

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

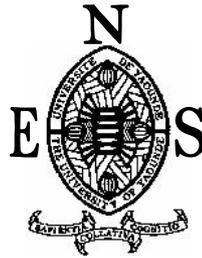
Paix- Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DE YAOUNDE

DEPARTEMENT DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

SECTION SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHERS TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF SCIENCES
OF EDUCATION

SECTION SCIENCES OF
EDUCATION

THEME :

**CLIMAT SOCIAL DE CLASSE ET CAPACITE DE RESILIENCE CHEZ LES
PERSONNES PORTEUSES DE DEFICIENCES MOTRICES DANS LES
ECOLES INCLUSIVES CAMEROUNAISES**

*Mémoire rédigé et soutenu publiquement en vue de l'obtention du
Diplôme de Professeur de l'Enseignement Normal Deuxième grade (D.I.P.E.N. II)*

Par :

CHEMMIE KENMOGNIE Christelle Aïcha

Licenciée en Sociologie

Sous la direction de :

Pr. Pierre FONKOUA

Professeur des universités

Année académique 2015-2016

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	i
DEDICACE	
REMERCIEMENTS.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	viii
LISTE DES ANNEXES	ix
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	3
1-1 CONTEXTE	3
1.1.1- Quelques engagements du Cameroun en tant qu'Etat membre de L'UNESCO	3
1.1.2- Des dispositions juridiques	5
1-1-3- Progrès réalisés et défis à relever pour l'atteinte des objectifs de l'EPT	6
1-2-LE CONSTAT.....	7
1-3-PROBLEME.....	9
1-4-QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE.....	10
1-5-QUESTIONS SPECIFIQUES	11
1-6-OBJECTIFS DE RECHERCHE	12
1-6-1 OBJECTIF PRINCIPAL.....	12
1-7- INTERET DE L'ETUDE	13
1-7-1 Sur le plan pédagogique	13
1.7.2 Sur le plan économique.....	14
1.7.3 Sur le plan social.....	14
1-8- DELIMITATION DE L'ETUDE.....	14
1- 8-1 Délimitation spatiotemporelle	14
1-8-2-Délimitation thématique et conceptuelle	15

1-8-3 Les centres d'intérêt de l'étude	15
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET.....	16
2-1 DEFINITION DES CONCEPTS.....	16
2-1-1 Climat social.....	16
2-1-2 Le climat social de classe	17
2-1-3-L'effet maître	19
2-1-4-La résilience	19
2-1-5-La déficience	22
2-1-6 Le handicap	24
2-1- 7 Ecole inclusive	26
2-2 REVUE DE LA LITTERATURE	26
2-2-1-Le climat social de classe ordinaire et rendement scolaire	26
2-2-2-La résilience comme caractéristique individuelle.....	28
2-2-3 Personnes en situation de handicap moteur : incapables ou différemment capables	29
2-2-4 Ecole, handicaps, représentations sociales et résilience.....	31
2-2-5 Les enseignants, des potentiels tuteurs de résilience.....	31
2-3 THEORIES EXPLICATIVES.....	33
2-3-1 La théorie du développement social (TDS) de Lev Vygostky (1896-1934)	33
2-3-2- La théorie des buts d'accomplissement (TBA) : fondement du climat motivationnel	35
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	43
3-1 TYPE DE RECHERCHE	43
3-2 PRESENTATION DES SITES DE L'ETUDE	43
3-2-1 PROMHANDICAM-Association	43
3-2-2 Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées D'ETOUG-EBE ...	45
3-2-3 Justification du choix de nos sites	46
3-3 POPULATION D'ETUDE.....	46
3-3-1 Critères de sélection des participants à l'étude	46
3-4 TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	48
3-4-1 Technique d'échantillonnage	48

3-4-2 Echantillon	48
3-5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES	50
3-5-1 L'observation directe.....	50
3-5-2 L'entretien	52
3-5-3 Déroulement des enquêtes.....	53
3-6- TRANSCRIPTION ET CODAGE DES DONNEES.....	55
3-6-1 La transcription	55
3-6-2 Le codage	55
3-7-METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	55
3-7-1 Le découpage en unités d'analyse	55
3-7-2 Construction des unités d'analyse	56
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	58
4-1 IDENTIFICATION DES ENQUETES	58
4-1-1Présentation de l'Enfant 1	58
4-1-2 Présentation de l'Enfant 2	59
4-1-3 Présentation de l'Enfant 3	60
4-1-5 Présentation des enseignants	61
4-2 PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES PAR THEMES.....	63
4-2-1 Le climat social de classe	63
4-2-1-1 Les relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves du point de vue des enfants.....	63
4-2-1-2 Les relations interpersonnelles entre les élèves déficients moteurs interviewés et les élèves valides dans leurs classes.....	64
4-2-1-3 Le développement personnel	65
4-2-2 Climat de classe du point de vue des enseignants	66
4-2-2-1 Les relations interpersonnelles avec les élèves déficients physiques	66
4-2-2-2 Techniques de l'enseignant pour que règne l'acceptation de la différence dans la classe.....	66
4-2-2-3 Le maintien du système de classe	68
4-2-2-4 Le développement personnel	69
4-2-3 Facteurs personnels de résilience	71
4-2-3-1 Les facteurs personnels de résilience selon les enfants interviewés	71

4-2-3-2 Les facteurs personnels de résilience selon les enseignants interviewés	72
4-3 PRESENTATION DES DONNEES ISSUES DE L'OBSERVATION DIRECTE.....	76
CHAPITRE 5 INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES.....	78
5-1 ITERPRETATION DES RESULTATS	78
5-1-1 Climat social de classe et résilience : facteurs de protection	78
5-1-2 Facteurs personnels et résilience	79
5-1-3 Contexte familial des enfants interrogés : facteurs de risque.....	80
5-2 NIVEAU D'ATTEINTE DES OBJECTIFS	81
5-3 Implications théoriques et pratiques des résultats obtenus sur le plan professionnel.	83
5-4 Suggestions.....	85
5-5 Difficultés rencontrées	86
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	87
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	89
ANNEXES	93

A

Mon époux M. NGONN à NGONN J.J.J. et à nos enfants

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas pu arriver à son terme sans la contribution de certaines personnes notamment le Professeur Pierre Fonkoua qui a accepté de le diriger. Je lui suis très reconnaissante pour ses éclairages et ses précieux conseils. Mes remerciements vont également à l'endroit :

- de tous les enseignants du département des sciences de l'éducation ;
- du Directeur de PROMHANDICAM-Association M. Abolo Jean Marie pour son accueil et sa simplicité ;
- de la Directrice de l'école inclusive du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Pierre Cardinal Emile Leger, Mme Lonkeng Valentine pour sa disponibilité ;
- de M. Metomo Jules, M. Ngo'o Etienne et M. Ayong Edong, les enseignants qui ont acceptés de participer à l'enquête sur le terrain ;
- de M. et Mme Kenmognie mes très chers parents ;
- de Mme Lock Ernestine ma belle-sœur pour son soutien moral ;
- de mes camarades de la 55^{ème} promotion des sciences de l'éducation de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé pour leur sollicitude.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: récapitulatif des dimensions du climat social de classe.....	18
Tableau 2: Tableau des caractéristiques des personnes résilientes.....	22
Tableau 3: Tableau Synoptique.....	40
Tableau 4: Tableau de la population accessible	47
Tableau 5: Tableau de l'échantillon (élèves déficients moteurs physiques)	49
Tableau 6: Tableau de l'échantillon (les enseignants).....	49
Tableau 7: Grille d'observation	51
Tableau 8: Tableau de construction des unités d'analyse.....	56
Tableau 9: Tableau de synthèse des résultats	73

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

EPT : Education Pour Tous

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

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

ONU : Organisation des Nation Unies

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

ODD : Objectifs du Développement Durable

OMD : Objectifs du Millénaire pour le développement

DSSEF : Document de Stratégie du Secteur Educatif et de Formation

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base

MINESEC : Ministère de l'Enseignement Secondaire

EPPI : Ecole Primaire Publique Inclusive

EPPIA : Ecole Primaire Publique Inclusive d'Application

BUCREP : Bureau Central des Recensements et des Etudes de la Population

APC : Approche par les Compétences

IMC : Infirmités Moteur Cérébral

CIF : Classification Internationale du Fonctionnement de handicap

LMD : Licence Master Doctorat

TDS : Théorie du Développement Social

TBA : Théorie des Buts d'Accomplissement

LISTE DES ANNEXES

- 1- Attestation de recherche délivrée par le délivrée par le département
- 2- Formulaire de consentement
- 3- Guide d'entretien
- 4- Transcription des données

RÉSUMÉ

Notre travail est intitulé climat de classe et capacité de résilience des élèves porteurs de déficience motrice dans les institutions inclusives camerounaises. Nous sommes partis du constat selon lequel malgré le fait que les mesures normatives prises par l'Etat pour faire de l'inclusion scolaire une réalité tardent à être appliquées, certaines écoles inclusives parviennent à des résultats très positifs avec leurs apprenants en situation de handicap. Ces écoles réussissent donc à provoquer la capacité de résilience chez certains enfants. Nous nous sommes intéressés au cas des élèves déficients moteurs physiques scolarisés à l'école inclusive de PROMAHANDICAM-Association et à celle du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapés Cardinal Emile Leger. Nous avons envisagé cette recherche dans un devis qualitatif avec pour principal centre d'intérêt le climat social.

Notre ambition dans ce travail était de comprendre comment le climat social de classe contribue à faire émerger la capacité de résilience chez les élèves déficients moteurs physiques. Nous avons examiné le degré d'impact des trois principales composantes du climat social que sont les relations, le développement personnel et le maintien du système de classe. Et puisque le climat de classe est instauré par l'enseignant, nous avons cherché à identifier entre sa personnalité et sa formation laquelle de ces deux variables est prépondérante dans l'installation des climats de classe qui règnent dans les écoles inclusives que nous avons choisies.

Après analyse et interprétation de nos résultats, il en découle que, dans les écoles inclusives de notre étude, le climat de classe contribue à la résilience grâce à la qualité des relations qui s'établissent entre les membres de la classe et dans une moindre mesure à la formation des enseignants. Cette dernière ne permet pas encore de faire d'eux des tuteurs de résilience capables d'instaurer de façon scientifique dans leurs classes des climats sociaux qui suscitent la résilience des personnes porteuses de déficiences motrices. Les enseignants qui réussissent pour le moment à instaurer ce type de climat ont pour particularité soit d'être en situation de handicap eux-mêmes et, par solidarité, se donnent pour défi de faire des enfants dont ils partagent la condition des hommes et des femmes à part entière, soit d'être eux-mêmes résilients.

ABSTRACT

This work is entitled *Classroom atmosphere and resiliency capacity of students with motor deficiency into Cameroonian inclusive school institutions*. We realized that, despite the fact that prescriptive measures taken by the State to make school inclusion a reality are not yet implemented, some inclusive schools achieve very good results with their learners suffering from disabilities. These schools succeed producing resiliency capacity in some children. We studied the case of children with physical motor deficiencies schooling at the PROMAHANDICAM-Association inclusive school and that of the National Rehabilitation Centre for Persons with Disabilities Cardinal Paul Emile Leger. We envisaged the present work from a qualitative angle, with as main interest the social atmosphere.

Our objective while carrying this research was to understand how the classroom social atmosphere contributes in prompting resiliency capacities in students with physical motor deficiencies. We did examine the level of impact of the three main components of the social atmosphere that are relationships, personal development and upholding of the classroom system. And since the classroom atmosphere is imposed by the teacher, we tried to identify between their personality and training, to see which of the two is preponderant for the installation of classroom atmospheres that reign into the inclusive schools we have chosen.

After analyzing and interpreting our results, it follows that in the inclusive schools that were our case studies, the classroom atmosphere contributes to resiliency thanks to the quality of relationship that are established between the class members and less to the teachers' training. The training does not yet permit teachers to be guardians of resiliency able to impose in a scientific way into their classrooms, social atmospheres that produce the ductility of people with motor deficiencies. Teachers that for now succeed in imposing this type of atmosphere have as characteristic either having a disability themselves, and by solidarity, take as a challenge having children with whom they share the total man and woman condition of its own right, or being themselves resilient.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La société actuelle valorise de plus en plus les réussites sociales de personnes avec un parcours de vie dit atypique. Ces personnes dont le passé, les conditions de vie ou les événements traumatisants les ayant affectées (guerre, accidents, maladies, émigration...), les disqualifiaient assurément pour l'atteinte du sommet de la pyramide de la théorie de la motivation de Maslow c'est-à-dire la réalisation de soi mais qui contre toute attente y parviennent. Les personnes handicapées en général et celles porteuses de déficiences motrices en particulier font partie de cette catégorie dont la réussite sociale est parfois inattendue.

Comme le souligne Marie Anaut (2007), l'école en tant que terrain clinique d'observation permet de remarquer combien d'enfants réussissent leur scolarité malgré les conditions difficiles qu'ils vivent ou ont vécu dans leur environnement familial (carences affectives, maltraitements, abus) ou dans leur trajectoire de vie (guerres, génocides, handicaps, traumatismes divers, etc.). Ainsi, malgré les conditions de vie adverses, certains enfants arrivent à s'investir dans les apprentissages scolaires et parfois même à être très brillants. Et au-delà des réussites académiques en termes de résultats, le contexte scolaire constitue plus largement un « gisement de compétences multiples favorisant la résilience des individus qui ont été blessés. Ainsi, au sein du microcosme scolaire, certaines personnes en souffrance semblent puiser des étayages relationnels et socioaffectifs variés et trouver ou créer des soutiens multiformes qui constituent autant de ressources et d'appui pour leur (re)construction psychique et leur développement malgré l'adversité. On dit qu'elles sont résilientes ». M. Anaut op.cit.

Au Cameroun, la réussite éducative s'appuie désormais sur une approche globale de la personne et non plus seulement sur les réussites scolaires et académiques. En effet, en 2006, ce fut l'adoption de l'APC (Approche Par les Compétences) et en 2008 l'instauration du système LMD (Licence Master Doctorat). En vue de réaliser les missions d'une éducation globale, inclusive et intégrale pour tous, des dispositions sont prises au niveau de la politique éducative nationale et à cela, viennent se greffer des engagements internationaux de l'Etat.

Plusieurs recherches ont été menées sur les difficultés rencontrées par les personnes handicapées pour intégrer le système éducatif. Des chercheurs canadiens du Centre Interdisciplinaire de Recherche en Réadaptation et Intégration Sociale (CIRRIS) réussissent par exemple à démon-

trer que c'est la combinaison des facteurs environnementaux et des facteurs personnels qui mettent une personne en situation de handicap. Depuis de nombreuses années, des auteurs en sciences humaines comme B. Cyrulnik, M. Anaut, J. Lecomte, et bien d'autres se sont intéressés de près à la résilience, cette capacité à renaître de ses cendres, à ne se laisser abattre par les traumatismes de la vie et au contraire à s'en servir comme tremplin pour rebondir ceci dans plusieurs domaines dont l'école. La présente étude vise à comprendre comment au Cameroun les écoles inclusives réussissent grâce au climat de classe à faire des personnes porteuses de déficiences motrices des êtres résilients. Dans ce pays où les personnes handicapées continuent à être les moins scolarisées et où les mesures normatives prises par l'Etat en faveur de la mise en place de l'éducation inclusive tardent à être une réalité, comment certains enseignants parviennent-ils à être des tuteurs de résilience pour ces enfants à besoins éducatifs spéciaux ? On sait que l'environnement social d'une classe, l'attention qu'on porte à un être blessé peut faire des merveilles là où la présence de tout le matériel didactique a échoué. C'est pour cela que nous avons choisi comme principal axe de recherche le climat social de classe des institutions scolaires inclusives. Notre but c'est de comprendre dans quelle mesure chaque dimension du climat social de classe contribue à faire des élèves déficients moteurs des personnes capables de s'estimer, d'être positives malgré et de développer des compétences malgré leur handicap.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre d'ouverture se rapportant à la problématique, notre objectif est d'élaborer une grille de lecture de ce que nous considérons comme problème. Cette grille comporte plusieurs articulations à savoir : le contexte et la justification de l'étude, la formulation du problème, la question de recherche, l'objectif de l'étude, son intérêt et sa délimitation. Ce sont donc toutes ces articulations qui constituent l'ossature de ce chapitre premier.

1-1 CONTEXTE

Selon la ligue internationale d'éducation nouvelle citée par Mialaret (1976, p.5) : « L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale, elle constitue une force qui la détermine ». Le système éducatif camerounais actuel, dans l'optique d'accomplir sa lourde tâche résumée par la vision ci-dessus propose deux ordres d'enseignements : l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé et même un troisième situé à mi-chemin entre l'école ordinaire et l'école spécialisée : l'école inclusive. Pour le respect des droits fondamentaux de l'Homme et particulièrement du droit à l'éducation l'Etat camerounais s'est engagé dans plusieurs visions de l'éducation adoptés sur le plan international, en tant qu'Etat membre de l'UNESCO. Engagements qui l'ont conduit à poser des actions pour les honorer et à élaborer des dispositions juridiques nationales relatives à l'éducation.

1.1.1- Quelques engagements du Cameroun en tant qu'Etat membre de L'UNESCO

➤ L'EPT (Education Pour Tous)

Lors de la Conférence Mondiale sur l'Education Pour tous (EPT), tenue à Jomtien en Thaïlande du 05 au 09 mars 1990, le Cameroun est les autres Etats membres de l'UNESCO se sont engagés à universaliser l'enseignement primaire et à réduire radicalement l'illettrisme avant 2015. La vision de cette conférence fournit une vue plus large et plus complète de l'éducation et du rôle décisif qu'elle joue dans l'autonomisation des personnes et la transformation des sociétés. Dix ans après la conférence de Jomtien s'est tenu à Dakar au Sénégal du 25 au 28 avril 2000 le Forum Mondial sur l'Education qui a conduit à l'adoption du cadre

d'action de Dakar, qui réaffirme la vision adoptée à Jomtien dans la Déclaration Mondiale sur l'Education Pour Tous. Il exprime la détermination de la communauté internationale à mettre en place une stratégie adéquate permettant de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de chaque personne, enfant, jeune ou adulte et de préserver par la suite les acquis. Le cadre d'action de l'EPT a défini six objectifs :

- la protection et l'éducation de la petite enfance,
- l'enseignement primaire universel,
- l'apprentissage des jeunes et des adultes tout au long de la vie,
- l'alphabétisation des adultes,
- la disparition des inégalités de sexe en éducation,
- l'équité et la qualité de l'apprentissage

Le gouvernement camerounais a ajouté un septième à ces six objectifs à savoir l'éducation à la citoyenneté.

A la suite de son engagement à Jomtien, des actions comme l'élaboration de la déclaration de politique générale d'éducation de base pour tous, adoptée en janvier 1991, l'organisation d'une table ronde sur l'Education Pour Tous du 21 au 25 janvier 1991 au terme de laquelle un plan d'action décennal de l'EPT (1991-2000) a été mis sur pied, la ratification de la Convention Internationale Relative aux Droits de L'Enfant le 11 janvier 1993, les Etats Généraux de l'Education organisés en du 22 au 27 mai 1995, la célébration chaque année au mois d'avril de la semaine mondiale de l'Education Pour Tous, sont des actions concrètes ayant traduit la détermination du gouvernement Camerounais à réaliser les objectifs de l'EPT.

La Déclaration d'Incheon pour l'Education 2030

L'UNESCO, conjointement avec l'UNICEF, la Banque Mondiale, l'UNFPA, le PNUD, l'ONU Femmes et l'UNHCR a organisé le Forum Mondial sur l'Education 2015 à Incheon, République de Corée, du 19 au 22 mai 2015. Près de 160 pays dont le Cameroun y ont participé et ont adopté la Déclaration d'Incheon pour l'Education 2030. Cette déclaration définit une nou-

velle vision de l'éducation pour les 15 prochaines années à venir dans le but d'atteindre les Objectifs du Développement Durable (ODD), en particulier le quatrième : assurer une éducation inclusive et de qualité pour tous et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

Cette nouvelle vision de l'éducation, d'après les participants au Forum d'Incheon (ministres, membres de délégations, chefs d'institutions etc.), permet de s'atteler au « chantier inachevé » de l'agenda de l'EPT et des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) relatifs à l'éducation, en relevant les défis de l'éducation aux niveaux mondial et national. Elle est inspirée par une vision humaniste de l'éducation et du développement fondé sur les droits de l'homme et la dignité, la justice sociale, l'inclusion, la protection, la diversité culturelle, linguistique et ethnique ainsi que sur la responsabilité et la recevabilité partagées.

Les participants reconnaissent que l'inclusion et l'équité dans l'éducation constituent la pierre angulaire d'un engagement transformateur pour l'éducation. Ils se sont donc engagés à lutter contre toute forme d'exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités et les inégalités en matière d'accès, de participation et de résultats de l'apprentissage. Aucune cible relative à l'éducation ne saurait désormais être considérée atteinte si elle ne l'est pas pour tous. L'engagement concernait donc les changements nécessaires à apporter aux politiques éducatives et les efforts à axer sur les plus défavorisés, en particulier les personnes en situation de handicap, afin que nul ne soit laissé pour compte.

1.1.2- Des dispositions juridiques

D'après le rapport national de l'EPT, dans le souci d'appliquer les recommandations de Jomtien, le Cameroun a engagé malgré un contexte macroéconomique difficile, une des reformes touchant à la fois au dispositif normatif, aux politiques, aux stratégies et aux objectifs nationaux de son système éducatif. Nous nous intéressons ici uniquement aux reformes relatives au dispositif normatif qui sont les suivantes :

- la consécration par la Constitution Nationale de l'éducation comme une mission fondamentale de l'Etat ;
- la reconnaissance de l'éducation comme une priorité nationale et la promotion de l'égalité des chances pour tous les citoyens camerounais (Loi N°98/004 du 14 avril 1998

d'orientation de l'éducation au Cameroun et la Loi N°2001/005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur) ;

- la mise en place d'un dispositif juridique spécifique pour l'accompagnement de l'enseignement privé (Loi N°2004/0022 du 22 juillet 2004 fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun) ;

- l'intérêt spécifique porté à certains enfants à besoins éducatifs spéciaux (Loi N°2010/003 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées et ces textes d'application et Loi N°2005/006 du 27 juillet 2005 portant statut des réfugiés au Cameroun) ;

- le caractère obligatoire de l'enseignement primaire et la suppression des frais d'écolage à l'école primaire publique.

1-1-3- Progrès réalisés et défis à relever pour l'atteinte des objectifs de l'EPT

D'après le rapport national de l'EPT 2015, en dépit des nombreuses actions entreprises par le gouvernement camerounais visant à réaliser tous les objectifs de l'EPT, particulièrement en termes d'expansion de l'accès à l'école, de réduction des disparités et de promotion de l'équité entre les sexes, de l'amélioration de la qualité et de la gouvernance éducative, le Cameroun n'a pas atteint la cible en 2015 comme prévu. Toutefois, ce rapport fait état des progrès accomplis au cours de la dernière décennie et qui le classent selon la récente évaluation de l'EPT en Afrique, au 13^{ème} rang sur les 47 pays concernés. Les progrès du Cameroun s'appuient sur les indices suivants :

- la progression significative des taux de scolarisation et d'achèvement pour le préscolaire et le primaire, ainsi que pour le secondaire ;

- l'atténuation des disparités entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire et le secondaire ;

En revanche, de nombreux défis demeurent, il s'agit en l'occurrence :

- du développement, de l'encadrement et de l'éducation de la petite enfance, en particulier des enfants des familles vulnérables et défavorisées ;

- de l'amélioration de la qualité de l'enseignement (ratio élèves/enseignant formé, intrants d'enseignement et d'apprentissage, etc.) ;

- du développement adéquat des compétences pertinentes pour l'emploi, le développement durable et la citoyenneté ;

- de l'amélioration de l'équité à travers un meilleur ciblage des enfants ayant des besoins spéciaux et ceux défavorisés des zones rurales, des minorités et des populations marginalisées ;

- de la promotion de l'alphabétisation et des adultes.

