

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DE YAOUNDE

DEPARTEMENT DES SCIENCES
DE L'EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROUN
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

HIGHER TEACHERS' TRAINING
COLLEGE YAOUNDE

DEPARTMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION

RELATION ENSEIGNANT-ENSEIGNÉ ET CAPACITÉ DE RÉSILIENCE CHEZ LES ÉLÈVES DÉFICIENTS MOTEURS EN CONTEXTE INCLUSIF

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur des Ecoles
Normales d'Instituteurs deuxième grade (DIPEN II)*

par :

LOCK Grâce Marie Ingrid

Licenciée en Sociologie

Sous la direction de :

MAINGARI DAOUDA

Maitre de Conférences

Année Académique 2018-2019

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	v
REMERCIEMENTS	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ANNEXES	viii
RESUME	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	3
1.1 CONTEXTE	3
1.1.1 L’éducation : un droit fondamental pour tous	3
1.1.2 Le principe de l’éducabilité universelle.....	3
1.1.3 Vers des systèmes éducatifs inclusifs	5
1.1.4 L’EPT au Cameroun	8
1.1.5 Progrès réalisés et défis à relever pour l’atteinte des objectifs de l’EPT	9
1.2 LE CONSTAT	11
1.3 PROBLEME	13
1.3.1 Question de recherche principale	15
1.3.2 Questions de recherche secondaire.....	16
1.3.3 Objectifs de recherche	16
1.4 INTERET DE L’ETUDE	19
1.4.1 Sur le plan économique et social	19
1.4.2 Intérêt professionnel	19
1.4.3 Intérêt éthique et moral.....	20
1.5- DELIMITATION DE L’ETUDE	20
1.5.1 Délimitation théorique.....	20
1.5.2 Délimitation empirique	20
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET	22
2.1 DEFINITION DES CONCEPTS	22

2.1.1 Relation maitre-élève	22
2.1.2 La résilience	25
2.1.3 La déficience	29
2.1.4 Handicap.....	31
2.1.5 Handicapé.....	32
2.1.6 Ecole inclusive	32
2.2 REVUE DE LA LITTERATURE	33
2.2.1 Influence de la relation enseignant-élève sur le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève.	33
2.2.2 Influence de la relation enseignant-élève sur les problèmes de comportement et les habiletés sociales.....	34
2.2.3 La relation éducateur-éduqué	36
2.2.4 La résilience comme caractéristique individuelle	37
2.2.4 Personnes en situation de handicap moteur : incapables ou différemment capables ?	38
2.2.5 Ecole, handicaps, représentations sociales et résilience.....	39
2.2.6 Place du handicap dans la relation enseignant-enseignés	40
2.2.7 Les enseignants, des potentiels tuteurs de résilience.....	41
2.3 THEORIES EXPLICATIVES	42
2.3.1- La théorie des buts d'accomplissement (TBA) : fondement d'une relation motivationnelle.....	43
2.3.2- La théorie du développement social de Lev Vygostky (1896-1934).....	46
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	51
3-1 LE TYPE DE RECHERCHE	51
3-2 DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE.....	51
3-3 DEFINITION DE LA POPULATION D'ETUDE	53
3-3-1 Critères de sélection des participants à l'étude.....	54
3-4 TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON DE L'ETUDE ...	54
3-4-1 Définition de l'échantillonnage	54
3-4-2 Technique d'échantillonnage.....	55
3-4-3 Définition de l'échantillon.....	55
3-5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES	56
3-5-1 L'observation directe	57

3-5-2 L'entretien	58
3-5-3 Guide d'entretien.....	59
3-5-4 La procédure de collecte des données	60
3-6 TRANSCRIPTION ET CODAGE DES DONNEES	61
3-6-1 La transcription.....	61
3-6-2 Le codage.....	61
3-7 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	62
3-7-1 L'analyse thématique de contenu	62
3-7-2 Le découpage en unités d'analyse	62
3-7-3 Construction des unités d'analyse	63
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSES DES RESULTATS.....	65
4-1 PRESENTATION DES INTERVIEWES	65
4-1-1 Présentation de l'élève 1	65
4-1-2 Présentation de l'élève 2	66
4-1-3 Présentation de l'élève 3	66
4-1-4 Présentation de l'élève 4.....	67
4-1-5 Présentation des enseignants	68
4-2 PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES PAR THEMES	71
4-2-1 Les relations entre les acteurs de la situation pédagogique	71
4-2-2 Relation enseignant-enseignés du point de vue des enseignants.....	74
4-2-3 Facteurs personnels de la résilience.....	79
4-3 PRESENTATION DE DONNEES ISSUES DE L'OBSERVATION DIRECTE....	83
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	85
5-1 INTERPRETATION DES RESULTATS	85
5-1-1 Relation maître et élèves et résilience : facteurs de protection.....	85
5-1-2 facteurs personnels et résilience	87
5-1-3 contextes familiaux des élèves de notre échantillon : facteurs de risque	88
5-2 NIVEAU D'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	88
5-3 IMPLICATIONS THEORIQUES ET PRATIQUES DES RESULTATS OBTENUS SUR LE PLAN PROFESSIONNEL.....	90
5-4 RECOMMANDATIONS	92
5-5 LES DIFFICULTES RENCONTREES	93

CONCLUSION GENERALE	95
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	97
ANNEXES	101

A mes parents, M et Mme LOCK

REMERCIEMENTS

Cette étude a été réalisée grâce aux concours de plusieurs personnes pour lesquelles nous trouvons ici l'occasion d'exprimer notre gratitude.

Ainsi, nous adressons nos remerciements :

- Au Professeur Maingari Daouda pour sa disponibilité, sa patience, ses précieux conseils et son encadrement tout au long de ce travail,
- Au chef de département et aux enseignants en service dans le département des sciences de l'éducation pour leur accompagnement et le dévouement dont ils ont fait montrer tout au long de notre formation,
- A tous les instituteurs et moniteurs en service dans l'école spécialisée et inclusive de PROMHANDICAM-Association,
- A Maurice Mbwe Mpoh pour son soutien moral et financier, pour la relecture de notre travail, pour ses encouragements et pour avoir toujours été à mes côtés tout au long de cette recherche.
- A nos frères, Emmanuel Yara Lock, Joël Lock, Mouthe Daniel, Georgette Bidan pour le soutien moral,
- A M et Mme Ngonn à Ngonn pour leur soutien
- A Sandrine Ngo Ndjock pour ses conseils,
- A nos camarades de promotion particulièrement Mlle Nguele Beyeme Corinne, Kessiek Mireille et Soh Gustave qui, par leurs encouragements, nous ont créé un environnement propice et stimulant au travail,

Enfin, à tous ceux qui de près ou de loin ont, d'une manière ou d'une autre contribué à la réalisation de cette étude, qu'ils trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : tableau des questions de recherche et objectifs de l'étude

Tableau 2 : récapitulatif des perspectives de la relation maître-élève

Tableau 3 : tableau des caractéristiques des personnes résilientes

Tableau 4 : tableau synoptique

Tableau 5 : tableau de la population accessible

Tableau 6 : tableau de l'échantillon des enseignants

Tableau 7 : tableau de l'échantillon des élèves déficients moteurs physiques

Tableau 8 : grille d'observation

Tableau 9 : tableau de construction des unités d'analyse

Tableau 10 : tableau de synthèse des résultats

LISTE DES ANNEXES

- 1-** Attestation de recherche
- 2-** Guide d'entretien pour les enseignants
- 3-** Guide d'entretien pour les élèves
- 4-** La transcription des données

LISTE DES ABREVIATIONS

- BUCREP** : Bureau Central des Recensements et des Etudes de la Population
- CE1** : Cours élémentaire 1^{ère} année
- CE2** : Cours élémentaire 2^e année
- CM1** : Cours moyen 1^{ère} année
- CM2** : Cours moyen 2^e année
- CIF** : Classification Internationale du Fonctionnement de Handicap
- DSSEF** : Document de Stratégie du Secteur Educatif et de Formation
- EPT** : Education Pour Tous
- EPPI** : Ecole Primaire Publique Inclusive
- EPPIA** : Ecole Primaire Publique Inclusive d'Application
- IMC** : Infirmes Moteurs Cérébraux
- MINEDUB** : Ministère de l'Education de Base
- MNESEC** : Ministère de l'Enseignement Secondaire
- OMD** : Objectifs du Millénaire pour le Développement
- ONU** : Organisation des Nations Unies
- TBA** : Théorie des Buts d'Accomplissement
- TDS** : Théorie du Développement Social
- UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

RESUME

Notre étude portait sur la relation enseignant-enseigné et la capacité de résilience chez les élèves déficients moteurs. Nous sommes partis du préalable selon lequel, en dépit du fait que l'Etat Camerounais n'ait pas encore réalisé grand-chose de son arsenal de mesures à prendre pour rendre l'inclusion scolaire effective, certains enseignants se démènent au quotidien pour faire de leurs apprenants des personnes résilientes. Le problème est celui de savoir comment ces « miracles » aussi qualifiés de réussites atypiques se font en contexte inclusif. L'objectif de cette étude vise à comprendre comment la qualité de la relation maître-élèves suscite la résilience chez certains. Nous avons utilisé la théorie des buts d'accomplissement et la théorie du développement social. Cette recherche s'inscrit dans un devis qualitatif. L'enquête a été réalisée auprès de 04enseignants et de 04élèves déficients moteurs au sein de l'école inclusive de PROMHANDICAM-Association. Les données collectées ont été faites à base du guide d'entretien et une grille d'observation. L'interprétation des données révèlent que la qualité des relations interpersonnelles entre les acteurs de la situation pédagogique est positive (chaleureuse, respectueuse, bienveillante ...), elle favorise de manière significative la résilience des élèves en situation de handicap. Certains enseignants de ladite école sont de véritables potentiels tuteurs de résilience et une formation continue adéquate pourrait les aider à mieux employer ce talent de manière efficace et efficiente.

ABSTRACT

This study was related to the teacher-student relationship and the resilience capacity of students suffering of motor disabilities. We started from the assumption that, despite the fact that the Cameroonian State has not yet implemented its arsenal of measures allowing the effectiveness of inclusive education, some teachers are struggling on a daily basis to make their students resilient people. The problem was to understand how these "miracles" also described as atypical successes are done in an inclusive context. This study aimed to understand how the quality of the teacher-student relationship creates resilience among some students. Theories related to goal-of-achievement and social development have been used. The survey related to this qualitative research was conducted among 04 teachers and 04 students suffering of motor impairment in the inclusive school PROMHANDICAM-Association. Data was collected through an interview guide and an observation grid. The data analysis reveals that the quality of the interpersonal relationship between the actors of the educational situation is positive (warmhearted, respectful, benevolent ...) and significantly promotes the resilience of students with disabilities. Some teachers are real potential resilience tutors and adequate continuing education could help them to use this talent more efficiently.

INTRODUCTION

Plusieurs enfants et adolescents se sentent heureux à l'école, car ils retrouvent la sécurité affective, la satisfaction de leur besoin de considération, le désir d'apprendre (Pourtois et Moscovi, 2002). Pour ces jeunes, l'école ne représente pas uniquement une institution servant à l'acquisition des diverses connaissances et savoirs mais un environnement propice au développement des habiletés sociales afin de devenir plus autonomes dans leur vision des choses, dans leurs actions et dans leur rapport au monde. D'autres élèves, par contre, n'arrivent pas à s'adapter à l'école et y éprouvent des sentiments d'insécurité, d'incompétence, d'infériorité et du déplaisir (Pourtois, Moscovi, 2002).

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 l'apprentissage scolaire 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 (ré) 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). En vue de réaliser les missions d'une éducation globale, inclusive et intégrale pour tous, des dispositions ont été prises au niveau de la politique éducative nationale et à cela, viennent se greffer des engagements internationaux de l'Etat.

Depuis de nombreuses années, des auteurs en Sciences Humaines comme B. Cyrulnik , M. Anaut, J.Lecomte, se sont intéressés de près à la résilience, cette capacité à renaitre de ces cendres , à ne pas 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 en contexte inclusif la qualité de la relation maître-élève suscite la résilience des élèves déficients moteurs. Dans ce pays où les personnes en situation de handicap continuent à être les moins scolarisés et où les mesures normatives prises par l'Etat en faveur 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 spéciaux ? On sait que l'attention qu'on porte à un être blessé peut faire des merveilles là où la présence de tout matériel didactique a échoué. C'est pour cela que nous avons choisi comme principal axe de recherche la relation enseignant-enseigné en contexte inclusif. Notre but c'est de comprendre dans quelle mesure la qualité des relations interpersonnelles entre les acteurs de la situation pédagogique contribuent à faire des élèves déficients moteurs des personnes capables de s'estimer, d'être positives malgré leur handicap et de développer des compétences malgré leur handicap.

Dans les pages qui suivent, nous exposerons d'abord la problématique de l'étude qui est la composante essentielle du travail. Puis, nous constituerons le cadre théorique et méthodologique de l'étude. De plus, par la suite, nous présenterons les données récoltées et enfin, nous allons procéder à l'interprétation des résultats et aux implications professionnelles de cette dernière sur les plans théoriques et pratiques

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Une recherche scientifique consistant en la résolution d'un problème, nous ne saurions commencer notre travail sans énoncer la problématique. Comme l'indique Beaud (2006), la problématique est une composante essentielle dans un travail de recherche car elle est aussi importante que le cerveau pour un être humain. De ce fait, une fresque du contexte de l'étude permet d'avoir un aperçu des réalités dans l'univers de la formation au Cameroun. Dans cette perspective, la formulation du problème vient construire sur les aspects qui constituent la problématisation ainsi mise en œuvre, à savoir la question et les objectifs de recherche tout en précisant l'intérêt, la délimitation empirique et théorique de l'étude.

