'analyse utilisée dans notre étude est celle de l'analyse des contenus. Pour Van Der Maren (2004), l'analyse des contenus porte sur deux types de contenus à savoir l'analyse des contenus latents et l'analyse des contenus manifestes.

L'analyse des contenus latents a pour but le dévoilement d'une structure cachée qui est non évidente. Cette analyse suppose plusieurs niveaux du message et plusieurs lectures sont nécessaires au préalable. Elle suppose également que l'émetteur n'a pas fourni

clairement au lecteur toutes les informations requises qui peuvent varier selon l'émetteur et le récepteur ou bien que l'émetteur a dit une chose mais dans la suite s'est contre dit en fait, il disait une chose par principe mais la réalité en est autre.

L'analyse de contenu manifeste quant à elle s'articule au cours de trois buts, à savoir :

- analyser et comparer les énoncés afin de préciser comment un informateur parle d'un thème;
- analyser les énoncés afin de dégager la structure du texte, sa forme, la richesse de son contenu qui est observable par son argumentation;
- condenser, résumer ou éclairer, examiner l'évolution et l'importance relative des différentes énonciations des interlocuteurs.

3.9. METHODE D'ANALYSE

Dans le cadre de notre recherche, nous allons procéder aux analyses de contenus latent et manifeste dans le but de ressortir toutes les méandres, les dits et les non dits des participants et ressortir les implications qui pourraient influencer les réponses de ces derniers.

THEMES	CODES	INDICATEURS	CODES	OBSERVATIONS			
				Absent (0)	Présent (+)	Contraire (-)	Confus (=)
I	A	La manière de dispenser les leçons	a				
		L'intonation de la voix	b				
		L'utilisation du tableau	c				
II	B	La connaissance personnelle de l'apprenant	a				
		Le handicap de l'apprenant	b				
		La technique particulière à adopter pour mieux éduquer l'apprenant	c				
III	C	Bonnes performances	A				
		Performances moyennes	B				
		Mauvaises performances	C				
IV	D	Bonnes	A				
		Moyennes	B				
		Mauvaises	C				

Ce tableau d'analyse présente les modalités présentées sous forme de code. Ces modalités nous ont permis d'observer la présence ou l'absence des indicateurs dans les discours des interviewés. Ces codes et significations sont différents en fonction des indicateurs car le nombre d'indices différent d'un indicateur à l'autre. Ainsi, la modalité « Aa0 » signifie qu'il y'a une absence dans le discours. C'est-à-dire le fait est absent dans les discours. La modalité « Aa+ » signifie une présence dans le discours. Ici les faits sont présents dans les discours. Le sujet l'exprime de façon claire et on y retrouve les modalités de l'appropriation de la pédagogie inclusive. La modalité « Aa -» revient à dire qu'il y'a présence dans le discours mais dans le sens contraire des variables. Les modalités de l'étayage apparaissent mais demandent à être précisées. Tandis que la modalité « Aa= » signifie qu'il y'a une confusion dans les propos. Les sujets ont des doutes ou sont confus dans leurs propos. A chaque fois, nous avons eu à cocher dans la case correspondante à l'indicateur pour traduire les différentes apparitions. Cependant, l'absence de l'information dans le discours ne signifie pas forcément que l'information n'est pas importante. Elle peut être latente, la question était de voir comment elle apparaît dans le discours.

3.10. TECHNIQUES DE DEPOUILLEMENT DES RESULTATS

Pour le dépouillement des résultats, les techniques qui ont été utilisées sont les suivantes: la transcription des entretiens et le codage des données.

3.10.1. Transcription des interviews et de l'observation

Essentiellement faites à la main, la transcription des interviews consiste à reprendre l'entretien dans son exactitude avec les mots exactement prononcés par l'interviewé. Les informations retenues à la fin de cet exercice sont appelées les verbatim.

3.10.2. Codage des données

Selon Van der Maren (2004), le codage consiste à accoler une marque à un matériel. Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour ensuite effectuer les calculs qualitatifs ou quantitatifs selon le code utilisé. Tout matériel peut être codé, c'est-à-dire représenté à l'aide d'un système conventionnel de symboles. Le codage des données se fait à partir de l'analyse de de chaque phrase de l'interviewé. Cette analyse consiste à explorer ligne par ligne, les textes de l'interview. Après cette analyse il a été question de les

décrire, les classer et les transformer en données qualitatives en fonction de la grille d'analyse.

Les indicateurs du tableau ont été codifiés pour des besoins d'analyse ainsi qu'il suit :

- **Aa0 : absence.** C'est-à-dire le fait est absent dans les discours.
- **Aa+ : présence.** Ici les faits sont présents dans les discours. Le sujet l'exprime de façon claire et on y retrouve les modalités de l'étayage.
- **Aa- : présence mais dans le sens contraire des variables.** Les modalités de l'étayage apparaissent mais demandent à être précisées.
- **Aa= : confusion.** Les sujets ont des doutes ou sont confus dans leurs propos.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

A la suite du chapitre 3 dans lequel il a été défini les méthodes de collecte des données, la recherche sur le terrain a permis de les collecter au cours des entretiens et d'un focus group. Il s'agit dans ce chapitre de présenter les résultats et de les analyser d'une part, puis de passer à la vérification des questions de recherche. Cette vérification se fera en tenant compte des données empiriques.

4.1. IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS

4.1.1. Responsable administratif (Participante N°1)

- Données idéographiques :

Femme âgée de cinquante six ans en service depuis trente deux ans et occupe le poste de cadre à la direction chargée de l'éducation inclusive depuis dix ans

- Vécu expérientiel :

Décideur du ministère de l'Éducation de Base, Professeur des Ecoles Normales d'Instituteurs (PENI). Elle détient des connaissances et des informations de pointe sur l'éducation inclusive ; pétrie d'expériences, elle a toujours été une plaque tournante dans la consultation en matière d'inclusion au Cameroun.

4.1.2. Directeur Adjoint EPPIA Nkoldongo (Participante N°2)

- Données idéographiques :

Homme âgé de quarante deux ans sorti de l'École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général il ya vingt trois ans ; en service à l'EPPIA Nkoldongo depuis douze ans.

- **Vécu expérientiel :**

Instituteur Principal de l'Enseignement Général, pétrie d'expérience dans l'art d'enseigner, il est Directeur adjoint de l'EPPIA Nkoldongo, chargé de classe dans le même établissement. Il suit le projet pilote depuis la première année de son entrée en viguer c'est-à-dire l'année dernière qui était une phase réservée à l'état des lieux. Il a participé à tous les séminaires qui ont été programmés et aime les enfants.

4.1.3. Enseignante EPPIA Nkoldongo (Participante N°3)

- **Données idéographiques :**

Femme âgée de trente cinq ans, dix années d'expériences dans le service et en service à l'EPPIA Nkoldongo depuis cinq ans.

- **Vécu expérientiel :**

Institutrice de l'Enseignement Général (IEG), enseignant aussi à l'EPPIA de Nkoldongo. Elle suit le projet pilote de l'inclusion depuis la première année de son entrée en viguer c'est-à-dire l'année dernière qui était une phase réservée à l'état des lieux. Elle a participé à tous les séminaires qui ont été programmés et très disponible.

4.1.4. Directrice du CNRPH (Participante N°4)

- **Données idéographiques :**

Femme âgée de cinquante cinq ans, trente une années d'expériences dans le service et en service au CNRPH depuis dix ans.

- **Vécu expérientiel :**

Institutrice de l'Enseignement Général (IEG) Directrice du Centre de rehabilitation des Personnes Handicapées. Elle a dans l'institution qu'elle encadre une section inclusive et une section spécialisée. Elle dispose de toutes les ressources humaines nécessaires pour atteindre ses objectifs. Les personnes qu'elle utilise sont formées dans les écoles spécialisées privées. Elle a une grande expérience en matière d'inclusion.

4.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DES PARTICIPANTS A L'ÉTUDE

Dans le cas de cette étude, nous allons procéder à une analyse en continu.

4.2.1. La pratique pédagogique d'inclusion

C'est cette pédagogie qui est propre à l'inclusion ; elle consiste à mettre en exergue les valeurs pédagogiques nécessaires pour propre à une éducation inclusive car à une nouvelle cible si particulière, pourrait s'adapter une pédagogie spéciale. Elle se fera en fonction des différents sous-thèmes que nous avons pu dégager tout au long de notre étude à savoir : la manière de dispenser les leçons, l'intonation de la voix et l'utilisation du tableau. Nous avons interrogé les participants sur ce qu'ils pensent d'une formation spéciale, propre à l'inclusion, si elle est nécessaire ou non, conseillée ou pas. Ou encore, la seule formation reçue à l'ENIEG est suffisante ?