Au regard du contexte éducatif camerounais ci-dessus, des constatations vont suivre dans la prochaine articulation de ce chapitre intitulée le constat.

1-2-LE CONSTAT

Le contexte qui vient d'être présenté permet de constater plusieurs faits relatifs à l'éducation des personnes à besoins éducatifs spéciaux.

Premièrement, ces personnes n'ont réellement pas été prises en compte dans les actions menées pour la réalisation des objectifs de l'EPT. Des mesures normatives ont été prises mais leur application tarde à être effective, comme le souligne Pierre Fonfoua (2008) : « au Cameroun comme dans plusieurs pays africains les mesures législatives et réglementaires ont été prises pour favoriser la protection et l'assistance des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Mais la mise en application de ces mesures reste timide ».

Le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de Formation (DSSEF) 2013-2020 cite l'inclusion scolaire proprement dite des personnes en situation de handicap comme étant parmi les principaux défis auxquels le système d'éducation camerounais est confronté et qui appellent une réponse urgente. Ce document stipule à la page 59 que le gouvernement va approfondir la réflexion de concert avec tous les acteurs intervenant dans le dépistage, l'accompagnement ou le traitement du handicap (santé, affaires sociales, associations, ONG, etc.) aux fins d'étudier les possibilités de réponses et d'adaptation du cadre scolaire (établissements, équipements, outils didactiques, supports pédagogiques, formations spécifiques, pratiques pédagogiques) pour une approche inclusive et/ou pour le développement de l'éducation spéciali-

sée si elle est plus adaptée à certains handicaps. Il y est également dit que des modules spécifiques seront développés dans les programmes de formation initiale des formateurs. Ces derniers favoriseront une meilleure connaissance des handicaps et outilleront les futurs enseignants à l'identification des handicaps les plus ordinaires ainsi qu'aux modalités de leur encadrement. Il s'agira également d'après le DSSEF de mettre sur pied dans les différentes régions, un dispositif statistique visant à mieux appréhender les élèves en situation de handicap.

Deuxièmement, en vue de traduire par des actes cette orientation de la politique éducative relative aux personnes en situation de handicap, et probablement avec l'impulsion de la Déclaration d'Incheon pour l'Education 2030 qui place au centre de ses préoccupations l'inclusion et l'équité scolaire pour un développement durable, le MINEDUB (Ministère de l'Education de Base) a, grâce à l'arrêté ministériel N°7707/A/SDJ/MINEDUB/SG/DEMP du 04 août 2015 portant transformation de certaines écoles primaires publiques et écoles primaires publiques d'application en écoles primaires publiques d'application inclusives (EPPI/EPPIA), commencé à œuvrer pour l'inclusion. Nous avons pu visiter quelques-unes de ces écoles qui ont été transformées dans le Mfoundi au Centre Cameroun pour nous rendre compte qu'elles sont encore au stade expérimental, vu leur création récente, et que rien n'est encore fait.

Ceci ne veut pas dire qu'au Cameroun aucune école inclusive n'existait avant cet arrêté, la plus part d'actions entreprises dans ce domaine sont les œuvres des particuliers, l'Etat n'intervenant que pour des subventions. La plus part de ces acteurs privés étant d'après Mbogo (2010) des parents d'enfants en situation de handicap n'ayant pas pu trouver une place dans les écoles ordinaires et qui ont le souci d'assurer leur suivi scolaire. Mais le coût parfois très élevé de ces institutions privées ne favorise pas l'augmentation du taux de scolarisation et la diminution du taux de déperdition scolaire des enfants en situation de handicap au Cameroun. En effet d'après les résultats du recensement de la population publiés en 2010 par le BUCREP (Bureau Central des Recensements et des Etudes de la Population), le taux brut de fréquentation scolaire des enfants souffrant de déficiences de tous ordres est de 61%, celui des déficients moteurs (sur qui porte notre intérêt dans cette étude) est de 67% taux qui d'après les promoteurs et responsables des écoles spécialisées et inclusives seraient trop élevés pour refléter la réalité. Pour ces derniers de nombreux enfants en situation de handicap au Cameroun sont encore enfermés dans les maisons.

Les représentations sociales, qui selon Corrine Delmas, sont des formes de « programmes » culturels qui agissent sur les membres d'un groupe, d'une société et qui exercent une influence sur leurs pratiques et leurs choix sont dans une certaine mesure responsables de ces taux de scolarisation. Elles renvoient à « l'emprise du social » sur les individus. C'est un système de savoirs pratiques (opinions, images, attitudes, préjugés, croyances, stéréotypes...) générés en partie dans les contextes d'interactions individuelles et/ou entre les groupes. Au Cameroun le handicap est encore source d'exclusion du projet de scolarisation dans les familles les préjugés à leur endroit restent tenaces même les déficients moteurs physiques n'ayant aucun problème intellectuel ne sont pas épargnés.

1-3-PROBLEME

Les constats faits à propos de la situation de l'inclusion au Cameroun ne sont pas des plus flatteurs. On sait déjà que l'Etat brille par des mesures normatives qui sont prises et dont l'application traîne à se faire. Mais ce qu'on ignore ou qu'on met moins en évidence ce sont les exploits accomplis par les écoles spéciales et inclusives qui existent depuis plusieurs années dans le pays. Nulle part dans le rapport national de l'EPT et même dans le DSSEF qui sont des exemples de documents officiels faisant état de la situation scolaire, ne figure les progrès réalisés dans le secteur primaire par les écoles qui prennent en charge les enfants vulnérables souffrant d'un handicap, aucun chiffre relatif aux résultats obtenus dans ce secteur de l'éducation n'y est mentionné. Ce qui concourt à marginaliser davantage les personnes handicapées. En effet, habitués à ce que ces enfants ne soient pas considérés dans la société, peu de camerounais n'ayant pas de cas de personne en situation de handicap dans leur famille s'intéressent à leur sort. Pourtant de véritables « miracles » se font dans ces écoles d'un autre genre. Le problème que nous soulevons dans ce travail est celui de savoir comment ces « miracles » aussi qualifiés de réussites atypiques se font dans les écoles inclusives présentes sur le territoire national.

La Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation des personnes à besoins éducatifs spéciaux (juin 1994) stipule que :

« les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins, 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 ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier. »

Cette déclaration parle non seulement de l'accès à l'éducation pour tous les individus mais également de la qualité de cette éducation. Et, d'après Michel Mercier (2007) : « l'école devrait fournir à chacun les moyens d'une pleine participation à la vie sociale quelles que soient ses limites fonctionnelles. Les moyens donnés pour la pleine participation contribuent à ce que la personne tende à dépasser ses limites et on est bien là dans une perspective qui devrait favoriser la résilience ». Ceci suppose qu'il ne s'agit pas seulement de rendre accessible l'école à toutes les catégories d'enfants sans discrimination aucune (de mettre ensemble les enfants différents la même classe) mais surtout de se soucier des moyens à mettre en place pour parvenir à faire des enfants en situation de handicap des personnes autonomes.

Comme nous l'avons signalé plus en haut, nous aimerions dans cette étude savoir comment, en dépit du fait que jusqu'ici l'Etat camerounais n'ait pas encore réalisé grand-chose de son arsenal de mesures à prendre pour rendre l'inclusion scolaire effective, certaines écoles inclusives existantes se démènent au quotidien pour faire de leurs apprenants des personnes résilientes. Nous voulons comprendre les démarches qui sont les leurs et qui leur permettent de parvenir à changer les perceptions négatives qu'a généralement la personne handicapée sur elle-même et de provoquer en elle le désir d'aller de l'avant et de voir l'avenir en rose malgré ses difficultés.

1-4-QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE

Le climat social de classe est l'axe principal sur lequel nous envisageons mener nos investigations car on sait ce que représente l'environnement physique mais surtout psychologique dans l'éducation d'un enfant en général et de l'enfant vulnérable en particulier. L'importance du climat de classe est présentée brièvement par Rosée Morisette (2002) en ces termes : « si le climat de classe n'est pas bon, on aura beau mettre en place la meilleure pédagogie, utiliser les outils les plus sophistiqués, tous ces efforts ne mèneront à rien de concluant ». Dès lors la question que nous nous posons est celle de savoir comment sont les climats de classe dans les écoles inclusives camerounaise, sont-ils positifs ? Empreints de sévérité, de douceur ou même

d'indifférence ? Est-il motivationnel ? Comment parviennent-ils à susciter la résilience chez les élèves déficients moteurs qui comme nous l'avons signalé plus haut constituent notre cible ? La question principale, celle qui constitue le fil conducteur de ce travail est donc celle-ci : dans quelles mesures le climat social de classes des écoles inclusives camerounaises contribue-t-il à aider les enfants déficients moteurs à devenir résilients ?

1-5-QUESTIONS SPECIFIQUES

Avant d'énoncer les questions spécifiques, une petite clarification conceptuelle s'impose.

Le climat social de classe est un concept qui d'après plusieurs auteurs serait décomposable en plusieurs domaines. Selon R.H.Moos (1994), le climat social de classe peut être subdivisé en trois composantes : les relations, la croissance personnelle et l'encadrement. Les relations font référence au type d'interactions qui s'établissent entre les membres d'une classe, elles peuvent être chaleureuses, violentes, pacifiques, concurrentielles, etc et à l'investissement dont font preuve les membres (disponibilité, compréhension, patience...). La croissance personnelle quant à elle se rapporte aux opportunités qu'offre le milieu pour que l'individu développe des compétences (autonomie, production scolaire...). L'encadrement enfin c'est l'ordre qui règne dans le milieu, la clarté des attentes.

La résilience étant elle-même définie en psychologie comme la capacité de se refaire une vie et de s'épanouir en surmontant un choc traumatique, elle est analysée chez les personnes handicapées à travers leur estime de soi, leur degré d'autonomie, leur sens de l'humour, l'autonomie etc.

Cette petite clarification nous a conduit aux questions spécifiques suivantes :

QS1-Comment les relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves d'une part et entre les élèves d'autre part favorisent-elles à la résilience des élèves déficients moteurs scolarisés des institutions inclusives camerounaises?

QS2- Quelles sont les opportunités qu'offrent les classes des écoles inclusives camerounaises pour le développement de l'autonomie des élèves déficients moteurs ?

QS3-Comment le système de maintien de la discipline (règlement intérieur de l'établissement, règles de vie de la classe, organisation du travail en classe) concoure-t-il à développer un « men-

tal de fer » et la persévérance face aux difficultés, des élèves déficients moteurs des écoles inclusives du Cameroun?

Étant donné que c'est « l'enseignant qui assure cette dynamique qui, au niveau des élèves débouche sur l'acceptation des autres, le respect, la confiance, l'entraide » M. Rosée (2002), nous avons pensé ajouter une troisième question spécifique liée à l'enseignant, à l'effet maître :

QS4 : Qu'est ce qui fait de certains enseignants camerounais des écoles inclusives actuelles des tuteurs de résilience?

1-6-OBJECTIFS DE RECHERCHE

1-6-1 OBJECTIF PRINCIPAL

Intéressés par les déficients moteurs scolarisés dans les écoles inclusives du Cameroun, notre objectif est d'analyser **l'impact du climat social de classe des écoles inclusives camerounaises sur la capacité de résilience des déficients moteurs. Ceci afin de mettre en évidence les moyens utilisés dans les classes pour réussir à fabriquer des parcours atypiques et voir s'ils peuvent être amendés pour plus d'efficacité.**

Les objectifs secondaires qui découlent de cet objectif sont :

OS1 : Observer les relations interpersonnelles qui s'établissent entre l'enseignant et les élèves d'une part et entre les élèves d'autre part dans une classe inclusive dans le but de voir dans quelle mesure elles concourent à la résilience des déficients moteurs.

OS2 : Mettre en évidence les opportunités qu'offrent les classes des écoles inclusives camerounaises pour le développement de l'autonomie des déficients moteurs afin de mesurer l'impact celles-ci dans ledit développement.

OS3 : Examiner les mesures de maintien de l'ordre dans les classes des écoles inclusives camerounaises, ceci dans le but de comprendre le mode de contrôle des comportements des élèves déficients moteurs.

OS4 : Mettre en évidence ce qui fait de certains enseignants des écoles inclusives camerounaises des tuteurs de résilience dans le but d'évaluer le niveau d'impact de leur formation sur le développement de cette capacité particulière qu'ils ont.

Les questions et les objectifs de recherche ayant été formulés passons à présent à l'intérêt de cette étude.

1-7- INTERET DE L'ETUDE

L'intérêt de cette étude se situe sur trois principaux plans : sur le plan pédagogique, sur le plan économique et sur le plan social.

1-7-1 Sur le plan pédagogique

D'un point de vue éducatif, cette étude peut contribuer à améliorer dans les écoles inclusives camerounaises la capacité des enseignants à influencer positivement ou négativement le parcours scolaire et la confiance en soi des élèves déficients moteurs. Surtout qu'on sait que les élèves présentant des difficultés d'ordre physique ou intellectuel sont très sensibles aux effets-maître. Ces derniers peuvent être transformés positivement ou négativement et ceci, à vie par un enseignant surtout celui-là qui possède les aptitudes d'un tuteur de résilience. En parvenant à créer dans les classes inclusives des écoles camerounaises un climat suscitant la résilience des élèves déficients moteurs qui jouissent de toutes leurs facultés mentales et par extension des élèves souffrant d'autres types de déficiences (aveugles, sourds,...) l'école redeviendrait pour eux aussi un lieu où l'espoir de pouvoir être utile à la société et être considéré comme un membre à part entière de celle-ci est permis.

De plus, toujours sur un plan pédagogique cette étude peut contribuer au développement des modules spécifiques dans l'élaboration des programmes de formation initiale et continue des enseignants sur les modalités d'encadrement des enfants handicapés dont ils auront ou ont la charge dans les écoles inclusives publiques nouvellement créées sur l'ensemble du territoire national d'une part et dans les écoles privées inclusives et spécialisées qui accueilleraient déjà ces enfants d'autre part.

1.7.2 Sur le plan économique

L'intérêt économique de cette étude découle directement de l'intérêt éducatif susmentionné. En effet, si les écoles inclusives camerounaises réussissent à se doter toutes de climats sociaux qui concourent à faire des déficients moteurs qui les fréquentent des personnes « atypiques » c'est-à-dire des personnes qui arrivent à se développer positivement malgré une situation de vie qui porterait à prédire le contraire, bref des personnes résilientes; on les retrouverait surement moins dans la population des mendiants, des patients des charlatans et autres vendeurs d'illusions. Ainsi, leur potentiel serait mieux exploité d'abord par eux-mêmes et ensuite par la société car ils deviendraient économiquement plus rentables.

1.7.3 Sur le plan social

Sur le plan social, cette étude vise à amener l'entourage immédiat des enfants déficients moteurs à se défaire de ses préjugés vis-à-vis d'eux. En effet, ce sont généralement les parents de ces enfants qui sont malades pour avoir mis au monde un enfant différent, un enfant hors normes. Et à cause de leur frustration et de leur déception gardent leur enfants à la maison et les considèrent au quotidien comme un fardeau, une lourde croix à porter. En mettant en avant les cas de succès éblouissants de certains enfants ayant été scolarisés dans les écoles inclusives, elle contribue d'une certaine façon à sensibiliser de l'opinion sur les capacités étonnantes que peuvent développer leurs enfants s'ils sont entre de bonnes mains à l'école.

1-8- DELIMITATION DE L'ETUDE

La présente étude, qui porte sur le climat de classe et la capacité de résilience des personnes porteuses de déficiences motrices se délimite comme suit :

1- 8-1 Délimitation spatiotemporelle

Cette étude se fera dans des écoles inclusives de Yaoundé uniquement ceci compte tenu du temps de 2015 à 2016. Les établissements correspondant à notre objet d'étude et dans lesquels nous pensons mener nos investigations sont :

- PROMHANDICAM-Association
- le Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Cardinal Paul Emile Leger d'Etoug-Ebé.

1-8-2-Délimitation thématique et conceptuelle

Notre champ d'étude est l'éducation spécialisée. Les déficients moteurs étant de plusieurs catégories, ceux sur qui nous portons notre intérêt ici sont ceux-là qui possèdent toutes leurs facultés mentales, qui souffrent d'une paralysie des membres inférieurs ou supérieurs et peuvent se déplacer à fauteuils roulant, béquilles, ou par d'autres moyens. Les handicapés cérébraux moteurs (IMC), les tétraplégiques et autres formes de handicap moteur ne nous intéressent donc pas.

1-8-3 Les centres d'intérêt de l'étude

Comme centre d'intérêt nous avons le climat de classe encore appelé atmosphère qui règne dans une salle de classe pour comprendre comment les écoles inclusives camerounaises réussissent à inciter la résilience des enfants porteurs de déficiences motrices. En effet, ce qui se passe dans la salle de classe et l'impact de l'enseignant ont été identifiés par de nombreuses études comme la variable essentielle pour améliorer les résultats. Nous pensons que ce qui est valable dans les salles de classes pour l'amélioration des résultats scolaires des élèves en général peut l'être aussi pour le développement de la capacité de résilience des élèves déficients moteurs en particulier. Nous nous intéressons aussi à la formation (initiale et continue) des enseignants des écoles inclusives afin de voir dans quelle mesure elle affecte le climat social de classe.

Ce premier chapitre avait pour but de présenter le problème qui est à l'origine de la rédaction de ce mémoire intitulé climat de classe et résilience chez les personnes porteuses de déficiences motrices dans les écoles inclusives du Cameroun. Après avoir situé le contexte dans lequel il est écrit, nous avons pu faire le constat suivant constat : malgré la lenteur de l'Etat à rendre effectives les mesures prises en faveur de l'avènement de l'inclusion dans les établissements scolaires, parmi celles qui existent déjà quelques-unes se démarquent par le fait qu'elles réussissent malgré tout à faire de certains enfants jugés incapables à cause de leurs déficiences de véritables espoirs pour les personnes en situation de handicap. Notre ambition est donc de comprendre comment ces écoles s'y prennent et pour cela nous avons choisi comme principal centre d'intérêt le climat social de classe. Dans le chapitre qui suit nous allons construire les bases théoriques de cette étude.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

Les exigences de la recherche scientifique imposent à tout chercheur de toujours confronter son travail aux recherches antérieures. C'est ainsi que dans le cadre de ce chapitre nous serons amenés à élucider d'abord les concepts, ensuite nous aborderons la revue de la littérature qui consistera à faire le tour d'horizon des recherches réalisées dans le domaine d'étude concerné et enfin les théories explicatives.

2-1 DEFINITION DES CONCEPTS

2-1-1 Climat social

Le climat social est un concept qui provient des travaux de Murray (1938) qui soutenait que l'environnement influence les comportements individuels. C'est une des quatre composantes de l'environnement scolaire qui comprend aussi l'écologie, le milieu et le système social. Le milieu se définit par les caractéristiques des élèves et des enseignants, le système social se rapporte aux modes d'interaction entre les personnes tandis que le climat social traduit les valeurs et les normes de l'établissement (Boris Cyrulnik et Jean Pierre Pourtois, 2007).

Pour Michel Janoz, Patricia Georges et Sophie Parent (1998), le climat social dans un contexte scolaire renvoie principalement aux attitudes et aux sentiments dominants dans le milieu. Il donne une indication générale du ton et de l'atmosphère qui règnent dans les rapports sociaux, de la valeur aux individus, à la mission éducative de l'école et à l'institution comme milieu de vie.

Les travaux empiriques de R.H.Moss (1994) ont mis en lumière trois grandes dimensions du climat social : les relations, la croissance personnelle et l'encadrement. La dimension relationnelle se réfère principalement à l'investissement et au soutien relationnel. La dimension de la croissance personnelle renvoie aux opportunités qu'offre le milieu de développer les compétences nécessaires à un contexte donné (autonomie, production scolaire...). La dimension d'encadrement concerne la qualité de l'ordre qui règne dans un milieu, la clarté des attentes, le contrôle exercé et la réponse du milieu au changement.

Dans ce travail, le climat social d'un environnement représente la personnalité singulière de celui-ci en ce qu'il traduit la façon dont il répond aux besoins spécifiques des individus (affiliation, sécurité, accomplissement, reconnaissance) ceci à travers ses valeurs et normes.

2-1-2 Le climat social de classe

Aussi appelé environnement psychologique de la classe, c'est la perception globale qu'ont les membres d'une classe de ses caractéristiques générales et des interactions sociales qui s'y produisent (relations apprenants-apprenants et apprenants-enseignants).

A la suite des travaux de Moss, l'échelle du climat social de classe (E.C.C.) de Bennacer(2005) voit le jour, il s'agit d'une adaptation française et modification du « Classroom Environment Scale » de Moos. L'E.C.C. permet d'évaluer au moyen de 38items cinq dimensions réparties en trois domaines environnementaux le plus souvent adoptés dans la recherche sur les environnements d'apprentissage de la classe. Quand on parle de climat de classe on voit donc trois domaines :

- Le **domaine des relations interpersonnelles** représenté par la participation scolaire ainsi que la chaleur affective et la disponibilité des enseignants. Il s'agit donc de l'investissement sur le plan relationnel de l'enseignant vis-à-vis des élèves d'une part qui se traduit par son intérêt pour le bien-être et le développement social des élèves et d'autre part du degré de cohésion et d'affiliation présentes dans les relations entre les élèves.

- Le **domaine du développement personnel** ou d'orientation vers les buts concerne l'orientation vers la performance et la compétence. Ce sont les opportunités qu'offre le milieu, de dégager ce qui enveloppe les capacités de l'individu (capacité d'autonomie, de production...etc). Comme le pense Maria Montessori (1935), l'enfant est l'ouvrier du développement de sa propre personnalité et les adultes ont pour rôle d'aider ce développement en aménageant son environnement matériel et social non en vue de le façonner mais afin de créer des conditions favorables à l'actualisation de ses potentialités.

- Le **domaine de maintien du système de classe** porte sur l'ordre et l'organisation présents dans la classe (importance accordée à la bonne conduite à l'organisation

du temps et des activités), les règles et le climat disciplinaire (présence des règles claires, cohérentes et connues des élèves). C'est aussi la capacité de l'enseignant à être équitable avec les élèves. Dans l'école nouvelle la discipline résulte de la participation commune au travail. Du coup, pour Dewey (1975 : 41-84), c'est la nature du travail proposé aux élèves qui est la source première de la discipline autrement dit, la discipline naît de l'organisation du travail.