1.1 CONTEXTE

1.1.1 L'éducation : un droit fondamental pour tous

La Déclaration universelle de droits de l'homme (1948), énonces-en son article 26 que « toute personne a droit à l'éducation » et, que cette éducation doit viser le plein épanouissement de la personnalité humaine et le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. De cette conception démocratique de l'éducation est né le mouvement de l'éducation pour tous.

1.1.2 Le principe de l'éducabilité universelle

Selon Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011), les caractéristiques humaines ou les préférences exprimées par l'apprenant doivent être comprises comme une manifestation de l'unicité de chaque individu. Cette unicité est largement liée aux expériences que l'apprenant a déjà vécues ou encore à des particularités de divers ordres. En effet, la disposition affective, la disposition cognitive, les styles d'apprentissage, les capacités intellectuelles, les types d'intelligences dominants, l'apprentissage acquis, la présence de handicaps physiques, sensoriels ou neurologiques sont en fin de compte l'expression de ce que l'apprenant vit et comprend au cours de la situation dans laquelle il se trouve, et ce, à partir des expériences qu'il a vécues à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. La reconnaissance des manifestations de l'unicité

de chaque individu exige une ouverture d'esprit et une grande curiosité de la part de tous les acteurs de l'éducation face aux différences de l'autre. Tout cela implique nécessairement une certaine décentration au regard de ses propres caractéristiques ou préférences personnelles. En ce sens, il semble nécessaire de reconnaître que tous les apprenants sont porteurs de sens (Jalil Akkari et Gohard Radenkovic, 2002) et que dans la relation pédagogique il y a cette responsabilité professionnelle de chercher à comprendre ce sens qui s'exprime. Cette position se réclame d'une posture éthique dans un projet pédagogique qui fait le choix de croire aux potentialités de réussite de chacun des élèves, de croire donc en l'éducabilité universelle, quelles que soient les particularités de chacun. Le décret ministériel n°2018/6233/PM du 26 Juillet 2018 relatif à la protection et la promotion des personnes handicapées et en particulier l'article 3 alinéas (2) stipule que le handicap ne constitue, en aucun cas un motif de refus de l'admission ou de l'inscription d'un élève ou d'un étudiant dans un établissement ou centre de formation classique.

D'après le postulat de l'éducabilité universelle énoncé par Raynal et Rieunier (2010), on n'a jamais fini de faire des apprentissages et tout être humain, quel que soit son potentiel initial peut augmenter ses capacités d'action sur le monde. Aussi, l'enfant inadapté a droit à toute l'amélioration dont il est capable. L'éducabilité universelle est le principe sur lequel l'inclusion puise son fondement car il apparaît comme une exigence éthique. Il faut parier sur l'intelligence de l'enfant, car l'éducation profite à la fois aux enfants pour lesquels on fait ce pari, mais également aux autres. Plus on va vers ces enfants dits différents, plus on est amené à inventer des outils et des dispositifs qui vont pouvoir être réinvestis avec les autres enfants.

Un enseignant ayant pour conviction l'éducabilité de ses élèves est prêt à innover, à puiser au fond de lui les ressources lui permettant de réussir leur scolarité et à développer une dynamique qui permet à chaque enfant, quelle que soit la nature de ses difficultés, de se développer sur les plans intellectuel, physique, affectif, social, moral et religieux. Toujours créatif et prêt à s'adapter, il ne renonce jamais face à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage particulières. Il privilégie la réussite et l'accès du plus grand nombre au savoir tout en étant contre le darwinisme naturel qui est un principe stipulant que seuls les mieux adaptés survivent. Alors, quelles que soient les caractéristiques spécifiques de tout être humain, il peut apprendre à l'école ordinaire et

ainsi échapper à l'enfermement dû aux préjugés sur le handicap. Ce principe pousse donc à considérer tous les individus de la société comme éducatifs et à définir des politiques éducatives allant dans le sens de l'inclusion. De plus, le rapport mondial sur le handicap (2011) insiste sur l'importance d'une formation appropriée pour les enseignants ordinaires de manière à ce qu'ils se sentent sûrs d'eux et compétents lorsqu'ils enseignent à des enfants ayant des besoins éducatifs diversifiés. Ce rapport fait observer que les programmes de formation des enseignants devraient porter sur les attitudes et les valeurs et pas seulement sur les connaissances et les qualifications.

1.1.3 Vers des systèmes éducatifs inclusifs

La déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, adoptée en 1990 lors de la Conférence de Jomtien, a reconnu qu'une proportion considérable d'enfants et de jeunes n'avaient toujours pas accès à l'éducation. Le monde comptait près d'un milliard d'analphabètes ; environ un enfant sur six n'était pas inscrit à l'école. Prenant en compte l'immensité de la tâche à accomplir, la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990) s'est fixé pour but de remédier à cette situation en faisant de la scolarisation de tous les enfants une priorité. Offrir une éducation de base est apparu comme le moyen de répondre aux « besoins éducatifs fondamentaux » de tous. Ainsi, il a été convenu de considérer l'éducation de base comme un droit fondamental de tout individu. Des lors, le cadre d'action de l'EPT a défini six objectifs à savoir :

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

Il est à noter que le gouvernement Camerounais a ajouté un septième à ces six objectifs à savoir l'éducation à la citoyenneté. En réalité, cela revenait à réitérer l'engagement pris dans le Cadre des droits de l'Homme où l'éducation est définie comme étant un droit humain fondamental (ONU, 1948). Cet engagement a été

réaffirmé sous une forme plus concrète dans la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989, dont l'article 29 énonce que l'objectif de l'éducation est de favoriser « l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (ONU, 1989)

Par la suite, l'importance d'un système inclusif d'éducation de base pour le progrès et le développement global de l'être humain n'a cessé d'être soulignée dans tous les documents ultérieurs de politique internationale. Dans la Déclaration de Salamanque de 1994, par exemple, il est précisé que l'un des problèmes majeurs auxquels le monde est confronté réside dans le fait que de plus en plus de personnes ne peuvent participer à la vie économique, sociale et culturelle de leur communauté parce que le système éducatif ne favorise pas l'inclusion. Une telle société n'est ni efficace, ni sûre. De même, l'UNESCO et le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies (1999) ont défini l'éducation comme « le principal outil qui permet à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté ».

Cette approche a pris une ampleur accrue avec l'intégration des objectifs relatifs à l'éducation et à la parité entre les sexes dans l'agenda du développement pour le nouveau millénaire dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement. Avec la mise en place de cette nouvelle approche fondée sur les droits et la reconnaissance du rôle clé de l'éducation dans l'ensemble des efforts de développement, tous les pays se sont mobilisés pour concevoir des stratégies novatrices visant à faciliter l'accès de tous à l'éducation scolaire et à scolariser de plus en plus d'enfants. De nouveaux plans d'aide ont également été établis par des organismes multilatéraux et bilatéraux de développement. Du reste, ces stratégies ont commencé à porter leurs fruits, comme en témoigne l'accroissement massif des effectifs scolarisés observés dans les années 1990 dans la quasi-totalité des pays. Dès lors, le nombre de personnes n'ayant pas accès à l'éducation de base a commencé à diminuer (UNESCO, 2007).

Pourtant, dix ans plus tard, à la conférence de Dakar, le ton était plus modéré et force était de constater que la tâche était loin d'être achevée. Des principaux points sont ressortis des études conduites à l'échelon national et international pour préparer la

conférence de Dakar. Le premier concernait la persistance de disparités flagrantes à l'intérieur des pays. Même dans les pays où les statistiques s'étaient améliorées au niveau national, certaines régions et catégories de la population demeuraient exclues, sans possibilité d'accès à une éducation de base. Pour les filles en particulier, de sérieux obstacles continuaient de s'y opposer. Le second point était que la situation (à l'égard de ceux qui gèrent les inscriptions à l'école) nécessitait aussi un examen plus approfondi. Une forte proportion d'enfants ayant commencé une scolarité ne poursuivait même pas au-delà du cycle primaire (UNESCO, 2000).

La qualité de l'enseignement scolaire demeurait un problème ; trop occupés par la mise en place d'infrastructures suffisantes pour accueillir des effectifs supplémentaires, certains pays n'avaient semble-t-il prêté aucune attention aux acquis de l'apprentissage. C'est dans ce contexte que le Cadre d'action de Dakar a lancé en l'an 2000 un appel spécifique insistant sur la nécessité de construire un système éducatif inclusif qui permet d'intégrer dans l'école les enfants défavorisés et traditionnellement exclus. Ce cadre réclamait aussi de manière explicite que l'on prête une attention renforcée à l'amélioration de l'apprentissage grâce à une meilleure qualité des offres et des processus accessibles à tous les niveaux de l'enseignement.

Les préoccupations au sujet de l'inclusion ont évolué, passant d'un combat au nom des enfants « ayant des besoins spéciaux » à un combat dont le défi concerne toutes les politiques et pratiques d'éducation. Celles-ci excluent en relation avec les programmes scolaires, la culture et les centres d'apprentissage. Au lieu de promouvoir l'adaptation des enfants aux écoles existantes, l'accent est maintenant mis sur la réorganisation des écoles afin qu'elles puissent atteindre tous les enfants. Il est également reconnu que des gains dans l'accès à l'école ne s'accompagnent pas toujours d'une augmentation de la qualité.

Le principe de base est que l'éducation inclusive tendrait à éliminer l'exclusion sociale (Raynal et Rieunier, 2010), laquelle est l'une des conséquences des attitudes et de réponses à la diversité en matière de race, de classe sociale, d'appartenance ethnique, de religion, de genre et d'aptitudes ; il repose sur la conviction que l'éducation est un droit fondamental de la personne et constitue le fondement d'une société plus juste. C'est dans ce contexte que la mise en place « d'écoles inclusives » est devenu une pierre angulaire pour l'EPT. Selon UNESCO (2006, p.9),

La démarche de l'éducation inclusive consiste à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre tant aux enseignants qu'aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème.

Une école inclusive au plan éducatif est donc une école dans laquelle l'enseignement autant que l'apprentissage, les niveaux, attitudes et bien-être de chaque jeune sont considérés comme importants. Les écoles efficaces sont des écoles inclusives au plan éducatif (UNESCO op.cit.). Cela se voit non seulement dans leurs résultats scolaires, mais aussi dans leur éthos et leur volonté d'offrir de nouvelles chances aux élèves qui peuvent avoir connu précédemment des difficultés. Cela implique de prendre en compte le vécu et les besoins différenciés des élèves. Les écoles les plus efficaces ne prennent pas l'inclusion scolaire pour acquis. Elles contrôlent et évaluent constamment le progrès de chaque élève. Elles identifient les élèves absents, difficiles à impliquer dans les apprentissages ou qui se sentent d'une façon ou d'une autre écartés de ce que l'école cherche à offrir. Elles prennent des mesures pratiques dans la classe et au-delà pour satisfaire efficacement les besoins des élèves et elles promeuvent la tolérance et la compréhension dans une société qui est diverse (UNESCO, 2006).

Le Cameroun, pays membre de l'UNESCO et participant à la Conférence de Jomtien n'est pas resté de marbre face aux différentes résolutions prises et aux valeurs de l'éducation inclusive défendues par cet organisme international. Dès lors, il s'est donné pour but dans la mesure du possible les objectifs de l'EPT.

1.1.4 L'EPT au Cameroun

Depuis le Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar au Sénégal en 2000, le Cameroun a entrepris de nombreuses actions 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, d'amélioration de la qualité et de la gouvernance éducative. L'engagement du Cameroun en faveur de l'EPT s'inscrit en droite ligne des principes édictés lors de la Conférence mondiale sur l'Education Pour Tous tenue du 05 au 09 mars 1990 à Jomtien en Thaïlande. Dans le souci d'appliquer les recommandations de Jomtien, le Cameroun a engagé, malgré un contexte macro-

économique difficile, une série de réformes touchant à la fois au dispositif normatif, aux politiques, aux stratégies et aux objectifs de son système éducatif. Nous nous intéressons ici uniquement aux réformes 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 d'orientation de l'éducation au Cameroun, 1998 et la loi d'orientation de l'Enseignement Supérieur, 2001) ;

- La mise en place d'un dispositif juridique 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 dits spéciaux (loi portant protection et promotion des personnes handicapées 2010) ;

- Le caractère obligatoire de l'enseignement de base et la suppression des frais de scolarisation dans les écoles maternelle et primaire publiques (rapport général des Etats généraux de l'éducation, 1995).

1.1.5 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 qualité et de gouvernance éducative, l'analyse des données factuelles des progrès accomplis montre que le Cameroun n'a pas atteint la cible de l'EPT en 2015 comme prévu. Toutefois, ce constat sans complaisance n'enlève rien aux progrès obtenus par ce pays au cours de la dernière décennie de mise en œuvre de l'EPT et qui le classent, selon une évaluation de l'EPT en Afrique, au 13^e rang sur les 47 pays concernés (Examen national de l'Education Pour Tous, 2015). En matière de scolarisation, il ressort que de 2006 à 2011, la progression des effectifs a été forte à tous les niveaux d'études sauf au primaire où elle a été plus

modeste : Préscolaire +56% ; Primaire +14% ; Secondaire général +58% ; Secondaire technique +75% ; Supérieur +85%(Examen national de l'Education Pour Tous, 2015). En effet, les progrès du Cameroun s'appuient sur l'amélioration significative des taux de scolarisation et d'achèvement pour le préscolaire et le primaire, ainsi que pour le secondaire. Ensuite, sur l'atténuation des disparités entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire et le secondaire. Et enfin, sur les résultats appréciables du partenariat en faveur de l'éducation entre le gouvernement et les donateurs.