4.2.1.1. La manière de dispenser les leçons

Dans la manière de dispenser les leçons, le participant N°2 pense que : *«Les enseignants doivent être éduqués sur le Plan d'Education Individuel (PEI) comment chaque enseignant devrait établir pour chaque enfant un PEI c'est-à-dire se fixer les objectifs pour chaque enfant de manière individuel et se donner les moyens de les atteindre par un suivi personnalisé. Pour cela, nous devons accepter admettre environ cinq enfants à déficience par salle de classe en plus des enfants dits normaux. L'apprentissage collaboratif doit être encouragé pour chaque enfant apprenne même par l'intermédiaire de ses pairs. ».*

4.2.1.2. L'intonation de la voix

Concernant l'intonation de la voix, le participant N°2 pense que : *«Dans nos formations, nous sommes éduqués sur ce qu'est le handicap, sur les capacités particulières que doivent avoir les enseignants à caractères inclusifs comme communiquer efficacement car si le maître ne communique pas efficacement et de manière particulière, certains enfants avec déficiences auditives ne vont pas être à la page. L'enseignant doit pouvoir adopter certains comportements de temps en temps pour aider ceux-là qui ont besoin des gestes pour suivre et comprendre ce qui est dit à s'adapter. »* Et il renchérit en ces termes : *«Nous avons une ONG qui travaille en partenariat avec notre ministère, le MINEDUB dans la prise en charge et la formation des enseignants des écoles pilote. Nous avons en moyenne trois séminaires de formations par an pour renforcer les capacités des enseignants en éducation inclusive ils nous ont même donné un devoir à remettre en Janvier 2019 lors du dernier séminaire.».*

4.2.1.3. L'utilisation du tableau

Dans l'utilisation du tableau, le participant N°2 s'exprime en ces termes : *« Cette ONG, après le diagnostic donne en cas de besoin un soutien au parent par la dotation des kits comme des tricycles pour les handicapés moteurs, des tablettes de braille, des oreillettes pour les sourds, des béquilles, les tableaux adaptés ... le dernier séminaire de formation était basé sur le renforcement des capacités des enseignants en matière d'éducation inclusive comme l'utilisation du tableau, l'intonation de la voix et bien d'autres encore. ».*

De cette analyse, il ressort qu'il existe effectivement une pédagogie particulière au système d'inclusion scolaire *« C'est lors des journées pédagogiques qu'on nous enseigne les nouvelles pratiques ou méthodes inclusives. Dans les séminaires aussi, on s'approprie aussi les nouvelles méthodes pédagogiques. Au dernier séminaire qui a eu lieu à Mbalmayo, on nous a remis un document avec l'alphabet braille et le langage des signes. »* **Participante N° 3.** *« Le gouvernement ayant appui sur l'ONG américaine SIGHTSAVERS travaille dans le sens d'une formation continue les enseignants des écoles inclusives sans oublier l'appui de l'expert en éducation inclusive en personne du Pr Tchombé qui est à la Chair UNESCO à l'université de Buéa qui participe également dans la formation continue des enseignants des écoles inclusives en phase pilote. « Les enseignants de ces écoles bénéficient des recyclages pointu dans le domaine de l'inclusion, cela est ainsi parce que nous savons que la communauté éducative y compris les enseignants ont une certaine appréhension du handicap. Ils ont des stéréotypes si bien que si la société perçoit l'enfant aveugle ou en situation du handicap comme un sorcier, alors l'enseignant aussi fera pareil. Il est donc question qu'au cour de ce recyclage, on sensibilise d'abord ces enseignants en vue de changer leurs façons de percevoir ces enfants en situation de handicap, de savoir qu'ils sont nos enfants et qu'ils ont juste des difficultés d'autonomisation. Pour qu'ils arrivent à leurs accueillir dans leur salle de classe. Voilà en quoi a consisté la première phase de sensibilisation ou de recyclage. La deuxième phase quant à elle consistait à recycler ces enseignants sur les techniques et les pratiques pédagogiques à utilisées lorsqu'ils sont en face de ces enfants. Ces recyclages se font donc de façon périodique dans les écoles inclusives suivant les modules qui ont été élaborés par SIGHTSAVERS car c'est elle qui a une bonne expertise dans le domaine. Le ministère a aussi bénéficié de l'appui du Pr Tchombé qui est à la Chair UNESCO à l'université de Buéa et expert dans le domaine de l'inclusion. Elle a donc aidé le ministère a fait l'état des lieux et a également aidé le ministère en apprenant aux personnels les techniques de gestion d'une école inclusive. Les formations et recyclages concernent aussi bien les enseignants de terrain encore appelés enseignants de craie, mais aussi les membres de la supervision éducative surtout au niveau déconcentré à savoir les inspecteurs d'arrondissements, les inspecteurs et les animateurs pédagogiques, ainsi que les conseillers d'orientation. Pour une meilleure formation continue entre ses écoles inclusives pour faciliter les échanges et les expériences une plateforme d'échange a été créée. Certains*

enseignants font aussi des recherches en lignes, ils font les croisement d'expérience, parce qu'on les donne la latitude d'aller voir les pratiques inclusives mise sur pieds dans les écoles spécialisées.» **Participante N° 1**

4.2.2. Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève

Encore appelé PEI, le Plan d'Education Individuel sert à l'enseignant de ressortie après avoir détecté le type de pathologie dont l'enfant en situation de handicap fait face, d'y mentionner les particularités et la technique à adopter en situation d'enseignement/apprentissage. Seuls les enfants en situation de handicap en ont besoin. C'est un travail minutieux qui devra se faire avec tact ; elle peut aussi être considérée comme une fiche de suivi individuelle.

4.2.2.1. La connaissance personnelle de l'apprenant

Sur la question de la connaissance personnelle de l'apprenant, la participante N°1 s'exprime en ces termes : *«On constate quand même des changements, des enseignants qui ont subi des formations et recyclages par rapport à leurs collègues qui n'ont pas reçue ces types formations en plus. Ces changements se perçoivent à travers leur conscience professionnelle, sur les pratiques d'enseignement, la préparation des leçons, sur l'attention accordées à ces enfants et particulièrement dans l'établissement et le suivi d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève dans le but de faciliter un meilleur suivi.»* cette assertion est appuyée par la réponse de la patiente N° 2 qui dit : *«Certains enfants viennent même de chez eux sans dossier médical et c'est en enseignant que le maître va constater les anomalies et déceler le genre de handicap auquel l'enfant est confronté. Après ce diagnostic, il établit un plan d'éducation individuel qui fait intervenir plusieurs acteurs : le maître, la famille, les services partenaires (service social, ONG...). Quand le maître a déjà établi le plan d'éducation, il contacte la famille pour savoir si l'enfant a un dossier médical ou non ; s'il n'en a pas, nous allons le conduire vers nos partenaires.»*

Nous constatons que Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève est dispensable pour un meilleur suivi des enfants en situation de handicap car sans connaissance personnelle de l'enfant, il sera difficile voire même impossible de lui apporter l'aide dont-il a besoin pour son intégration. A chaque enfant, son plan d'éducation individuel.

4.2.2.2. Le handicap de l'apprenant

Dans le sens de développer un PEI par rapport qu type de handicap de l'enfant, la participante N°4 dit : *«Nous utilisons la même pédagogie que celle que le ministère conseille*

car lors des journées pédagogiques, nous sommes tous présents mais la différence se situe au niveau du fait que nous adaptons tout ce que nous recevons du ministère à nos réalités car parmi nos enfants, il ya ceux qui sont très lents, ils n'assimilent pas rapidement, pour cela, il faut prendre beaucoup de temps pour qu'ils assimilent un cours. C'est aussi le cas pour les évaluations car même dans le cas du CEP, tous les surveillants qu'on envoi ici reçoivent d'abord un une formation avant le début des épreuves car ils doivent être édifiés sur comment évaluer ce type d'enfant et dans le cas particulier des enfants IMC nous sommes parfois obligés de les évaluer oralement et ils réussissent très souvent puisque certains d'entre eux sont très intelligents, répondent bien aux questions mais n'ont même pas la possibilité de tenir le stylo.»

4.2.2.3. La technique particulière à adopter pour mieux éduquer l'apprenant

«On utilise les mêmes pratiques pédagogiques, mais prépare les leçons en fonction du handicap de tout un chacun. Chaque objectif pédagogique se fait en fonction de chaque handicap et cela n'a pas d'impact sur la préparation du cour.» **Participant 3**

Nous constatons que Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève est dispensable pour un meilleur suivi des enfants en situation de handicap car sans connaissance personnelle de l'enfant, il sera difficile voire même impossible de lui apporter l'aide dont-il a besoin pour son intégration. A chaque enfant, son plan d'éducation individuel.