M. Filiault et L. Fortin résumant les dimensions ou domaines du climat social de classe dans le tableau qui suit :

Tableau 1:récapitulatif des dimensions du climat social de classe

Dimensions relationnelles	Dimensions du développement personnel	Dimension d'entretien et du changement du système
Soutien	Orientation vers la tâche	Ordre et organisation
Engagement	Coopération/compétition	Règles/climat disciplinaire
Cohésion/ Affiliation	Attentes	Discipline/Contrôle
Interactions	Encouragements à l'investigation	Innovations
Pertinence personnelle	Partage du contrôle	Traitement équitable, ouverture à la négociation, individualisation

Source : Filiault et Fortin (2011) P. 8

Moss fait état dans ses recherches sur le climat social de trois composantes ou domaines dont nous reconnaissons la pertinence. Dans ce travail nous soulignons que toutes ses composantes sont liées à l'effet maître car l'enseignant est celui qui a le premier rôle dans l'instauration d'un climat de classe. Les classes inclusives étant des classes complexes, où on doit pratiquer simultanément des techniques diverses en fonction du type de handicap des élèves, et où on essaie d'éviter une autorité brutale ont besoin de beaucoup plus d'ordre et de discipline que les classes traditionnelles. Ce qui nous décuple notre intérêt à comprendre comment les enseignants des écoles inclusives camerounaises s'y prennent pour faire régner l'ordre dans leurs classes.

2-1-3-L'effet maître

Pour Bressoux (1994), L'effet maître est un concept qui se rapporte aux qualités professionnelles et humaines de l'enseignant, à ses valeurs et ses caractéristiques propres qui régissent les interactions entre les apprenants et lui-même et qui font de lui un enseignant efficace ou non. C'est donc un facteur explicatif de la réussite scolaire autre que ceux liés aux caractéristiques individuelles de l'élève.

Cet auteur note que l'effet maître joue un rôle plus marqué chez les élèves faibles et défavorisés, ceux qui se croient prédestinés à l'échec. Alors qu'à l'inverse, il est de peu d'importance sur les élèves forts dont les progressions sont peu affectées par le contexte.

Vu la grande importance de ce paramètre dans la construction d'un climat social de classe, dans la présente recherche comme nous l'avons dit plus haut nous voulons comprendre dans quelle mesure certains enseignants des écoles inclusives font appel à leur formation (initiale et/ ou continue) pour faire émerger la résilience chez leurs élèves déficients moteurs. Il s'agit ici des mécanismes pédagogiques appris pendant la formation et qui leur permettent de réduire l'influence éventuellement négative du milieu familial et des compagnons de classe.

2-1-4-La résilience

À l'origine, le terme de résilience était associé principalement à la physique. Dans ce domaine, il désigne : la force de résistance d'un matériau soumis à un choc et sa capacité à retrouver sa forme. Mais, on trouve également ce terme en écologie, en économie ou dans d'autres domaines. En psychologie, le terme est né en Amérique, avant d'être utilisé en France par Boris Cyrulnik, psychanalyste à travers différents ouvrages dont *Un merveilleux malheur* dans lequel il affirme que la résilience est une caractéristique d'une : « personnalité blessée mais résistante, souffrante mais heureuse d'espérer quand même ». Ce dernier mena des travaux sur les survivants des camps de concentration après-guerre et constata que certains avaient la faculté de rebondir malgré les traumatismes vécus. Il a exposé au grand public la résilience comme vecteur d'espoir.

Malgré l'intérêt qui lui est porté, ce concept n'est pas encore défini de manière unitaire, on peut même dire qu'il existe autant de définitions de la résilience que d'auteurs qui se sont

penchés sur la question. Une recension des écrits aide à dégager plusieurs points de repère sur lesquels il y a consensus chez les différents auteurs :

- Il n'est possible de parler de résilience chez une personne que si elle est confrontée à des conditions adverses, ou, selon les perspectives, à des évènements traumatisants.
- La résilience est un construit multidimensionnel résultant d'un état d'équilibre dans les interactions entre les facteurs de risque et les facteurs de protection présents dans les différents paliers de l'écosystème de la personne.
- Dans l'écosystème, les facteurs de protection émanent autant des caractéristiques personnelles des individus que des caractéristiques de leur milieu de vie (famille, école, etc.).
- La résilience n'est pas immuable, elle se construit au fur et à mesure des expériences de la personne et n'est pas définitivement acquise.
- La personne peut être résiliente à certaines conditions défavorables, dans certains domaines et pas à d'autres.
- La résilience a quatre phases : la phase de la révolte et du refus de se sentir condamné au malheur, la phase du rêve et du défi, c'est-à-dire le souhait de sortir du traumatisme en atteignant un objectif, la phase du déni qui consiste à se créer une image de personne forte afin de se protéger de la pitié de l'entourage, même si une fragilité intérieure demeure et enfin la phase de l'humour : un résilient a tendance à développer une certaine forme d'autodérision face à son traumatisme. Une manière de ne pas se complaire dans la tristesse et de cesser d'être exposé aux yeux des autres comme une victime de la vie.

La définition que nous avons retenue dans ce travail est celle de Wang et Haertel (1995) cités par Larose et al (2004). Pour ces derniers, la résilience est la capacité d'un individu à s'adapter avec succès à un environnement malgré les conditions défavorables, mieux, c'est la capacité à reprendre le pouvoir sur sa vie et de ne pas rester dans une position de victime, c'est envisager l'avenir de façon positive malgré l'adversité . Ce que nous trouvons approprié dans cette définition pour notre recherche c'est le concept d'adaptation réussie qui correspond d'après Francine Julienne Gauthier et Colette Jordan-Lonescu (2015) aux interactions complexes et dynamiques entre les facteurs de protection et les facteurs de risques présents chez l'individu et dans son environnement et qui nous le pensons peuvent conduire à l'autonomie du déficient moteur.

➤ **Facteurs de risque et facteurs de protection dans une perspective de résilience scolaire**

Les facteurs de risque sont définis par Garmezy (1985) comme des facteurs dont la présence accroît la possibilité qu'un enfant ait des difficultés d'adaptation et d'apprentissage s'il est comparé à un enfant de la population générale qui n'est pas soumis à ces mêmes facteurs. A l'opposé, les facteurs de protection, selon Garmezy (1985) toujours, sont des caractéristiques des individus et de l'environnement susceptibles de contrer ou de limiter les facteurs de risque.

Les éléments pouvant compromettre l'adaptation psychique et sociale de l'enfant en situation de handicap moteur (les facteurs de risque) sont entre autres son handicap, le manque d'aménagement de son environnement, le manque d'appareils orthopédiques (fauteuils, prothèses, déambulateurs...) facilitant son déplacement, l'inadéquation des attitudes éducationnelles parentales et scolaires, etc.

En ce qui concerne les facteurs de protection qui sont ceux-là qui modifient, améliorent ou transforment la réponse d'une personne face à un événement et prédisposent à une bonne adaptation et qui favorisent ainsi la résilience, nous pouvons citer : **les compétences individuelles** qui sont entre autre la capacité de résolution des problèmes, la capacité langagière, le tempérament optimiste, la capacité à nouer des relations sociales positives, une bonne estime de soi, la capacité à se projeter dans l'avenir, la croyance en ses capacités, l'engagement dans les activités et le sens de l'humour .**Le contexte familial**, il s'agit ici d'une relation affective, intime et positive avec au moins un membre de la famille (un des parents, un grand-parent ou membre de la fratrie ...), l'encadrement éducatif et les attentes élevées. **Les soutiens issus du contexte environnemental péri familial et social** : les contacts ou les relations avec des modèles adultes positifs (personnes déficientes motrices résilientes par exemple), enseignant efficace, bonne qualité éducative d'une école ...

➤ **Caractéristiques individuelles des personnes résilientes**

Selon les spécialistes, l'attitude résiliente est dynamique et passe par plusieurs phases de défense pour contrer les trajectoires négatives :

Bernard Terrisse (2009) récapitule les caractéristiques individuelles des personnes résilientes dans le tableau suivant selon les auteurs :

Tableau 2: Tableau des caractéristiques des personnes résilientes

Capacités de résolution du problème, sentiment d'efficacité et de compétence, estime de soi.	RUTTER, 1985
Confiance dans ses capacités, proactivité.	BOUCHARD, PELCHAT et BOUDREAU, 1990
Habilités prosociales et relationnelles, identification à des modèles compétents, stabilité de l'attention.	MASTEN, BEST et GARMEZY, 1996
Bonnes capacités intellectuelles (notamment d'évaluation cognitive) d'autonomie, d'empathie, d'anticipation.	CYRULNIK, 1998, 1999
Sens de la cohérence (capacité à voir le monde comme un ensemble prévisible et compréhensible)	ANTONOVOSKY, 1987, GREEF et VANDER MERWE, 2004
Attachement secure et affiliation affirmée	POURTOIS et DESMET, 2007
Sens de l'humour (sublimation), souplesse dans les choix	ANAUT, 2003
Locus of control interne	WERNER et SMITH, 2001

Source :Bernard Terrisse, Jean Claude Kalubi, et Serges J. Larivée (2009). Page18

D'après ce qui précède nous pouvons donc dire qu'un climat de classe qui favorise la résilience est un climat qui permet de transmettre à l'apprenant la conscience de sa capacité de changer, de progresser, de se développer de dépasser ses propres limites, de créer et de devenir autonome.

2-1-5-La déficience

La déficience est une altération définitive ou provisoire de la structure et du fonctionnement d'un organe ou d'un système. Elle atteint le fonctionnement des systèmes biologiques ou psycho-

logiques sans directement préjuger des capacités qui en résultent au plan de l'activité de la personne. Elle est produite par une mal formation, une anomalie, une insuffisance de l'efficience. Selon l'OMS, la déficience est l'une des composantes du processus qui conduit au handicap. Elle est à distinguer du handicap qui suppose que l'on intègre à la fois l'étendue des incapacités et leurs incidences sociales c'est-à-dire le rapport entretenu par la personne avec son entourage y compris l'adaptation avec celui-ci. Une déficience peut être la conséquence (le symptôme) d'une maladie, mais n'est pas la maladie elle-même. Par exemple, une perte de l'audition peut être la conséquence d'une pathologie (otite, encéphalites, oreillons...) ou d'un traumatisme ou encore d'une anomalie génétique ou bien celle du vieillissement. Dès lors, nous pouvons distinguer deux grands types de déficience :

- **Les déficiences d'ordre physique** qui peuvent être motrices ou sensorielles
- **Les déficiences d'ordre intellectuel**
- **Les déficiences physiques et intellectuelles** les IMC (Infirmités Motrices Cérébrales) par exemple.

Quelques caractéristiques et particularités des personnes déficientes motrices physiques

Sur le plan moteur, la personne ayant une déficience motrice pourra avoir des limitations de mouvement (peu ou pas), de différentes parties de son corps, liées par exemple à une paralysie des rétractions ou ablations musculaires osseuses ou articulaire ou encore d'un manque de force musculaire. Elle ne pourra parfois faire que des mouvements qui seront lents, imprécis, incoordonnés, tremblants. Elle pourra avoir du mal à s'exprimer de part certaines parties atteintes et ceci bien qu'elle n'ait pas d'atteinte intellectuelle.

D'un point de vue de la sensibilité, la personne déficiente motrice, avec certaines atteintes, ne percevra pas ou mal les écarts de température, les pressions, les sensations cutanées ou la position de son corps dans l'espace. De ce fait, il y'a un grand risque de blessures (brûlures, coupures) ou d'escarres (nécrose des tissus). De même, les atteintes du système nerveux et les déficits de contraction musculaire peuvent amener des problèmes du maintien des constances homéostatiques (régulation de la température corporelle, de la pression artérielle...).

Outre les pertes de la mobilité et/ou des possibilités d'agir sur le monde extérieur, la personne en situation de handicap moteur peut se trouver dans certains cas, avec des problèmes de représentation de son corps, le problème d'image de soi, une image qui est d'après Jane Auld (2007) soit non construite soit détruite par le regard et les paroles des autres. Les déficients moteurs vivent avec une image cassée d'eux-mêmes leur schéma corporel n'est pas celui qu'il devrait être, il ne fonctionne pas comme celui des autres et leur renvoie une image confuse et compliquée à gérer

. En effet, le fait d'être amputé ou paralysé amène la problématique de reconsidérer son schéma corporel. En quelque sorte, la personne doit réapprendre à utiliser son corps (d'où l'importance des centres de rééducation). De ce fait, la convalescence est une période remplie de situations déstabilisantes. Surtout que ladite période amène l'obligation de réaliser le deuil de la condition perdue (la validité) pour accepter plus ou moins bien celle du handicap. Période qui peut être plus ou moins longue et douloureuse. De même, la personne déficiente motrice de naissance aura, par le biais de manque de sensations corporelles (sensations cutanées...), une construction de schéma corporel difficile et même dans certains cas des difficultés d'identification et de construction du « moi » corporel.

Enfin, les personnes déficientes motrices sont des personnes qui, dans un nombre important de cas, seront appareillées de matériels orthopédiques (fauteuil, prothèses, déambulateurs...). Pour M. Repessé Joeé (2012) les conséquences se traduisent par :

- des difficultés sur l'ensemble déplacements de la personne au cours de la journée, du lever du lit à l'usage des transports en commun en passant par l'accès aux sanitaires

- la présence d'escaliers ou des marches et l'absence des passerelles dans les immeubles, bureaux, écoles...- la difficulté à garder la posture debout ou assise pour longtemps due aux douleurs, à la fatigue, à l'inconfort...

2-1-6 Le handicap

Le handicap est la situation d'une personne qui se trouve désavantagée d'une manière ou d'une autre par rapport à d'autres personnes. Un déficit sensoriel, visuel ou auditif devient un

handicap lorsque la personne qui en est atteinte vit et se développe dans un monde organisé matériellement et socialement par et pour les voyants et les entendants. Il en est de même des handicaps moteurs qui restreignent la locomotion et l'accomplissement des activités quotidiennes dans un monde organisé par et pour des personnes mobiles et autonomes.

Au Cameroun, la loi n°83/013 du 21.07.1983 définissait la personne handicapée comme étant « toute personne frappée par une déficience physique ou mentale, congénitale ou accidentelle et qui éprouve des difficultés à s'acquitter des fonctions normales, réservées aux personnes valides ». Mais, eu égard à l'évolution du droit en matière de personnes handicapées cette définition a subi des modifications. C'est ainsi que, la loi n°2010/002 du 13 avril portant protection et promotion des personnes handicapées met en exergue l'environnement social, économique et culturel des personnes handicapées, et un accent particulier non sur l'état physique ou mental de la personne handicapée mais sur les aptitudes du milieu social et environnemental à apporter des solutions durables au problème soulevé par la déficience. En effet, cette loi définit le handicap comme : « une limitation des possibilités de pleine participation d'une personne présentant une déficience à une activité dans un environnement donné ».

La CIF (Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la Santé, OMS, 2001) tient compte elle aussi des facteurs environnementaux mais dans sa volonté d'universaliser les définitions à tout être humain et non aux personnes stigmatisées par un critère physique ou mental, elle complexifie la notion de handicap comme le démontre la définition suivante : « *Le handicap désigne les déficiences, limitations d'activités et restrictions de participation. Il désigne les aspects négatifs de l'interaction entre un individu (ayant un problème de santé) et les facteurs contextuels dans lequel il évolue (environnementaux et personnels)* ». Confrontée à des situations de vie quotidienne, la déficience crée le handicap.

On peut donc convenir que le handicap est en réalité une interaction entre une déficience (c'est-à-dire une diminution fonctionnelle) et une société qui ne facilite pas une intégration en dressant des barrières psychologiques ou environnementales. L'origine du handicap provenant, en partie, de ces barrières qui sont la cause de la différence, de l'isolement, et de la ségrégation.

2-1- 7 Ecole inclusive

D'après la Déclaration de Salamanque, une école inclusive est une école pour tous c'est-à-dire une école qui accueille tous les enfants, exalte les différences, épaulé les élèves dans leur apprentissage et répond aux besoins individuels de chacun. Comme le remarque Mélanie Valée (2007) : « *la notion d'inclusion se réfère à des valeurs ayant trait à une société valorisant la diversité et les différences entre êtres humains et constitue ainsi un processus particulier de construction des communautés* ». C'est une école qui loue la mixité entre enfants valides et enfants à besoins spécifiques car elle ne considère pas la présence des enfants handicapés comme un ralentissement mais comme une richesse. L'inclusion à l'école requiert que des services de soutien soient offerts à l'élève sur place plutôt que d'obliger ce dernier à se déplacer vers des services spécialisés comme le service de kinésithérapie pour les déficients moteurs par exemple. Certaines écoles camerounaises se rapprochent de cette description c'est le cas des écoles inclusives du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Cardinal Emile Leger et de PROMHANDICAM –Association, toutes deux se trouvant à Yaoundé et où nos investigations ont été menées.

2-2 REVUE DE LA LITTERATURE

2-2-1-Le climat social de classe ordinaire et rendement scolaire

Parlant des caractéristiques d'un climat de classe ordinaire propice à la construction des savoirs, Morisette Rosée (2002) en évoque quelques-unes. Il s'agit de la sécurité affective dans laquelle les élèves doivent évoluer pour être productifs. La peur, la menace et l'agressivité créent une situation de déséquilibre. Or un élève qui est dans une situation de construction de savoirs doit pouvoir prendre des risques, procéder par essais erreurs pour mieux s'approprier les notions et il ne pourrait accepter de vivre une telle expérience d'apprentissage dans un climat où il serait menacé de réprimandes ou de sanctions. Un climat où il sentirait des préjugés à son endroit et où on ne lui laisse pas le temps de traiter l'information à son rythme. Pour cet auteur, le sentiment de sécurité affective domine sur les autres caractéristiques que sont la confiance et la liberté intellectuelle tant il est essentiel pour l'apprentissage. Pour ce qui est de la recherche du sens et la motivation elle pense que le fait que l'enseignant et les élèves partagent le sens qu'ils attribuent aux activités et aux apprentissages proposés amène ces derniers à s'y engager davantage et de

façon plus lucide. Ce faisant, l'estime de soi et la confiance sont rehaussées. Cette recherche de sens que l'enseignant partage avec ses élèves lui permet de construire une relation enseignants-élèves dans laquelle ses derniers se sentiront respectés et considérés comme des personnes à part entière.

Dans leurs travaux consacrés à la recension des écrits sur le climat de classe, Melanie Filaout et Laurier Fortin (2011) affirment que les tâches motivantes, le soutien à l'autonomie, et l'évaluation non compétitive sont des composantes du climat de classe qui favorisent l'engagement scolaire. Le niveau de cohésion peut avoir un effet protecteur quant aux problèmes de conduite des élèves. Les élèves qui perçoivent un climat de classe positif ont moins recours à des stratégies compensatoires pour expliquer leur faible rendement et pour préserver leur estime. A propos de la discipline, ces auteurs pensent que les classes plus organisées et ordonnées mais moins orientées vers les règles sont celles qui optimisent le plus le rendement scolaire des élèves. Certains éléments du climat de classe influencent l'évaluation de l'enseignant quant aux compétences de l'élève. Dans les classes plus ordonnées, organisées et avec un enseignant chaleureux et disponible, l'enseignant sous-estime les compétences réelles de l'élève. Dans les classes plus orientées vers les règles, l'enseignant surestime les compétences réelles des élèves. Enfin, pour ces auteurs, le climat de classe a un impact sur l'efficacité scolaire des élèves. Les élèves se sentent plus efficaces dans les classes où ils sont traités équitablement, ainsi que dans celles où l'enseignant est orienté vers la tâche.

Selon Mc Evoy et Welker (2000) cités par M. Filaout et L. Fortin (2011), les écoles « efficaces » exercent une influence positive sur les jeunes, et ce, malgré les conditions adverses qui peuvent être présentes au niveau familial, social et individuel (statut genre et ethnie). Et puisque que les jeunes passent beaucoup de temps à l'école et particulièrement dans leurs classes, il s'avère primordial de bien saisir l'impact que peut avoir le climat de leur classe sur leur réussite scolaire. Reinker et Hermann (2002), soutiennent que le fait de fournir un climat de classe positif et harmonieux ainsi qu'un enseignement adéquat diminue les risques d'échec scolaire, de comportements antisociaux, de rébellion envers l'école et le décrochage scolaire. Un climat de classe positif permettrait donc aux élèves de mieux apprendre, d'être plus heureux et d'adopter de meilleures attitudes en classe.

De tout ce qui a été dit par les auteurs cités dans cette première partie de notre recension des écrits, à propos du climat de classe ordinaire et du rendement scolaire nous pouvons dire au regard de la définition de l'inclusion scolaire que le climat social de classe des écoles inclusives ne diffère pas fondamentalement de celui des classes ordinaires où on est réellement soucieux de l'éducation intégrale de l'enfant. Mais ce que nous pouvons ajouter dans cette étude est que le climat social de classe des écoles inclusives doit être des plus motivationnels pour pouvoir produire tous les effets escomptés sur les apprenants en situation de handicap en général et sur les déficients moteurs physiques en particulier.

2-2-2-La résilience comme caractéristique individuelle

La résilience est considérée pour plusieurs auteurs comme une caractéristique. C'est une qualité personnelle ou un ensemble de caractéristiques personnelles qui permettent à l'individu de rester en bonne forme psychique lorsqu'il est confronté à l'adversité (Connor et Davidson, 2003). C'est un trait relativement stable de la personnalité qui se caractérise par l'habileté à surmonter, à s'en sortir et à rebondir lorsqu'on rencontre l'adversité. Dans cette perspective, la résilience est aussi vue comme un facteur de personnalité qui protège contre les adversités et les émotions grâce à une adaptation ingénieuse, à la flexibilité et à l'inventivité (Roth et von Collani, 2007). Jack et Jean Block (1980) introduisent dans leur thèse le concept de *résilience du moi* qui désigne la capacité de s'adapter de manière flexible et ingénieuse aux facteurs générateurs de stress. En bref, pour tous ces auteurs la résilience se rapporte à un ensemble de traits individuels qui reflètent les ressources globales et la solidité du caractère d'un individu ainsi que la flexibilité de son fonctionnement psychique en réponse aux circonstances environnementales stressantes. L'individu naîtrait donc avec ses traits de personnalité le prédisposant à faire preuve de résilience face à l'adversité.

Pour nous, le fait de considérer la résilience comme caractéristique personnelle pourrait avoir des conséquences négatives. C'est un fait que les facteurs individuels jouent un rôle important dans l'apparition de celle-ci chez un individu mais cette façon de concevoir la résilience pourrait amener à la valorisation de certaines personnes qu'on considérerait alors comme « fortes » et à stigmatiser ceux qui ne font pas ou font difficilement face à l'adversité. De plus, certaines personnes (« les moins fortes ») pourraient se résigner et adopter une attitude défaitiste

face à l'adversité car ne possédant pas les traits de personnalité les prédisposant à être des personnes résilientes. La résilience à notre avis est un choix qui peut certes résulter d'un encouragement de l'environnement mais qui reste au final, la responsabilité de l'individu. C'est le choix d'adopter une attitude positive qui permet de tirer le meilleur de chaque situation et ainsi d'avoir de l'autorité sur les circonstances de la vie et non l'inverse c'est-à-dire être malmené par lesdites circonstances. Et en ceci nous rejoignons Masten (2001 p 235), selon lui : « *la résilience ne tient pas des qualités rares et spéciales, mais à la magie quotidienne des ressources humaines ordinaires, normatives, existant dans les esprits, les cerveaux et les enfants, de leurs familles, de ceux avec qui ils entretiennent des relations et des communautés dans lesquelles ils vivent* ». La capacité d'un individu à devenir un être résilient a donc beaucoup à voir avec l'environnement de celui-ci et donc avec le climat social de classe en ce qui concerne la résilience à l'école.

2-2-3 Personnes en situation de handicap moteur : incapables ou différemment capables ?