En revanche, de nombreux défis demeurent pour tenir les promesses de Dakar. Il s'agit de l'encadrement et de l'éducation de la petite enfance ; de l'amélioration de la qualité de l'enseignement ; de la promotion de l'alphabétisation des jeunes et des adultes ; 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 (Examen national de l'Education Pour Tous, 2015).

L'inclusion représente donc un véritable défi pour les systèmes scolaires africains où le manque de ressources humaines et matérielles est trop souvent patent. Mettre en place un système d'éducation inclusif à travers le développement des stratégies efficaces permettant de contextualiser et de généraliser l'inclusion est urgent. Il implique un changement de paradigme, de progresser vers des systèmes éducatifs et des écoles qui offrent des opportunités pour tous (accès, processus et résultats). Car chaque enfant, qu'il soit en situation de handicap ou non, est une personne à part entière avec des droits, en particulier le droit à l'éducation que confère toute société démocratique.

Dans un système éducatif inclusif, tous les enseignants doivent adopter une relation positive (chaleureuse, soutenante et non conflictuelle) envers la diversité des apprenants et ont le devoir d'offrir à chaque enfant qu'il soit en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les compétences de base pour une éducation inclusive qui sont la sociabilité, l'autonomie et l'adaptabilité.. Cependant, les réalités du terrain offrent souvent une toute autre image et l'on serait tenté de croire que l'inclusion n'est qu'une théorie.

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 FONKOUA (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 appelle une réponse urgente. Ce document stipule 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 (établissement, équipements, outils didactiques, supports pédagogiques, formations spécifiques, pratiques pédagogiques) pour une approche inclusive et/ou pour le développement de l'éducation spécialisée 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) à travers l'arrêté ministériel

N7707/A/SDJ/MINEDUB/SG/DEMP du 14 août 2015 portant transformation de certaines écoles primaires publiques et écoles primaires publiques d'application en écoles primaires publiques d'application inclusive (EPPI/EPPIA), a 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. Cependant, il faut reconnaître que 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 pour leur progéniture dans les écoles ordinaires et qui sont soucieux 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 données du 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 seraient trop élevés pour refléter la réalité d'après les promoteurs et responsables des écoles spécialisées et inclusives. Pour ces derniers, de nombreux enfants en situation de handicap au Cameroun sont encore enfermés dans les maisons.

Les représentations sociales, selon Corinne 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 et qui sont, dans une certaine mesure responsables des 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 reste encore une 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

L'objectif de toute éducation au sens large est de parvenir à rendre l'enfant autonome et à réussir son insertion dans la société. Or, traditionnellement, les enfants vivant avec un handicap ont connu l'exclusion, la discrimination et la ségrégation dans le cadre de l'éducation classique et auprès de leurs pairs. Beaucoup se sont vus refuser l'accès à toute sorte d'éducation. Ceci montre que souvent les personnes vivant avec un handicap ont été victimes de leur déficience.

Comme le souligne l'UNESCO (2006)

Les droits des personnes handicapées ne sont pas différents des droits des autres citoyens. La seule différence résulte du fait que ces personnes ont d'autres besoins spéciaux, entre autres : la mobilité et l'accessibilité qui figurent parmi les droits fondamentaux dans la vie quotidienne d'une personne handicapée.

Des milliers de personnes dans le monde vivent avec un handicap qui parfois, leur interdit de participer aux activités de la société. Bien souvent, ces personnes ont très peu d'espoir d'être éduquées et d'obtenir un emploi générateur de revenus et par conséquent, la majorité d'entre elles éprouve des difficultés d'accessibilité aux activités du secteur primaire, secondaire et tertiaire.

Des progrès réels ont été réalisés depuis l'an 2000 au niveau de l'éducation primaire universelle mais 72 millions d'enfants demeurent toujours exclus de l'école. Sept sur dix vivent en Afrique subsaharienne ou en Asie du Sud et de l'Ouest. La pauvreté et la marginalisation sont les premières causes d'exclusion. Moins de 2% des enfants en situation de handicap, dans les pays en voie de développement, ont accès à l'éducation (UNESCO, 2007).

Malgré ces efforts fournis, le plus grand nombre d'enfants vivant avec handicap n'ont pas accès à l'éducation ordinaire. Cette situation fait suite aux attitudes négatives qui s'observent aux différents niveaux : gouvernement, communauté, parents, école, etc. (UNESCO, 2007). A la maison les enfants vivant avec handicap ont peu d'estime de soi, se cachent et évitent les contacts sociaux, ce qui peut les entraîner directement vers l'exclusion de l'éducation inclusive. Un autre exemple peut être celui des attitudes et des pratiques négatives de certains enseignants face aux élèves qui ne peuvent pas bien prononcer ce qu'ils disent à cause d'un handicap. L'exclusion peut s'en suivre car

l'enseignant croit qu'il n'est pas capable d'apprendre. Toutes ces difficultés rencontrées par les enfants vivant avec handicap constituent un obstacle majeur à leur intégration sociale.

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 et qu'on met moins en évidence c'est la qualité du rapport de l'enseignant avec son élève qui existe depuis plusieurs années dans le pays. Nulle part dans le rapport national de l'EPT et même dans le DSSEF qui sont des documents officiels faisant état de la situation scolaire, ne figure les exploits accomplis dans le secteur primaire par les enseignants qui grâce à une relation positive (confiante, chaleureuse, affectueuse, soutenance, non-conflituelle) avec leurs élèves parviennent à être des tuteurs de résilience pour ces enfants vulnérables souffrant d'un handicap, aucun chiffre relatif aux résultats obtenus dans ce secteur de l'éducation n'y est mentionné. Ce qui concoure davantage à marginaliser les personnes en situation de handicap. 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'intéresse 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 en contexte inclusif 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 en 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 dans 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.

Cependant, un questionnement surgit compte tenu des difficultés liées au handicap chez les élèves et que cela a un impact certain sur les différentes sphères de la vie de l'enfant (famille, école, pairs...). Il s'agit en effet de 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, certains enseignants se démènent au quotidien pour faire de leurs apprenants des personnes résilientes ou, comment dans leurs pratiques ils parviennent à travailler avec les élèves en situation de handicap dans une classe inclusive. Nous voulons comprendre les attitudes qui sont les leurs et qui leur permettent de parvenir à changer les perceptions négatives qu'a généralement la personne en situation de handicap sur elle-même et de provoquer en elle le désir d'aller de l'avant et voir l'avenir en rose malgré ses difficultés. Pour avoir des éclaircis sur le problème sus évoqué, nous allons le décliner en question de recherche à savoir la question de recherche principale et les questions de recherche spécifiques.

1.3.1 Question de recherche principale

La relation enseignant-élève est l'axe sur lequel nous envisageons mener nos investigations. Car nous savons combien la qualité du rapport de l'enseignant avec son élève est importante pour que l'enfant puisse entreprendre un parcours scolaire satisfaisant. Dès lors, la question que nous nous posons est celle de savoir comment est la qualité de la relation « enseignant-élève » dans les écoles inclusives camerounaises, est-elle positive ? Empreinte de sévérité, de douceur ou même d'indifférence ? Repose-t-elle sur la confiance ? Est-elle motivationnelle ? Comment parvient-elle à susciter la

résilience chez les élèves déficients moteurs qui 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 quelle mesure la qualité de la relation maître-élèves en contexte inclusif contribue-t-elle à aider les enfants déficients moteurs à devenir résilients ?**

1.3.2 Questions de recherche secondaire

De la question de recherche principale ci-dessus, découlent quatre questions secondaires :

- La qualité des relations interpersonnelles entre l'enseignant et l'élève favorise-t-elle la résilience chez les élèves déficients moteurs scolarisés en contexte inclusif ?
- La qualité des relations interpersonnelles entre les enseignants peut-elle entraîner le développement de l'autonomie des élèves déficients moteurs ?
- Dans quelle mesure le système de maintien de la discipline (règlement intérieur de l'établissement, règles de vie de la classe, organisation du travail en classe) peut-il concourir à développer la persévérance face aux difficultés des élèves déficients moteurs dans une école inclusive ?

Etant donné que c'est « l'enseignant qui assure cet » être dynamique qui au niveau des élèves débouche sur l'acceptation des autres, le respect, la confiance, l'entraide ». M Rosee (2002), nous avons pensé ajouter une quatrième question secondaire liée à l'enseignant, à l'effet-maitre :

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

1.3.3 Objectifs de recherche

Cette section présente l'objectif générale et les objectifs spécifiques que l'étude doit atteindre pour répondre aux questions de recherche.

✓ OBJECTIF GENERAL

Dans le cadre de cette étude axée sur les déficients moteurs scolarisés dans les écoles inclusives du Cameroun, notre objectif est de comprendre comment la qualité de la relation maître-élèves suscite la résilience chez certains déficients moteurs.

✓ OBJECTIFS SPECIFIQUES

- Etudier la qualité des relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves dans une école inclusive dans le but de voir dans quelle mesure elle favorise la capacité de résilience des élèves déficients moteurs.
- Etudier la qualité des relations interpersonnelles entre les enseignés dans le but de comprendre comment celle-ci concoure au développement de l'autonomie des déficients moteurs afin de mesurer l'impact de celle-ci dans ledit développement.
- Examiner les mesures de maintien de l'ordre dans les classes d'une école inclusive, ceci dans le but de comprendre le mode de contrôle des comportements des élèves déficients moteurs.
- Mettre en évidence ce qui fait que certains enseignants des écoles inclusives deviennent 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.

Après l'énoncé des objectifs de recherche, il est question pour nous de présenter l'intérêt que revêt cette étude pour la communauté éducative sur divers plans. Cependant, nous devons au préalable exposer le tableau récapitulatif des questions et objectifs de recherche.

Tableau 1 : tableau des questions de recherche et objectifs de l'étude

Question de recherche	Objectifs de l'étude
<p>Dans quelle mesure la qualité de la relation maitre-élèves en contexte inclusif contribue-t-elle à aider les enfants déficients moteurs à devenir résilients ?</p>	<p>Comprendre comment la qualité de la relation maitre-élèves suscite la résilience chez certains.</p>
<p>Questions secondaires</p>	<p>Objectifs spécifiques</p>
<p>La qualité des relations interpersonnelles entre l'enseignant et l'élève favorise-t-elle la résilience chez les élèves déficients moteurs scolarisés en contexte inclusif ?</p>	<p>Etudier la qualité des relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves dans une école inclusive dans le but de voir dans quelle mesure elle favorise la capacité de résilience des élèves déficients moteurs.</p>
<p>La qualité des relations interpersonnelles entre les enseignés peut –elle entraîner le développement de l'autonomie des élèves déficients moteurs ?</p>	<p>Etudier la qualité des relations interpersonnelles entre les enseignés dans le but de comprendre comment celle-ci concoure au développement de l'autonomie des déficients moteurs afin de mesurer l'impact de celle-ci dans ledit développement.</p>
<p>Dans quelle mesure le système de maintien de la discipline (règlement intérieur de l'établissement, règles de vie de la classe, organisation du travail en classe) peut-il concourir à développer la persévérance face aux difficultés des élèves déficients moteurs dans une école inclusive ?</p>	<p>Examiner les mesures de maintien de l'ordre dans les classes d'une école inclusive, ceci dans le but de comprendre le mode de contrôle des comportements des élèves déficients moteurs.</p>
<p>Qu'est-ce –qui fait de certains enseignants des écoles inclusives actuelles des tuteurs de résilience ?</p>	<p>Mettre en évidence ce qui fait que certains enseignants des écoles inclusives Camerounaises deviennent 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.</p>

1.4 INTERET DE L'ETUDE

Cette recherche suscite un intérêt à plusieurs niveaux :

1.4.1 Sur le plan économique et social

L'intérêt de cette étude est de permettre à l'enfant en situation de handicap de se mettre entièrement en valeur dans son milieu afin de prouver que chacun peut avoir une place ou un rôle à jouer dans la société, quels que soient le type et le degré de son handicap. 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 leurs 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. Tout homme éduqué est une richesse acquise. Il est donc important pour nous d'éduquer tous les individus et d'adopter une attitude d'ouverture et de bienveillance malgré certaines défaillances, afin d'avoir un grand nombre de producteurs, bref un grand nombre de personnes qui contribuent au développement économique. Aussi, les écoles inclusives coutent-elles moins cher à l'Etat et l'on gagnerait en multipliant et en réaménageant les infrastructures préexistantes.

1.4.2 Intérêt professionnel

L'enseignement est un métier très délicat car l'objet ici est l'être humain. Les enseignants sont les pièces maitresses du fonctionnement de l'école inclusive et par là l'intégration des enfants handicapés. Ceux-ci n'étant pas préparés à recevoir dans leurs classes les personnes malades ; ils doivent être plus flexibles. Il est donc du ressort de l'enseignant d'adopter des attitudes nobles en se considérant comme les parents des élèves de leurs classes : en appliquant les méthodes les méthodes qui motivent plutôt l'enfant, la motivation utilisée sera celle qui est un ensemble de facteurs qui déclenchent l'activité physiologique, affective ou cognitive chez le sujet. Ce travail de recherche pourrait être une occasion idoine de présenter aux enseignants des stratégies qui leur permettraient de favoriser au cours du processus enseignement-apprentissage, la qualité

de l'expérience scolaire des élèves, leur motivation scolaire et la réduction de l'indiscipline que sur le vécu professionnel des enseignants.