Synthèse des analyses

Se prononcant sur les sujet des méthodes pédagogiques à adopter et du developpement d'un plan individuel d'inclusion, **le participant N°2** touche quelques mots à ce sujet : *«Dans nos formations, nous sommes édifiés sur ce qu'est le handicap, sur les capacités particulières que doivent avoir les enseignants à caractères inclusifs comme communiquer efficacement car si le maître ne communique pas efficacement et de manière particulière, certains enfants avec déficiences auditives ne vont pas être à la page. L'enseignant doit pouvoir adopter certains comportements de temps en temps pour aider ceux-là qui ont besoin des gestes pour suivre et comprendre ce qui est dit à s'adapter. Les enseignants doivent être édifiés sur le Plan d'Education Individuel (PEI) comment chaque enseignant devrait établir pour chaque enfant un PEI c'est-à-dire se fixer les objectifs pour chaque enfant de manière individuel et*

se donner les moyens de les atteindre par un suivi personnalisé. Pour cela, nous devons accepter admettre environ cinq enfants à déficience par salle de classe en plus des enfants dits normaux». Renchérie par la participante N°3 «On utilise les mêmes pratiques pédagogiques, mais prépare les leçons en fonction du handicap de tout un chacun. Chaque objectif pédagogique se fait en fonction de chaque handicap et cela n'a pas d'impact sur la préparation du cours. Les champions ont le devoir d'aller vers les parents des enfants handicapés dans le but de les sensibiliser afin qu'ils comprennent que ces enfants ont leur place dans la société. C'est lors des journées pédagogiques qu'on nous enseigne les nouvelles pratiques ou méthodes inclusives. Dans les séminaires aussi, on s'approprie aussi les nouvelles méthodes pédagogiques. Au dernier séminaire qui a eu lieu à Mbalmayo, on nous a remis un document avec l'alphabet braille et le langage des signes.». La participante N°4 s'exprime sur le sujet en ces termes : « Nous utilisons une pédagogie différentielle. Nous utilisons la même pédagogie que celle que le ministère conseille car lors des journées pédagogiques, nous sommes tous présents mais la différence se situe au niveau du fait que nous adaptions tout ce que nous recevons du ministère à nos réalités car parmi nos enfants, il ya ceux qui sont très lents, ils n'assimilent pas rapidement, pour cela, il faut prendre beaucoup de temps pour qu'ils assimilent un cours. C'est aussi le cas pour les évaluations car même dans le cas du CEP, tous les surveillants qu'on envoie ici reçoivent d'abord une formation avant le début des épreuves car ils doivent être éduqués sur comment évaluer ce type d'enfant et dans le cas particulier des enfants IMC nous sommes parfois obligés de les évaluer oralement et ils réussissent très souvent puisque certains d'entre eux sont très intelligents, répondent bien aux questions mais n'ont même pas la possibilité de tenir le stylo.»

Donc la pédagogie conseillée dans les écoles inclusives est celle recommandée par le Ministère de l'Education de Base, celle utilisée dans les écoles publiques selon les différents participants. Ils déclarent qu'il est demandé de à chaque instituteur d'utiliser un PEI à savoir plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève est dispensable pour un meilleur suivi des enfants en situation de handicap car sans connaissance personnelle de l'enfant, il sera difficile voire même impossible de lui apporter l'aide dont-il a besoin pour son intégration. A chaque enfant, son plan d'éducation individuel. Nous concluons donc Les enseignants doivent être éduqués sur le Plan d'Education Individuel (PEI) comment chaque enseignant devrait établir pour chaque enfant un PEI c'est-à-dire se fixer les objectifs pour

chaque enfant de manière individuel et se donner les moyens de les atteindre par un suivi personnalisé. Pour cela, nous devons accepter admettre environ cinq enfants à déficience par salle de classe en plus des enfants dits normaux. L'apprentissage collaboratif doit être encouragé pour chaque enfant apprenne même par l'intermédiaire de ses paires. Certains enfants viennent même de chez eux sans dossier médical et c'est en enseignant que le maître va constater les anomalies et déceler le genre de handicap auquel l'enfant est confronté. Après ce diagnostic, il établit un plan d'éducation individuel qui fait intervenir plusieurs acteurs : le maître, la famille, les services partenaires (service social, ONG...). Quand le maître a déjà établi le plan d'éducation, il contacte la famille pour savoir si l'enfant a un dossier médical ou non ; s'il n'en a pas, nous allons le conduire vers nos partenairesa contrario, selon les participants, l'Etat aime mettre la charrue avant les bœufs car nous ne sommes formés ni en brailles, ni en langage des signes. On devrait plutôt avoir une même maîtresse de la maternel jusqu'au CM2, pour une même cohorte. C'est pourquoi on fait des petites formations car on n'a pas de temps et du matériel pour se former, nous n'avons ni poinçon, ni tablette. Nos collègues sont descendus dans certaines écoles dites pilotes supposées recruter tous les enfants mais ils isolent les enfants qui ont des problèmes puisque l'enseignant lui-même n'est pas spécialisé, ils le classent dans un coin pour attendre la fin d'année.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES

Le chapitre précédent ayant servi de cadre pour la présentation des résultats, le présent chapitre a pour objet l'interprétation des résultats suivi de quelques commentaires. Cette interprétation consiste à dire si oui ou non les hypothèses sont confirmées et ceci sur la base de la théorie de Bruner (2003). En d'autres termes il est question de faire le rapport entre l'analyse des données, la problématique et le champ d'investigation au sein duquel la recherche s'est développée. Interpréter les résultats c'est énoncer les conséquences théoriques et établir les avenues de recherche suggérées par les résultats. En outre il est question ici de présenter les implications théoriques et professionnelles de cette étude.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES

Avant de procéder à l'interprétation des résultats, il est nécessaire de passer à un bref rappel des données empiriques et théoriques importantes obtenues d'une part à partir du travail effectué sur le terrain, et du développement théorique d'autre part.

5.1.1. Rappel des données empiriques

L'analyse des données empiriques a permis d'identifier les points essentiels qu'il convient de regrouper en quatre faits importants:

- Un projet d'éducation inclusive est avant tout basé sur la préparation. Cette préparation est d'ordre pratique et vise au premier chef la qualité de la préparation sur le plan pédagogique car sur le plan infrastructurel, les locaux peuvent être adaptés, les infrastructures de pointe mais s'il n'ya pas de pédagogie adaptée, il ne saurait avoir une pratique inclusive de classe efficace. C'est dans ce sens que'une formation particulière devra être mise sur pied pour renforcer les capacités des enseignants en matière d'éducation inclusive. Ils devront être capables de distinguer les différents types de handicaps : visuel, auditif, mental... après avoir repertorié ces différents handicaps, il établit un diagnostiques pas à fin de prise en charge mais à visée pédagogique. ces derniers se doivent d'apprendre

les communications spécialisées comme le langage des signes et le braille ; tout ceci dans le but de pouvoir communiquer avec les enfants et faire passer le message en fonction de la diversité qu'oblige l'inclusion dans sa pratique éducative. Une formation supplémentaire se veut donc indispensable après celle recue dans les l'ENIEG c'est dans ce sens qu'abonde la patiente N°1 en ces termes :« La deuxième phase par contre consistait à définir les axes stratégiques d'intervention en matière d'inclusion. Au cour de cette phase, le ministère a bénéficié de l'appui de l'ONG américaine SIGHTSAVERS qui a une certaine expérience poussée en matière de pratique inclusive. Cet ONG s'occupe beaucoup plus des enfants aveugles, mais elle prend aussi en charge des enfants qui ont d'autres handicaps. La phase pilote se fait de façon progressive et ce cela amène le ministère à intégrer le principe d'adaptation dans les écoles inclusives. Ce qui fait donc qu'en date dans les 68 écoles nous avons bénéficié des Rampes d'accès pour les enfants handicapés moteur afin de faciliter leur accès dans les salles de classes. On a également repris la construction des latrine au sein de ces écoles pour qu'elles soient des latrines inclusives pour que tous les enfants puissent y avoir accès. Le matériel spécialisé a été distribué dans ces écoles à savoir : les tricycles, les poinçons, les tablettes brailles, les documents avec l'écriture braille, même des cannes blanches pour faciliter leur déplacement au sein de l'école et en dehors de l'école. Le matériel est fourni dans ces écoles en fonction du type de handicap que l'on rencontre dans ces écoles» rechie par le participant N° 2 par cette assertion: «Les enseignants doivent être édifiés sur le Plan d'Education Individuel (PEI) comment chaque enseignant devrait établir pour chaque enfant un PEI c'est-à-dire se fixer les objectifs pour chaque enfant de manière individuel et se donner les moyens de les atteindre par un suivi personnalisé. Pour cela, nous devons accepter admettre environ cinq enfants à déficience par salle de classe en plus des enfants dits normaux. L'apprentissage collaboratif doit être encouragé pour chaque enfant apprenne même par l'intermédiaire de ses paires.»