La littérature abonde dans une compréhension systémique de la situation de handicap. Nous nous sommes intéressés à celle proposée par l'équipe du professeur Patrick Fougeyrollas, chercheur au Centre Interdisciplinaire de Recherche en Réadaptation et Intégration Sociale (CIRIS) (Québec). Selon ce groupe de chercheurs, une personne n'est pas « handicapée en soi » mais en situation de handicap. Cette situation découle de l'interaction entre des facteurs personnels et environnementaux qui viennent alors définir la situation de handicap. Le processus de production du handicap permet de façon équilibrée, pédagogique et pratique d'identifier les variables personnelles (aptitude, identité socioculturelle), les variables environnementales (sociales et physiques) et les variables situationnelles selon les dimensions de participation sociale.

C'est donc la rencontre de la personne fonctionnellement différente avec son environnement de vie spécifique qui détermine la qualité de sa participation sociale. Le milieu de vie peut constituer un obstacle ou faciliter la réalisation des activités courantes ou des rôles sociaux.

La qualité de participation est un indicateur qui s'apprécie sur une échelle allant de la situation de participation sociale optimale jusqu'à la situation de handicap complète. Une situation de participation sociale correspond à la pleine réalisation des habitudes de vie résultant de l'interaction des facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et autres caractéristiques

personnelles) avec les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles). A l'inverse, une situation de handicap correspond à réduction de la réalisation des habitudes de vie résultant de cette même interaction. Ceci démontre bien que, même en ayant un handicap visible et définitif, les capacités de l'individu ne sont diminuées que par rapport à une situation donnée. Mais qu'inversement, ces mêmes capacités peuvent être mises en valeur face à une autre situation ou à des adaptations qui tiennent compte des difficultés de l'individu. L'anglais traduit bien cette situation par le terme *differently able* et dans le contexte du monde du travail, une personne ayant un handicap aura d'autant plus à cœur de le compenser par d'autres aptitudes, compétences ou qualités, qu'elle cherchera, non seulement à ne pas représenter une charge, mais à apporter sa valeur ajoutée. . C'est d'abord un défi personnel, celui de dépasser ses propres limites. Il revient donc à l'entreprise de savoir combattre ses craintes et ses préjugés vis-à-vis du handicap et de faire s'exprimer les compétences et les qualités du collaborateur handicapé en le mettant dans les meilleures conditions possibles.

En somme, chaque personne est susceptible de se trouver à un moment ou un autre en situation de handicap. Mais qu'il soit visible ou non, permanent ou temporaire, ce handicap peut être surmonté ou compensé, pour peu que l'on mette l'individu dans des conditions qui lui permettent de s'en affranchir et de donner la pleine mesure de ses compétences, de son savoir, de ses envies, de son énergie créatrice.

Fougeyrollas note que le concept différemment capable prend tout son sens dans le monde du travail. Pour nous il ne faudrait pas se limiter au monde du travail, ce concept est également valable dans les écoles inclusives et dans quelques-unes du Cameroun qui ne sont pas toujours dotées de tout le confort matériel nécessaire pour assurer l'épanouissement et le développement des compétences des personnes en situation de handicap ce concept a également du sens. De nombreux enfants apprennent dans ces écoles à être différemment capables, écrire avec la bouche par exemple. Et c'est cette façon de faire différemment les choses qui est à l'origine de l'autonomie, ce dernier concept n'étant rien d'autre que la capacité de se gouverner soi-même, de faire des choix de vie. C'est la gestion de soi, la maîtrise de sa vie personnelle et sociale et cela s'apprend. Etre autonome pour un déficient moteur physique représente un volet très important dans son épanouissement vu qu'il a besoin d'aide dans beaucoup d'actes de la vie quotidienne.

2-2-4 Ecole, handicaps, représentations sociales et résilience

D'après Michel Mercier (2007), la problématique de la résilience dans le champ du handicap, en relation avec la scolarisation, appelle à une approche qui tient compte des particularités spécifiques. La personne en situation de handicap fait l'objet de représentations sociales qui déterminent sa place dans le fonctionnement de notre société. On lui inflige en effet des images de non-performance, de non-rentabilité, de non-conformité, de manque de productivité etc, contribuant ainsi à son processus d'exclusion. En ce qui concerne le rapport entre la scolarisation et la résilience de la personne en situation de handicap, la résilience ne peut pas se réaliser si : « la personne est maintenue dans un milieu spécialisé et, d'autre part, si l'on tente de la normaliser à tout prix, en déniait ses besoins spécifiques ». L'intégration d'un enfant dans l'enseignement ordinaire implique que l'on continue à reconnaître ses incapacités dues aux déficiences, et les besoins spécifiques qui en découlent. Pour B. Cyrulnik (2001) : « la structure scolaire ne peut pas être en soi facteur de résilience, ce sont les relations qu'elle favorise avec la personne qui le sont ». Nous pensons que l'école inclusive devrait en principe être un lieu où les conditions environnementales autant physiques que relationnelles ne sont plus un frein à l'accomplissement de soi, qu'il s'agisse de l'accomplissement intellectuel, affectif ou social. Et c'est dans cette optique que Michel Mercier op.cit. affirme que l'école devrait être accessible à tous et fournir les moyens d'aller au bout de ses propres potentialités.

La *classification internationale des fonctionnalités* met l'accent sur « la pleine participation », quelles que soient les limites fonctionnelles. Il faut fournir à chacun les moyens d'une pleine participation à la vie sociale. Les moyens donnés pour la pleine participation contribuent à ce que la personne tende à dépasser ses limites. On est là dans une perspective qui devrait favoriser la résilience.

2-2-5 Les enseignants, des potentiels tuteurs de résilience

La relation entre l'élève et l'enseignant va bien au-delà de la relation pédagogique. En premier lieu, il s'agit d'une relation entre deux personnes avec tout ce que cela implique, en termes de joie et de difficultés. Une relation positive (chaleureuse, soutenante et non conflictuelle) entre ces deux personnes a de l'impact tant sur la qualité de l'expérience scolaire des élèves, leurs motivation scolaire et la réduction de l'indiscipline que sur le vécu professionnel

des enseignants. Ces derniers n'ont certes pas le contrôle absolu sur la qualité de la relation mais, de par leur position, ils ont le pouvoir d'entretenir des rapports privilégiés avec les jeunes, d'influencer positivement les plus vulnérables. A ce sujet, Boris Cyrulnik, spécialiste de la résilience chez les enfants maltraités écrit ceci : « *Quand un enfant flotte trop près d'un prédateur, une simple main tendue devient un appui qui pourrait le sauver. Même un bavardage anodin constitue un évènement qui peut modifier le cours de son existence. C'est souvent comme ça que les enseignants sont efficaces autant que par le déversement de connaissances abstraites. Ils deviennent des tuteurs de résilience pour un enfant blessé quand ils créent un évènement signifiant qui prend valeur de repère* ». (Cyrulnik, 2003 : 93)

Selon Jaques Lecomte (2003), la résilience désigne le processus permettant à une personne ayant subi un ou des traumatismes de mener une vie satisfaisante à ses yeux et dans le respect d'autrui. Lorsqu'il s'agit d'enfants, l'enseignant est en première ligne le facilitateur de leur résilience en raison du temps passé avec eux et de son influence potentiellement importante.

D'après Cyrulnik (2003), les enseignants ont trop peu conscience de ce pouvoir qui leur est donné : « *il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances. Beaucoup d'enfants, vraiment beaucoup, expliquent en psychothérapie à quel point un enseignant a modifié la trajectoire de leur existence par une simple attitude ou une phrase, anodine pour l'adulte mais bouleversante pour le petit* ». C'est dans la même optique que Lecomte (2005) stipule que : « *les éléments qui permettent à un enfant blessé de devenir résilient n'ont rien d'extraordinaires : se sentir aimé, se développer dans un cadre structurant, découvrir que la vie a du sens, en sont les principales facettes* ». Il déclare avoir fait ce constat dans ses recherches qu'il a menées auprès des personnes maltraitées dans leur enfance et qui sont devenues de parents affectueux et à partir des autobiographies des personnes résilientes. Ce qui l'a conduit à élaborer un modèle simple de la résilience chez l'enfant et le jeune, ce qu'il a appelé le triangle fondateur de la résilience. C'est lorsqu'un (ou des) adulte (s) manifeste (nt) de la sensibilité (le Lien) et impose des règles (la Loi) que le jeune peut trouver de la signification et une orientation pour son existence (le Sens).

Le lien généré et la loi établie par l'adulte (l'enseignant dans le cadre scolaire) permettent au jeune de trouver du sens à sa vie.

Dans cette recherche, l'un de nos constats de départ est que plusieurs enseignants même inconsciemment réussissent dans les écoles inclusives du Cameroun à être des tuteurs de résilience. Pour Cyrulnik, et Lecomte op.cit., il est question surtout du style de l'enseignant mais nous désirons découvrir comment des enseignants camerounais mettent en valeur ce qu'ils ont comme formation (initiale et continue), en matière d'inclusion, afin d'être des facilitateurs de la résilience pour les enfants déficients moteurs physiques.

2-3 THEORIES EXPLICATIVES

Selon Dany Laveault (1997), la théorie est un ensemble de propositions servant unifier de façon logique des concepts afin d'expliquer et d'interpréter certains aspects de la réalité dont l'on cherche à rendre compte. Pour décrire donc avec précision des réalités et des expériences souvent complexes, nous devons non seulement disposer d'un cadre conceptuel et de définitions convenues mais également de théories afin de désigner des réalités identifiables faisant consensus. Dans cette étude nous convoquerons deux théories :

2-3-1 La théorie du développement social (TDS) de Lev Vygostky (1896-1934)

La théorie du développement social de Lev Vygostky qui appartient au courant socio-constructiviste repose sur l'idée selon laquelle l'acquisition de connaissances durables est favorisée par la prise en compte du champ social dans laquelle elle est située. Il développe cette théorie en 1933 en s'appuyant sur le constructivisme de Piaget, élaboré dès 1923.

➤ Postulat

Alors que Piaget considère que le développement doit précéder l'apprentissage (l'enfant pour apprendre doit atteindre un certain niveau de maturité), Vygostky lui affirme dans la TDS que : « l'apprentissage devance toujours le développement ». Le développement culturel de l'enfant se fait d'abord sur le plan social et ensuite sur le plan individuel. Selon sa théorie, le moteur essentiel du développement est la médiation grâce à l'instrument psychologique que constitue le langage. Il faut donc qu'un médiateur humain s'interpose entre l'enfant et les problèmes à résoudre.

➤ **Concepts clés / Principes**

La TDS comprend deux concepts principaux : Autrui Mieux Informé (AMI) et la Zone Proximale de Développement (ZPD).

Autrui Mieux Informé (AMI) : c'est toute personne qui a des aptitudes supérieures à celles de l'apprenant dans la tâche ou le processus que ce dernier veut accomplir. Quand on pense à une telle personne, on a souvent à l'esprit une personne âgée, un enseignant ou un expert par exemple, un enfant qui connaît sa table de multiplication parce que son enseignant le lui a appris. Mais AMI pourrait aussi également s'agir d'amis, de jeunes gens et même d'appareils électroniques comme les ordinateurs par exemple vous savez patiner parce que votre fille vous l'a appris.

La Zone Proximale de Développement (ZPD) : la ZPD renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait à mesure de réaliser avec la médiation d'autrui (d'AMI). Admettons, écrit Vygostky que nous ayons déterminé chez deux enfants un âge mental équivalent à huit ans. Avec l'aide d'un adulte, l'un résout des problèmes correspondant à l'âge de 12ans, tandis que l'autre ne peut résoudre que des problèmes correspondant à l'âge de 9ans. C'est précisément cette différence qui définit la zone prochaine de développement. Elle est de 4 pour le premier et de 1 pour le second. Ainsi, la zone prochaine de développement est pour Vygostky « l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement » car « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ».

➤ **Implications**

L'apprentissage passe par la médiation humaine ce qui signifie, qu'à l'école, ladite médiation est faite par les pairs mais surtout par l'enseignant. Selon Feuerstein cité par Henriette Englander (2006), « l'enseignant doit quitter son statut de transmetteur du savoir et amener l'enfant à, apprendre comment se servir du savoir et avoir un regard éducationnel, être persuadé que, grâce à lui, l'apprenant va se développer ». Ceci est d'autant plus vrai en situation d'inclusion et cette représentation est d'autant plus forte qu'il aura mesuré l'impact et le plaisir de l'acte d'enseigner. Englander H. (2006) affirme en parlant de l'enseignant qu' « il faut qu'il ait la conviction que

l'enfant est source de savoir, lui faire prendre confiance en lui-même, lui faire prendre conscience de ses stratégies et de la façon dont il pourra les réutiliser dans l'avenir. L'enseignant a un rôle capital de valorisation et doit permettre à l'enfant de devenir un sujet capable de combler sa carence narcissique ». Elle continue en rappelant que Freud écrivait dès 1914 que tout ce qu'on atteint contribue à augmenter le sentiment d'estime de soi.

Trop d'enfants handicapés arrivent dans les écoles inclusives dévalorisés au sein de leurs familles et blessés dans leur amour propre par des remarques fragilisantes annihilant leur potentiel. L'école inclusive devrait donc donner une seconde chance à l'enfant déficient moteur qui n'a pas bénéficié de l'expérience de médiation au sein de sa famille, ceci grâce à des enseignants qui devraient être pour eux des tuteurs de résilience.

2-3-2- La théorie des buts d'accomplissement (TBA) : fondement du climat motivationnel

Selon Pintrich et Schrauben (1992) : « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

Initialement développée dans le champ de l'éducation grâce aux propositions de plusieurs auteurs comme Nicholls (1980, 1984, 1989) et plus récemment Dweck (1999) et Elliot (1997), la théorie des buts d'accomplissement est devenue un paradigme théorique majeur en psychologie sociale au cours de ces dernières années.

➤ Postulat

Cette théorie repose sur le postulat selon lequel l'un des buts prioritaires des individus dans les contextes d'accomplissement tels que l'école est de développer ou manifester à soi ou aux autres une compétence élevée et d'éviter de paraître incompetent. Le contexte dans lequel évolue l'individu constitue donc l'un des déterminants principaux pour les manifestations de ces états motivationnels.

➤ Concepts clés

Pour comprendre la théorie des buts d'accomplissement, il est indispensable de définir ce que c'est qu'un **but d'accomplissement**. Pintrich (2000) dit ceci : « c'est une construction cognitive qui rend compte de ce que cherche à atteindre un individu et les raisons qui le poussent à agir. C'est une représentation cognitive d'un état final qui donne à l'action sa direction ». On distingue deux types de buts d'accomplissement :

- **But de maîtrise**, ils sont associés à un choix de tâche de défi, les résultats obtenus sont fonction des efforts consentis. Ce but renvoie au développement de nouvelles capacités et connaissances, le sujet recherche des défis afin d'atteindre cet objectif.

- **But de performance**, ici il s'agit de la focalisation du sujet sur son habileté et la volonté de surpasser les autres, de la comparaison sociale. Le sujet recherche alors des tâches qui lui permettent de valider une bonne image de soi et évite les tâches représentant un risque pour son image.

L'enseignant instaure un climat de maîtrise quand ses interventions sont principalement orientées vers l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts. Par contre, il installe un climat de compétition quand la comparaison sociale, la compétition interpersonnelle, et le résultat final sont valorisés.

La TBA étant fondée sur une approche sociocognitive c'est-à-dire sur l'étude des interactions qui existent entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue, disons un mot du rôle des variables individuelles et des variables contextuelles dans la sélection des buts d'accomplissement.

➤ Rôle des variables individuelles

Comme première variable individuelle nous avons **l'efficacité personnelle**. Bandura (2003) affirme que « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est un élément déterminant dans la motivation, il a une

grande influence sur la dépense et la persistance des efforts dans les difficultés. Les travaux de J. Lecomte (2004) ont relevé qu'un individu qui a un SEP élevé va affronter positivement la difficulté et ne percevra pas l'échec comme rédhibitoire. Encore selon Bandura (2003), le SEP intervient au niveau des affects, plus il est élevé chez un individu plus celui-ci est résilient.

Comme seconde variable individuelle dans la TBA, nous avons **l'estime de soi**. Il s'agit de l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire, de son degré de satisfaction de lui-même. Pour construire l'estime de soi d'après l'OCCE (Office Centrale de la Coopération à l'Ecole), il faut : être reconnu dans le groupe comme une personne, être respecté, être entendu, écouté, être capable de réussite et de progrès, avoir de soi une image positive.

➤ **Rôle des variables environnementales**

Les éléments constituant l'environnement social de classe dans cette théorie sont résumés par Ames (1992) dans l'acronyme **TARGET** qui signifie :

- **T**âche (nature et structure du matériel à apprendre),
- **A**utorité (délégation ou non de certaines prises de décisions aux élèves),
- **R**econnaissance (Renforcement des comportements valorisés par l'enseignant),
- **G**roupement (organisation et fréquence des regroupements),
- **E**valuation (modalité et standard pour la notation),
- **T**emps (gestion du temps d'apprentissage).

Dans ce cadre, Philippe Sarrazi, Damien Tessier et David Trouilloud (2006) pensent que **le climat de compétition se caractérise** comme une structure dans laquelle tous les élèves pratiquent la même tâche ; l'enseignant prend toutes les décisions concernant ce qu'il y'a apprendre et l'installation du matériel ; les encouragements sont destinés à valoriser les meilleures performances ; des groupes de niveau sont explicitement organisés; et dans laquelle l'évaluation est revêt un caractère public et se fonde sur des standards sociaux de performance tel qu'un barème

ou le niveau de classe ; et enfin où le temps imparti pour réaliser les tâches est défini par l'enseignant et ne tient généralement pas compte des différences dans le rythme d'apprentissage des élèves.

A l'inverse, le **climat de maîtrise se caractérise** comme une structure dans laquelle les élèves ont la possibilité de choisir entre différentes tâches en fonction de leur niveau d'habileté et où l'activité est structurée pour favoriser la variété et le défi individuel dans l'apprentissage ; les élèves peuvent choisir l'objet d'apprentissage sur lequel ils vont s'investir ou ont la possibilité de prendre des initiatives dans le processus d'apprentissage ; l'enseignant reconnaît et encourage les efforts et les progrès réalisés et qu'il considère les erreurs non comme des indicateurs de moindre habileté, mais comme des éléments substantiels de l'apprentissage ; les formes de groupement sont flexibles et hétérogènes (tâches individualisées, groupes de besoin, groupes hétérogènes valorisant la coopération) ; quand l'évaluation est délivrée de manière confidentielle et fondée sur les standards individuels de performance tels que les apprentissages et les progrès réalisés, la participation, les efforts et l'investissement en classe et enfin ; c'est une structure dans laquelle la gestion du temps d'apprentissage est flexible et permet aux élèves de travailler à leur rythme .

Le schéma global de la théorie la TDS de Vygostky et celui de la TBA présente des éléments forts intéressants dans l'explication probable de notre problème de recherche. En effet, ces deux théories énoncent que l'être humain apprend grâce ses capacités propres et à la médiation d'un autre être mieux informé que lui (enseignant, pair), avec qui il est en interaction et qui peut l'aider à faire croître sa confiance en ses potentialités. En somme nous disons qu'un climat social de classe qui est favorable à la résilience des personnes porteuses de déficiences en général et de déficience motrice en particulier, peut être celui-là qui est motivationnel, où le culte du SEP (Sentiment d'Efficacité Personnelle) des apprenants par l'enseignant fait partie du quotidien étant donné que plus le SEP est élevé plus l'individu est résilient.

Dans ce chapitre, nous avons tout d'abord introduit le champ conceptuel de notre travail. C'est ainsi que nous avons défini tour à tour le climat social, le climat social de classe, l'effet maître la résilience, la déficience, le handicap et l'école inclusive afin d'éviter les équivoques et

de faciliter le travail. Puis nous avons convoqués deux théories explicatives de notre sujet à savoir la théorie du développement social (TDS) qui stipule que l'apprentissage précède le développement et qu'il se fait grâce à la médiation humaine. Elle nous aide à bien cerner le rôle de tuteur de résilience que peut jouer tout enseignant pour un enfant en difficulté. La deuxième théorie qui a retenu notre attention est la théorie des buts d'accomplissement (TBA) qui d'après nous cadre bien pour rendre compte du type de climat qui devrait régner dans les classes inclusives et qui pourrait susciter la résilience des apprenants vulnérables. Cette théorie nous montre que si on réussit à développer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) d'un élève en instaurant un climat motivationnel qui vise la maîtrise et dont les éléments se résument dans l'acronyme TARGET, on peut le rendre résilient. Dans le chapitre suivant nous aborderons la méthodologie que nous avons adoptée tout au long de ce travail.

Tableau n°3 : Tableau synoptique

Thème	Climat social de classe et résilience des personnes porteuses de déficiences motrices dans les écoles inclusives camerounaises.
Question principale de recherche	Dans quelle mesure le climat social de classe des écoles inclusives camerounaises contribue-t-il à aider les enfants déficients moteurs à devenir autonomes malgré le manque de confort infrastructurel?
Question secondaire 1	Comment les relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves d'une part et entre les élèves d'autre part favorisent-elles la résilience des élèves déficients moteurs scolarisés dans les institutions inclusives ?
Question secondaire 2	Quelles sont les opportunités qu'offrent les classes des écoles inclusives camerounaises pour le développement de l'autonomie des élèves déficients moteurs?
Question secondaire 3	Comment le système de maintien de la discipline (règlement intérieur de l'établissement, règles de vie de la classe, organisation du travail) concoure-t-il à faire émerger un « mental de fer » et la persévérance face aux difficultés, des élèves déficients moteurs des écoles inclusives du Cameroun?
Question secondaire 4	Qu'est ce qui fait de certains enseignants des écoles inclusives camerounaises actuelles des tuteurs de résilience?
Objectif principal de recherche	Analyser l'impact du climat social de classe des écoles inclusives camerounaises sur la capacité de résilience des élèves déficients moteurs. Ceci afin de mettre en évidence les moyens utilisés dans les classes pour fabriquer des parcours atypiques et voir s'ils peuvent être amendés pour plus d'efficacité.
Objectif spécifique 1	Observer les relations interpersonnelles qui s'établissent entre l'enseignant et les élèves d'une part et entre les élèves d'autre part dans une classe inclusive dans le but de voir dans quelle mesure elles concourent à la résilience des déficients moteurs.
Objectif spécifique 2	Mettre en évidence les opportunités qu'offrent les classes des écoles inclusives camerounaises pour le développement de l'autonomie des déficients moteurs afin de mesurer l'impact de celles-ci sur ledit développement.
Objectif spécifique 3	Examiner les mesures de maintien de l'ordre dans les classes des écoles inclusives camerounaises ceci dans le but de comprendre le mode de contrôle des comportements des élèves déficients moteurs.
Objectif spécifique 4	Mettre en évidence ce qui fait de certains enseignants des écoles inclusives camerounaises des tuteurs de résilience afin d'évaluer le niveau d'impact de leur formation sur le développement de cette capacité particulière qu'ils ont.