1.4.3 Intérêt éthique et moral

Le droit à l'éducation est un droit fondamental pour tous les individus quelles que soient leurs caractéristiques spécifiques. L'école a le devoir d'offrir à chaque enfant, qu'il soit en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les compétences de base pour une éducation inclusive qui sont la sociabilité, l'autonomie et l'adaptabilité. Cette étude trouve son intérêt dans cette dimension(éthique et morale) en ce sens qu'elle pourrait permettre à tous les individus d'accéder à une éducation plus équitable et de qualité en ce qu'elle vise la prise en compte de tous les apprenants.

1.5- DELIMITATION DE L'ETUDE

Délimiter une étude c'est préciser le champ d'investigation, ainsi que sa temporalité. La délimitation de notre étude va respecter deux aspects : la délimitation empirique et la délimitation théorique.

1.5.1 Délimitation théorique

Ce travail portant sur la relation enseignant-élève et capacité de résilience des élèves déficients moteurs physiques en contexte inclusif s'inscrit dans le domaine des Sciences de l'Education, précisément dans le champ de l'éducation spécialisée. Les déficients moteurs étant de plusieurs catégories, ceux sur qui nous portons notre intérêt ici ont 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 handicaps cérébraux moteurs(IMC), les tétraplégiques et autres formes de handicap ne nous intéressent donc pas.

1.5.2 Délimitation empirique

La délimitation du travail selon l'approche empirique, est faite sur les plans géographiques et temporels. Cette étude se fera dans une école inclusive de Yaoundé uniquement compte tenu du temps de 2017 à 2018. L'établissement correspondant à notre objet d'étude et dans lequel nous pensons mener nos investigations est : **PROMHANDICAM- Association**

Ce chapitre portant sur la problématique de l'étude nous a permis de présenter le contexte dans lequel se déroule cette recherche, celui de l'inclusion. Nous avons présenté le problème qui est à l'origine de la rédaction de ce mémoire intitulé relation maître-élèves et capacité de résilience chez les élèves déficients moteurs en contexte inclusif. Après avoir situé le contexte dans lequel il est écrit, nous avons pu faire le constat suivant : 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 élèves 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 la relation enseignant-élève. La problématique ainsi présentée, il convient dès lors de faire une recension des écrits pour construire les bases théoriques de cette étude.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE 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 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

Il est question ici d'apporter un éclairage sur les différents concepts clés de notre sujet d'étude. Nous procéderons tour à tour à la définition des concepts apparaissant dans le sujet de notre recherche afin de mieux le comprendre et à la définition de certains concepts qui permettent l'analyse de ce travail.

2.1.1 Relation maitre-élève

Le terme relation désigne la forme et la nature du lien qui unit deux ou plusieurs individus. Il concerne la présence d'interactions intermittentes entre des personnes, celles-ci étant constituées d'échanges influents, échelonnés sur une période plus ou moins étendue (Marc et picard, 2003). Dans le cadre de l'action pédagogique, il s'agit du lien de dépendance ou d'influence réciproque entre le maitre et l'élève. Aussi, la relation maitre-élève est régie par la conception pédagogique du maitre et, plus particulièrement, par les modes de l'action au moyen desquels celui-ci intervient auprès de l'élève, soit sur le plan général de l'éducation, soit sur celui de l'enseignement proprement dit. L'expression relation maitre-élève est généralement bien circonscrite en langue française. Le dictionnaire de l'éducation de Legendre(2005) la définit comme l'ensemble des interactions du domaine cognitif, affectif et social entre apprenants et enseignant qui vise l'apprentissage et l'épanouissement de la personne. Quelques expressions synonymes sont également présentes dans la littérature francophone par exemple : relation éducative, relation pédagogique mais toutes semblent converger vers la même signification.

Selon Pianta (2001), il existe plusieurs types de relations interpersonnelles, se distinguant par leur niveau d'intimité et par leur symétrie, c'est-à-dire le niveau d'égalité des rôles et des statuts de ces derniers. Dans cet ordre d'idées la relation maître-élève est reconnue comme étant une relation de nature dyadique, bidirectionnelle et asymétrique puisque c'est à l'enseignant qu'échoit la responsabilité du bon développement de l'élève. La relation maître-élève est également une interaction sociale où entre en jeu un grand nombre de variables qui influent sur les attitudes des enseignants envers leurs élèves. Il est évident que les attitudes ne sont pas les seules en cause dans l'expérience scolaire de l'élève : il faudrait aussi s'attarder aux valeurs sociales véhiculées par le milieu scolaire et par la société elle-même. Cependant on considère qu'une relation stimulante peut entraîner un vécu scolaire positif.

Wentzel (2012, p19) définit la relation maître-élève comme une « connexion durable entre les individus caractérisée par une certaine continuité, une histoire partagée et des interactions ». Il s'agit d'une relation multidimensionnelle impliquant différents types d'interactions et d'émotions. Cette relation est à la fois utilitaire, imposée, fortuite, passagère mais souvent marquante, ambiguë, médiatisée et à double niveau.

Premièrement, elle est essentiellement de type utilitaire c'est-à-dire qu'elle existe dans un but extérieur aux personnes. Les deux sont là pour atteindre des objectifs d'apprentissage prédéfinis de l'extérieur et non parce qu'ils visent la relation en soi.

Deuxièmement, cette relation est imposée puisque ni l'enseignant ni les élèves ne se sont pas choisis mais doivent apprendre à vivre ensemble quelques heures par semaine durant un nombre déterminé de semaines.

Troisièmement, la relation est fortuite car c'est un hasard qui a fait que ce maître se retrouve avec ces élèves-là.

Quatrièmement, elle demeure passagère et de courte durée. Par contre, même passagère, elle peut se révéler marquante pour certains individus. Qui n'a pas dans sa mémoire un maître qui a eu une influence considérable sur certains choix de vie ou même plus profondément sur un idéal secret à atteindre.

Cinquièmement, cette relation se révèle ambiguë car ni le maître ni les élèves n'ont de lignes très claires quant aux limites de l'évolution de la relation qu'ils vont vivre ensemble. On a vu d'ailleurs combien ces limites varient selon les époques, l'écart des âges entre les deux partis et les conceptions prévalant quant au statut de l'un et des

autres. Cette relation se trouve également entièrement médiatisée puisqu'elle se tisse autour d'une matière à enseigner et à apprendre.

Enfin, cette relation se situe à un double niveau. D'abord, au niveau cognitif, puisque l'objectif premier est de réussir les apprentissages au programme. Ensuite, au niveau affectif, puisque l'apprentissage est imprégné d'affectivité.

Il est évident que toutes ces caractéristiques inhérentes à la relation maître-élève sont intimement reliées entre elles et qu'on pourrait en ajouter d'autres encore, comme le fait qu'il s'agisse d'une relation allant de l'individu à l'ensemble. C'est à partir du groupe classe que le maître va établir une relation qui va elle-même développer des ramifications vers les individus. Il s'agit donc d'un contexte relationnel bien spécifique où la relation est construite au quotidien, entre des gens qui ne se sont pas choisis autour d'un objet central qui est la matière au programme.

Davis (2003) décrit trois perspectives qui offrent chacune une définition du concept de la relation enseignant-élève. Bien qu'elles ne soient pas centrées sur les mêmes aspects, ces visions s'avèrent toutefois complémentaires et importantes à considérer afin d'avoir une compréhension globale de la relation enseignant-élève. Les trois perspectives reconnaissent l'influence continue et durable de la relation enseignant-élève en affirmant qu'elle agit sur les habiletés sociales et cognitives dès le préscolaire et continue d'avoir un impact sur le développement social et intellectuel durant l'enfance et l'adolescence.

D'abord, la Perspective de l'attachement. Cette perspective est fortement centrée sur les modèles relationnels intégrés par le jeune. La relation enseignant-élève y est conceptualisée comme une extension de la relation d'attachement avec les figures parentales. Ainsi, cette perspective soutient que la relation enseignant-élève serait influencée par les croyances du jeune à propos des adultes, des enseignants en général et des interactions adulte-jeune. Ces pensées pourraient donc façonner la motivation du jeune et, ce faisant, venir influencer les perceptions de ses compétences sociales et scolaires, ses valeurs et son désir de se fixer des objectifs au sein de sa classe. Une bonne relation enseignant-élève est définie dans ce contexte par un faible niveau de conflits accompagné d'un haut niveau de proximité et de soutien (Davis, 2003).

Ensuite, la Perspective motivationnelle. Elle étudie davantage le contexte pédagogique. La perspective motivationnelle a contribué à approfondir les

connaissances sur la façon dont les comportements et croyances des enseignants, de même que le contexte pédagogique, peuvent promouvoir une relation de soutien et la motivation à l'apprentissage. Ainsi, selon cette perspective, la qualité de la relation enseignant-élève est influencée par des facteurs sous le contrôle de l'enseignant, tels que sa motivation, ses habiletés interpersonnelles, ses pratiques pédagogiques et ses stratégies pour soutenir la motivation à apprendre des jeunes. Une bonne interaction enseignant-élève reflète donc une relation qui soutient la motivation et l'apprentissage en classe (Davis, 2003).

Enfin, la Perspective socioculturelle. La perspective socioculturelle vise plutôt les processus et recherche les dynamiques récurrentes à l'intérieur des systèmes. Dans le contexte de la relation enseignant-élève, la perspective socioculturelle permet d'examiner le rôle des standards et des normes dans le milieu scolaire. Ainsi, la qualité des relations enseignant-élève pourrait refléter la culture interpersonnelle de la classe et de l'école, de même que les opportunités offertes dans le milieu pour s'investir dans les relations et les habiletés des élèves et des enseignants à créer des liens entre eux (Davis, 2003). Dans cette perspective, la relation enseignant-élève serait aussi influencée par les différents systèmes que forment la classe, l'école et la communauté.

Tableau 2 : récapitulatif des perspectives de la relation maître-élève

Perspective de l'attachement	Perspective motivationnelle	Perspective socioculturelle
Proximité émotionnelle	Soutien	Les pratiques pédagogiques
Dépendance	Implication émotionnelle	Les normes culturelles
Interactions	Gestion de la classe	Les valeurs du milieu
Soutien	Habiletés interpersonnelles	Ordre et organisation

Source : Davis (2003)

2.1.2 La résilience

A l'origine, le terme 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 : « personne 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 :

- 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.
- Il n'est pas possible de parler de résilience chez une personne que si elle est confrontée à des conditions adverses, ou, selon les perspectives, à des évènements traumatiques.
- 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).
- 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.

La définition que nous avons retenue dans ce travail est celle de Wang et Haertl (1995) cités par Larose et al (2004). Pour ces derniers, la résilience et 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 Julien- Gauthier et Colette Jordan-Lonescu (2015) aux interactions complexes et dynamiques entre les facteurs de protection et les facteurs de risque 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 lui 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 les facteurs de protections qui sont ceux-là qui modifient, améliorent ou transforment la réponse d'une personne face à un évènement et prédispose a une bonne adaptation et qui favorise ainsi la résilience , nous pouvons citer : **les compétences individuelles** qui sont entre autres la capacité de résolution des problème , 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 à ses capacités , l'engagement dans les l'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 motrice résiliences par exemple), un 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 et passe par plusieurs phases de défense pour contrer les trajectoires négatives :

Terisse .B (2009) récapitule les caractéristique individuelles des personnes résilientes dans le tableau suivant selon les auteurs :

Tableau 3 : tableau des caractéristiques des personnes résilientes

Capacité de résolution du problème, d'efficacité et de compétence, estime de soi.	RUTTER, 1985
Confiance dans ses capacités, proactivité.	BOUCHARD, PELCHA BOUDREAULT, 1990
Habiletés présociales et relationnelles, identité des modèles compétents, stabilité de l'attention	MASTEN, BEST et GARMEZ
Bonne capacité intellectuelle (notamment d'anticipation 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, G VANDER MERWE, 2004
Attachement Secure et affiliation affirmée.	POURTOIS et DESMET, 2007
Sens de l'humour (sublimation), souplesse de choix	ANAUT, 2003
Locus of control interne	WERNER et SMITH, 2001

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

D'après ce qui précède nous pouvons donc dire qu'une relation maître-élève qui favorise la résilience est une relation 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.

2.1.3 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 psychologiques sans directement préjuger les capacités qui en résultent au plan de l'activité de la personne. Elle est produite par une malformation, une anomalie, une insuffisance de l'efficacité. 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 leur incidence sociale 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 (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 (infirmité motrice cérébrale) par exemple.

Quelques caractéristiques et particularités des personnes déficiences 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, liés par exemple à une paralysie des rétractions ou ablations musculaires osseuses ou articulation ou encore d'un manque de force musculaire. Elle ne pourra parfois faire que des mouvements qui seront lents, imprécis, incoordonnés, tremblant. 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, des pressions, les sensations cutanées ou la position dans 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 le déficit de contractions musculaires peuvent amener les problèmes du maintien des constantes 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 de l'image de soi, une image qui est d'après Jane Auld (2007) soit non construite soit décrite 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 qui devrait être, il ne fonctionne pas comme celui des autres et leur renvoi une image confuse et compliquée à gérer.

En effet, le fait d'être amputé ou paralysé amène la problématique de considérer 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 les 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 (fauteuils, déambulateurs...). Pour M.Repessé Joeé (2012) les conséquences se traduisent par :

- Les difficultés sur l'ensemble déplacement de la personne au cours de la journée, du levé du lit à l'usage des transports en commun en passant par l'accès au sanitaire.

- 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 dû aux douleurs, à la fatigue, à l'inconfort...

2.1.4 Handicap

Ce concept désigne « la situation d'une personne qui se trouve désavantagée, d'une manière ou d'une autre, par rapport à d'autres personnes. Ainsi, un déficit sensoriel, visuel ou auditif est un handicap, car l'enfant qui en est atteint vit et se développe dans un monde matériellement et socialement, par et pour des voyants, des entendant ». Il est de même des handicaps moteurs (paralysies d'origines diverses, infirmités motrices, cérébrales, malformations ou amputations des membres etc.) qui restreignent la locomotion et l'accomplissement des activités quotidiennes dans un monde organisé par des personnes autonomes.