- Or, il ya certains enseignants qui pensent que les formations continues ne pourront pas résoudre le problème de l'inclusion au Cameroun puisque pensent-ils, ceux qui sont sur le terrain ne pourront pas toujours s'impliquer à fond. C'est pour cette raison que la participante N° 4 déclare : « Ceux qui sont sur le terrain n'ont plus trop à prouver mais pour rendre effectif l'inclusion au Cameroun, nous proposons qu'il soit créée une section spéciale dans les ENIEG où les enseignants en plus de leurs années de formation normale sont formés de manière spéciale pour palier au déficit et résoudre les problèmes que posent l'inclusion au Cameroun. On devrait même recevoir les élèves-maîtres des ENIEG pour commencer à

s'initier à l'inclusion mais comme ils n'en entendent pas encore parler, que faire ? »

- Par ailleurs, certaines limites ont été évoquées, celles de la non couverture des programmes due à la lenteur de IMC : «Il est très difficile de couvrir le programme parce que dans une classe on peut avoir 4 types de déficiences différentes : ceux qui n'assimilent pas vite, ceux qui n'écrivent pas vite ... c'est difficile de couvrir le programme.» Participante N°4 et celle du manque de matériel : «Mais l'Etat aime mettre la charrue avant les bœufs car nous ne sommes formés ni en brailles, ni en langage des signes. On devrait plutôt avoir une même maîtresse de la maternel jusqu'au CM2, pour une même cohorte. C'est pourquoi on fait des petites formations car on n'a pas de temps et du matériel pour se former, nous n'avons ni poinçon, ni tablette.» participante N°3.

- pour ce qui est des réserves, les enseignants disent que l'implémentation de l'inclusion au Cameroun ne sera pas facile maintenant à cause de plusieurs contraintes qui devraient d'abord être prise en considération. Néanmoins, ils évitent de dire que l'inclusion est impossible au Cameroun ; cela est marqué par les hésitations et les réserves dont ils font montre. La participante N°4 en est le vivant exemple : «L'inclusion est possible au Cameroun car l'école du Centre de Réhabilitation des Enfants Handicapés date de depuis et nous présentons les enfants aux examens dans ce système inclusif et les résultats sont souvent impressionnants ; quelques fois, nous avons même eue 100% de réussite au CEP. Je dirais que c'est difficile parce que les enseignants concernés ont besoin de suivre une formation spécialisée et c'est le véritable problème. Le ministère n'a pas pensé à cette formation puisque tous les enseignants ayant reçus une formation spécialisée ici l'on reçu au privé. Il n'y a pas de structure publique qui forme les enseignants spécialisés. C'est à ce niveau que je trouve qu'implémenter l'inclusion au Cameroun est quasi impossible. A moins qu'on établisse un système de formation en vagues c.à.d. prendre un certain nombre d'enseignants cette année, prendre une autre vague l'année suivante et prendre une dernière vague à la dernière année tous étant de la même école.»

5.1.2. Rappel des données théoriques.

Nous avons vu avec J. J. Rousseau (1762) dans “Du contrat social ou Principes du droit politique “ présente le contrat social comme la prison dans laquelle l'homme de par sa volonté propre, se pose certaines contraintes en prenant des engagements qu'il sera tenu de respecter. Il dit que l'homme est né libre, et que partout où se trouve dans les fers, c'est à cause d'autrui. Selon lui, dès qu'un homme est contraint de faire quelque chose, il a déjà

perdu sa liberté ; puisque la vie est faite des accords, des conventions que mutuellement on se lit pour mieux gérer l'organisation sociale, l'homme se doit d'obéir aux conventions dans lesquelles il s'est engagé. Il insiste sur le fait qu'obéir à la loi qu'on s'est fixé est liberté. C'est en ce sens que nous pouvons considérer la ratification de l'inclusion par notre gouvernement; étant donné qu'un engagement pris doit être honoré, même si en pratique nous considérons que l'inclusion n'est pas évidente au Cameroun de nos jours à cause de tout ce qu'il ya encore à faire, nous sommes tenu de trouver les voies et moyens pour rendre cela possible afin d'être en accord avec le principe de contrat social. En outre, les enfants qui sont engagés dans l'inclusion fonctionnent sur le principe de d'observation, c'est en ce sens qu'Albert BANDURA (1985) dans l'apprentissage social, recommande qu'« À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action ». Autrement dit, l'apprentissage par modelage c'est apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci. Cette théorie est aussi l'appelée apprentissage par observation ou vicariant. Ici, l'enfant apprend mieux et fait plus d'efforts en étant avec ses pairs.

5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS

L'interprétation des données a pour cadre l'analyse des données de la recherche dans l'ordre des questions de recherche.

5.2.1. De La pratique des méthodes pédagogiques

Normalement, Les enseignants doivent être édifiés sur le Plan d'Education Individuel (PEI) en général et comment chaque enseignant devrait établir pour chaque enfant un PEI c'est-à-dire se fixer les objectifs pour chaque enfant de manière individuel et se donner les moyens de les atteindre par un suivi personnalisé. Pour cela, nous devons accepter admettre au plus cinq enfants à déficiences par salle de classe en plus des enfants dits normaux. L'apprentissage collaboratif doit être encouragé pour chaque enfant apprenne même par l'intermédiaire de ses paires. C'est cette raison que l'ONG américaine SIGHTSAVERS qui a une expérience poussée en matière de pratique inclusive travaille en partenariat avec notre ministère, le MINEDUB dans la prise en charge et la formation des enseignants des écoles pilote. Il est programmé en moyenne trois séminaires de formations par an pour renforcer les capacités des enseignants en éducation inclusive. Mais, les données empiriques nous montrent que les enseignants supposés enseigner dans les écoles inclusive ne sont formés ni en brailles,

ni en langage des signes. Or Mablo cité par de Bronfenbrenner (1979) déclare que: « pour assurer le succès des programmes d'éducation inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes Par conséquent, la pensée éducative actuelle qui sous-tend l'éducation inclusive reflète l'abandon d'une approche pathologique et théorique à une approche qui valorise la compréhension des difficultés d'apprentissage ». La vision du gouvernement à travers le Ministère de l'Éducation de Base est claire, celle de définir les axes stratégiques d'intervention en matière d'inclusion. Au cours de cette phase, le ministère a bénéficié de l'appui de l'ONG américaine SIGHTSAVERS qui a une certaine expérience poussée en matière de pratique inclusive. Cet ONG s'occupe beaucoup plus des enfants aveugles, mais elle prend aussi en charge des enfants qui ont d'autres handicaps. La phase pilote se fait de façon progressive et ce cela amène le ministère à intégrer le principe d'adaptation dans les écoles inclusives. Ce qui fait donc qu'en date dans les 68 écoles nous avons bénéficié des Rampes d'accès pour les enfants handicapés moteur afin de faciliter leur accès dans les salles de classes. On a également repris la construction des latrine au sein de ces écoles pour qu'elles soient des latrines inclusives pour que tous les enfants puissent y avoir accès. Le matériel spécialisé a été distribué dans ces écoles à savoir : les tricycles, les poinçons, les tablettes pour le braille, les documents avec l'écriture en braille, même des cannes blanches pour faciliter leur déplacement au sein de l'école et en dehors de l'école. Le matériel est fourni dans ces écoles en fonction du type de handicap que l'on rencontre dans ces écoles. Mais malheureusement comme le soutiennent certains enquêtés, ceux qui sont sur le terrain n'ont plus trop à prouver mais pour rendre effectif l'inclusion au Cameroun, nous proposons qu'il soit créée une section spéciale dans les ENIEG où les enseignants en plus de leurs années de formation normale sont formés de manière spéciale pour palier au déficit et résoudre les problèmes que posent l'inclusion au Cameroun. La formation continue est importante mais elle ne pourra pas toujours résoudre le problème de l'inclusion au Cameroun.

Nous sommes donc certains que dans un future proche, ces particularités seront ajoutées à la formation des enseignants des écoles inclusives au Cameroun pour une pratique pédagogique meilleure.

5.2.2. Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève.

Le Plan d'Education Individuel sert à l'enseignant de ressortie après avoir détecté le

type de pathologie dont l'enfant en situation de handicap fait face, d'y mentionner les particularités et la technique à adopter en situation d'enseignement/ apprentissage. Seuls les enfants en situation de handicap en ont besoin. C'est un travail minutieux qui devra se faire avec tact ; elle peut aussi être considérée comme une fiche de suivi individuelle. Il est dit que certains enfants viennent de chez eux sans dossier médical pour l'école par conséquent, l'enseignant qui est le maître va constater les anomalies et déceler le genre de handicap auquel l'enfant est confronté. Après ce diagnostic, il établit un plan d'éducation individuel qui mettra aux prises plusieurs acteurs : le maître, la famille, les services partenaires (service social, ONG...). Quand le maître a déjà établi le plan d'éducation, il contacte la famille pour savoir si l'enfant a un dossier médical ou non ; s'il n'en a pas, les partenaires de l'éducation vont s'occuper de lui. Ils auront besoin des spécialistes constamment présents pour intervenir dans ce genre de situation. L'avantage qu'il ya à établir un plan d'éducation individuel est que les enfants sont au milieu de leur pairs copient de leurs pairs comme Bandura(1985) le stipule dans la théorie de l'apprentissage social en ces termes :

« À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action ». Autrement dit, l'apprentissage par modelage c'est apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci. Cette théorie est aussi l'appelée apprentissage par observation ou vicariant. Il insiste sur les 4 phases dans l'apprentissage par observation.