Variables	Composantes	Indicateurs	Modalités	Indices
Variable indépendante : Le climat social de classe des écoles inclusives	- Qualité des relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves	-Soutien -Engagement de l'enseignant	Très bonne/bonne/mauvaise -Très bon/bon/mauvais	- Chaleur affective, réconfort, froideur, indifférence - Disponibilité, indisponibilité
	- Qualité des relations interpersonnelles entre les élèves	- Cohésion/ Affiliation - Interactions	-Très bonne/bonne/mauvaise	- Echanges verbaux, confidences, absence d'échanges - Entraide, acceptation de la différence, discrimination
	- Le développement personnel	- Attentes	élevées/moyennes/basses	-Encouragements à l'investigation, coopération, compétition.
	- Le maintien du système de classe	- Equilibre entre la loi et le lien - l'organisation du travail	- Très bien/bien/mauvais -Très bonne/bonne/mauvaise	- Sens à la vie, absence de sens - Travail en groupes, pas de regroupement

<p>Variable dépendante : La résilience des personnes déficientes motrices</p>	<p>- Les facteurs individuels</p>	<p>- Estime de soi</p> <p>-Sentiment d'efficacité</p> <p>- Capacité de résolution des problèmes</p> <p>- Sens de l'humour</p>	<p>- Grande/moyenne/faible</p> <p>-Grand/moyen/faible</p> <p>- Grande/moyenne/ mauvaise</p> <p>-Grand/moyen/mauvais</p>	<p>-Acceptation de soi/rejet de soi</p> <p>-Croyance en sa capacité d'atteindre ses objectifs, doute de ses capacités</p> <p>- intelligent, présence de difficultés</p> <p>- blagueur, susceptible</p>
--	-----------------------------------	---	---	--

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre il sera question de présenter le cheminement suivi pour l'atteinte de l'objectif de cette recherche. Il s'agit donc de la manière dont nous avons procédé, nous allons préciser le type de recherche et décrire les étapes qui serviront de support à cette recherche : la population visée par l'étude, la technique d'échantillonnage, l'échantillon, les instruments de recherche et le traitement et l'analyse des données.

3-1 TYPE DE RECHERCHE

Ce travail s'inscrit dans un devis de recherche qualitatif. Les méthodes qualitatives sont généralement utilisées en sciences sociales pour obtenir de manière exacte les pensées des participants sur un sujet donné. Nous avons utilisé cette méthode pour comprendre, à partir des perceptions que se font les participants de nos enquêtes du climat social de classe et grâce à nos observations, le rôle joué par ledit climat dans le développement de la capacité de résilience des élèves déficients moteurs des institutions inclusives du Cameroun. Ce sont des méthodes qui ne se basent pas sur des statistiques qui sont peu coûteuses dans la mesure où la collecte de données ne nécessite pas un budget élevé, de plus l'échantillon est réduit.

3-2 PRESENTATION DES SITES DE L'ETUDE

3-2-1 PROMHANDICAM ASSOCIATION

PROMHANDICAM ASSOCIATION est une œuvre sociale privée à but non lucratif située à Mimboman II sis dans l'arrondissement de Yaoundé IVème au lieu-dit Rond-point petit marché en face de la pharmacie AUMACHA. Cette association a été créée en 1975 par le colonel Daniel ROUFFIGNAC et reconnue par le Ministère des Affaires Sociales par la décision N°79/0025/D/MINAS/SG/SCES/BS du 29 avril 1979. En 1994, sa gestion est confiée à la congrégation des fils de l'immaculée conception, ceci jusqu'à nos jours.

Elle a pour but de :

- Promouvoir toute action susceptible de faciliter l'inclusion holistique (sociale, économique, culturelle et sportive) des personnes handicapées ;

- Promouvoir l'éducation inclusive des enfants et jeunes vivant avec un handicap dans les écoles ordinaires.

- Faciliter l'accès aux soins et aux services de réhabilitation des personnes handicapées

C'est une structure qui regroupe en son sein un ensemble de services pour la promotion des personnes handicapées du Cameroun :

- un service de rééducation (kinésithérapie, psychomotricité, ergothérapie...) spécialisé dans la rééducation motrice et fonctionnelle dès le bas âge jusqu'à X âge (pieds bots, genou varum et valgum, retards psychomoteurs, paralysies, etc.) ;

- un service de consultations ophtalmologiques ;

- une école primaire inclusive aménagée pour accueillir tous les enfants avec ou sans déficiences qui dispense aux élèves déficients visuels des techniques palliatives spécifiques telles que : le braille, la dactylographie, la locomotion indépendante, les activités de la vie journalière. Cette école accompagne aussi les élèves des lycées et collèges ainsi que les étudiants aveugles et mal voyants dans leurs études et dispense des cours d'alphabétisation aux personnes devenues aveugles ou malvoyantes ;

- un centre d'éducation spécialisée pour enfants déficients intellectuels et infirmes moteurs (IMC) dont les activités ont pour objectif de permettre à l'élève ayant une déficience intellectuelle sévère ou une infirmité motrice cérébrale avec ou sans déficiences associées d'acquérir, des compétences liées à la connaissance, à la motricité, à la socialisation, à l'affectivité et à la vie communautaire. Le but recherché ici étant d'accroître son autonomie dans les différents milieux de vie et sa participation sociale ;

- un atelier d'appareillage orthopédique pour la fabrication, l'entretien et la réparation des aides techniques de marche (béquilles, cannes anglaises, orthèses et attelles de correction), et des aides techniques roulantes (fauteuils roulants et tricycles), chaussures orthopédiques ;

- un réseau RBC (Réhabilitation à Base Communautaire) qui consiste à offrir des services de proximité aux personnes handicapées dans leur milieu de vie, par des personnes de leur communauté en utilisant autant que possible des ressources locales.

- le Center Cameroon Cluster Program (CCCP) qui a pour but de faciliter l'accès des personnes vivant avec un handicap dans la région du Centre aux soins de santé oculaire, à l'éducation et au développement inclusif d'une manière équilibrée.

3-2-2 CENTRE DE REHABILITATION DES PERSONNES HANDICAPEES D'ETOUG-EBE

Le Centre de National de Réhabilitation des Personnes Handicapées est créé en 1971 par le prélat de nationalité canadienne, le Cardinal Paul Emile LEGER. En 1978, il est rétrocédé à l'Etat camerounais comme institution spécialisée du Ministère des Affaires Sociales pour la prise en charge des personnes handicapées physiques. En 2009, le Président de la République son Excellence Paul Biya, dans le cadre de sa politique de lutte contre l'exclusion sociale, a érigé le centre en établissement public administratif, par décret N°2009/096 du 16 mars 2009 portant création, organisation et fonctionnement du CNRPH avec une extension de ses missions à la prise en charge globale de toutes les catégories de personnes handicapées. Il est situé à Etoug-Ebé sis dans l'arrondissement de Yaoundé VI.

Le CNRPH a pour mission principale la mise en œuvre de la politique gouvernementale en matière de réhabilitation et de reconversion des personnes handicapées et ses missions secondaires sont entre autre les suivantes :

- La prise en charge psychosociale des personnes handicapées et de leur famille ;
- La prise en charge médico-sanitaire des personnes handicapées
- L'apprentissage, la formation et de la reconversion socioprofessionnelle des personnes handicapées.

Le CNRPH est administré par deux organes : un conseil d'administration et une direction générale.

La Direction de la Réhabilitation des Personnes Handicapées est une section qui intègre les différents domaines qui concourent à la réhabilitation et à la conversion des personnes handicapées. Elle comprend trois départements :

- Le Département des Interventions Sociales

- Le Département de la Prise en charge Médico-sanitaire des Personnes Handicapées

- Le Département de l'Apprentissage, de la Formation et la Réinsertion Socioprofessionnelle des Personnes Handicapées.

C'est le Département des Interventions Sociales qui s'occupe de l'éducation spéciale et de l'éducation inclusive des enfants valides et des enfants en situation de handicap.

3-2-3 JUSTIFICATION DU CHOIX DE NOS SITES

Notre thème d'étude portant sur le climat de classe des institutions inclusives et la résilience et notre cible étant les élèves déficients moteurs, notre population doit provenir des écoles inclusives ayant en leur sein des enfants déficients moteurs scolarisés dans les mêmes classes que les enfants valides. Nos sites PROMHANDICAM ASSOCIATION et le CENTRE DE REHABILITATION DES PERSONNES HANDICAPEES D'ETOUG-EBE possèdent des écoles inclusives où nous avons pu retrouver des personnes correspondant à nos critères d'enquête dans le département du Mfoundi où s'est faite l'étude. En plus du fait que ces institutions répondaient à nos critères nous les avons choisi parce que ce sont des écoles primaires qui ont une certaine ancienneté dans le domaine de l'inclusion à Yaoundé et parce qu'il est plus aisé d'étudier le climat social d'une classe qui est tenu par un enseignant que celui d'une classe de secondaire où les élèves voient se succéder plusieurs enseignants devant eux pendant la journée.

3-3 POPULATION D'ETUDE

La population de cette étude est constituée de toutes les classes des écoles inclusives du Cameroun ayant des élèves en situation de handicap moteur physique et de leurs enseignants. Notre population accessible est constituée des classes des écoles inclusives de PROMHANDICAM-Association et du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Cardinal Emile Leger comptant au nombre de leurs élèves des déficients moteurs physiques ainsi que leurs enseignants.

3-3-1 Critères de sélection des participants à l'étude

➤ Critères relatifs aux enseignants

- Avoir des élèves déficients moteurs jouissant de toutes leurs facultés mentales et des élèves valides dans sa salle de classe.

➤ **Critères relatifs aux élèves**

- Etre déficient moteur,
- Jouir de toutes ses facultés mentales et cognitives,

Tableau 3: Tableau de la population accessible

Classe	Ecole	Elèves valides	Elèves déficients	Déficients moteurs	Déficients moteurs physiques	Total	Nombre d'enseignants
SIL	PROMHANDI-CAM	41	19	06	aucun	60	01
CP	PROMHANDI-CAM	29	12	aucun		41	01
CE1	PROMHANDI-CAM	32	13	04	01	45	01
CE2	PROMHANDI-CAM	33	10	aucun	aucun	43	01
CM1	PROMHANDI-CAM	34	06	01	aucun	40	01
CM2	PROMHANDI-CAM	30	08	aucun	02	38	01
SIL	CNRPH	13	08	04	01	21	01
CP	CNRPH	15	05	02	02	20	01
CE1	CNRPH	18	06	aucun	aucun	24	01
CE2	CNRPH	14	08	01	aucun	22	01
CM1	CNRPH	15	09	03	02	24	01
CM2	CNRPH	14	07	02	aucun	23	01

3-4 TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

3-4-1 Technique d'échantillonnage

Dans le cadre de cette étude l'échantillon s'est trouvé grâce à la technique dite non probabiliste : l'échantillonnage par jugement dans laquelle le chercheur choisit son échantillon en s'appuyant sur son propre jugement, en conformité avec l'objet de sa recherche. Ndie S. (2006 P. 61). Autrement dit, la technique d'échantillonnage par jugement est une technique d'échantillonnage par choix raisonné qui consiste à sélectionner des sujets qu'on pense être détenteurs des informations cruciales sur le phénomène étudié. Les critères ci-dessus cités ont guidé le choix des éléments de notre échantillon. Dans les classes où nous avons trouvés plusieurs déficients moteurs physiques, nous avons choisi ceux dont la déficience était plus forte. Au CM1 et au CP de l'école du CNRPH nous avons rencontré des élèves dont la déficience motrice entrainait dans le domaine de la motricité fine raison pour laquelle nous ne les avons pas choisis. De plus, nous désirions ne pas avoir plusieurs participants du même niveau c'est pour cela qu'on retrouve un élève du CP pour le niveau 1, un élève du CE1 représentant le niveau 2 et un élève du CM1 pour le niveau 3.

3-4-2 Echantillon

Aktouf (1987, P. 72) définit l'échantillon comme : « une petite quantité d'un produit destiné à en faire les qualités ou à les apprécier ou encore une portion représentative d'un ensemble, un spécimen ». Autrement dit, un échantillon est un sous-ensemble sélectionné à partir d'une population bien définie. Il renvoie à un spécimen c'est-à-dire au groupe à qui l'on doit soumettre l'instrument de recherche. Dans la présente étude, l'échantillonnage par jugement a conduit à la sélection de 03 élèves déficients moteurs dont 01 à PROMHANDICAM-Association et deux au CNRPH et de leurs enseignants (3). Les déficients moteurs en question ici ont été choisis dans les trois niveaux du cycle primaire : 01 au CP, 01 au CE1 et 01 au CM1 et tous ne présentaient pas de problème d'ordre cognitif. Le choix de ces classes n'est pas sans raisons c'est en effet pour examiner les perceptions des enfants à chaque niveau.

Tableau 4: **Tableau de l'échantillon (élèves déficients moteurs physiques)**

Enfant	Description de la déficience	Age	Classe	Institution
Enfant 1	Infirmes des membres supérieurs et inférieurs depuis la naissance se déplaçant avec des béquilles et un appareil orthopédique fixé aux chaussures.	11ans	CE1	PROMH NDICAM
Enfant 2	Privée des deux bras depuis la naissance et se déplaçant sur ses deux pieds sans problème.	7ans	CP	CNRPH
Enfant 3	Infirmes des membres inférieurs et supérieurs depuis la naissance se déplaçant sans appareillage.	17ans	CM1	CNRPH

Tableau 5: **Tableau de l'échantillon (les enseignants)**

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Institution	Formations reçues (initiale et continue)
Enseignant 1	5 ans	PROMHAN DICAM	Formation à l'ENIEG B de Yaoundé + formation en braille, et séminaires sur l'éducation inclusive.
Enseignant 2	5 ans	CNRPH	Formation à l'ENIEG de Bamenda + formation au SENTTI en braille, santé mentale langage de signes etc.)
Enseignant 3	10 ans	CNRPH	Formation à l'ENIEG d'AMBAM + formation en braille et séminaires sur l'éducation inclusive

3-5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES

Les informations analysées dans ce travail ont été recueillies à partir de la combinaison de deux outils d'investigation : l'observation directe et les entretiens. Ainsi, ce travail consistera à procéder au préalable par une observation directe, laquelle observation permettra de vérifier l'effectivité ou non de la résilience possible des déficients moteurs grâce au climat de classe dans lequel ils sont immergés au quotidien. Cette observation sera suivie par des entretiens qui permettront de recueillir les avis des intervenants directs dans le climat de classe : les enseignants et les élèves sélectionnés.

3-5-1 L'observation directe

A l'origine, l'observation directe était une technique d'investigation utilisée en anthropologie qui participait à « la mise en évidence des cultures et des routines sociales » (Nga Dongo 1999). D'après ce même auteur, recourir à l'observation directe c'est procéder à « l'enregistrement par notes descriptives ou analytiques d'actions perçues sur le terrain, dans un contexte naturel ». Cette technique repose aussi sur « la tenue d'un journal de terrain dans lequel on enregistre quotidiennement les données recueillies » (Beitone et Al 2000).

L'observation directe fait donc recours en priorité aux organes de sens en particulier la vue et l'ouïe et pour compléter et faciliter la compréhension et l'exploitation des données, le chercheur fait recours à l'entretien.

Au cours de nos investigations, durant la phase des visites de classes, nous avons pu observer directement les acteurs intervenant dans le phénomène étudié (enseignants et élèves) et les faits (messages sur les murs de la classe, interactions entre les élèves, interventions des enseignants etc.). Nous avons porté une attention particulière sur les rapports qu'entretiennent les enfants déficients moteurs avec les enfants valides et avec leurs enseignants nous cherchions la présence ou non des indicateurs d'un climat social de classe de type motivationnel. Nous avons donc pu observer les interactions entre les enseignants et les élèves et entre les élèves valides et ceux en situation de handicap moteur. L'observation a également porté sur les murs qui portaient des messages relatifs à l'acceptation de la différence dans certaines classes. Nous avons également pu observer même si c'était pour peu de temps les méthodes de quelques enseignants

pendant la conduite des leçons. Nous nous sommes également penchés sur les mécanismes mis en place par l'enseignant pour discipliner sa classe et les moyens d'adaptation présents dans la classe pour faciliter la vie aux déficients moteurs. Toutes nos observations se sont faites à l'aide d'une grille d'observation

Tableau 6: Grille d'observation

Critères Caractéristiques	0	1	2
Qualité des relations entre les enseignants et les élèves déficients moteurs physiques			
Qualité des relations entre les élèves déficients moteurs physiques et leurs pairs valides			
Présence des règles de vie sur les murs			
Disposition des bancs dans la salle de classe			
Hauteur du tableau dans la salle de classe			
Organisation des activités et implication des élèves déficients et valides			

0= mauvaise ; 1= bonne ; 2= très bonne

3-5-2 L'entretien

Selon Ndié (2006), l'entretien ou interview « c'est le moyen de communication entre l'enquêteur et l'enquêté à travers lequel l'enquêté est motivé à parler, à donner des informations sur les questions relatives à un sujet donné ». L'entretien ne donne pas lieu à une discussion, ici la relation entre l'interviewé et le chercheur est une relation asymétrique, autrement dit ce n'est pas une relation de supérieur/subordonné mais c'est un rendez-vous du donner qui se fait face à face. C'est une relation dans laquelle l'enquêteur cherche à obtenir du répondant toutes les informations nécessaires au phénomène qu'il étudie. A l'instar de la plupart des techniques de collectes des données en sciences sociales, l'entretien présente diverses formes et variantes, liées aux dynamiques qui président à son déroulement. Il peut être structuré, semi-structuré ou libre et même de groupe mais quelle que soit la forme retenue, les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité. Il est à noter que l'enquêteur peut noter ou enregistrer les informations.

Dans cette étude nous avons opté pour l'entretien individuel semi-structuré qui consiste à pour le chercheur à préciser au préalable l'objet de l'entretien à l'interviewé et à en dégager les principales composantes. Ce choix se justifie par le fait qu'il s'agit d'une recherche qualitative qui permet d'appréhender le sens des phénomènes humains tels la construction identitaire individuelle et les trajectoires sociales. Cet outil de collecte nous a permis de recueillir les informations prévues et mêmes imprévues mais également de recentrer la conversation lorsqu'on constatait qu'elle était déviée de notre thème central. Notre entretien individuel semi-directif s'est donc fait grâce à un guide d'entretien structuré comme suit :

- **Un préambule :** Ici nous avons précisé l'objet de notre recherche ;
- **Les informations générales :** Nous cherchions à connaître dans cette section l'âge de l'élève, le nombre de frères et sœurs qu'il a, la situation socioprofessionnelle de ses parents, ceci dans le but d'avoir une idée de son contexte familial afin de mieux comprendre son comportement dans la classe. Nous avons également cherché à connaître le nombre d'années d'expérience des enseignants interviewés et les différentes formations suivies par ces derniers pour enseigner dans une école primaire inclusive dans le but de savoir s'il existe un lien entre la formation reçue par les enseignants et leur aptitude à aider les enfants à être résilient.

- **Le thème 1 :** Nous l'avons intitulé climat de classe, à ce niveau nous cherchions à savoir si les différentes composantes du climat de classe de nos enquêtés est propice à la résilience des enfants déficients moteurs. Pour cela les questions posées à l'élève étaient relatives à ses perceptions à propos du comportement de l'enseignant envers lui, et de l'attitude de ses camarades à son endroit, aux aptitudes acquises dans sa classe grâce au soutien du maître (maîtresse) et de ses camarades. Les questions posées à l'enseignant se rapportaient aux attentes qu'il a vis-à-vis des élèves déficients moteurs de sa classe, aux techniques qu'il emploie pour que les enfants déficients moteurs s'acceptent et pour qu'ils soient acceptés par les autres élèves, et celles qu'il utilise en vue de les rendre responsables.
- **Thème 2 :** Nous l'avons intitulé les facteurs personnels de résilience, dans ce thème nous désirions identifier les facteurs personnels de résilience des élèves déficients moteurs c'est-à-dire leurs prédispositions à développer cette capacité et qui auraient été acquises soit à l'école soit ailleurs. Pour se faire, à l'élève nous avons posé les questions en rapport avec le sens qu'il donne à son handicap, à ses rêves d'avenir, à ses réactions faces aux problèmes qu'il rencontre et qui sont liés à sa condition. A l'enseignant, les questions posées étaient relatives à ses observations liées à l'attitude de ses élèves déficients moteurs face aux difficultés du quotidien, au sens qu'ils donnent à leur handicap et aux stratégies que ceux-ci utilisent pour surmonter leur handicap.

3-5-3 Déroulement des enquêtes

Notre recherche a été menée dans un contexte d'inclusion avec pour cible les enfants déficients moteurs. Elle vise à comprendre la place du climat de classe dans lequel ses enfants évoluent au quotidien dans l'émergence et la consolidation de leur capacité de résilience. Pour se faire, nous avons effectué nos enquêtes dans les écoles inclusives de PROMHANDICAM-Association et du CNRPH. Au départ, nous avons visité l'école primaire du Centre Administratif Groupe I B qui d'après l'arrêté N°7707/A/SDI MINEDUB/SG/DEMP du 04 août 2015 portant transformation de certaines Ecoles Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application en Ecoles Primaires Publiques d'Application Inclusives (EPPI et EPPIA) est devenue une école inclusive dans le département du Mfoundi. Nous nous sommes rendu compte que cette école n'avait encore rien d'inclusif probablement parce qu'elle n'est qu'au stade expérimental nous

n'avons trouvé aucun déficient moteur dans le groupe pilote de l'inclusion. Puis nous avons choisi de nous rendre à PROMHANDICAM-Association et au CNRPH parce qu'ils possèdent des écoles inclusives depuis longtemps et qui accueillent en leur sein les enfants présentant les déficiences qui nous intéressent.

A PROHANDICAM-Association nous avons déposé notre attestation de recherche le 18 avril 2016, attestation qui a été remise au Directeur de l'école inclusive Monsieur Abolo Jean Marie le même jour. Ce dernier nous a fait visiter ladite école en nous présentant aux enseignants et aux élèves de chaque classe, nous avons ainsi pu exposer aux enseignants l'objet de notre présence et échangé avec eux pour savoir s'ils avaient dans leurs classes les enfants présentant le type de déficience sur lequel nous menons notre étude. Puis nous avons pris rendez-vous pour la semaine suivante. Dans ce site nous avons pu nous entretenir avec deux élèves du CE1, une élève du CM1 et avec leur enseignants et la collaboration fut des plus franches.

Au CNRPH, nous avons été conduites chez M. Nkong David le Chef Service des Ecoles Spéciale et Inclusive et des Sports d'Animation (SESISA). Ce dernier nous a donné la procédure administrative à suivre pour être autorisés à mener nos enquêtes dans l'école inclusive ce centre. Nous sommes arrivés au CNRPH pour la première fois dans le cadre de cette recherche le 26 avril 2016 et c'est le 12 mai 2016 que nous avons pu mener notre enquête. A l'école inclusive du CNRPH nous avons pu nous entretenir d'abord avec une élève du CP, celle-ci vu son âge (7ans) avait un peu de la peine à comprendre les questions. Nous avons essayé de simplifier les questions et de les mettre à son niveau tout en la rassurant sur nos objectifs car elle semblait apeurée puis nous avons poursuivi l'entretien avec son enseignant, un anglophone qui s'exprimait dans les deux langues officielles pendant l'interview. Au CM1, nous nous sommes entretenus uniquement avec l'enseignant qui nous a donné les informations concernant l'élève sur qui notre intérêt s'est porté dans sa classe ce dernier ne pouvant pas bien s'exprimer. Cet enseignant nous a été d'une aide précieuse vu que lui-même est déficient moteur paralysé par la poliomyélite avec lui particulièrement l'entretien a mis 1heure.

Au terme de nos investigations, nous avons pu effectuer 08 entretiens en trois semaines de descente sur le terrain avec 03 élèves et 04 enseignants.