Au Cameroun, la loi N°2010/002 DU 13 AVRIL 2010. Définissait le handicap comme une limitation des possibilités 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 et 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.

Par ailleurs, le handicap doit être détecté le plutôt possible chez l'enfant, car les mesures médicales et éducatives propres à atténuer ses effets sont d'autant plus efficaces qu'elles sont appliquées précocement. Ce dépistage est relativement aisé pour les troubles moteurs, mais il est plus délicat pour la surdité et pour les handicaps mentaux.

Les mesures éducatives consistent d'abord pour les très jeunes enfants, à une guidance parentale très suivie, par laquelle la famille est soutenue psychologiquement et reçoit des conseils quant aux attitudes éducatives à adapter. Ensuite, une scolarisation des enfants sera recherchée et variera selon le handicap. Le regroupement des handicapés dans un même établissement accentue chez eux le sentiment de leur différence et rend plus difficile leur intégration au monde dit « normal ». C'est pourquoi on essaye souvent aujourd'hui de scolariser ces enfants dans les classes ordinaires, en leur donnant par ailleurs un soutien pédagogique par des maîtres spécialisés, qui les initient aux techniques propres à leur handicap.

2.1.5 Handicapé

L'élève est dit « handicapé ou handicapée par une déficience motrice » lorsque l'évaluation de son fonctionnement révèle, en dépit de l'aide de la technologie, l'une ou l'autre des caractéristiques suivantes : difficulté dans l'accomplissement des tâches de préhension (dextérité manuelle) ; difficulté dans l'accomplissement des tâches de la vie quotidienne (soins corporelles, alimentation) ; limites sur le plan de la mobilité affectant le déplacement.

2.1.6 Ecole inclusive

C'est une école qui pratique l'intégration sur le plan cognitif, socioaffectif et psychomoteur. Elle ne se limite pas à une simple recette pédagogique ou un simple placement d'élèves du secteur spécial dans le secteur régulier. L'école inclusive s'inscrit dans un vaste mouvement de pensée qui vise à atténuer la ségrégation dont sont victimes les enfants à besoins spéciaux. En matière d'éducation, l'école inclusive poursuit l'objectif de l'accès de l'éducation pour tous grâce à une mise à disposition des ressources plus spécialisées, des services spéciaux et une meilleure réponse aux exigences spécifiques des enfants en difficulté. C'est également une école qui devrait accueillir tous les enfants quel que soit leurs caractéristiques particulières d'ordre

physique, intellectuel, affectif, etc. elle devrait recevoir aussi bien les enfants en situation de handicap que les surdoués, les enfants de la rue, ceux des groupes défavorisés ou marginalisés. Beaucoup d'enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage, et présentent par conséquent des besoins éducatifs spéciaux à un moment ou à un autre de leur vie. Le rôle de l'école inclusive est donc de trouver des voies et moyens de réussite de tous les enfants. Il s'agit ainsi d'éduquer tous les enfants dans les mêmes écoles où se trouve un grand nombre d'enfants. L'école inclusive est celle qui contribue à changer des attitudes discriminatoires et à créer des sociétés intégratives.

2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.2.1 Influence de la relation enseignant-élève sur le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève.

La relation enseignant-élève n'affecte pas uniquement les aspects scolaires, elle influence également l'élève au plan psychologique et émotionnel. Ainsi, si l'on regarde au plan de l'attachement, Fredriksen et Rhodes (2004) avancent qu'un attachement sécurisant avec un enseignant pourrait venir pallier un attachement insécurisant mère-enfant, permettant ainsi à ce dernier de développer ses habiletés sociales et ses comportements pro-sociaux. De ce fait, le besoin de considération d'un élève par ses enseignants est positivement relié à la plupart des autres besoins de base : le besoin d'attachement, d'acceptation, de stimulation, de communication... Ainsi ces auteurs croient que les besoins principaux d'un élève constituent un système multidimensionnel fondé sur l'interaction, d'où l'importance de la qualité de la relation élève –enseignant.

Aux plans émotionnel et cognitif, des auteurs rapportent qu'une relation enseignant-élève de qualité est associée à une diminution des manifestations de colère (Galland et Phillipot, 2005). De même, la perception du caring de l'enseignant serait reliée à un meilleur contrôle interne des pensées de l'élève (ex : « Si je veux performer à l'école, c'est à moi de le faire ») et à une diminution des attributions externes (ex : « Je ne sais pas pourquoi j'ai eu une bonne note » ou « Si ça va bien à l'école, c'est parce que l'enseignant m'aime ») (Wentzel, 1997). Si l'on s'attarde aux enfants à besoins spéciaux dans un contexte scolaire, c'est que l'école joue un rôle important en

s'assurant que les enfants se sentent aimer, respecter et en sécurité à l'intérieur de ses murs. En plus, si l'enfant trouve auprès de l'enseignant, une personne rassurante et solide, le lien crée devient un facteur déterminant dans le processus de résilience. Davis(2006) va dans le même sens et stipule que les élèves qui ont une perception positive de leurs relations avec leur enseignant tendent à présenter un niveau de motivation supérieur et à recevoir un score d'habiletés académiques plus élevé par leur enseignant que ceux qui ont une perception plus négative de ces relations . En fait des schèmes relationnels élève-enseignant positifs auraient un effet direct sur le comportement de l'élève en classe, de sa motivation scolaire ainsi que de sa perception de la qualité de sa relation avec chaque enseignant.

2.2. 2 Influence de la relation enseignant-élève sur les problèmes de comportement et les habiletés sociales

Même si certains comportements de l'élève semblent influencer la relation enseignant- élève, il apparaît que l'effet puisse s'avérer bidirectionnel. Au plan des problèmes de comportement, des auteurs rapportent que les élèves ayant une relation de qualité avec leur enseignant présentent moins de problèmes de comportement (Birch et Ladd, 1997, Pianta, 1994, Pianta et Steinberg, 1992 dans Murray, 2002; Howes et al., 1994, Pianta, Steinberg et Rollins, 1995 dans Kennedy et Kennedy, 2004). Crosnoe et al. (2004) soutiennent également ce point de vue en affirmant que les élèves ont tendance à présenter moins de problèmes de comportement lorsque le lien enseignant-élève est bon. Brewster et Bowen (2004) vont même plus loin en affirmant que le soutien de l'enseignant serait plus prédictif dans l'apparition ou non de problèmes de comportement que celui des parents. Murdoch (1999) atteste également de l'importance de la relation enseignant-élève lorsqu'il ajoute que la perception de l'enseignant serait le facteur le plus important associé au comportement de l'élève. Le même auteur statue que plus l'élève perçoit du désintérêt, de la critique et une absence d'attentes élevées de la part de son enseignant, plus il présentera des problèmes de discipline (Murdoch, 1999).

Au plan des comportements proactifs, seule l'étude de Zimmer-Gembeck et Locke (2007) s'est prononcée sur cet aspect. Or, les constats mettent en évidence que la relation enseignant-élève est associée à une plus grande utilisation de comportements proactifs de résolution de problèmes par les élèves.

Au plan social, les études rapportent que les enseignants jouent un rôle très important au plan de l'adaptation sociale et scolaire des élèves. Ainsi, la relation enseignant-élève est ressortie unanimement dans les écrits scientifiques comme une variable prépondérante ayant des répercussions à de multiples niveaux et venant jouer un rôle déterminant sur le lien que l'élève aura avec l'école, sur son rendement scolaire et sur son sentiment de bien-être au plan psychosocial.(Fredriksen et rhodes,2004).par ailleurs chez les élèves à besoins éducatifs différenciés , une relation enseignant-élève positive et chaleureuse produit généralement des bénéfices encore plus grands que chez les jeunes sans difficulté. Plusieurs études ont observé un lien entre une relation enseignant-élève de qualité et les compétences ou les habiletés sociales des élèves (Birch et Ladd, 1997, Pianta, 1994, Pianta et Steinberg, 1992 dans Murray, 2002; Wentzel, 1997; 1998). D'après Cyrulnik et Pourtois(2007), une relation pédagogique de qualité favorise la création d'un climat de confiance, de sécurité et du respect mutuel entre l'élève et l'enseignant. Par ailleurs, d'autres recherches démontrent qu'une perception positive de la relation qu'un élève entretient avec son enseignant corrèle positivement avec des buts pro-sociaux, comme s'intégrer aux autres élèves et être socialement responsable. Enfin, les élèves ayant une relation enseignant-élève positive démontreraient de meilleures compétences sociales tant avec les pairs qu'avec les adultes et seraient plus souvent à l'aise au sein de leur réseau social de soutien (Howes et al., 1994, Pianta, Steinberg et Rollins, 1995 dans Kennedy et Kennedy, 2004). Inversement, l'élève percevant son enseignant comme étant froid et sévère démontrerait plus de difficultés au niveau social (Wentzel et Battle, 2001 dans Urdan et Schoenfelder, 2006).

De tout ce qui a été dit dans la première partie de notre recension des écrits, à propos de l'influence de la relation enseignant-élève sur le bien-être psychologique, émotionnel, les problèmes de comportement et les habiletés sociales de l'élève, nous pouvons dire au regard de la définition de l'inclusion scolaire que la relation maître-élève en contexte inclusif ne diffère pas fondamentalement de celle 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 la relation maître-élève en contexte inclusif doit être plus motivationnelle pour pouvoir produire tous les effets escomptés

sur les apprenants en situation de handicap en général et sur les déficients moteurs physiques en particulier.

2.2.3 La relation éducateur-éduqué

D'après Stanilas Ruguduka Baleke cité par Pierre Fonkoua (2018), l'éducateur a un rôle difficile et exigeant. De ce fait, il importe qu'il soit toujours attentif et se reprendre en cas de défaillance. Mais en règle générale, la relation éducateur-éduqué, repose sur la confiance. Elle doit toujours être donnée d'emblée. Si on attend que l'éduqué s'en montre d'abord digne, on se retrouvera dans un climat attentiste qui peut être interprété comme une défiance. Dès le départ, l'éducateur doit faire confiance, transmettre la confiance et se mettre en confiance. Mais sans naïveté, dans la vigilance et en vérifiant que cette confiance est méritée de la part de l'éduqué. L'éducateur doit s'atteler à la mise en place d'un climat de confiance mutuelle et, dans les cas jugés difficiles, il doit se montrer patient, plein de maîtrise de soi et d'abnégation. L'adage celui qui sème n'est pas forcément celui qui « récolte » se vérifie dans le domaine de l'éducation plus qu'ailleurs.

Nous pouvons retenir que l'être humain est corps et esprit. L'insertion d'un esprit doué de libre arbitre dans un corps animal ne peut se faire sans turbulence. Celui-ci agite l'âme sensible, qui est en quelque sorte une zone tampon, une interface entre le corps et l'esprit. Cette âme sensible est agitée par des pulsions, des émotions et des sentiments qui doivent être maîtrisés, canalisés pour qu'ils ne submergent pas l'esprit. L'éducation est un conditionnement qui consiste à rendre l'éduqué maître de ses conditionnements, pour qu'il les pilote en vue de réussir sa vie et d'être heureux. Le processus éducatif vise un effacement progressif de l'éducateur pour que grandisse l'éduqué. Le climat éducatif doit se fonder sur un amour vrai, qui se situe au-delà du simple affectif. La relation éducateur-éduqué doit être basée sur une confiance qu'il faut créer et maintenir, et sur sa finalité qui est d'aider l'éduqué à grandir en humanité, en autonomie, en responsabilité et en connaissance. L'éducateur reçoit son autorité de cette perspective : elle s'appuie sur le pouvoir de sanctionner, c'est-à-dire à la fois : récompenser les mérites et punir les fautes.

2.2.4 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 & 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 l'inventivité (Roth & Vol Collani, 2007). Jack & 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 naîtra 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 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 celles 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 des circonstances de la vie et non l'inverse c'est-à-dire, être malmené par les dites circonstances. Et en ceci nous rejoignons Mastern (2001, page 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 laquelle 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 sa relation avec l'enseignant en ce qui concerne la résilience à l'école.

2.2.4 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(CIRRIIS) (Quebec). 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 les 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 (aptitudes, identités socioculturelles), 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 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 les 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 cherche, 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 exprimer ses compétences et les qualités du collaborateur handicapé en le mettant dans les meilleures conditions possibles.

Bougeyrollas 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 n'est pas toujours dotées de tout le confort matériel nécessaire pour assurer l'épanouissement et le développement des compétences des personnes en situation de handicap. 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'ayant 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. Être autonome pour un déficit 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.

2.2.5 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 nos sociétés. 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 dénuant ces 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 Boris 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 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 cette optique que Michel Mercier op .cité. 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 » quel que soit 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.

2.2.6 Place du handicap dans la relation enseignant-enseignés

Lorsqu'il est question de créer un lien avec les élèves, plusieurs auteurs proposent d'amorcer la relation en adoptant une attitude chaleureuse. En soignant le lien, l'enseignant peut ainsi établir une communication privilégiée avec l'élève, qui perçoit alors qu'on lui manifeste de l'intérêt, et obtenir de lui une meilleure collaboration. Le développement des relations positives avec l'élève peut se faire en utilisant un ton de voix appropriée, en écoutant les élèves, en démontrant de l'empathie (Archambault et Chouinard, 2009). En effet, certaines attitudes facilitent la communication et aident à établir de bonnes relations. Un enseignant qui fait donc preuve d'ouverture et qui est chaleureux et calme aura tendance à adopter une attitude empathique qui encourage et motive les élèves.