- Processus attentionnel : Il faut prêter attention au modèle observé. De plus, si l'observateur porte de l'intérêt au modèle, il sera beaucoup plus susceptible de lui accorder de l'attention. En effet, l'individu se doit d'être attentif au modèle qu'il observe, faute de ne pouvoir reproduire le comportement du modèle. Pour être attentif, il ne doit pas être perturbé dans son observation. L'individu est non seulement attentif au modèle, mais il fait une sélection, un tri dans les éléments qu'il observe et en extrait ceux qu'il juge importants dans son observation. Cette sélection est influencée par l'expérience passée de l'individu, mais en plus de l'influencé dans sa sélection, cette expérience l'influencera dans l'interprétation qui sera faite. C'est là qu'entre en jeu le processus de rétention.

- *Processus de rétention* : C'est la capacité à retenir les informations observées. Si les individus sont influencés dans leur observation par leur(s) expérience(s) passée(s), ou observation(s) passée(s), ils ne le sont que par celle(s) dont ils se souviennent. Ici intervient alors ce qu'Albert Bandura nomme le processus symbolique. L'individu par des représentations verbales ou imagées va conserver en mémoire le modèle observé. Il s'agira pour l'individu d'effectuer une sorte d'association entre ce qu'il entend et ce qu'il voit. Toutefois, Bandura dit que « la plupart des processus cognitifs qui règlent le comportement sont largement verbaux plutôt que visuels ». En fait l'individu convertit le comportement observé en un codage verbal.
- *Processus de reproduction motrice* : Si on a été attentif au modèle et qu'on a bien enregistré les informations que celui-ci nous a envoyé, l'individu est capable de reproduire ce qu'il a observé.
- *Processus motivationnels* : Il faut avoir envie d'imiter le modèle observé. La récompense et la punition jouent aussi un rôle important dans la motivation. Si on voit quelqu'un être récompensé ou puni, on reproduira ou non le comportement du modèle observé. C'est ce que met en exergue F.Fenouillet, concernant l'expérience de la poupée Bobo de 1965, « ce n'est pas seulement le comportement du modèle qui est appris, mais ce sont les anticipations de récompenses ou de punitions qui ont un impact sur le comportement de l'enfant. Ces attentes ou expectations de résultats sont véhiculées par le modèle au même titre que son comportement».

Et **la participante N°4** de renchérir en disant que tous les enfants devront être ensemble pour que ceux en situation de handicap fassent des efforts supplémentaires. C'est pour cette raison que nous sommes tenus d'utiliser les mêmes pratiques pédagogiques, mais préparer les leçons en fonction du handicap de tout un chacun. Chaque objectif pédagogique se fait en fonction de chaque handicap et cela n'a pas d'impact sur la préparation du cours malgré le fait qu'il est très difficile de couvrir le programme parce que dans une classe on peut avoir quatre types de déficiences différentes : ceux qui n'assimilent pas vite, ceux qui n'écrivent pas vite ...

5.3. PERSPECTIVES

Devant l'importance de l'implémentation de l'inclusion, nous sommes interpellés sur plusieurs aspects.

- considérer que l'enfant à besoin particulier est une personne humaine «Nous adaptons l'inclusion de plusieurs manières :

- en considérant la personne humaine comme sacrée car sans lui on ne parlerait pas d'inclusion
- en lui considérant que tout individu est un être sacré
- Plus de discrimination sur le genre, la nationalité, l'apparence physique entre les êtres vivants » **Participant N° 2**

- Puisque nous sommes engagés dans un contrat social selon la perspective de J.J. Rousseau, nous devons tout faire en tant qu'enseignants pour maîtriser au mieux toutes les formations qui nous sont actuellement accordées par des ONG ayant la maîtrise de l'action éducative particulièrement dans l'inclusion dans le but de pallier à certaines difficultés futures comme celle que décriait si haut la participante N°3 « Mais l'Etat aime mettre la charrue avant les bœufs car nous ne sommes formés ni en brailles, ni en langage des signes. On devrait plutôt avoir une même maîtresse de la maternel jusqu'au CM2, pour une même cohorte. C'est pourquoi on fait des petites formations car on n'a pas de temps et du matériel pour se former, nous n'avons ni poinçon, ni tablette.» d'une part et celle N°4 d'autre part «nos collègues sont descendus dans certaines écoles dites pilotes supposées recruter tous les enfants mais ils isolent les enfants qui ont des problèmes puisque l'enseignant lui-même n'est pas spécialisé, ils le classent dans un coin pour attendre la fin d'année.»

- le gouvernement ne pouvant tout faire seul, nous proposons que le professeur des ENIEG entendu Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général qui a une mission très précise, celle de la formation pédagogique d'une part et de la formation pédagogique en continue des instituteurs d'autre part, face à son futur inclusif trouve déjà un très grand intérêt pour l'inclusion et se mette soit même déjà à la hauteur de la tâche qui sera la sienne dans un futur proche.

- Que les Instituteurs prennent au sérieux se sentent impliqués et honorés de servir leur pays en servant les déœuvrés sociaux, et leur redonner le sourire qu'ils ont progressivement

perdus suite aux multiples préjugés afin que cesse la léthargie qui pourra conduire à ceci : « Ceux qui sont sur le terrain n'ont plus trop à prouver mais pour rendre effectif l'inclusion au Cameroun, nous proposons qu'il soit créée une section spéciale dans les ENIEG où les enseignants en plus de leurs années de formation normale sont formés de manière spéciale pour palier au déficit et résoudre les problèmes que posent l'inclusion au Cameroun» Participante N°4.

- Nous demandons enfin aux élèves dits normaux d'accueillir ces élèves qui comme eux n'ont pas eu la chance de bien se porter mais sont en situation de handicap avec tout l'amour qu'ils puissent offrir car ils ne sont pas responsables de ce qui leur arrive mais plus tôt des victimes pour que grâce à leur vivant exemple, ces les enfants en situation de handicap puissent s'améliorer et devenir meilleur car selon nous savons avec Albert BANDURA (1985) qu'« À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action ».

5.4. PROPOSITIONS

La qualité de la formation dispensée aux enseignants comme le souligne Therese Tchombe dans le rapport de 'Education Inclusive au Cameroun affecte leurs attitudes à l'égard de la mise en œuvre de l'éducation inclusive. La connaissance des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers est une très bonne composante de la formation aux programmes de formation des enseignants avant et après-vente. Le manque de connaissances et de compétences des enseignants pour leur permettre de mettre en œuvre des programmes éducatifs inclusifs impacte sur leurs niveaux d'efficacité et leurs attitudes (Leyser, Kapperman et Keller, 1994). Avramidis, Bayliss et Burden, (2000); Ernst et Rogers (2009) insistent sur le fait que les enseignants ayant une formation substantielle démontrent plus de confiance dans la satisfaction des besoins du programme éducatif individualisé (IEP) des apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Ils ont découvert que les enseignants qui ont suivi au moins un cours d'éducation spécialisée et ceux qui ont plusieurs séances de formation en cours d'insertion ont toujours un sentiment positif d'inclusion par rapport aux autres sans cours pertinent ou formation en cours d'emploi. Kuester (2000) estime que les enseignants à besoins spécifiques présentent des attitudes plus positives que les enseignants réguliers, tandis que Pearson (2009) affirme que la formation des enseignants dans le contexte connaît des changements d'attitudes, de croyances et de valeurs. Les attitudes

positives dépendent de la formation, de la connaissance et des expériences. Atkinson (2004) et Forlin et al. (2009) notent que si les attitudes négatives des enseignants de pré-service ne sont pas abordées lors de la formation initiale des enseignants, elles peuvent continuer à entraver les progrès des efforts d'éducation inclusive dans les écoles. Loreman, Forlin et Sharma (2007) infèrent que si les enseignants de pré-service développent des attitudes positives à l'égard de l'éducation inclusive, ils ont besoin d'une interaction directe avec les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, des instructions sur les politiques et la législation relatives à l'éducation inclusive comme opportunités pour gagner en confiance dans les situations d'enseignement pratique avec des élèves concernés. Le renforcement des capacités permet aux enseignants de disposer de compétences pertinentes afin qu'ils puissent soutenir les enfants confrontés à des obstacles à l'apprentissage.

Kaushik (2016) souligne qu'il existe des composantes essentielles du renforcement des capacités dans l'éducation inclusive :

- accroître la sensibilisation et les changements d'attitude grâce à la sensibilisation,
- créer de futurs professionnels formés par le biais de la formation initiale ;
- s'appuyer sur la formation existante en ressources humaines ou en cours d'emploi.