3-6- Transcription et codage des données

3-6-1 La transcription

Les entretiens terminés, nous avons pu aborder la phase de la transcription des informations recueillies sur le terrain. Cette étape a consisté à reproduire le plus fidèlement possible les propos des participants sur les points saillants de notre enquête. Ceci s'est fait après écoute et réécoute de nos enregistrements et après relecture de nos notes. Après avoir sélectionné les éléments jugés intéressants dans les discours des interviewés, nous avons pu procéder au codage.

3-6-2 Le codage

Il s'agissait ici de donner des codes d'identification des données pour en faciliter l'exploitation. Chaque enfant interviewé a été identifié par rapport à la description de son handicap et les enseignants par l'école et la classe où ils interviennent au quotidien. Afin de garantir la discrétion, nous avons attribué à chaque personne interrogée un code. Pour ce qui était des élèves nous leur avons donné le code Enfant suivi d'un numéro (Enfant 1, Enfant 2, ...), pour les enseignants, le procédé a été le même, nous leur avons attribué le code Enseignant suivi d'un numéro (Enseignant 1, Enseignant 2...). Les numéros marquent l'ordre d'apparition dans le discours.

3-7-Méthode d'analyse des données

Pour analyser les données nous avons fait recours à la méthode manuelle d'analyse de contenu. Cette méthode est celle qui sied aux recherches qualitatives et elle consiste à décrire de façon objective et systématique le contenu des entretiens réalisés en regroupant les différentes idées évoquées ou mots utilisés. Elle permet notamment d'extraire les déclarations les plus significatives. Des différents types d'analyse de contenu, nous avons opté pour une analyse thématique celle-ci découpe transversalement l'ensemble des entretiens en vue de rechercher une sorte de cohérence thématique afin d'extraire l'impact que pourrait avoir le climat de classe des participants sur la capacité de résilience des élèves déficients moteurs.

3-7-1 Le découpage en unités d'analyse

Les unités d'analyse encore appelées catégories d'analyse proviennent de l'observation et surtout des thèmes de l'entretien. Chacune de ces catégories peut avoir des sous-catégories ceci

dans le but de mieux mesurer le lien éventuel entre le climat de classe et la résilience des déficients moteurs.

3-7-2 Construction des unités d'analyse

Tableau 7: Tableau de construction des unités d'analyse

Catégories d'analyse	Sous catégories d'analyse	Unités d'analyse
Présentation des enquêtés	Le contexte familial de l'élève	- Nombre d'enfants de la famille - Statut socioprofessionnel des parents - lieu actuel de résidence - Type de famille
	- La formation de l'enseignant	- Formation initiale - Formation continue
Le climat social de classe	-Qualité des relations interpersonnelles entre l'enseignant et élève	- Chaleur affective - Disponibilité de l'enseignant
	-Qualité des relations interpersonnelles entre les élèves	-Entraide - Acceptation de la différence - Amitié
	-Le maintien du système de classe	- Equilibre entre la loi et le lien - Organisation du travail en classe
	-Le développement personnel	-Utilisation des expériences vécues. -Attentes élevées de l'enseignant vis-à-vis de l'élève
La résilience	- Les facteurs personnels de résilience	- Estime de soi -Sentiment d'efficacité -Capacité de résolution des problèmes liés au handicap - Sens de l'humour - Motivation

Dans ce chapitre nous avons défini notre population d'étude qui se constitue des personnes porteuses de déficiences motrices mais pas intellectuelles et qui sont scolarisées dans les écoles inclusives de Yaoundé ainsi que de leurs enseignants. Notre étude s'est faite à PROHMANDICAM-Association et au CNRPH d'Etoug-Ebé. Grâce à la technique d'échantillonnage raisonné, nous avons obtenu un échantillon composé de 03 élèves et de 03 enseignants. Nous avons utilisé comme instruments de collecte de données le guide d'entretien et l'observation directe. Quant à l'analyse des dites données, elle sera faite en se basant sur la technique d'analyse thématique de contenu. Dans le prochain chapitre nous procéderons à la présentation de nos données.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Après avoir collecté les données, il sera question dans ce chapitre de procéder à la présentation des résultats et à leur analyse. Dans le cadre de notre enquête, 5 élèves déficients moteurs et leurs enseignants se sont exprimés sur ce qu’ils pensent du climat social de leurs classes et des effets de celui-ci sur leur capacité à ne pas se laisser abattre par le handicap mais au contraire à aller de l’avant. Nous allons commencer par l’identification des différents intervenants.

4-1 IDENTIFICATION DES ENQUETES

4-1-1 Présentation de l’Enfant 1

➤ **Données idiographiques**

- Sexe : masculin
- Age : 11 ans

➤ **Données relatives à la déficience**

- Type de déficience : motrice se déplaçant grâce à des béquilles et à un appareil spécialement conçu pour être fixé à la cheville et aux genoux pour l’aider à placer ses jambes.
- Nature de la déficience innée

➤ **Vécu familial**

- Type de famille : Monoparentale
- Nombre d’enfants de la famille : 03
- Milieu de vie actuel : foyer de PROMHANDICAM

➤ **Vécu scolaire**

- Classe : CE1
- Statut dans la classe : Nouveau

Commentaire : l’Enfant 1 est un orphelin de mère dont le père a abandonné la maison familiale. Il vit actuellement au foyer de PROMANDICAM et passe ses congés et vacances en famille avec ses grands-parents et ses frères. C’est un élève qui a commencé son cursus primaire à l’école inclusive de PROMHANDICAM depuis la SIL jusqu’au CE1 où il est actuellement. A cause de ses multiples séjours à l’hôpital il n’a pu entrer à l’école qu’à l’âge de 08 ans et il ne

pouvait pas se déplacer seul il fallait qu'on le porte. Aujourd'hui grâce à des séances de kinésithérapie, à des dispositifs de structuration fonctionnelle et à des béquilles offertes par un prêtre il peut se déplacer seul. L'enfant 1 affirme entretenir de très bons rapports avec les membres de sa famille.

4-1-2 Présentation de l'Enfant 2

➤ Données idiographiques

- Sexe : féminin
- Age : 7 ans

➤ Données relatives à la déficience

- Type de déficience : motrice, ne possède pas de bras et se déplace sur ses deux jambes qui sont fonctionnelles.
- Nature de la déficience congénitale

➤ Vécu familial

- Type de famille : monoparentale
- Nombre d'enfants de la famille : 06
- Milieu de vie actuel : maison familiale

➤ Vécu scolaire

- Classe : CP
- Statut dans la classe : Redoublante

Commentaire : l'Enfant 2 est une petite fille qui est née sans bras. Ses parents sont séparés, la mère n'a pas d'emploi et le père est fonctionnaire et vient de temps en temps à la maison. Elle est actuellement au CP à l'école inclusive du CNRPH où elle a commencé son cursus primaire à la maternelle et d'après son maître elle serait à la charge unique de sa mère qui vit au quartier Mvog-Ada. Et du fait de la pauvreté de la famille est souvent absente ou en retard. C'est une

enfant timide qui dit se faire aider au quotidien par sa mère, sa grand-mère et ses aînés avec qui elle ne parle pas de son handicap.

4-1-3 Présentation de l'Enfant 3

➤ Données idiographiques

- Sexe : masculin
- Age : 17 ans

➤ Données relatives à la déficience

- Type de déficience : motrice peut se déplacer mais ne peut pas utiliser ses mains.
- Nature de la déficience : acquise, s'est rompu le cou pendant l'accouchement.

➤ Vécu familial

- Type de famille : biparentale
- Nombre d'enfants de la famille : 04
- Milieu de vie actuel : maison familiale

➤ Vécu scolaire

- Classe : CM1
- Statut dans la classe : nouveau

Commentaire : l'Enfant 3 est un jeune homme dont le cou s'est brisé lors de l'accouchement et qui à cause d'un diagnostic tardif de son problème (7mois après la naissance) a le visage qui regarde pratiquement le ciel aujourd'hui et de sérieux problèmes d'expression. Suite à son traumatisme, ses membres inférieurs et supérieurs ce sont irrémédiablement déformés et il peut se déplacer mais ne peut presque rien faire avec ses mains. Ses parents d'après le maître sont des « débrouillards ».

4-1-5 Présentation des enseignants

L'enseignant 1

- Nombre d'années d'enseignement : 5ans
- Formations reçues : Formation initiale à l'ENIEG B de Yaoundé, formation continue en braille et séminaires sur l'inclusion scolaire à PROMHANDICAM où il enseigne depuis 2ans. Classe actuelle : CE1

Commentaire : l'enseignant 1 tient les mêmes enfants depuis l'année scolaire passée où ils étaient au CP et il aimerait les tenir jusqu'au CM2 afin que les méthodes restent inchangées et que ses protégés ne soient pas déboussolés.

L'enseignant 2

- Nombre d'années d'enseignement : 5ans
- Formations reçues : Formation initiale à l'ENIEG de Bamenda, formation continue à SENTTI à Bamenda où il apprend le braille, le langage des signes, la santé mentale des retardés intellectuels et mentaux, le droit des enfants, la protection des enfants etc. Enseigne depuis 3ans à son poste actuel à l'école inclusive du CNRPH d'Etoug-Ebé. Classe actuelle : CP

Commentaire : l'enseignant 2 est un anglophone qui enseigne en français dans une école primaire francophone.

L'enseignant 3

- Nombre d'années d'enseignement : 10ans
- Formations reçues : Formation initiale à l'ENIEG d'Ambam, formation continue grâce à des séminaires du SENTTI au CNRPH où il enseigne depuis 10ans. Classe actuelle : CM1

Commentaire : l'enseignant 3 est un déficient moteur qui se déplace en fauteuil roulant et qui a fait ses études primaire d'où il sort avec le niveau du CM1 au CNRPH où il enseigne au-

jourd'hui. Pour nous c'est un prototype de la résilience des personnes en situation de handicap moteur physique. Il réussit tous ses diplômes en autodidacte dans sa chambre et obtient le baccalauréat avec 15 de moyenne.

En ce qui concerne le probable rôle que pourrait jouer la formation des enseignants ci-dessus dans l'instauration d'un climat de classe pouvant provoquer la capacité de résilience des déficients moteurs, nous leur avons posé la question de savoir quelles sont les méthodes qu'ils ont apprises pendant leur formation et qui les aident en situation d'inclusion.

Enseignant 1 : *on a des spécialistes sur le terrain, nos aînés qui viennent partager leur expérience avec nous, les psychologues, les spécialistes en braille passent de temps en temps, mais chaque enseignant dans sa classe essaye comme il peut de faire face aux difficultés des élèves. Il n'a pas de méthode spéciale qu'on nous apprend pour encadrer ces enfants.*

Enseignant 2 : *on avait fait beaucoup de matières professionnelles à SENTTI comme le braille, langage de signes, mental health, mental and intellectual retardation, child protection, law and children rights etc.*

Enseignant 3 : *la formation continue dans le cadre de l'inclusion s'est faite par SENTTI, c'est une école en spécialisation qui se trouve à Bamenda dont la formatrice vient de temps en temps une ou deux fois par an pour faire des séminaires de trois à quatre jours. Je peux dire que la formation inclusive à mon avis hein ça s'apprend beaucoup plus sur le terrain, dans les salles de classe, que dans les écoles de formation parce que les handicaps sont divers en situation inclusive et tu ne peux pas te former dans tous les handicaps. Moi par exemple je peux me prévaloir d'être spécialiste plus que ceux qui sont spécialistes, moi j'ai encadré la classe de CM2 pendant près de 05 ans j'ai pu faire passer des enfants retardés mentaux, je leur ai fait passer le concours, chaque année je fais passer de 30 à 40% tout handicap confondu.*

Pour ce qui est de mes méthodes, effectivement c'est comme j'ai dit tout à l'heure qu'il y'a déjà la vocation naturelle de l'enseignement, il y'a la volonté à le faire parce que si on part du principe psychologique qu'on rejette le handicap, il faut bien dire qu'il y'aura des limites quelle que soit la formation qu'on a. Mais si on part du principe que ces enfants doivent réussir c'est un challenge déjà personnel qui se pose si on a une conviction à ce que ces enfants participent de la réussite, ça c'est déjà capital. Bon maintenant il y'a l'autre, il y'a les besoins éduca-

tifs qui ne se voient que sur le terrain. Parce que le besoin éducatif en lui-même n'est pas clinique, le besoin éducatif se voit en situation opératoire d'enseignement. Je peux même dire que l'enseignant est de fait un chercheur aucun chercheur ne peut arriver ici et maîtriser ces enfants mieux que moi qui ai passé une année avec eux. Parce ce que je connais le niveau de l'Enfant 3 par exemple je parle de lui parce que c'est celui qui vous intéresse, je connais ce qu'on appelle les stimuli, ce qu'on peut apporter pour qu'il s'intéresse, je connais ses points de saturation, à quel niveau il ne peut plus encaisser, je vois les méthodes de remédiation que je peux apporter et ça, ça ne peut pas être livresque. Moi je trouve qu'en situation d'inclusion chaque enseignant devrait finir l'année en principe avec un rapport pédagogique par enfant, un rapport d'approche pouvant être exploité par les techniciens comme les psychologues et les pédagogues. On est en train de vouloir initier ça ici mais ça va nécessiter des rémunérations supplémentaires. Pour faire par exemple le bilan pédagogique de l'année de l'enfant 3 c'est un livre qu'il faut écrire car il va développer certaines aptitudes en fonction des situations scolaires, familiales etc. et tout ça entre en ligne de compte.

4-2 PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES PAR THEMES

Maintenant que l'identification des enquêtés est faite, nous passons à la présentation et à l'analyse des données selon les thèmes ou catégories.

4-2-1 Le climat social de classe

Ici nous cherchions à comprendre comment les composantes du climat social des classes de nos enquêtés contribue à provoquer en eux la résilience et nous allons procéder à une présentation et une analyse des informations recueillies par sous-catégories.

4-2-1-1 Les relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves du point de vue des enfants

Les questions dans cette sous-catégorie visaient à connaître la perception des enfants sur l'engagement et le soutien de leur enseignant à leur endroit. Et nous avons obtenu les réponses qui suivent (nous rappelons que l'Enfant 3 du fait de ses problèmes d'expression ne pouvait pas répondre aux questions nous nous sommes contentés de ce que son maître nous a dit de lui) :

Enfant 1 : il enseigne bien, il est gentil mais parfois il gronde aussi. Quand je trouve un exercice il me dit que c'est bien. Quand je suis malade il me vient me demander ce qui ne va pas.

Enfant 2 : le maître est gentil, il travaille avec moi quand on compose. Quand je travaille bien il me donne une bonne note et quand je travaille mal il ne dit rien.

A la question de savoir s'ils sont proches de leurs enseignants au point de pouvoir leur confier des « secrets » tous ont répondu non. Ceux qui vivent au foyer d'accueil parlent de leurs problèmes aux religieuses. Mais en ce qui concerne l'enfant 3 elle ne se confie ni au maître ni à sa mère. Voici ses propos

Enfant 2 : si on m'insulte en classe je ne dis pas au maître parce que je n'aime pas trahir les gens.

Il ressort donc des propos des enfants interviewés que ceux-ci ont de l'estime pour leurs enseignants qu'ils trouvent disponibles même s'ils ne sont pas encore prêts à se confier à eux.

4-2-1-2 Les relations interpersonnelles entre les élèves déficients moteurs interviewés et les élèves valides dans leurs classes.

Dans les deux écoles où nous avons mené nos enquêtes, les enfants interrogés ne se plaignent pas vraiment du comportement de leurs camarades valides envers eux au contraire, ils se sentent à l'aise en leur compagnie. Nous leur avons posé sous des formes différentes la question de savoir comment se comportent leurs camarades avec eux et voici quelques propos recueillis :

Enfant 1 : ils sont gentils, ils me soulèvent quand je tombe, ils font comme mes frères.

Enfant 2: ils prennent mon sac quand j'arrive, ils enlèvent mes chaussures, ils enlèvent aussi mes livres et mes cahiers dans mon sac et ils mettent ça sur ma table.

Pour l'enfant 3 il y'a toutefois une légère différence, tous ses camarades ne sont pas toujours gentils avec elle. Voici ce qu'elle affirme en ce qui concerne son camarade Barga :

Enfant 2 : ce n'est pas mon ami parce qu'il me gronde souvent, il me dit que je n'ai pas les mains.

A ce propos, l'enseignant 3 affirme que les enfants entre eux se font très souvent des critiques. Parce qu'un enfant valide ne comprend pas pourquoi qui souffre de problèmes de motricité fine ne parvient pas à écrire il peut lui dire : « on n'écrit pas comme ça » et ce dernier va essayer de s'améliorer jusqu'à ce qu'il atteigne le point de saturation. Pour lui ce sont des critiques qui sont constructives et qui font partir des éléments entrant dans les rapports entre les élèves.

4-2-1-3 Le développement personnel

A la question de savoir si grâce à l'enseignant ou à leurs camarades ils réussissent à faire des choses dont ils étaient incapables avant d'être membres de leur classe ils ont répondu comme suit :

Enfant 1 : je n'arrivais pas à ramper je restais seulement assis et maintenant je peux ramper. Puis voyant des béquilles près de lui nous lui avons demandé s'il continue de ramper avec les béquilles et voici quelle a été sa réponse : non c'était avant quand je venais d'arriver maintenant je marche seul.

A l'Enfant 2 qui ne comprenait pas la question nous avons demandé comment elle a appris à écrire avec les pieds et elle a répondu : *avec la maîtresse Ghislaine.*

L'enfant 3 quant à lui est d'après son enseignant moins frustré voici ce qu'il dit : *il était extrêmement frustré ; extrêmement parce que son handicap déjà est très frappant, et ça impressionne les autres donc ce qui fait que vraiment le milieu joue un grand rôle, la majorité des enfants que vous voyez ici ont commencé depuis la maternelle. Donc ils ne sont pas gênés, ils n'ont pas de problèmes, ils sont très à l'aise. Il y'a une socialisation du handicap ici et ça c'est un très grand avantage. Mais au début quand les enfants arrivent c'est souvent extrêmement difficile parce qu'à la maison ils sont cachés, ils sont dans la chambre donc leur première expérience sociale c'est souvent ici et c'est à l'enseignant de les mettre en condition et c'est aussi au psychologue parce qu'on a des psychologues ici.*

4-2-2 Climat de classe du point de vue des enseignants

4-2-2-1 Les relations interpersonnelles avec les élèves déficients physiques

Nous avons, à travers nos questions, cherché à savoir comment les enseignants se comportent avec les enfants déficients moteurs de notre échantillon en vue de comprendre leur degré d'engagement et de soutien vis-à-vis d'eux.

***Enseignant 1 :** je suis disponible pour tous les enfants sans exception. Si un enfant a besoin de moi et me le fait savoir je suis là, parfois même il ne me demande rien mais je constate qu'il est triste peut-être parce qu'il y'a eu quelque chose à la maison j'essaye de me rapprocher de lui. Je connais mes élèves j'évolue avec eux depuis l'année passée et j'aimerais que ça continue jusqu'au cours moyen 2.*

***Enseignant 2 :** l'enfant 2 est bien mais elle a un problème, la famille est vraiment pauvre ce qui fait qu'elle ne vient pas souvent parce qu'il n'y a pas l'argent de taxi. Quand sa mère me dit parfois si j'ai 500 je donne. Et elle est souvent en retard je ne la gronde pas pour ça je fais beaucoup catch up classes avec elle si non elle n'allait pas s'en sortir même cette année.*

***Enseignant 3 :** Avec l'enfant 3 on se comprend parfois par des regards. Il ne s'exprime pas facilement à cause de son handicap qui touche sa cage thoracique. Mais il m'écoute très bien de temps en temps pendant les leçons je l'interpelle pour qu'il sente que je le vois je le fais d'ailleurs avec tous les autres handicapés de la classe.*

4-2-2-2 Techniques de l'enseignant pour que règne l'acceptation de la différence dans la classe

Après nous avoir présenté leurs attentes vis-vis des cas étudiés dans leurs classes nous avons demandé à chaque enseignant ce qu'il fait concrètement pour que l'acceptation du handicap se fasse d'abord par l'enfant et ensuite par ses pairs valides. Nous nous sommes rendu compte que chacun y vas de sa manière même si certaines techniques employées se ressemblent. Nous avons pu recueillir les propos suivants :

***Enseignant 1 :** d'abord ma façon d'enseigner, j'utilise les méthodes actives et j'évite qu'ils se retrouvent seuls dans un coin et je ne les exclus d'aucune activité. J'ai eu à organiser le*

défilé dans la cour pour que dans ma classe les enfants fassent aussi comme ceux qu'ils voient à la télé, j'organise aussi des matchs de foot où chacun participe, l'Enfant1, qui avait été opéré joue avec ses béquilles et tous trouvent cela plaisant.

Enseignant 2 : par exemple comme elle n'a pas les mains j'avais continué ce que la maitresse de la maternelle lui a appris, i teach her to hold a pencil using her toes. Elle écrit avec ça très bien donc quand elle écrit comme ça elle est lente. Je lui donne beaucoup de temps plus qu'à ses camarades. Même quand j'évalue je lui laisse le temps plus. Pour le comportement des autres c'est quand l'année commence, c'est vrai qu'il y'a certains qui viennent d'ailleurs ils ne connaissent pas d'abord les méthodes tu vois non ? Mais avec le temps ça entre mais moi si je suis un enfant insulter son camarade handicapé, je le corrige.

Enseignant 3 : le handicap ce n'est pas seulement un obstacle pour le handicapé hein, c'est aussi un problème pour l'élève normal qui est là parce qu'il ne suit plus la leçon il va passer tout son temps à l'observer, il va être mal à l'aise parce qu'il est assis à côté de lui. Le handicapé a ses préjugés personnels qui ne sont pas toujours ce que les autres pensent. Donc il faut un très grand travail d'explication, de mise en condition, psychologique qui se fait de façon ardue dans toutes les classes. Je pense que la solidarité dans le groupe classe est très importante pour aider le déficient à s'adapter et c'est l'encadreur qui doit créer même des règles s'il le faut pour que chacun se sente à l'aise. Moi j'interpelle souvent les handicapés, je cause avec eux, je conseille, comme on est au niveau 3, c'est des enfants qui ont déjà un niveau de compréhension, qui ont déjà un certain âge, on peut leur faire comprendre un certain nombre de choses, les principes de la vie. Et ça marche très bien avec l'enfant 4, c'est un enfant qui est déjà très à l'aise si vous l'observez pendant la récréation il organise les jeux, il est bagarreur, le meilleur moyen de voir son épanouissement c'est beaucoup plus dehors qu'ici parce que si l'enfant pendant la récréation est frustré c'est qu'il y a du travail à faire. C'est pour cela que je dis que l'accompagnement psychologique de la personne handicapée est très important que ce soit en milieu scolaire ou familial, il attend beaucoup de ceux qui sont autour de lui, plus que les autres. Et c'est tout à fait normal parce qu'il est diminué donc on ne doit pas lui donner ce qu'on donne aux autres, il faut donner ce qu'on donne aux autres, plus autre chose pour compenser ses frustrations.