L'enseignant qui manifeste du respect envers ses élèves, sollicite l'expression de leur opinion et se montre équitable envers chacun les incitera plus facilement à collaborer. Ainsi, pour intervenir auprès d'un élève, certaines attitudes permettent de préserver la relation établie. Si son intervention est basée sur l'acceptation et l'empathie, par exemple, l'enseignant offrira à l'élève une écoute active et cherchera à connaître son point de vue, l'encourageant ainsi à coopérer. Il importe cependant qu'il conserve une juste distance avec le problème de l'élève. Cela lui permettra de dépersonnaliser son intervention et de préserver ainsi la qualité de sa relation avec l'élève tout en maintenant la cohésion du groupe. Il est à noter cependant que la qualité de la relation établie par

l'enseignant avec les élèves présentant des troubles de comportement a une incidence sur le niveau d'acceptation de ces élèves par leurs pairs.

De plus, La relation enseigné-enseignant implique l'existence réelle d'un état de confiance ; confiance que l'enfant accorde plus facilement quand il a en face de lui un enseignant dont l'amour, la confiance et l'enthousiasme sont communicatifs. Cet état de confiance lui permet d'être réceptif aux enseignements qu'il reçoit et le motive à fournir plus d'efforts dans ses apprentissages. Ceci pour préciser qu'une bonne relation enseignants-enseignant empreinte d'admiration, de respect, de confiance, favorise la résilience chez les élèves déficients moteurs.

2.2.7 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, leur motivation scolaire et la réduction de l'indiscipline que sur le vécu professionnel des enseignants. Ces derniers n'ont pas certes le contrôle 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 événement qui peut modifier le cours de son existence. C'est souvent comme ça que les enseignants sont efficaces autant que par le déversement des connaissances abstraites. Ils deviennent tuteurs de résilience pour un enfant blessé quand ils créent un événement signifiant qui prend valeur de repère ».* (Cyrulnik, 2003 :93)

Selon Jacques 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 simple modèle de la résilience chez l'enfant et la 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 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 les enseignants 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 à 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 des buts d'accomplissement (TBA) : fondement d'une relation motivationnelle

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 les 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 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 :

- Tâche (nature et structure du matériel à apprendre),
- Autorité (délégation ou non de certaines prises de décisions aux élèves),
- Reconnaissance (Renforcement des comportements valorisés par l'enseignant),
- Groupement (organisation et fréquence des regroupements),
- Evaluation (modalité et standard pour la notation),
- Temps (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 .

2.3.2- La théorie du développement social de Lev Vygostky (1896-1934)

La théorie du développement social de Lev Vygostky qui appartient au courant socioconstructiviste 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.

➤ Postulat

Vygostky affirme dans la théorie du développement social (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 intellectuel, psychosocial 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.

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 12 ans, tandis que l'autre ne peut résoudre que des problèmes correspondant à l'âge de 9 ans.

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 ».

L'apprentissage 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 ».

Trop d'enfants en situation de handicap 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 devrait donc donner une seconde chance à l'enfant en situation de handicap qui n'a pas bénéficié de l'expérience de médiation au sein de sa famille, ceci grâce à des enseignants qui en situation d'exercice doivent pratiquer cette décentration par rapport aux capacités et à l'univers de l'autre en instaurant un climat de classe positif et en entretenant avec ceux-ci une relation basée sur la confiance.

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'une relation positive qui est favorable à la résilience des personnes porteuses de déficiences en général et de déficience motrice en particulier,

peut être celle-là qui est motivationnelle, 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

Le chapitre précédent a permis de tracer le cadre théorique dans lequel cette recherche est menée. Il présente en effet la revue de la littérature (travaux effectués sur la relation maître-élève et la résilience en contexte inclusif) et, les 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 bien à cerner le rôle de tuteur de résilience que peut jouer tout enseignant pour un enfant en difficulté. La deuxième théorie a retenu notre attention sur la théorie des buts d'accomplissement (TBA)qui d'après nous cadre bien pour rendre compte du type de relation qui devrait régner dans les classes inclusives et qui pourrait susciter la résilience des apprenants vulnérables. Toute cette littérature permettant à la fin du chapitre d'opérationnaliser les variables indépendante et dépendante. Cependant le cadre théorique étant présenté, il convient de présenter comment les données ont été recueillies sur le terrain.

TABEAU 4 : tableau synoptique

HYPOTHESES DE RECHERCHE	VARIABLE DE RECHERCHE	COMPOSANTES	INDICATEURS	MODALITES	INDICES
HG : la qualité de la relation maître-élèves en contexte inclusif contribue à aider les enfants déficients moteurs à devenir résilients	Variable indépendante : relation maîtres-élèves	-Qualité des interpersonnelles l'enseignant et l'élève	-relation chaleureuse, -engagement, respect -disponibilité, -confiance	Très bonne/bonne /mauvaise Très bonne/bonne/ Mauvaise Très bonne/bonne/ Mauvaise	Amicale, conflictuelle, respectueuse Chaleur affective, réconfort, Indifférence,
HS1 : la qualité des relations interpersonnelles entre l'enseignant et l'élève favorise la résilience chez les élèves déficients moteurs scolarisés en contexte inclusif.		-Qualité des interpersonnelles enseignés -Maintien du système -le développement personnel	-soutien, acceptation, cohésion, interactions	Très bon/bon/ Mauvais Très élevées/moyennes/ Basses	Climat de confiance, patience, Doute, méfiance, aidante Attention, réconfort, Indifférence, meneur
HS2 : la qualité des relations entre enseignés dans une école inclusive entraîne le développement de l'autonomie des élèves déficients moteurs.				-équilibre entre la loi et le lien - attentes	
HS3 : le système de maintien de la discipline (règlement	Variable indépendante : Résilience des élèves		-estime de soi	Grande/moyenne/ Faible	Acceptation de soi, Rejet de soi

<p>intérieur de l'établissement, règles de vie de la classe, organisation du travail en classe) concoure à développer la persévérance face aux difficultés des élèves déficients moteurs dans une école inclusive.</p>	<p>déficients moteurs</p>		<p>-Sentiment d'efficacité</p> <p>-capacité de résolutions des problèmes</p> <p>-sens de l'humour</p>	<p>Grand/faible/ Moyen</p> <p>Grande/moyenne/ faible</p> <p>Grand/moyen/faible</p>	<p>Croyance en sa capacité d'atteindre ses objectifs, doute de ses capacités</p> <p>Intelligence, présence de difficultés</p> <p>Blagueur, susceptible</p>
---	----------------------------------	--	---	--	--

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Après avoir présenté la problématique et le cadre théorique de notre sujet d'étude, le présent chapitre a pour but de présenter la méthodologie qui nous permettra d'atteindre les objectifs fixés au premier chapitre et d'avoir des réponses concernant nos questions de recherche. Il est question ici de présenter les grands axes de l'étude tels que le type de recherche, la présentation et la description du site de l'étude, la sélection des sujets devant y participer, la technique d'échantillonnage, l'échantillon, les instruments de recherche et le traitement de l'analyse des données.

3-1 LE TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans un devis de recherche qualitatif. En effet, les méthodes qualitatives sont généralement utilisées en Sciences Sociales pour obtenir de manière exacte les pensées des participants sur un sujet donné. Raison pour laquelle nous avons utilisé cette méthode pour comprendre, à partir des perceptions que se font les participants de nos enquêtes de la relation maître-élève et grâce à nos observations le rôle joué par ladite relation dans le développement de la capacité de résilience des élèves déficients moteurs physiques en contexte inclusif. Selon Péladeau et Mercier (1993, p 113), cette méthode a l'avantage de « pouvoir être appliquée à un très petit échantillon, voire à un seul sujet et être à mesure de produire très rapidement de l'information quant à l'efficacité à court terme d'une intervention. Elle permet d'obtenir des informations précises sur le processus d'intervention ». Cependant, aucune recherche ne saurait se faire sans cadre géographique, il est donc primordial de décrire celui dans lequel la nôtre a été menée.

3-2 DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE

PROHANDICAM -Association est une œuvre sociale privée à but non lucratif située à Mimboman II dans l'arrondissement de Yaoundé IVème au lieu-dit Rond-point petit marché en face de la pharmacie AUMACHA. Cette association a été créée par

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 en situation de handicap ;
- 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 en situation de handicap ;

C'est une structure qui regroupe en son sein un ensemble de services pour la promotion des personnes en situation de handicap au 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 déficience 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 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 cérébraux (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 déficience associée 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 en situation de handicap 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) ayant 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.

Notre thème d'étude portant sur la relation maître-élève et la résilience en contexte inclusif 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. Le site de notre étude « **PROMHANDICAM – Association** » qui se trouve dans le département du Mfoundi possède belle et bien une école inclusive où nous avons pu retrouver des élèves correspondant à nos critères d'enquête. En plus du fait que cette institution répondait à nos critères, nous l'avons aussi choisi parce que c'est une école primaire qui a une certaine ancienneté dans le domaine de l'inclusion à Yaoundé et parce qu'il est plus aisé d'étudier la relation maître-élève dans une classe tenue par un enseignant que celle d'une classe de secondaire où les élèves voient se succéder plusieurs enseignants devant eux pendant la journée.

3-3 DEFINITION DE LA POPULATION D'ETUDE

La population est l'ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations. La population de cette étude est constituée de toutes les classes inclusives de l'école primaire PROMHANDICAM- Association ayant des élèves en situation de handicap moteur physique et de leurs enseignants. Notre population accessible représente donc l'ensemble des élèves déficients moteurs

physiques et les enseignants des classes inclusives de PROMHANDICAM-Association avec lesquels nous pouvons effectivement mener nos observations.

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 physique,
 - Jouir de toutes ses facultés mentales et cognitives
 - Présenter des signes de résilience

Tableau 5: Tableau de la population accessible

Classe	Ecole	Elèves valides	Elèves dé	Total	Déficients moteurs	Déficients Moteurs Physiques	Nombre d'ense
SIL	PROHANDICAM-ASSOCIATION		19		06	Aucun	01
CP			12		aucun		01
CE1			14		01	03	01
CE2			10		01	02	01
CM1			10		aucun	01	01
CM2			06		aucun	03	01

3-4 TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON DE L'ETUDE

3-4-1 Définition de l'échantillonnage

L'échantillonnage est un ensemble d'opérations qui consiste à choisir un groupe de sujets ou tout autre élément représentatif de la population étudiée. C'est un procédé par lequel un groupe de personnes ou un sous-ensemble d'une population est choisi en vue d'obtenir des informations à l'égard d'un phénomène et de telle sorte que la population entière qui nous intéresse soit représentée.

3-4-2 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 P61). 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 d'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 trouvé plusieurs déficients moteurs physiques, nous avons choisi ceux dont la déficience était plus forte. Au CM2 et au CE1 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 de la même classe c'est pour cela qu'on retrouve un élève au CE1, un élève au CE2, un élève au CM1 et un élève au CM2.

3-4-3 Définition de l'échantillon

L'échantillon est une sous-population de la recherche ; c'est-à-dire la fraction la plus représentative d'une population de recherche sélectionnée de manière à ce que les résultats soient assez généralisables à la population parente. Il est choisi en fonction des critères bien précis, il doit être assez représentatif de la population cible car les résultats obtenus seront inférés sur l'ensemble de la population. D'après Lièvre(1998), l'échantillon est un groupe d'individus extraits sous certaines conditions d'une population donnée ; aux fins d'être représentatif de la population mère. De Landsheere (1979, p.11) affirmait alors : « l'échantillon c'est choisir un nombre d'individus dont l'observation permet de tirer les conclusions applicables à la population entière sur laquelle le choix a été fait ». En clair, l'échantillon est une petite partie de la population au sein de laquelle les informations sont recueillies.

Dans la présente étude, l'échantillonnage par jugement a conduit à la sélection de 04 élèves déficients moteurs physiques et de leurs enseignants (04). Les déficients moteurs physiques en question ont été choisis au CE1, CE2, au CM1 et au CM2 et tous ne présentaient pas de problème d'ordre cognitif.

Tableau 6 : Tableau de l'échantillon des enseignants

Enseignants	Nombre d'années d'enseignement	Formations reçues (initiale et continue)
Enseignant 1	04 ans	Formation à l'ENIEG bilingue de Yaoundé, formation en braille au SENTTI, santé mentale langage des signes...
Enseignant 2	05 ans	Formation à l'ENIEG de Mbalmayo, formation en braille, séminaires sur l'éducation inclusive
Enseignant 3	20 ans	Formation à l'ENIEG de Kribi, formation en braille, langage des signes.
Enseignant 4	05 ans	Formation à l'ENIEG de Nanga-Eboko et formation à l'ESEDA(un an de spécialisation), PROMHANDICAM(un an)

Tableau 7: Tableau de l'échantillon des élèves déficients moteurs physiques

Elèves	Description de la déficience	Age	Classe
Elève 1	Infirmes des membres supérieurs et inférieurs se déplaçant sans appareillage	15 ans	CE1
Elève 2	Privé des deux pieds suite à un accident et se déplaçant avec des béquilles	13 ans	CE2
Elève 3	Infirmes des membres supérieurs et inférieurs depuis la naissance se déplaçant avec des béquilles et un appareil orthopédique fixé aux chaussures	09 ans	CM1
Elève4	Privé des deux bras depuis la naissance se déplaçant grâce à ses pieds sans problème	16 ans	CM2

3-5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Les informations analysées dans le cadre de cette recherche 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 à la relation qu'ils entretiennent au quotidien avec leur enseignant. Cette observation sera suivie par des entretiens qui permettront de recueillir les avis des intervenants directs dans la relation maître-élève : 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 Ndongo, 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.