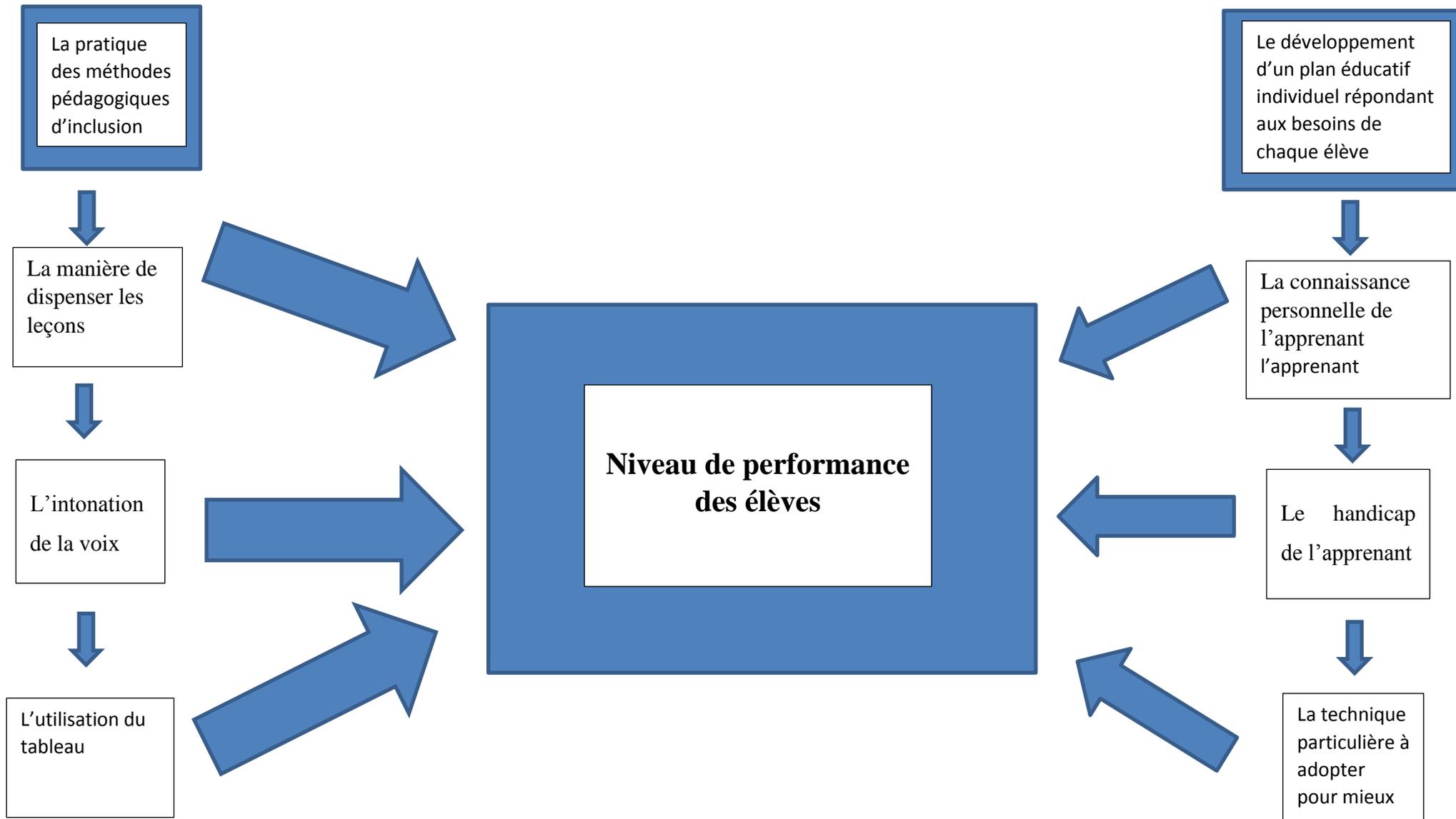
L'objectif du renforcement des capacités des enseignants potentiels et en service est nécessaire pour leur permettre ;

- de comprendre le concept et la philosophie derrière l'éducation inclusive ;
- de comprendre et s'engager envers les engagements mondiaux et nationaux envers l'éducation des enfants ayant des besoins divers ;
- de créer un environnement propice et sain à l'enseignement dans les écoles inclusives ;
- d'identifier et d'utiliser les ressources existantes pour promouvoir des pratiques inclusives.

Kaushik (2016) affirme que les enseignants eux-mêmes sont une composante essentielle pour assurer la qualité de l'inclusion des élèves dans le milieu scolaire car ils ont une interaction directe avec les élèves et jouent un rôle critique dans la détermination quotidienne des expériences des élèves en classe. Cela nécessite la collaboration des

enseignants en classe, des enseignants clés, des directeurs d'école, des responsables de l'éducation et des décideurs afin d'assurer une éducation de qualité pour tous les enfants. Le renforcement de la capacité d'éducation inclusive doit inclure des activités de sensibilisation ainsi que des programmes intégrés de formation initiale et en cours d'emploi qui aideront les enseignants à enseigner à tous les élèves dans des environnements inclusifs, collaboratifs et diversifiés. Par conséquent, il faut poursuivre les efforts pour renforcer la capacité des enseignants pour une éducation inclusive ; Le suivi des enseignants des étant l'aparnage des professeurs d es Ecoles Normales d'Instituteurs, nous proposons que nous y soyons impliqués totalement comme notre pierre que nous apportons à l'édifice.

5.5 LE MODELE RESOLUTION



Modèle social du handicap selon RIESER

CONCLUSION

L'objectif poursuivi tout au long de notre étude était d'**examiner les facteurs associés à l'appropriation de la pédagogie inclusive qui rendent compte du niveau de performance des élèves à besoins éducatifs particuliers**. Le constat que nous avons fait est que les Camerounais ont encore une idée vague de l'inclusion ; certains confondent l'éducation inclusive à l'éducation spéciale, et d'autres plus éclairés confondent l'inclusion et l'intégration. Nous savons appris que l'éducation spéciale de fait dans des structures spécialisées qui ne regorgent que d'enfants à besoins éducatifs spéciaux or Ainscow (1995, p. 1), cité par Tchombe(2017), a constaté qu'il y a un changement d'orientation de l'idée d'intégration décrite comme « *le processus consistant à faire passer les enfants des milieux de l'éducation spécialisée aux classes ordinaires, où l'on s'occupe le plus, de la scolarité de tous. L'accent est mis sur l'aide aux élèves en situation de handicap dans la classe régulière. L'objectif est de restructurer les écoles afin de répondre aux besoins de tous les enfants* ». Dans l'intégration, l'école s'adapte aux besoins de l'enfant alors que l'inclusion selon l'UNESCO (2003, p. 7) cité par Tchombe (2017), considère l'éducation inclusive comme « *une approche qui vise à transformer les systèmes éducatifs afin de répondre à la diversité des apprenants. Il vise à permettre aux enseignants et aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et de le considérer comme un défi et un enrichissement dans l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème* » ; donc dans l'inclusion, l'enfant s'adapte à l'école. Or notre problème se situait particulièrement dans *l'appropriation de la pédagogie inclusive et le niveau de performance des élèves à besoins spéciaux*. Nous avons donc ressorti la question de recherche qui a dirigé notre recherche et l'avons élaboré comme suit: « ***Quels sont les facteurs associés à l'appropriation de la pédagogie inclusive qui rendent compte du niveau de performance des élèves à besoins éducatifs particuliers?*** »

Pour répondre à cette question, la recherche s'est adressée à un échantillon de quatre personnes qui ont accepté de se soumettre au petit jeu d'entretien lié à l'étude. Les données collectées à travers un guide d'entretien et traitées selon les données théoriques sont les suivantes :

- La pratique des méthodes pédagogiques d'inclusion ;
- Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève ;

- Taux de réussite. ;
- Taux de fréquentation.