4-2-2-3 : Le maintien du système de classe

Nous avons posé aux enseignants enquêtés la question de savoir comment ils font pour maintenir leur classe disciplinée les trois premiers nous ont parlé de leurs techniques pour mettre l'ordre et précisément des sanctions en ces termes :

***Enseignant 1** : j'ai quelques techniques, j'élève la voix, je rends les leçons attrayantes, et je peux aussi punir. Je ne punis pas pour punis sinon l'enfant va devenir rebelle ils savent pourquoi je les punis et c'est même parfois eux qui proposent les punitions.*

***Enseignant 2** : pour maintenir l'ordre dans la classe quand je vois un élève qui dérange trop je lui donne un poste de responsabilité tu vois non ? Comme ça, il va faire les autres vont se calmer. Bon je ne tape pas souvent je tape si quelqu'un a volé où s'il a fait quelque chose de très grave.*

***L'enseignant 3** lui préfère organiser le travail il affirme : je ne punis pas beaucoup je le fais même rarement. Je préfère organiser le travail, quand un enfant travaille, il ne bavarde pas. Et nous causons aussi, je permets à chacun de s'exprimer et je ne rappelle à l'ordre que si c'est nécessaire pour qu'ils sachent que c'est le travail qui paye.*

En ce qui concerne les modes d'évaluation des élèves déficients moteurs de notre échantillon, leurs enseignants nous ont dit ceci :

***Enseignant 1** : L'élève 1 peut écrire avec la main gauche mais il est lent puisque même cette main est atteinte, je lui donne donc plus de temps qu'aux autres. Pour ce qui est de la proclamation des résultats, je remets les bulletins sans lire les rangs et lorsque je veux primer je donne à tout le monde pour ne pas frustrer un enfant, ils sont très sensibles ici.*

***Enseignant 2** : je lui donne le même travail que les autres mais seulement que je lui donne plus de temps, elle reprend la classe parce que je ne veux pas qu'elle avance sans avoir un bon niveau.*

***Enseignant 3** : Etant donné que cet élève ne peut pas écrire, l'évaluation est orale. Mais comme il s'exprime que très peu et avec beaucoup de difficultés, pour être sûr d'avoir bien entendu ce qu'il a dit je fais appel à un ou deux collègues pour qu'ensemble on s'assure de bien*

reporter ce qu'il a effectivement dit après avoir déchiffré son langage. Pour les mathématiques ce sont des QCM, il choisit les réponses mais en histoire par exemple je ne peux pas lui demander quelles sont les conséquences de la deuxième guerre mondiale même s'il les connaît ça prendrait trop de temps pour essayer de comprendre sa réponse. Je peux par exemple lui demander : qui a organisé la résistance française pendant la deuxième guerre ? Et là, il peut répondre. Je lui pose des questions simples, mais à la fois complexes pour juger son niveau.

4-2-2-4 Le développement personnel

Nous avons présenté plus haut les réponses des enfants étudiés à la question de savoir quels sont les progrès qu'ils ont faits depuis qu'ils sont dans leur classe. Maintenant nous voulons présenter ce que leurs enseignants disent avoir apporté comme contribution pour les changements positifs observables et observés dans leurs attitudes et aptitudes actuelles. Voici ce qu'ont répondu ces enseignants à la question de savoir comment ils font pour que ces enfants croient en eux, pour les encourager.

***Enseignant 1 :** tous les matins on prit car on ne peut rien faire sans la prière. On leur fait comprendre avant qu'ils n'entre en classe qu'il n'y a pas de différence entre eux et que tous ont des droits et la leçon de morale permet d'enseigner sur leurs devoirs.*

***Enseignant 2:** par exemple comme elle n'a pas les mains j'avais continué ce que la maîtresse de la maternelle lui a appris, i teach her to hold a pencil using her toes. Elle écrit avec ça très bien donc quand elle écrit comme ça elle est lente. Je lui donne beaucoup de temps plus qu'à ses camarades. Même quand j'évalue je lui laisse le temps plus*

***Enseignant 3 :** c'est une bonne question, parce qu'il y'a déjà une solidarité psychologique. Moi, dans ma scolarité j'ai connu beaucoup de frustrations, donc il y'a déjà cette solidarité-là, dans ma psychologie j'ai un devoir de solidarité envers ceux qui souffre. Comme j'ai moi-même souffert je suis plus à même de les comprendre et à même de leur proposer des moyens de contournement que moi-même j'ai utilisé et puis il y'a la vocation. Il y'a la vocation, il y'a la formation et il y'a le cadre.*

Lorsque nous avons posé aux enseignants la question de savoir quelles sont leurs attentes vis-à-vis des élèves déficients moteurs que nous avons choisis dans leurs classes pour notre travail ils nous ont répondu comme suit :

Enseignant 1 : *tu sais à chaque travail il faut des objectifs que tu vises, je leur fait connaître à tous mes objectifs pendant les leçons par exemple. Si je prends par exemple le cas des mathématiques sur la multiplication j'aimerais qu'à la fin que l'élève puisse être capable non seulement de mémoriser la table de multiplication mais de pouvoir pratiquer, de l'utiliser quand le besoin se fait sentir. C'est des enfants que si les parents continuent à compter sur eux ils peuvent travailler.*

Enseignant 2 : *oui mais je ne les enseigne pas de la même méthode, avec elle je dois beaucoup insister that why i do what we call differentiation instruction.*

Enseignant 3 : *mes attentes envers tout enfant, les attentes d'un éducateur c'est de faire de chaque enfant un homme à part entière peu importe le handicap qu'il a. On n'a pas de préjugés à avoir et c'est à nous les éducateurs de trouver les moyens de réaliser cet objectif donc mes attentes envers lui c'est qu'il soit un homme comme les autres en tous points de vue. Bon maintenant ça c'est un besoin, ça c'est une attente qui est purement idéale, pour réaliser cette idéalité il faut donc un nombre de moyens et de volonté, là je parle de l'administration et je parle des parents. Quelles attentes le parent a d'un enfant handicapé en milieu scolaire ? C'est très important de se poser cette question parce que l'enseignant du point de vue éthique et déontologique ne fait pas de discrimination. Les attentes du maître sont idéales mais la pratique voudrait qu'il y'ait des apports transversaux qui peuvent venir soit des parents soit de l'administration nous sommes ici dans un centre qui fait du social mais...*

Les attentes des deux premiers enseignants vis-à-vis des enfants de notre enquête sont liées beaucoup plus liées au travail scolaire tandis que l'enseignant 3 vise la formation intégrale de tous ses apprenants il veut en faire des hommes et des femmes à part entière.

Pour avoir d'avantage d'information sur cette même unité d'analyse, nous avons demandé à ces enseignants s'ils font parfois venir dans leurs classes des personnes adultes ayant réussi dans la vie malgré leurs déficiences en vue de donner espoir.

Enseignant 1 : ils viennent régulièrement, les déficients moteurs et les aveugles on a des professeurs, des gens qui travaillent dans l'administration bref des gens qui s'en sortent dans la vie et les enfants sont toujours très contents de les recevoir ça leur donne de l'espoir.

Nous n'avons pas eu besoin de poser cette question à l'enseignant 3 qui a travers ses réponses à plusieurs autres questions nous a bien fait comprendre qu'il est lui-même un exemple pour ses élèves qui ont des handicaps. L'enseignant 2 quant à lui ne fait pas appel aux expériences vicariantes pour aider ses apprenants déficients ils voient ces personnes au quotidien au CNRPH.

4-2-3 Facteurs personnels de résilience

4-2-3-1 Les facteurs personnels de résilience selon les enfants interviewés

Pour que les enfants nous disent à peu près s'ils ont des caractéristiques individuelles qu'on retrouve chez une personne résiliente nous leur avons posé des questions comme qu'est-ce que tu sais faire (malgré ton handicap)? Qu'est-ce que tu fais quand quelque chose te dépasse (quand tu ne peux pas le faire) ? Qu'est-ce que tu aimerais faire comme métier plus tard ?

A la première question nous avons obtenu les réponses suivantes :

Enfant 1 : je peux jouer au ballon, je peux balayer, vider les ordures et je sais fabriquer les bancs de cuisine.

Enfant 2: je sais travailler avec mes pieds, je sais écrire, je sais laver les assiettes.

L'Enfant 3 d'après son enseignant a appris à ne compter que sur sa mémoire pour toutes les activités faites en classe car il ne peut faire ni la lecture, ni l'écrire. Il sait très bien organiser les jeux en récréation.

Pour ce qui est de la deuxième question, l'enfant 1 demande de l'aide quand il sent qu'il est vraiment incapable de faire quelque chose seul. L'enfant 2 dit que lorsqu'elle ne peut pas faire quelque chose seule, parfois elle demande qu'on l'aide parfois elle reste tranquille.

A la question de savoir quel est le métier qu'ils aimeraient faire dans le futur ils nous ont dit ceci :

Enfant 1 : je veux être policier pour aider les autres à tuer les Boko Haram.

Enfant 2 : je ne sais pas, je veux être docteur.

L'enseignant 3 nous a dit ceci en ce qui concerne l'orientation professionnelle de l'Enfant 4 : *l'orientation n'est pas faite de façon individuelle, il y'a une commission qui siège ici et qui est composée de l'enseignant, des médecins... dans son cas ça va être très difficile, les deux bras qui ne fonctionnent pas, le cou qui est callé d'un côté, ça sera très difficile. Moi je crois qu'on va faire qu'il reprenne la fin du cycle au moins deux ou trois fois pour qu'il ait le maximum de connaissances théoriques déjà. L'essentiel n'est pas de faire passer mais de s'assurer qu'il ait vraiment les connaissances compte tenu du fait qu'il n'a que sa mémoire. Je crois que le domaine dans lequel on peut l'orienter c'est l'informatique assisté, il existe des ordinateurs qui fonctionnent avec la chaleur de la main, les pulsions électro céphaliques, on porte un casque qui permet de communiquer. Les canadiens nous en ont proposé un mais malheureusement l'Etat n'a pas encore les moyens. Si on veut que son handicap ne limite pas son génie il faut mettre les moyens et il n'est pas le seul, sinon toute notre volonté au final n'aura pas servi à grand-chose pour son insertion socioprofessionnelle.*

4-2-3-2 Les facteurs personnels de résilience selon les enseignants interviewés

Pour déceler les facteurs individuels des enfants de notre étude, nous avons posé les questions ci-après à leurs enseignants : est-ce que cet enfant fait montre de courage au quotidien face aux difficultés liées à son handicap ou s'apitoie-t-il (elle) sur son sort ? Est-ce que l'humour fait partir des mécanismes de défense qu'il (elle) utilise ? Pose-t-il (elle) des actes qui prouvent qu'il (elle) est responsable ? Leurs réponses ont été les suivantes à la première question :

Enseignant 1 : il peut peut-être le faire ailleurs mais à l'école non il ne s'apitoie pas sur lui-même parce que même malade il veut venir.

Enseignant 2 : oui, oui elle a déjà ça mais avant elle ne parlait même pas elle est traumatisée par rapport aux situations de la maison mais si c'est à l'école elle est à l'aise. Elle est courageuse, normalement elle était ici dans la classe ci l'année passée mais j'ai vu que non il y'avait certaines compétences qu'elle n'a pas qu'il faut qu'elle reprend pour bien développer ça maintenant elle s'en sort.

Enseignant 3 : très, courageux et volontaire il veut faire. Si on lui apportait de l'aide, si on lui apportait toutes les adaptations ça serait quelqu'un de très bien.

Pour ce qui est de la deuxième question :

Enseignant 1 : il aime la comédie et nous faisons souvent des pièces de théâtre ici et il aime bien ça.

Enseignant 2 : non elle est calme. Seulement si j'organise quelque chose qui fait rire comme le concours de danse là elle va rire.

A l'enseignant 3 nous avons posé la question de savoir s'il pense que l'enfant 3 pourrait utiliser l'humour comme mécanisme de défense face à son handicap et nous a dit ceci :

L'humour moi je dirai beaucoup plus l'agressivité. Freud l'a dit, Freud le psychologue, la frustration engendre plutôt l'agressivité. Non mais cet humour serait tragique, ce ne serait pas réel. On ne peut pas face à une tragédie développer de l'humour, c'est difficile parce que le handicap est une tragédie, à la fois physique, à la fois morale qu'on subit et donc, le meilleur moyen de défense et c'est démontré en psychologie en situation d'adversité l'homme ne réagit pas par l'humour à moins qu'il soit malade mental ce que le handicapé n'est pas.

Pour finir, à la question relative au sens des responsabilités des enfants étudiés, les enseignants pensent qu'ils font tous preuve de beaucoup de responsabilité même la plus jeune enfant, celle du CP voici ce que dit son enseignant à ce sujet : *je peux dire qu'elle est responsable parce que tu peux voir tous ses cahiers, tous les livres qu'on a utilisés elle prend bien soin de ça. Elle n'oublie jamais son crayon ou sa gomme.*

Afin de rendre faciliter l'interprétation de nos données, nous les avons synthétisées dans le tableau qui suit.

Tableau 8 : Tableau de synthèse des résultats

Sous-catégorie d'analyse	Résultats
Contexte familial des élèves	Les trois enfants de notre échantillon sont issus de familles pauvres ne pouvant pas leur offrir l'assistance matérielle

	<p>dont ils ont besoin. L'enfant 1 est orphelin et il vit au foyer de PROMHANCICAM pendant la période scolaire et c'est grâce aux religieuses et aux prêtres qu'il a été opéré et qu'il a des appareils orthopédiques et des béquilles qui l'aide à se déplacer. L'enfant 2 vit très loin du CNRPH et est souvent absente à l'école par manque d'argent de taxi. Les enfants de l'enfant 3 sont des débrouillards.</p>
<p>Formation des enseignants</p>	<p>Les enseignants 1 et 3 pensent qui suivent certes des formations continues offertes par les institutions où ils exercent pensent que c'est dans la classe qu'ils apprennent chaque jour à s'occuper des déficients moteurs, car leur formation continue concerne beaucoup plus le braille et le langage des signes. Ils font appel aux spécialistes en cas de besoin mais l'enseignant 3 pense être lui-même un spécialiste. L'enseignant 2 est très fière de la formation qu'il a eu à Bamenda et il l'utilise du mieux qu'il peut.</p>
<p>Relations interpersonnelles entre enseignants et déficients moteurs de l'échantillon</p>	<p>Les trois enseignants interviewés soutiennent psychologiquement et même financièrement (enseignant 1), les enfants de notre étude. L'enseignant 3 particulièrement est plus proche de tous ses apprenant en situation de handicap par solidarité vu qu'il est lui-même déficient moteur physique et aussi par vocation. Quant aux enfants, ils pensent que les rapports avec leurs enseignants sont plutôt chaleureux l'enfant 1 ne désire pas changer de maître.</p>
<p>Relations entre élèves déficients moteurs physiques et élèves valides</p>	<p>Les trois enfants interrogés sont dans l'ensemble satisfaits des relations avec leurs camarades valides qui sont pour l'enfant 1 comme des frères et pour l'enfant 2 des amis. L'enfant 2 remarque toutefois que tous ne sont pas toujours gentils.</p> <p>Les enseignants interviennent dans les relations entre les élèves</p>

	<p>invalides et les élèves valides pour stopper les écarts de conduites. L'enseignant 3 affirme qu'il laisse parfois les enfants valides critiquer les enfants invalides parce qu'ils le font innocemment et poussent l'invalides à se surpasser. Mais il met fin à cela lorsque ça devient pénible pour le déficient, lorsqu'il a atteint son point de saturation.</p>
<p>Le développement personnel</p>	<p>D'après les enfants les classes actuelles dans lesquelles où ils se trouvent et aussi celles des années précédentes leur ont permis de gagner un peu en autonomie. C'est grâce à un enseignant que l'enfant 2 a appris à écrire avec ses orteils. C'est par souci d'imiter ses camarades que l'enfant 1 qui ne se déplaçait pas a commencé à ramper et a cessé d'être porté.</p> <p>Les enseignants quant à eux y participent tant bien que mal par leurs attentes qui sont beaucoup plus liées aux leçons pour les enseignants 1 et 2. L'enseignant 3 lui, est habité par le souci de faire de tous ses apprenants déficients des hommes et des femmes à part entière, il les encourage beaucoup au quotidien en utilisant son exemple.</p> <p>En ce qui concerne les évaluations, les enseignants de notre échantillon tiennent compte des difficultés de chaque apprenant dans la conception des épreuves, c'est le cas de l'enseignant 3 qui doit tout faire de façon orale avec l'enfant 3 et qui doit lui poser des questions simples parce que ne nécessitant pas trop de mots pour répondre mais à la fois complexes parce que demandant de la réflexion et de la précision. Les enseignants 1 et 2 donnent les mêmes épreuves qu'aux autres aux enfants 1 et 2 mais plus de temps à cause de leurs difficultés à écrire.</p> <p>Les enfants reçoivent souvent des visites des personnes en</p>

	situation de handicap ayant réussi à s'en sortir dans la vie pour leur montrer que c'est possible.
Le maintien de l'ordre en classe	Les enseignants 1 et 2 utilisent les punitions qui sont parfois choisies par les élèves de l'enseignant 1 eux-mêmes. Ils utilisent aussi la « voix de l'enseignant » qui fait taire les bavards. L'enseignant 3, quant à lui organise le travail et les échanges pour ne pas laisser les apprenants inactifs et éviter ainsi autant que faire se peut les punitions. Pour ce qui est des règles de vie que certains enseignants de PROMHANDICAM et du CNRPH collent sur les murs des classes, nos trois enseignants n'en font aucun cas. Ils préfèrent établir les règles oralement.
Les facteurs personnels de résilience	Les enfants 1, 2 ont de grands rêves d'avenir : être respectivement policier, et docteur, ils savent demander de l'aide quand ils n'arrivent pas à faire quelque chose et savent aussi se débrouiller seuls. D'après les enseignants, les trois enfants sont très courageux, ils ont certes des moments de tristesse et de dépression venant des autres milieux qui les influencent (famille, foyer) mais ils ne s'apitoient presque jamais sur leur sort.

4-3 PRESENTATION DES DONNEES ISSUES DE L'OBSERVATION DIRECTE

Le guide d'entretien, notre principal outil de collecte de données nous a permis d'avoir les résultats ci-dessus. A ces résultats, nous venons dans cette section ajouter ceux de nos observations.

En ce qui concerne la qualité des relations entre les enseignants et les élèves déficients moteurs des classes où nous avons mené nos enquêtes nous avons pu constater qu'elles étaient assez conviviales. Avec leurs pairs valides, c'est l'entraide, l'amitié, la solidarité. L'acceptation

de la différence est réelle ce qui permet à tous les enfants en situation de handicap de se sentir membres de leur classe. Les enfants valides sont très contents de pouvoir aider leurs camarades en situation de handicap et cela se fait sans l'intervention de l'enseignant. Dans certaines classes de PROMHANDICAM-Association nous avons remarqué la présence sur les murs de la classe des règles de vie (je ne dois pas arriver en retard en classe, je ne dois pas me moquer de mon camarade, je ne dois pas faire mes besoins sur moi, je ne dois ni insulter, ni bagarrer, ni voler etc.) mais dans la classe où nous étions il n'avait aucun message sur les murs, aucun aussi dans les classes du CNRPH. La disposition des tables banc dans les salles de classe de ces deux écoles ne permet pas aux enfants en fauteuil roulant de bien se mouvoir à moins d'être placés devant, avec une table spéciale. Les tableaux à l'école inclusive de PROMHANDICAM sont fixés à une hauteur qui ne peut pas permettre aux enfants se déplaçant en fauteuil de venir y écrire quelque chose. A l'école inclusive du CNRPH, les tableaux sont à une hauteur pouvant permettre à tous les enfants de se sentir membre de la classe, même les enfants qui sont en fauteuil roulant.

Nous sommes parvenus à la fin de ce chapitre dont l'objet était la présentation et l'analyse des résultats. Nous avons d'abord présenté les résultats de l'entretien en commençant par l'identification des enquêtés, ce qui nous a permis d'avoir une idée de l'histoire de chaque participant. Puis, nous sommes passés à la présentation des résultats se rapportant aux thèmes du guide d'entretien et enfin, nous avons dit un mot de ce que nous avons observé directement. La présentation de la perception du climat de classe et des facteurs personnels de résilience s'est faite en tenant compte du point de vue des enseignants d'une part et des élèves déficients moteurs d'autre part. Dans le chapitre suivant, nous passerons à l'interprétation de ces différents résultats à la lumière de nos théories explicatives.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Après avoir présenté et analysé nos données, notre tâche dans cet ultime chapitre est de les expliquer dans le contexte de l'étude et à la lumière des travaux antérieurs. En partant des résultats, nous allons discuter leur valeur théorique en convoquant justement les théories et les auteurs qui ont étudié la question. Puis, nous vérifierons la congruence entre ces résultats et les objectifs que nous nous sommes fixés au départ. En fin, nous ferons ressortir les implications théoriques et pratiques des résultats obtenus sur le plan professionnel, les difficultés et suggestions.

5-1 Interprétation des résultats

5-1-1 Climat social de classe et résilience : facteurs de protection

Les résultats de notre étude nous montrent que dans les classes de nos institutions inclusives, on mise beaucoup sur la qualité des relations entre les élèves, le soutien et l'engagement de l'enseignant. Nous avons pu constater que l'acceptation de la différence est une réalité dans toutes les classes, les enfants de notre échantillon ont tous pu grâce un environnement de classe favorable réaliser des prouesses dans leur participation aux activités quotidiennes de la vie. L'enfant 1 par exemple qui ne se déplaçait pas, qui restait assis à longueur de journée à appris d'abord à ramper pour pouvoir faire comme les autres enfants de sa classe. L'enfant 2 peut écrire avec ses oreilles et sort petit à petit de son mutisme grâce à ses camarades qui l'accueillent chaque jour comme une reine et qui sont aux petits soins avec elle. L'enfant 4 dont le handicap, très visible le frustrait terriblement a appris à se sentir à l'aise au milieu de ses camarades qui l'acceptent tel qu'il est. Selon la théorie des buts d'accomplissement, l'estime de soi est un facteur individuel qui joue un rôle très important dans la poursuite des buts. Pour ces enfants, le fait d'être reconnus dans le groupe classe, comme des personnes, d'être respectés, écoutés, a un effet positif sur l'image qu'ils se font d'eux-mêmes. Le Boterf (1994) cité par Emmanuel Bingono (2015) affirme que l'image de soi est une autre dimension de la perception que l'élève a de lui-même, qui peut jouer un rôle dans le développement des compétences. Les enseignants jouent également un rôle important dans cette acceptation de soi grâce à leurs conseils, et aussi à la prière (l'enseignant 1 prend très à cœur le fait que dans leur école la prière se fasse chaque matin

et car elle aide à donner de l'espoir aux enfants). De plus, d'après nos résultats, les climats sociaux de classe que nous avons étudiés sont beaucoup plus portés sur la maîtrise que sur la compétition, les enseignants tiennent compte des standards personnels de leurs apprenants pendant les évaluations, les enfants 1 et 2 bénéficient d'un peu plus de temps à cause de leurs difficultés à écrire.

Nous avons également pu nous rendre compte que l'un des enseignants interviewés est résilient, il s'agit de l'enseignant 3. Il est lui-même en situation de handicap moteur physique et c'est lui qui obtient les meilleurs résultats avec les élèves déficients moteurs et avec plusieurs autres catégories de déficients grâce au climat de classe qu'il instaure et nous pensons que la TDS de Vygostky explique bien cela. En effet, à elle montre le rôle majeur des médiateurs dans la modification du comportement humain, « c'est en apprenant à résoudre une situation avec un tuteur qui maîtrise le schème que l'apprenant progresse et construit à son tour le schème considéré » E. Bingono (2015). L'enseignant 3, procure une sorte de béquille cognitive pour que l'enfant 3 puisse contrôler sa situation, ceci au moyen du langage qui est au cœur de leur relation. Pour lui, les élèves de sa classe ont déjà une certaine capacité de compréhension des principes de la vie vu qu'ils sont au niveau 3, il interpelle souvent les handicapés, cause avec eux, et leur donne des conseils. Et avec l'enfant 3 il dit que ces techniques marchent très bien. C'est pour cela qu'il affirme que l'accompagnement psychologique de la personne handicapée est très important que ce soit en milieu scolaire ou familial, ce dernier attend beaucoup de ceux qui sont autour de lui. Et c'est tout à fait normal parce qu'il est diminué donc on ne doit pas lui donner ce qu'on donne aux autres, il faut donner ce qu'on donne aux autres, plus autre chose pour compenser ses frustrations.