Pendant nos investigations, lors de 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 également porté une attention sur les rapports qu'entretiennent les élèves déficients moteurs avec les enseignants et avec les élèves valides dans le but de chercher la présence ou non d'indicateurs d'une relation positive. 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. De même, nous avons observé 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 faire régner l'ordre dans sa classe et les moyens d'adaptation présents dans la classe pour faciliter la vie aux déficients moteurs physiques. Toutes nos observations se sont faites à l'aide d'une grille d'observation.

Tableau 8 : Grille d'observation

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

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 ». De ce fait, 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 collecte 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-directif qui est une technique d'enquête qualitative fréquemment utilisée dans les recherches de type sociologique. Il permet d'orienter en partie le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par l'enquêteur et consignés dans un guide d'entretien. En général, le chercheur dispose d'un certain nombre de thèmes ou de questions guides, relativement ouvertes, sur lesquels il souhaite entendre l'interviewé. Mais il ne pose pas forcément toutes les questions dans l'ordre dans lequel il les a notées et sous leur formulation exacte. Il y a davantage de liberté pour le chercheur mais aussi pour l'enquêté. Autant que possible, le chercheur laisse venir l'interviewé afin que

celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Cependant, la liberté de l'enquêteur et de l'enquêté n'est pas totale ; elle est limitée par le cadre de la recherche. C'est-à-dire que le chercheur va recentrer l'entretien sur les thèmes qui l'intéresse lorsque l'interviewé s'en écarte, en posant des questions plus précises. Dans ce cas les entretiens apportent une richesse et une précision bien plus grandes dans les informations recueillies, grâce notamment aux possibilités de relance et d'interactions dans les informations recueillies dans la communication entre interviewer et intervieweur. Ils ont aussi l'avantage d'engendrer une puissance évocatrice des citations ou verbatim. Sans chiffrer les jugements, les manières de vivre et de s'approprier les choses, l'entretien relève, l'existence de représentations profondément inscrites dans l'esprit des personnes interrogées.

3-5-3 Guide d'entretien

L'instrument de collecte de données propre à l'entretien est le guide d'entretien il est donc logique dans le cadre de ce travail de l'utiliser vu que la technique de collecte des données est l'entretien. L'ordre des questions retenu dans ce guide n'était pas connu d'avance, elles ont été précisées en fonction des discours des participants pour mieux les orienter en fonction de nos variables. A cet effet, Deslauriers (2001) estime que le guide d'entretien devrait contenir ordinairement une douzaine de questions, ou parfois un peu moins constituant autant de jalons permettant au chercheur de donner des orientations nécessaires à son entretien. Pour lui, il arrive souvent que les questions retenues ne soient pas pertinentes par rapport au thème de recherche. Le chercheur est donc appelé au fur et à mesure que se poursuivent les entretiens de les modifier ou les changer pour les adapter soit au thème, soit au niveau de langage des interviewés. Par conséquent, d'autres questions supplémentaires ne figurant pas dans le guide ont été posées aux sujets à cet effet. 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 socio-professionnelle 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 aussi 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 relation enseignant-enseignés, à ce niveau nous cherchions à comprendre si une relation positive entre nos enquêtés est propice à la résilience des élèves 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. Cependant, les questions posées à l'enseignant se rapportaient aux attentes qu'il a vis-à-vis des élèves déficients moteurs physiques de sa classe, au type de relation qu'il entretient avec ceux-ci, aux techniques qu'il emploie pour que les élèves 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.
- **Le thème 2 :** nous l'avons intitulé facteurs individuels de résilience, dans ce thème nous désirions identifier les facteurs personnels de résilience des élèves déficients moteurs physiques 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 des questions en rapport avec le sens qu'il donne à son handicap, à ses rêves avenir, à ses réactions face 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.

3-5-4 La procédure de collecte des données

Nous avons mené nos entretiens du 30 Octobre au 1^{er} Novembre 2018. Le 30 Octobre 2018, munis du document officiel (attestation de recherche signé par le chef de département) et de nos instruments de collecte des données (guide d'entretien et grille d'observation), nous nous sommes rendus à l'école inclusive de PROMHANDICAM-Association pour y passer nos entretiens. A notre arrivée, nous avons été reçus par Monsieur le directeur Abolo Jean Marie qui après avoir pris connaissance de l'objet de notre visite, nous a remis un papillon signé de son nom qui faisait office d'autorisation de recherche au sein de son établissement.

Nous avons mené ces entretiens soit à l'aide du téléphone dont l'application magnétophone nous servait d'enregistreur de son, soit à l'aide d'un cahier de prises de notes pour ceux des enseignants qui n'ont pas souhaité se faire enregistrer. Les moments adéquats pour la conduite de ces entretiens étaient les moments de pause car les enseignants étaient plus disposés à nous suivre. L'environnement était moins bruyant (vu que les élèves étaient en récréation) et cela n'impactait pas l'évolution journalière des activités de la classe. Il est à noter que le cadre dans lequel se déroulaient les entretiens était la salle de classe de l'enseignant interviewé.

Le 30 Octobre 2018 nous nous sommes entretenus avec deux enseignants, respectivement de CE1 et CE2. Ces entretiens ont duré en moyenne 30 minutes. Le 31 Octobre c'est avec deux autres enseignants de CM1 et CM2 que nous nous sommes entretenus pendant la récréation. Le 1^{er} Novembre, nous avons interviewé tous les quatre déficients moteurs physiques de notre échantillon. Cependant, les observations se faisaient pendant les heures de cours.

Il est à noter qu'avant le début de chaque entretien les enquêtés prenaient connaissance du sujet de recherche et donnaient leur avis sur l'enregistrement de l'entretien. Aussi pour chaque thème, nous avions des potentielles questions et les relances se faisaient selon les réponses que l'enquêté donnait.

3-6 TRANSCRIPTION ET CODAGE DES DONNEES

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 sélectionnés 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 élève interviewé a été identifié par rapport à la description de son

handicap et les enseignants par 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 élève suivi d'un numéro (élève 1, 2,...) pour les enseignants, le procédé était le même, nous leur avons attribué le code enseignant suivi d'un numéro (enseignant 1, 2) les numéros marquent l'ordre d'apparition dans le discours.

3-7 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

3-7-1 L'analyse thématique de contenu

La technique d'analyse optée dans ce travail est l'analyse thématique du contenu qui consiste à retranscrire les données, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. Elle cherche à rendre compte de ce que les interviewés ont dit d'une façon plus objective et plus fiable. C'est, selon Berelson (1952), cité par Ghiglione et Matalon (1978), une formule de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication. Pour l'Ecuyer cité par Depelteau (2001, p295), il s'agit d'un « mode de classification ou de codification des diverses catégories des éléments du discours pour en faire ressortir les différents caractères en vue de mieux comprendre le sens exacte et précis ». La démarche de l'Ecuyer décrit comment les données recueillies sur le terrain deviennent des résultats que le chercheur peut interpréter. Dans notre recherche, 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 la relation entre l'enseignant et l'élève sur la capacité de résilience des élèves déficients moteurs.

3-7-2 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 la relation enseignant-élève et la résilience des déficients moteurs physiques.

3-7-3 Construction des unités d'analyse

Tableau 9: 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
La relation enseignant-enseignés	-Qualité des relations interpersonnelles entre l'enseignant et l'élève	-l'enseignant accueille chaleureusement tous les élèves lorsqu'ils arrivent en classe -l'enseignant manifeste du respect pour tous ses élèves par l'écoute et l'encouragement à la coopération -l'élève en situation de handicap est confiant et enthousiaste face à l'enseignant -le climat entre les élèves est chaleureux et sécurisant -l'enseignant encourage les élèves à travailler en groupe afin de développer le sentiment d'appartenance chez les élèves en situation de handicap.
	-Qualité des relations interpersonnelles entre les élèves	
	-Le développement personnel	-Utilisation des expériences vicariantes -Attentes élevées de l'enseignant vis-à-vis de l'élève
La résilience	-Les facteurs personnels de la résilience	-Estime de soi -Sentiment d'efficacité -Capacité de résolution des problèmes liés au handicap -Sens de l'humour

Le présent chapitre a permis de présenter la méthodologie qui a été mise en place pour mener cette recherche. En définitive, il ressort que cette recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif avec pour devis, le devis qualitatif. Le site de l'étude est l'école primaire de PROMHANDICAM-Association et la constitution de l'échantillon s'est faite par choix raisonné. Grâce à la technique d'échantillonnage raisonné, nous avons obtenu un échantillon composé de 04 élèves et de 04 enseignants. L'entretien et l'observation ont été utilisés pour la collecte des données et se sont faites à partir d'un guide d'entretien et d'une grille d'observation. Aussi, la présentation de la procédure de dépouillement des données a été faite. Il convient dès lors de présenter les données recueillies sur le terrain.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSES DES RESULTATS

Dans ce chapitre, il s'agit d'ordonner, de classer et de regrouper les données pour pouvoir les analyser. Pour cela, les informations ou faits recueillis ont été isolés, regroupés et classés dans des catégories, thèmes ou centres d'intérêts, dans un tableau fournis par l'étude théorique. C'est la seule manière de permettre à la quantité importante d'informations de prendre sens en laissant découvrir les liens qui n'étaient pas toujours évidents ou existants. Il convient donc de traiter les informations ou les faits pour les transformer en données analysables.

4-1 PRESENTATION DES INTERVIEWES

Pendant la collecte de nos données, nous avons discuté avec 4 enseignants et 4 élèves déficients moteurs donc nous allons faire une brève présentation.

4-1-1 Présentation de l'élève 1

Données idiographiques

- Sexe : masculin
- Age : 15 ans

Données relatives à la déficience

- Type de déficience : motrice se déplaçant sans appareillage
- Nature de la déficience : innée

Vécu familial

- Type de famille : biparentale
- Nombre d'enfants : 02
- Milieu de vie : foyer de PROMHANDICAM

Vie scolaire

- Classe : CE1
- Statut dans la classe : nouveau

Commentaire : l'élève 1 vit en harmonie avec sa famille pendant les vacances mais son handicap a fait en sorte qu'il soit séparé d'elle et confié au foyer de PROMHANDICAM où il vit actuellement. 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 présentement. A cause de ses multiples séjours à l'hôpital, il n'a pu entrer à l'école qu'à l'âge de 10 ans et il ne pouvait pas se déplacer seul il fallait qu'on le porte.

4-1-2 Présentation de l'élève 2

Données idiographiques

-Sexe : féminin

-Age : 13 ans

Données relatives à la déficience

-Type de déficience : motrice, privée de pieds suite à un accident et se déplaçant avec des béquilles.

-Nature de la déficience : acquise, amputée des pieds suite à un accident.

Vécu familial

-Type de famille : monoparentale

-Nombre d'enfants : 04

-Milieu de vie : maison familiale

Vie scolaire

-Classe : CE2

-Statut dans la classe : nouvelle

Commentaire : l'élève 2 est une jeune fille qui a été victime d'un accident de circulation et suite à cette tragédie, elle a perdu sa mère et a été amputée de ses membres inférieurs. Celle-ci se déplace à l'aide des béquilles. Son père est mécanicien.

4-1-3 Présentation de l'élève 3

Données idiographiques

-Sexe : féminin

-Age : 09 ans

Données relatives à la déficience

-Type de déficience : motrice, se déplaçant grâce à des béquilles et un appareil orthopédique 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 : biparentale

-Nombre d'enfants : 05

-Milieu de vie actuel : maison familiale

Vie scolaire

-Classe : CM1

-Statut dans la classe : nouvelle

Commentaire : l'élève 3 vit avec ses deux parents dont le père est électricien et la mère ménagère ainsi que ses frères à Ekounou. C'est sa première année scolaire dans ladite école. Aujourd'hui, grâce à des séances de kinésithérapie, à des dispositifs de structuration fonctionnelle et à des béquilles offertes par un prête, elle peut se déplacer aisément. Elle affirme entretenir de bonnes relations avec les membres de sa famille.

4-1-4 Présentation de l'élève 4

Données idiographiques

-Sexe : masculin

-Age : 16 ans

Données relatives à la déficience

-Type de déficience : ne possède pas de bras

-Nature de la déficience : congénitale

Vécu familial

- Type de famille : monoparentale
- Nombre d'enfants : 03
- Milieu de vie actuel : maison familial

Vie scolaire

- Classe : CM2
- Statut dans la classe : redoublant

Commentaire : l'élève 4 est un garçon qui est né sans bras, son père a abandonné la maison familiale dont il vit avec sa mère et ses autres frères. D'après le maître il est à la charge unique de sa mère qui se débrouille et du fait de la pauvreté de la famille il est souvent absent ou en retard. C'est un enfant timide qui se fait aider au quotidien.

4-1-5 Présentation des enseignants

➤ **Enseignant 1 :**

-Nombre d'années d'enseignement : 04ans

-Formations reçues : formation initiale à l'ENIEG bilingue de Yaoundé ; formation continue en braille, en langage des signes, santé mentale des retardés intellectuels et mentaux, la protection des enfants...

-Classe tenue : CE1

Commentaire : l'enseignant 1 tient les élèves du CE1 depuis 03 ans et aimerait aussi enseigner dans les autres niveaux.

➤ **Enseignant 2 :**

-Nombre d'années d'enseignement : 05 ans

-Formations reçues : formation initiale à l'ENIEG de Mbalmayo ; formation continue en braille et séminaires sur l'éducation inclusive à PROMHANDICAM où il enseigne depuis 05 ans.

Commentaire : l'enseignant 2 est anglophone mais enseigne en Français dans une école primaire francophone.

➤ **Enseignant 3 :**

-Nombre d'années d'enseignement : 20 ans

- Formations reçues : formation initiale à l'ENIEG d'Eseka ; formation continue à l'ESEDA, en braille et en langage de signes.