Au démeurant, il apparaît clairement de nos résultats que les enseignants doivent être éduqués sur le Plan d'Education Individuel (PEI) en général et comment chaque enseignant devrait établir pour chaque enfant un PEI c'est-à-dire se fixer les objectifs pour chaque enfant de manière individuel et se donner les moyens de les atteindre par un suivi personnalisé. Pour cela, nous devons accepter admettre au plus cinq enfants à déficiences par salle de classe en plus des enfants dits normaux. L'apprentissage collaboratif doit être encouragé pour chaque enfant apprenne même par l'intermédiaire de ses pairs. C'est cette raison que l'ONG américaine SIGHTSAVERS qui a une expérience poussée en matière de pratique inclusive travaille en partenariat avec notre ministère, le MINEDUB dans la prise en charge et la formation des enseignants des écoles pilote. Il est programmé en moyenne trois séminaires de formations par an pour renforcer les capacités des enseignants en éducation inclusive. Mais, les données empiriques nous montrent que les enseignants supposés enseigner dans les écoles inclusive ne sont formés ni en brailles, ni en langage des signes. Or Mablo cité par de Bronfenbrenner (1979) déclare que:« *pour assurer le succès des programmes d'éducation inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes Par conséquent, la pensée éducative actuelle qui sous-tend l'éducation inclusive reflète l'abandon d'une approche pathologique et théorique à une approche qui valorise la compréhension des difficultés d'apprentissage*». La vision du gouvernement à travers le Ministère de l'Education de Base est claire, celle de définir les axes stratégiques d'intervention en matière d'inclusion. Au cour de cette phase, le ministère a bénéficié de l'appui de l'ONG américaine SIGHTSAVERS qui a une certaine expérience poussée en matière de pratique inclusive. Cet ONG s'occupe beaucoup plus des enfants aveugles, mais elle prend aussi en charge des enfants qui ont d'autres handicaps. La phase pilote se fait de façon progressive et ce cela amène le ministère à intégrer le principe d'adaptation dans les écoles inclusives. Ce qui fait donc qu'en date dans les 68 écoles nous avons bénéficié des Rampes d'accès pour les enfants handicapés moteur afin de faciliter leur accès dans les salles de classes. On a également repris la construction des latrine au sein de ces écoles pour qu'elles soient des latrines inclusives pour que tous les enfants puissent y avoir accès. Le matériel spécialisé a été distribué dans ces écoles à savoir : les tricycles, les poinçons, les tablettes pour le braille, les documents avec l'écriture en braille, même des

cannes blanches pour faciliter leur déplacement au sein de l'école et en dehors de l'école. Le matériel est fourni dans ces écoles en fonction du type de handicap que l'on rencontre dans ces écoles. Mais malheureusement comme le soutiennent certains enquêtés, ceux qui sont sur le terrain n'ont plus trop à prouver mais pour rendre effectif l'inclusion au Cameroun, nous proposons qu'il soit créée une section spéciale dans les ENIEG où les enseignants en plus de leurs années de formation normale sont formés de manière spéciale pour palier au déficit et résoudre les problèmes que posent l'inclusion au Cameroun. La formation continue est importante mais elle ne pourra pas toujours résoudre le problème de l'inclusion au Cameroun.

Nous sommes donc certains que dans un future proche, ces particularités seront ajoutées à la formation des enseignants des écoles inclusives au Cameroun pour une pratique pédagogique meilleure.

Le Plan d'Education Individuel sert à l'enseignant de ressortie après avoir détecté le type de pathologie dont l'enfant en situation de handicap fait face, d'y mentionner les particularités et la technique à adopter en situation d'enseignement/ apprentissage. Seuls les enfants en situation de handicap en ont besoin. C'est un travail minutieux qui devra se faire avec tact ; elle peut aussi être considérée comme une fiche de suivi individuelle. Il est dit que certains enfants viennent de chez eux sans dossier médical pour l'école par conséquent, l'enseignant qui est le maître va constater les anomalies et déceler le genre de handicap auquel l'enfant est confronté. Après ce diagnostic, il établit un plan d'éducation individuel qui mettra aux prises plusieurs acteurs : le maître, la famille, les services partenaires (service social, ONG...). Quand le maître a déjà établi le plan d'éducation, il contacte la famille pour savoir si l'enfant a un dossier médical ou non ; s'il n'en a pas, les partenaires de l'éducation vont s'occuper de lui. Ils auront besoin des spécialistes constamment présents pour intervenir dans ce genre de situation. L'avantage qu'il ya à établir un plan d'éducation individuel est que les enfants sont au milieu de leur pairs copient de leurs pairs comme Bandura(1985) le stipule dans la théorie de l'apprentissage social en ces termes :

« À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action ». Autrement dit, l'apprentissage par modelage c'est apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci. Cette théorie est aussi l'appelée apprentissage par observation ou vicariant. Il insiste sur les 4 phases dans

l'apprentissage par observation.

- *Processus attentionnel : Il faut prêter attention au modèle observé. De plus, si l'observateur porte de l'intérêt au modèle, il sera beaucoup plus susceptible de lui accorder de l'attention. En effet, l'individu se doit d'être attentif au modèle qu'il observe, faute de ne pouvoir reproduire le comportement du modèle. Pour être attentif, il ne doit pas être perturbé dans son observation. L'individu est non seulement attentif au modèle, mais il fait une sélection, un tri dans les éléments qu'il observe et en extrait ceux qu'il juge importants dans son observation. Cette sélection est influencée par l'expérience passée de l'individu, mais en plus de l'influencé dans sa sélection, cette expérience l'influencera dans l'interprétation qui sera faite. C'est là qu'entre en jeu le processus de rétention.*

- *Processus de rétention : C'est la capacité à retenir les informations observées. Si les individus sont influencés dans leur observation par leur(s) expérience(s) passée(s), ou observation(s) passée(s), ils ne le sont que par celle(s) dont ils se souviennent. Ici intervient alors ce qu'Albert Bandura nomme le processus symbolique. L'individu par des représentations verbales ou imagées va conserver en mémoire le modèle observé. Il s'agira pour l'individu d'effectuer une sorte d'association entre ce qu'il entend et ce qu'il voit. Toutefois, Bandura dit que « la plupart des processus cognitifs qui règlent le comportement sont largement verbaux plutôt que visuels ». En fait l'individu convertit le comportement observé en un codage verbal*

- *Processus de reproduction motrice : Si on a été attentif au modèle et qu'on a bien enregistré les informations que celui-ci nous a envoyé, l'individu est capable de reproduire ce qu'il a observé.*

- *Processus motivationnels : Il faut avoir envie d'imiter le modèle observé. La récompense et la punition jouent aussi un rôle important dans la motivation. Si on voit quelqu'un être récompensé ou puni, on reproduira ou non le comportement du modèle observé. C'est ce que met en exergue F.Fenouillet, concernant l'expérience de la poupée Bobo de 1965, « ce n'est pas seulement le comportement du modèle qui est appris, mais ce sont les anticipations de récompenses ou de punitions qui ont un impact sur le comportement de l'enfant. Ces attentes ou expectations de résultats sont véhiculées par le modèle au même titre que son comportement».*

Et l'une des participantes de renchérir en disant que tous les enfants devront être ensemble pour que ceux en situation de handicap fassent des efforts supplémentaires. C'est

pour cette raison que nous sommes tenus d'utiliser les mêmes pratiques pédagogiques, mais préparer les leçons en fonction du handicap de tout un chacun. Chaque objectif pédagogique se fait en fonction de chaque handicap et cela n'a pas d'impact sur la préparation du cours malgré le fait qu'il est très difficile de couvrir le programme parce que dans une classe on peut avoir quatre types de déficiences différentes : ceux qui n'assimilent pas vite, ceux qui n'écrivent pas vite ...

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.

Annuaire statistique du ministère des affaires sociales, édition 2011, Yaoundé Cameroun.

Arrêté N°7707/A/SOT/MINEDUB/SG/DEMP du 04 AUG 2015 portant transformation de certaines écoles Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application en Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application Inclusives (EPPI et EPPIA)

Astolfi JP. (1992). L'«école pour apprendre, Paris : ESF (Collection pédagogie) par Gysèle Lemoine, *Revue des sciences de l'éducation*.

Baillargeon Madeleine (1986). Entrez dans la ronde. L'«intégration des enfants handicapés dans les services de garde, *Publication du Québec*.

Baurens et Griggs (2007), *Analyse des interactions en classe de langue étrangère dans un cadre socio-affectif : formes d'étayage et mode de participation « sexuée »*, Actes (en ligne) du colloque international de septembre 2006, Université Paris III.

Beaumont, C. (2009). L'«Adaptation sociale et scolaire des élèves de première secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans ? Une étude comparative. *Revue des sciences de l'éducation*.

Bélangier et Duchesne (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Ottawa : Les Presses de l'«Université d'Ottawa.

Bergeron, L. (2011) *La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire*. Québec.

Bergeron, Rousseau, Leclerc (2011). *La pédagogie universelle : au cœur de la planification e*

l'inclusion scolaire, *Education et francophonie*.

Bipoupout (2010). Développer les compétences à l'école : un modèle intégrateur de l'enseignement apprentissage, *Syllabus review* vol1, n°3, 129-182.

Blanchet (2012). *Recueil, analyse et traitement des données : l'entretien*, Paris : Presses Universitaires de France..

Blanchet et Gotman (2007), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan Université, Collection 128.

Britt Mari-Barth (2013). *Elève chercheur enseignant médiateur : donner du sens au savoir*, Paris : Retz.

Bruner J (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris : Retz.

Bruner J (2003). *Le développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France.

Convention des Nations Unies portant protection des handicapés du 13 avril 2006.

Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapés du 03 Mai 2008.