5-1-2 Facteurs personnels et résilience

Plusieurs caractéristiques personnelles ressortent des résultats de cette étude comme des facteurs pouvant faciliter la résilience des enfants interviewés et qui sont aussi appelés facteurs de protection.

D'abord la volonté, c'est une caractéristique personnelle qui est mentionnée par de nombreux auteurs et qui découle elle-même de la perception d'efficacité personnelle ou SEP de Bandura qui implique la persévérance dans les difficultés. D'après Rutter (1985), la personne rési-

liente est un individu ayant une bonne estime de soi, un solide sentiment d'efficacité et d'excellentes capacités dans la résolution de problèmes. Les enfants de notre étude font preuve de courage et de volonté même si cela n'est pas le cas tous les jours car ils ont des moments de tristesse et de dépression, ce qui est tout à fait compréhensible. La capacité de résilience n'est ni immuable ni acquise une fois pour toutes. Pour Emmanuel Bingono (2015), le meilleur moyen d'inférer sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) chez l'élève est de lui demander de commenter oralement ou par écrit sa perception des buts qu'il s'est fixé et des chances qu'il a de les atteindre. Nous avons posé aux enfants 1 et 2 la question de savoir ce qu'ils aimeraient faire comme métier dans l'avenir et ils ont répondu respectivement policier et docteur. Nous rappelons que l'enfant 1 se déplace en béquille et avec des appareils orthopédiques et que l'enfant 2 n'a pas de bras. C'est dire que leur SEP actuel leur permet d'y croire.

Un autre facteur personnel de résilience que nous avons évoqué dans notre recherche est l'humour. Dans le cadre du fonctionnement résilient, Anaut (2006) pense que l'humour peut s'accompagner d'une vision de soi positive et donc participer à la construction d'une meilleure estime de soi. Dans notre étude, aucun participant n'utilise l'humour comme mécanisme de défense dans le processus de résilience. C'est probablement, parce que l'humour est répertorié dans l'échelle du fonctionnement défensif comme un niveau adaptatif élevé, niveau que ces enfants n'ont pas encore atteint.

5-1-3 Contexte familial des enfants interrogés : facteurs de risque

Les trois enfants que nous avons approchés dans ce travail sont chacun issus d'un contexte familial très pauvre aussi bien en moyens financiers qu'en soutien moral où ils ont eu du mal à construire leur image d'eux-mêmes. L'enfant 1 affirme qu'il bénéficiait du soutien de sa mère cette dernière est malheureusement décédée. Son père aurait abandonné le toit familial, il vit au foyer de PROMHANDICMAM pendant la période de classe et retourne chez ses grands-parents pendant les congés et les vacances. L'enfant 2 ne vit pas avec ses deux parents et affirme ne pas trop parler avec sa maman. Elle sort petit à petit de sa timidité et de son mutisme d'après son enseignant.

5-2 Niveau d'atteinte des objectifs de la recherche

Ce travail avait pour objectif principal d'analyser l'impact du climat social de classe des écoles inclusives contribue sur la capacité de résilience des élèves déficients moteurs. Ceci afin de mettre en évidence les moyens utilisés dans les classes pour fabriquer des parcours atypiques et voir s'ils peuvent être amendés pour plus d'efficacité.

Les objectifs secondaires qui découlaient de cet objectif étaient :

OS1 : Observer les relations interpersonnelles qui s'établissent entre l'enseignant et les élèves d'une part et entre les élèves d'autre part dans une classe inclusive dans le but de voir dans quelle mesure elles concourent à la résilience des déficients moteurs.

OS2 : Mettre en évidence les opportunités qu'offrent les classes des écoles inclusives camerounaises pour le développement de l'autonomie des déficients moteurs afin de mesurer l'impact celles-ci dans ledit développement.

OS3 : Examiner les mesures de maintien de l'ordre dans les classes des écoles inclusives camerounaises, ceci dans le but de comprendre le mode de contrôle des comportements des élèves déficients moteurs.

OS4 : Mettre en évidence ce qui fait de certains enseignants des écoles inclusives camerounaises des tuteurs de résilience dans le but d'évaluer le niveau d'impact de leur formation sur le développement de cette capacité particulière qu'ils ont.

Les résultats de nos enquêtes nous ont montré que dans l'école inclusive de PROHMANDICAM-Association et dans celle du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Émile Cardinal Leger, la qualité des relations interpersonnelles entre les enseignants et les élèves d'une part et entre les élèves d'autre part constitue le moyen principal utilisé pour provoquer la résilience des élèves déficients moteurs.

Le maintien du système de classe en vue de la résilience ne répond pas encore au schéma de J. Lecomte (2004) qui veut qu'il y ait équilibre entre le lien et la loi c'est-à-dire que l'enseignant manifeste son attention bienveillante (encouragements, gentillesse,...) mais il pose aussi clairement les règles (insiste sur le fait qu'il faut travailler pour réussir et que la réussite

dépend donc d'abord de l'enfant en souffrance lui-même) pour donner du sens à son existence. Des enseignants interviewés, un seul a compris ce principe nous pensons que cela est dû peut être au fait que ce dernier est lui-même une personne déficiente motrice qui considère son métier comme une mission, celle de faire des enfants en situation de handicap qu'il éduque des hommes et des femmes à part entière.

En ce qui concerne l'objectif spécifique relatif à la mise en évidence de ce qui fait de certains enseignants des tuteurs de résilience dans les écoles inclusives, nous pouvons affirmer que cela a très peu à voir avec leur formation. Pour Henriette Englander (2006) : « sauf exception, devenir un enseignant tuteur de résilience ne s'improvise pas. Une formation aux concepts de base en psychologie ainsi qu'à la pédagogie de la médiation s'avère nécessaire. Si les enseignants désirent transformer leurs pratiques pédagogiques, il faut qu'ils se modifient eux-mêmes. A cette fin, il est indispensable qu'ils bénéficient d'une formation modifiante ». Dans notre échantillon, les enseignants ont reçus des formations solides en braille et en langage de signe ce qui leur permet de se faire comprendre par les sourds et les aveugles mais presque personne n'a eu un cours sur la relation d'aide raison pour laquelle, à notre avis ils se focalisent plus sur la conduite des leçons. Or la plus part des enfants en situation de handicap scolarisés dans ces écoles ne bénéficient pas d'un attachement secure (relation avec une personne qui leur sert de médiateur dans la zone proximale de développement ou il se trouve) dans leur milieu familial. Ils ont donc besoin d'un médiateur adulte à l'école. Et comme disait Feuerstein cité par Englander (2006) : « l'enseignant doit quitter son statut de transmetteur de savoir et avoir un regard éducatif, être persuadé que, grâce à lui, l'apprenant va se développer ».

L'enseignant 3 fait partir des exceptions d'enseignant tuteur de résilience improvisé et même là nous pensons que cela est dû comme lui-même l'a reconnu au devoir de solidarité qu'il dit avoir vis-à-vis de ceux-là qui comme lui souffre d'un handicap. En effet, il a connu le rejet de son père qui l'a exclu de son projet de scolarisation à cause de son handicap. Après plusieurs opérations chirurgicales qu'il subissait chaque année au CNRPH où il était interné et suivait parallèlement les cours à l'école primaire, et où il enseigne aujourd'hui, il a dû retourner chez lui sans moyen de déplacement et avec le niveau de CM1. Il réussit tous ses diplômes jusqu'au baccalauréat qu'il obtient avec la mention bien en autodidacte dans sa chambre. Aujourd'hui il s'est donné pour mission en tant qu'enseignant dans une école inclusive de faire de tous ses ap-

prenants valides et invalides des hommes et des femmes à part entière il connaît par expérience et veut faire profiter les enfants en situation de handicap de cette expérience.

Après cette interprétation de nos résultats, nous passons maintenant à la phase des implications professionnelles de notre étude sur les plans théorique et pratique.

5-3 Implications théoriques et pratiques des résultats obtenus sur le plan professionnel.

Le principe de l'école inclusive n'implique pas seulement que les élèves en grande difficulté d'apprentissage aient leur place en classe ; il intègre aussi celui de la scolarisation de droit des élèves en situation de handicap. Il s'agit de permettre à chacun de s'approprier ou de se réapproprier sa dynamique propre de développement.

A l'heure où on parle désormais des ODD (Objectifs du Développement Durable) notre travail pourrait contribuer à la réalisation de l'ODD 4 : assurer une éducation inclusive et de qualité pour tous et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

Pour être plus concret, étant donné que les écoles inclusives camerounaises se focalisent beaucoup sur la qualité des relations devant exister entre les apprenants valides et ceux en situation de handicap d'une part et entre les enseignants et les élèves d'autres part, nous pensons que ce travail peut permettre aux enseignants qui sont déjà sur le terrain d'enrichir un tant soit peu leurs connaissances en médiation liée à la résilience. Car pour pouvoir créer et entretenir un climat social de classe susceptible de conduire les élèves à la résilience il faut absolument se mettre dans la peau d'un tuteur de résilience. Certains cas exceptionnels d'enseignants y arrivent sans formation, ils le sont, sans en être conscients. Pour plus de scientificité dans leurs pratiques pédagogiques liées à la résilience, les enseignants des écoles inclusives du Cameroun d'après nous pourraient déjà s'aider des 10 critères de médiation de R. Feuerstein et surtout du lien qu'Englander (2006) a établi entre ces critères et la résilience à l'école. Il s'agit de :

- 1- Intentionnalité et réciprocité : le formateur doit être persuadé de la « modifiabilité » l'apprenant et lui manifester son intention, son désir de l'éduquer, l'inciter à participer au contrat éducatif.
- 2- Transcendance : le tuteur de résilience doit l'enfant en difficulté à dépasser les caractéristiques actuelles d'un apprentissage ce qui revient à étendre la portée d'un acquis spéci-

fique, en monter l'intérêt ailleurs, dans un cadre de référence élargi en généraliser la signification afin d'accroître la motivation et la curiosité car apprendre c'est établir des liens.

- 3- Signification : ce troisième critère découle du critère précédent, il consiste pour l'enseignant à expliciter, encourager l'apprenant à rechercher le sens dans les contenus enseignés. « La croyance que la vie a un sens et que ce sens est positif » fait partir des déterminants de la résilience cités par Manciaux et Cyrulnik (2001).
- 4- Sentiment de compétence : provoquer la prise de conscience des capacités de réussite. Une bonne estime de soi, une meilleure image de soi font l'unanimité parmi les chercheurs en tant que principaux facteurs de la résilience. Les enseignants devraient amener les élèves à prendre conscience qu'il leur faut attribuer leurs échecs à la non utilisation de stratégies efficaces et non à une incompetence générale, c'est-à-dire réduire leur sentiment acquis d'impuissance par un travail de métacognition.
- 5- Régulation et contrôle des comportements : favoriser la lutte contre l'impulsivité, rappeler la nécessité de prendre le temps de réfléchir. Le contrôle de son impulsivité favorise la maîtrise des situations, ce qui contribue à la réussite de résolution des problèmes à l'école et à l'adaptation générale dans la vie.
- 6- Partage : valoriser la coopération, la socialisation et la prise en considération du point de vue d'autrui et faire baisser l'égoïsme. Ceci est bénéfique non seulement pour les progrès intellectuels provenant du conflit cognitif mais aussi le soutien entre pairs et donc pour la résilience.
- 7- Différence individuelle : faire prendre conscience à chacun de ses particularités individuelles de ce qui le différencie des autres. Accorder cette attention à l'élève en souffrance c'est participer à la construction de son identité. Ceci passe par la réponse aux questions « qui suis-je ? », « à qui suis-je utile ? », « quelle valeur ai-je ? ».
- 8- Rechercher des buts : aider le sujet à choisir, à planifier ses objectifs, à s'inscrire dans un projet. Un individu résilient a le profil d'un planificateur.
- 9- Comportement de défi : encourager la recherche de la nouveauté et de la complexité des tâches.

10- Conscience du changement : transmettre à l'apprenant la conscience de sa capacité de changer, de progresser, de se développer, de dépasser ses propres limites, de créer et de devenir autonome.

5-4 Suggestions

Après analyse et interprétation de nos données, nous pensons qu'il est de bon ton de formuler quelques suggestions qui pourraient être utiles pour améliorer la qualité du climat social de classe dans les écoles inclusives existant déjà sur le territoire national et pour aider celles qui sont encore en gestation à créer des climats de classe positifs et motivationnels . Nos suggestions s'adressent aux MINEDUB, au MINESEC.

Au MINEDUB, nous suggérons :

- Qu'en plus du braille et du langage des signes, qui sont les principaux points sur lesquels porte la formation continue des enseignants des écoles inclusives, que les pratiques pédagogiques en rapport avec la résilience soient enseignées. Ceci pour permettre que les enseignants des écoles inclusives grâce à cette formation de transformer le climat social de leurs classes et le rende propice au développement personnel des enfants en situation de handicap.
- Que les moyens matériels et financiers soient mis à la disposition des enseignants des écoles inclusives afin que des rapports annuels portant sur l'évolution psychosociale et pédagogique de chaque élève soient produits. Ceci en vue d'être utilisés par les spécialistes de l'éducation et par les enseignants eux-mêmes.

Au MINESEC

- Nous suggérons également que quelques modifications soient faites au niveau des programmes officiels des ENIEG/ENIET. En psychologie de l'éducation par exemple, dans le thème intitulé le développement socio-affectif de l'enfant, au niveau des savoirs pourrait être ajouté la définition du concept résilience. Et dans les savoir-faire, on pourrait introduire un aspect : gérer le groupe classe dans un contexte inclusif, en prenant en compte

le développement socio-affectif de l'enfant dans une perspective de résilience. Enfin comme activité suggérée, former des groupes de discussion pour identifier les types de stratégies à utiliser pour provoquer la résilience des enfants déficients et établir le lien entre ces stratégies et le thème portant sur la motivation. Ceci afin de faire de chaque instituteur formé dans les ENIEG et les ENIET un potentiel tuteur de résilience.

5-5 Difficultés rencontrées

Au cours de nos enquêtes sur le terrain nous avons fait face à quelques difficultés au Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Emile Cardinal Leger. A cause des fautes commises par nos aînés académiques (vol des documents), et du fait que les résultats des enquêtes menées ne parviennent jamais aux responsables de l'école inclusive de ce centre nous avons eu beaucoup de mal à obtenir la permission de collecter les données.

Dans ce chapitre, nous avons pour but principal d'analyser et d'interpréter les résultats de nos enquêtes sur le terrain, il ressort que les climats de classe des institutions inclusives visitées par nous favorisent dans une certaine mesure les apprentissages et le développement des apprenants déficients moteurs grâce à la qualité des relations qui s'établissent entre les enseignants et les élèves d'une part et entre les élèves d'autre part. L'acceptation de la différence par les pairs valides des enfants présentant un handicap est déjà très visible ce qui contribue pour beaucoup à rehausser leur l'estime de soi des élèves déficients moteurs. Les dimensions du climat de classe que sont le maintien du système de classe et le développement personnel ne sont pas encore bien exploités. Mais, il est indéniable que certains enseignants des écoles inclusives, eux-mêmes résilients, sont des tuteurs de résilience qui s'ignorent et une formation continue adéquate pourrait les aider à mieux employer ce talent.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail était axé sur le climat social de classe inclusive et la résilience des personnes porteuses de déficiences motrices dans les écoles inclusives du Cameroun. Nous avons pour ambition de comprendre comment certaines écoles inclusives parviennent malgré le manque de moyens nécessaires à la réalisation d'une bonne inclusion scolaire. Comme axe de recherche, nous avons choisi d'analyser principalement l'impact du climat social de classe sur la capacité de résilience des élèves déficients moteurs.

Nos enquêtes sur le terrain qui se sont déroulées à l'école inclusive de PROMHANDI-CAM-Association de Mimboman et à celle du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Emile Cardinal Leger d'Etoug-Ebé ont montré grâce à une analyse thématique que les relations entre les enfants valides et les enfants ainsi que celles que ces derniers entretiennent avec leurs enseignants constituent la clé principale du développement de leur capacité de résilience dans un contexte de classe. Les enseignants quant à eux ignorent encore toute l'étendue de leur pouvoir sur ces enfants en souffrance qui ont besoin de repères dans un monde où ils sont très souvent rejetés. Ils se focalisent encore trop (à quelques exceptions près) sur les leçons ce qui est par ailleurs compréhensible, et très peu sur les relations d'aide psychologique avec les enfants en situation de handicap qu'ils ne maîtrisent pas. Le maintien du système de classe lui aussi n'est pas trop différent de celui que l'on rencontre dans la plus part des classes ordinaires. Les enseignants se limitent aux sanctions pour faire régner la discipline et un seul dans notre échantillon essaye de maintenir l'équilibre entre le devoir de compréhension qu'il a envers ses apprenants d'un « autre genre » et celui de leur montrer qu'ils sont responsables de leur avenir et qu'ils doivent bâtir eux-mêmes. Nous avons interprété ces résultats au vue des théories explicatives que nous avons convoquées à savoir la théorie du développement social TDS de Vygostky et la théorie des buts d'accomplissement (TBA). Ce qui nous a permis de comprendre davantage le climat social des classes dans lesquelles nos enquêtes ont été menées.

Nous pensons que cette étude peut contribuer à améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants des écoles inclusives camerounaises en leur donnant plus de visibilité dans les actes qu'ils posent au quotidien pour favoriser le bien-être de leurs apprenants en situation de handicap moteur. En effet, l'enfant déficient moteur a besoin de se réconcilier avec son corps et son

image. Les enseignants des écoles inclusives doivent donc mettre un peu plus d'accent sur leur rôle de médiateur. Cette étude pourrait également contribuer à améliorer un tant soit peu la formation des élève-maîtres et maîtresses si l'on tient compte des suggestions qui ont été faites.

Les limites de notre recherche viennent d'après nous d'une part, du fait qu'elle ne concerne que les déficients moteurs. Or, dans une classe inclusive on retrouve plusieurs types de handicap et tous les apprenants de cette classe sont moulés dans le même environnement social. D'autre part la résilience est un concept qui ne peut être totalement appréhendé qu'en tenant compte d'un ensemble de facteurs de risque ou éléments pouvant compromettre l'adaptation psychique et sociale de l'enfant en situation de handicap moteur à l'école. Il s'agit entre autre du manque d'aménagement de son environnement, du manque d'appareils orthopédiques (fauteuils, prothèses, déambulateurs...) facilitant son déplacement, de l'inadéquation des attitudes éducationnelles parentales et scolaires, etc. En effet, nous avons pu constater dans notre échantillon que l'explication du changement de comportement de l'enfant 1 par exemple, vient en grande partie des appareils orthopédiques qui lui ont permis de se déplacer tout seul, de devenir autonome.

En définitive, nous pouvons dire que la résilience est un concept qui prend tout son sens dans le contexte éducatif actuel dont la vision est en rapport avec l'inclusion scolaire. C'est un concept porteur d'espoir et qui pourrait être bien exploité dans les écoles inclusives camerounaises en vue de l'atteinte de l'objectif du développement durable numéro 4 à savoir : assurer une éducation inclusive et de qualité pour tous et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Anaut, M. (2006). *Humour et résilience à l'école*. In *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Anaut, M. (2006). *L'école est-elle un lieu de résilience?* Paris : Armand Colin.
- Anaut, M. (2006). *La résilience : surmonter les traumatismes*. Paris : Armand Colin.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité-Le sentiment d'efficacité personnelle*.
- Beaud, M. (1994). *L'art de la thèse*, éd. La découverte, Paris.
- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe : élaboration d'une échelle adaptée aux collégiens français et étude de sa validité. *Revue Canadienne des Sciences du comportement*.
- Block, J.H. et Block, J. (1980). The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behaviour. In W.A. Collins (Ed), *Minnesota Symposium of child psychology (vol.13)*. pp 39-101.
- Bouteyre, E. (2008). *La résilience scolaire : De la maternelle à l'université*. Paris : Berlin.m
- Bressoux, P., (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie n°108*, P.91-137.
- Brookover, W.B. (1979). *School social systems and student achievement: school can make a difference*. New York: Praeger.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.

- Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. et Pourtois, J-P (2007). *École et résilience* : Odile Jacob.
- Dewey, J.(1975).*Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (2013/2020 P.59-60).
- Englander H. (2006). Comment les enseignants peuvent-ils devenir tuteurs de résilience? *In École et Résilience*, Paris : Odile Jacob.
- Feuerstein, R. (2005). *Conférence sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale*, Paris. Sorbonne, le 21 avril.
- Fonkoua, P. (2008). *L'intégration scolaire des enfants à besoins spéciaux : une valeur centrale pour le futur des systèmes éducatifs. In processus d'intégration des enfants à difficultés d'apprentissage et d'adaptation*. Les cahiers terroirs.
- Janoz, M. et Georges, P. et Sophie, P. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*. Volume 27. 1998, p 285-306.
- Jordan-Lonescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*. Volume 22 (1), 163-187.
- Julien-Gautier, F.,et Jourdan-lonescu, C.(dir.).(2015). *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*. Quebec : livres en ligne du CRIRES.
- Lecomte, J. (2004). *Guérir de son enfance*. Paris : Odile Jacob.
- Lecomte, J. (2004). Les enseignants, tuteurs potentiels de résilience, *Le journal des psychologues*, 2, 16, avril, P. 25-29.
- Lieury, A. (2008). *Psychologie cognitive*. Paris, France : Dunod.
- Mercier M. (2007). Ecole, handicaps, représentations sociales et résilience. *in École et résilience*. Paris : Odile Jacob.

- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation. Que sais-je ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Montessori, M.(1935). *L'enfant*. Paris :Desclée de Brouwer.
- Moss,R.H.(1994). *The social climate scales: Auser's guide*.(2nd Ed.). Palo Alto: Consulting Psychologist Press
- Mucchielli, R. (1986). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : ESF
- Murray, H. A. (1947). *Explorations in personality*. New York : Oxford University Press
- Ndie, S. (2006). *Rédiger et soutenir un mémoire de fin de formation*. Collection méthodologie de la recherche 1^{ère} édition.
- OMS (2012). CIF. *Classification internationale du fonctionnement,du handicap et de lasanté*. Genève, Suisse.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2008). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Reboul, O. (1994). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Rutter, M. 1985. Resilience in the face of adversity, Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Soulet, M-H. (2009). *Changer de vie devenir un autre : essai de formalisation des processus engagés*, in Michel Grosseti et al., *Bifurcations. La Découverte/ Recherches*
- Terrisse, B., Kalubi J.-C. et Larivée S. (2007). Résilience et handicap chez l'enfant, *Reliance N°24*, 12-21.
- Thibodeau–didakto, J. F. *Écoles sécuritaires et bienveillantes. La résilience éducationnelle pour générer des conditions de succès*.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action sur les besoins éducatifs spéciaux*. Espagne : Salamanque.

Zaffran, J. (2005). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : Harmattan.

ANNEXES