Crahay (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Déclaration Universelle des Droits de l'homme du 10 décembre 1948.

Denis Poizat (2004). *Education et handicap*, Paris : Editions érès,

Evola, R. (2013). *Manuel d'enquête par les questionnaires en sciences sociale*. Publibook.

Fonkeng et al (2014). *Précis de méthodologie en sciences sociales*, Yaoundé : Graphicam.

Fonkoua P. (2008). L'intégration scolaire des enfants à besoin spéciaux : une valeur centrale pour le futur des systèmes éducatifs. In *Processus d'intégration des enfants à difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire*, Yaoundé, p.11-21.

Fortin M-F, Gagnon J (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, cheneliere education, 3e édition.

Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Paris : Editions Gallimard.

Garcia S. (2018), *l'évaluation des enseignements : une révolution inversible*. Revue d'histoire moderne et contemporaine N°55-4bis.

Grouzier M. F. (2005). *Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap*, Université d'Oslo, Norvège.

Lewis, Bagree (2013). *Enseignant pour tous : enseignement inclusif pour enfants en situation de handicap*, Document d'orientation de l'IDDC.

Loi N°2010/004 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées.

Loi N°83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées.

Loi N°98/004 du 14 avril 1998 portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun.

Meloupou J-P (2013). *Manuel de psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent*, Yaoundé : Harmattan.

Mettoudi Chantal (2008). *Comment enseigner en grande section, pédagogie pour l'éducation*, Paris : Hachette Education.

Mucchielli A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.

MVONDO (2018). *Qualité du processus d'étayage et niveau d'adaptation des déficients visuels en milieu scolaire : cas du lycée bilingue d'ekounou*, (mémoire de DIPCO, ENS de Yaoundé, Cameroun).

ONU (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme.

Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (1997), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Québec : Gaëtan Morin Editeur.

Pourtois JP, Desmet H, Lahaye W. (1997). *Les points charnières de la recherche scientifique*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Mons-Hainaut.

Pourtois, Desmet et Lahaye (2001). *Les points charnières de la recherche scientifique*,

Recherche scientifique en soins infirmiers.

Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008, carte 2, p. 50.

Raynal F, Rieunier A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clé*, Italie ESF.

Rossi, J-P. (1997). *L'approche expérimentale en psychologie*. Paris : Dunod.

Tchombe T (2017). Rapport d'analyse de l'éducation inclusive au Cameroun. Diversity & Inclusion.

Thomazet (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences, *Cayenne-info, Revue : le français aujourd'hui*, vol 1, n°152, p.19-27.

Tsafack Gilbert (2004), *Comprendre les sciences de l'éducation*, l'Harmattan.

UNESCO (1994). Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (Paris, UNESCO).

UNESCO (2005), *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*.

UNESCO (2008), *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*, Genève.

UNESCO (2008). 48th Session on "Inclusive Education: The Way of the Future" Document prepared by Rosa Blanco Guijarro, Interim Director of the Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean (UNESCO-OREALC).

UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris.

UNESCO 2005. *Ensuring access to education for all. Guidelines for inclusion: those with Disabilities and Special Educational Needs*. Washington D.C.: World Bank 2003.

UNESCO Chair (2012). Situational Analysis on the Policies, Practices And Barriers to

UNESCO Chair (2014). *Transnational Research on Inclusive Education in Institutions in Africa: The Preparedness of Educators in five African Countries; Cameroon Ivory Coast, Kenya Nigeria and Togo*, Limbe, BUKHUM Communications .

UNESCO, (1990). The Jomtien Declaration of Education for All, Paris: UNESCO

UNESCO, (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris: UNESCO

UNESCO, (2000). The Dakar Framework for Action on Inclusive Education, Dakar.

Van der Maren JM. (2004), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal : Les presses universitaires de Montréal.

Vergnaud (2010), *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Livre.

Vial, M (2006), *Accompagner n'est pas guider, conférence aux formateurs de l'école de Lachère, fondation pour les classes d'enseignement spécialisés de la gruyère*, Suisse.

Vienneau Raymond (2002), *Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives*, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Canada.

Vygotski (1978), *Interaction between gawvain learning and development. In Eds Cole, Scientific American book*, New york;



ANNEXES

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABREVIATIONS	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	8
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE.....	8
1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME.....	16
1.3. LES QUESTIONS DE RECHERCHE	17
1.3.1. Question principale de recherche	17
1.3.2. Questions secondaires de recherche	18
1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE	18
1.4.1. L'objectif principal	18
1.4.2. Les objectifs spécifiques	18
1.5. INTERETS DE L'ETUDE.....	19
1. 5.1. Intérêt social	19
1. 5.2. Intérêt pédagogique	20
1. 5.3. Intérêt scientifique	20
1. 6. DELIMITATION DE L'ETUDE.....	21
1. 6.1. Du point de vue spatial ou géographique	22
1. 6.2. Du point de vue temporel	22
1. 6.3. Du point de vue thématique.....	22
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET	23
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS	23
2.1.1. La pédagogie inclusive ou l'éducation inclusive.....	23
2.1.2. Pédagogie.....	24
2.1.3. L'inclusion scolaire.....	26
2.1.4. Enfant à besoin éducatifs particuliers	27

2.1.5.	Niveau de performance	27
2.1.6.	Adaptation aux apprentissages.....	29
2.2.	REVUE DE LA LITTERATURE.....	30
2.2.1.	Méthode pédagogique inclusive et niveau de performance.....	30
2.2.1.1.	Ressources, accès, qualité et équité	30
2.2.1.2.	Statistiques agrégées des types d'incapacité	32
2.2.3.	Plan de développement de l'inclusion et niveau de performance.....	34
2.2.3.1.	L'évaluation des enseignements : une révolution invisible.....	34
2.2.3.2.	La croyance.....	36
2.2.4.	Synthèse	38
2.3.	THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET	42
2.3.1.	Théorie socio cognitive de Bandura	42
2.3.2.	L'écologie du développement humain de Bronfenbrenner	50
2.3.3.	Précision et formulation de la question de recherche	52
2.3.4.	Hypothèses de l'étude.....	55
2.3.4.1.	Hypothèse générale de la recherche.....	56
2.3.4.2.	Définitions des variables de l'étude	57
CHAPITRE 3 :	METHODOLOGIE DE L'ETUDE	60
3.1.	TYPE DE RECHERCHE.....	60
3.2.	SITE DE L'ETUDE	60
3.3.	POPULATION DE L'ETUDE.....	60
3.4.	CRITERES DE SELECTION DES SUJETS (ECHANTILLONNAGE).....	61
3.5.	LA SELECTION DES PARTICIPANTS	61
3.6.	PRESENTATION DES PARTICIPANTS	61
3.7.	INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNES	62
3.7.1.	Entretien individuel	63
3.7.2.	Etape de construction de l'entretien	63
3.7.3.	Présentation et description de l'instrument	63
3.7.4.	Présentation des thèmes du guide d'entretien.....	64
3.8.	CADRE ET DEROULEMENT DES ENTRETIENS.....	65
3.8.1.	Cadre de l'entretien individuel	65
3.8.2.	Déroulement de l'entretien individuel	65
3.9.	METHODE D'ANALYSE	66
3.9.	METHODE D'ANALYSE	67
3.10.	TECHNIQUES DE DEPOUILLEMENT DES RESULTATS.....	69

3.10.1. Transcription des interviews et de l'observation	69
3.10.2. Codage des données	69
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	71
4.1. IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS	71
4.1.1. Responsable administratif (Participante N°1)	71
4.1.2. Directeur Adjoint EPPIA Nkoldongo (Participante N°2).....	71
4.1.3. Enseignante EPPIA Nkoldongo (Participante N°3)	72
4.1.4. Directrice du CNRPH (Participante N°4).....	72
4.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DES PARTICIPANTS A L'ÉTUDE	73
4.2.1. La pratique pédagogique d'inclusion	73
4.2.1.1. La manière de dispenser les leçons	73
4.2.1.2. L'intonation de la voix	73
4.2.1.3. L'utilisation du tableau	74
4.2.2. Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève.....	75
4.2.2.1. La connaissance personnelle de l'apprenant.....	75
4.2.2.2. Le handicap de l'apprenant.....	75
4.2.2.3. La technique particulière à adopter pour mieux éduquer l'apprenant	76
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES	79
5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES.....	79
5.1.1. Rappel des données empiriques.....	79
5.1.2. Rappel des données théoriques.....	81
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS.....	82
5.2.1. De La pratique des méthodes pédagogiques.....	82
5.2.2. Le développement d'un plan éducatif individuel répondant aux besoins de chaque élève.....	83
5.3. PERSPECTIVES.....	86
5.4. PROPOSITIONS.....	87
5.5 LE MODELE RESOLUTION	89
CONCLUSION	91
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	96
ANNEXES	101
TABLE DES MATIERES	102