-Classe tenue : CM1

Commentaire : l'enseignant 3 tient les mêmes enfants depuis l'année scolaire passée où ils étaient au CE2 et aimerait les tenir jusqu'au CM2 afin que ses protégés ne soient pas déboussolés.

➤ **Enseignant 4**

-Nombre d'années d'enseignement : 05 ans

-Formations reçues : formation initiale à l'ENIEG de Nanga-Eboko ; formation continue en braille, formation à l'ESEDA.

-Classe tenue : CM2

Commentaire : l'enseignement 4 enseigne dans cette école inclusive depuis cinq ans. Il dit avoir connu toute sorte de cas de déficience.

S'agissant du probable rôle que peut jouer la formation des enseignants ci-dessus dans l'instauration d'une relation positive entre l'enseignant et l'enseigné 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 lors de leur formation et qui aujourd'hui les aident en contexte inclusif.

➤ **L'enseignant 1 dit :**

La formation continue dans le cadre de l'inclusion s'est faite dans une école de spécialisation (SENTTI) qui se trouve à Bamenda dont la formatrice venait de temps en temps pour faire des séminaires de trois à quatre jours. A mon avis, la formation inclusive s'apprend beaucoup plus sur le terrain, dans les salles de classe, avec tous les déficients que dans les écoles de formation. Parce que les handicaps sont divers en situation inclusive et tu ne peux pas former dans tous les handicaps. Pour ce qui est des méthodes, effectivement c'est comme je disais tout à l'heure qu'il y'a la vocation naturelle de l'enseignant, 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 reçue. Mais si on part du principe que ces enfants doivent réussir qu'ils soient en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, c'est déjà un challenge personnel qui se pose si on a une conviction à ce que ces enfants participent de la réussite, ça c'est déjà capital.

➤ **L'enseignant 2 mentionne :**

On a des spécialistes sur le terrain, nos aînés qui viennent partager leur expérience avec nous, les psychologues, les spécialistes en braille de temps en temps. Mais chaque enseignant dans sa classe essaye autant que possible de développer sur les plans intellectuels, physique, affectif, social, moral les compétences de base pour une éducation inclusive qui sont la sociabilité, l'autonomie et l'adaptabilité. Bon maintenant, il y a les besoins éducatifs qui 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 connais l'élève 2 je parle de lui parce que c'est lui qui vous intéresse, je connais ce qu'on appelle 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 cela ne peut être livresque.

➤ **L'enseignant 3, allant dans le même sens affirme :**

On avait beaucoup de matières professionnelles mais aucune ne faisait allusion à l'inclusion mais quand je me suis intéressé à la personne déficiente, j'ai fait des formations en braille et en langue des signes. En tant qu'enseignant, je trouve qu'en contexte inclusif, chaque enseignant devrait finir l'année scolaire avec un rapport pédagogique par enfant. Un rapport d'approche pouvant être exploité par 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'élève 3 c'est un livre qu'il faut écrire car il va développer certaines aptitudes en fonction des situations scolaires, familiales... et tout ça entre en ligne de compte.

➤ **L'enseignant 4 soutient :**

Comme méthode, j'ai appris lors de mes différentes formations la pédagogie différenciée. En situation inclusive, le rôle de l'enseignant ne se limite pas seulement

dans la dispensation du savoir mais aussi dans l'organisation des situations d'apprentissages variés. Les obstacles ne sont pas les mêmes pour tous les apprenants. Les enfants ont des motivations très différentes pour travailler, apprendre et comprendre le sens d'un apprentissage. Par exemple savoir quel est l'intérêt des livres pour vouloir apprendre à lire. L'enseignant doit observer comment l'enfant s'y prend pour apprendre. Ainsi, différencier revient tout simplement à varier le plus possible les actions pédagogiques pour que chaque élève puisse rencontrer à un moment de son cursus, des situations dans lesquelles il puisse réussir. Car lorsque ce moment arrive, l'élève prend conscience de sa valeur et trouve l'assurance nécessaire lui permettant d'affronter des tâches plus difficiles, construire ainsi sa propre progression. C'est cette méthode qui selon moi aide les élèves en difficultés et lutte contre l'échec scolaire.

4-2 PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES PAR THEMES

L'identification des enquêtés ayant été faite, passons dès à présent à la présentation et à l'analyse des données selon les thèmes ou catégories.

4-2-1 Les relations entre les acteurs de la situation pédagogique

Ici, nous cherchons à comprendre comment une relation positive entre nos enquêtés contribue à provoquer la résilience chez les déficients moteurs et pour ce faire, nous allons procéder à une analyse des informations recueillies par sous-catégorie

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

Les questions dans cette sous-catégorie visaient à connaître les perceptions des élèves sur l'engagement, l'encouragement et le soutien de leur enseignant à leur endroit. Voici leur déclaration :

➤ Elève 1 :

Le maître se comporte bien avec moi, il est gentil, il est aussi disponible quand j'ai besoin de lui. Quand je fais un exercice et que je trouve, il demande à mes camarades de m'applaudir et me félicite.

➤ **Elève 2 :**

Il est gentil, il nous fait rire et quand je n'arrive pas à faire un exercice, il me montre comment on fait il n'est pas comme les autres. Quand je suis malade, il vient me demander ce qui ne va pas et me félicite quand je répons bien à une question.

➤ **Elève 3 :**

Le maitre est gentil, il me pose les questions tout le temps et 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.

➤ **Elève 4 :**

Il enseigne bien et il est gentil mais parfois il gronde aussi surtout quand un élève perturbe. Moi il me gronde rarement parce que je ne dérange pas. Quand il donne un exercice je trouve il demande aux autres d'applaudir pour moi.

A la question de savoir s'ils sont proches de leur enseignant au point de leur confier des « secrets » tous ont répondu non.

Il ressort des propos des élèves interviewés que ceux-ci ont de l'estime pour leur enseignant qui selon eux sont gentils, encourageant et disponibles même s'ils ne sont pas prêts à se confier totalement à eux. Cela pourrait traduire un sentiment de confiance de ces élèves en situation de handicap vis-à-vis de leur enseignant et de ce fait, ils fourniraient les efforts nécessaires pour améliorer la qualité et la quantité de leurs apprentissages.

4-2-1-2 Les relations interpersonnelles entre les enseignants déficients moteurs interviewés et les élèves valides dans leur classe

Au sein de cette école, les élèves interrogés ne se plaignent pas du comportement de leurs pairs valides envers eux au contraire ils se sentent à l'aise et aimer en leur compagnie. Nous leur avons posé sous différentes manières la question de savoir comment se comportent leurs camarades et voici quelques propos recueillis :

➤ **Elève 1 :**

Mes camarades sont gentils, ils me portent souvent pour m'amener dans la cour de récréation.

➤ **Elève 2 :**

Ils m'aident et jouent avec moi, on s'amuse, ils me soulèvent quand je tombe.

➤ **Elève 3 :**

Mes camarades sont bien, ils jouent avec moi sans qu'on ne leur demande, ils sont comme mes frères, ils portent souvent mon sac.

➤ **Elève 4 :**

Ils sont très gentils, ils prennent mon sac quand j'arrive ils enlèvent mes effets dans mon sac et posent sur la table.

A ce niveau, nous pouvons dire que la relation entre les élèves semble chaleureuse et sécurisante. Les élèves ne font pas de discrimination négative entre eux.

4-2-1-3 Le développement personnel

A la question de savoir si grâce à l'enseignant et à leurs camarades ils réussissent à faire des choses dont ils ne parvenaient pas avant d'être membre de leur classe, ils ont répondu de la manière suivante :

➤ **Elève 1 :**

Je n'arrivais pas à ramper je restais seulement assis et maintenant je rampe.

➤ **Elève 2 :**

J'arrive à arranger mes béquilles quand c'est un peu gâté et je peux faire le sport.

➤ **Elève 3 :**

Quant à elle est d'après son enseignant moins frustrée il affirme : « elle était extrêmement frustrée parce que son handicap est très frappant et ça impressionne les autres donc ce qui fait que vraiment le milieu joue un rôle. La majorité des élèves que vous voyez ici ont commencé depuis la maternelle donc ils n'ont pas de problème, ils sont à l'aise. Il y a une socialisation du handicap ici et cela a un très grand avantage. Mais au début quand les élèves arrivent c'est souvent difficile parce qu'à la maison ils sont cachés, ils sont dans la chambre et leur première expérience sociale se passe souvent ici et c'est à l'enseignant de les mettre en condition.

➤ **Elève 4 : Je peux dessiner**

4-2-2 Relation enseignant-enseignés du point de vue des enseignants

4-2-2-1 Qualité des relations interpersonnelles entre les enseignants et les élèves déficient et enseignants

A ce niveau, nous cherchons à travers nos questions, à savoir comment les enseignants s'y prennent au quotidien, comment ils se comportent face aux élèves déficients moteurs en vue de comprendre l'apport de leurs interactions avec ceux-ci sur leur devenir.

✓ **Enseignant 1 :**

C'est la même relation que j'entretiens avec tout le monde c'est-à-dire, j'aime d'abord le travail que je fais et ensuite j'aime les enfants c'est ça qui les pousse à travailler dont l'amour. J'ai des rapports chaleureux avec eux parce que, quand on parle de chaleureux, on ne ressent pas le handicap et à ce niveau l'élève ne ressent pas un problème que vous êtes entrain d'arranger, il travaille sans se rendre compte qu'il a un handicap quelconque et il évolue normalement comme les autres.

✓ **Enseignant 2 :**

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 pas mais je constate qu'il est triste peut-être parce qu'il a eu les problèmes à la maison j'essaye de me rapprocher de lui et je lui demande ce qui ne va pas.

✓ **Enseignant 3 :**

Ma relation avec cette élève est amicale puisque déjà quand elle se sent acceptée accueillie vous devenez comme un père. Parfois elle me raconte ses histoires et je fais des efforts pour qu'elle se sente totalement épanouie.

✓ **Enseignant 4 :**

Dans mes relations avec les élèves, j'évite des relations qui créent des haines parce que j'estime qu'entretenir une mauvaise relation avec son élève n'est pas bénéfique pour lui car celui-ci ne va rien comprendre et apprendre de vous. Je l'interpelle de temps en temps pour qu'il sente que je le vois je le fais d'ailleurs avec tous les autres élèves en situation de handicap.

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

Après avoir présenté comment chaque enseignant s'y prend vis-à-vis des élèves de notre échantillon, nous leur avons demandé comment ils font pour que l'acceptation du handicap se fasse d'abord par l'élève déficient et ensuite par ces pairs. Suite à leur réponse, nous nous sommes rendu compte que chacun procède à sa manière même si certaines techniques se ressemblent.

✓ **Enseignant 1 :**

Je n'en parle pas parce que déjà si on en parle c'est comme si on le stigmatisait. Donc on évolue avec l'enfant comme s'il n'avait rien sur lui car si on fait attention, il va se sentir blessé. Ici, c'est les enfants qui savent déjà au départ qu'ils sont ensemble malgré que l'autre est comme si, l'autre est comme ça. Ils savent qu'on ne doit pas marginaliser le prochain, on ne doit pas tenir des propos insultants à son endroit...

✓ **Enseignant 2 :**

On leur fait savoir qu'ils sont les mêmes malgré leur déficience que c'est le même sang qui coule dans leur veine. Ils sont égaux et ils ont des droits et des devoirs au même titre que les autres. C'est vrai ce n'est pas facile c'est pourquoi je leur prodigue beaucoup de conseils en les amenant à comprendre que ceux qui sont déficients aujourd'hui ne l'ont pas voulu et tout le monde peut être victime.

✓ **Enseignant 3 :**

D'abord ma façon d'enseigner, j'utilise les méthodes actives, j'évite qu'elle se retrouve seule dans un coin et je ne l'exclue d'aucune activité que j'organise. Par exemple j'organise le défilé dans la cour pour que dans ma classe les élèves fassent aussi comme ceux qu'ils voient à la télévision.

✓ **Enseignant 4 :**

Ce qu'on combat ici c'est que l'élève s'apitoie sur son sort. Chacun se considère comme il est. Il y a ni infériorité, ni supériorité. En tant qu'enseignant, nous faisons tout pour équilibrer la balance. Ils font des blagues entre eux, des petites intrigues mais l'enseignant doit toujours être là pour les rappeler à l'ordre surtout quand l'intrigue n'est pas bonne. Par ailleurs, le déficient a ses préjugés personnels qui ne sont pas toujours ce que les autres pensent. Il faut donc 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.

4-2-2-3 Le maintien du système classe

Ici, nous avons demandé aux enseignants interviewés la question de savoir **comment ils font pour maintenir la classe disciplinée**. Voici quelques éléments de réponse :

✓ **Enseignant 1 :**

J'utilise la voix de l'enseignant, le simple fait de parler fort permet de ramener l'élève à l'ordre.

✓ **Enseignant 2 :**

Il ne faut pas qu'il ait des temps morts d'abord, il faut toujours les occuper, leur donner du travail qui passe par les petits exercices c'est ce qui selon moi évite l'indiscipline en classe. J'utilise aussi mon autorité parce que certains sont comme les enfants de la maternelle donc ils oublient vite les consignes je suis obligé de les rappeler à l'ordre tout le temps.

✓ **Enseignant 3 :**

Pour mettre de l'ordre, on a pas besoin d'utiliser le fouet il faut amener l'enfant à s'auto-discipliner.

✓ **Enseignant 4 :**

Pour le maintien de la discipline, il y a pas grande chose à faire juste l'attention c'est-à-dire : les enfants doivent toujours être occupés à faire quelque chose.

En ce qui concerne les modes d'évaluation des déficients moteurs physiques de notre échantillon, leur enseignant ont dit ceci :

✓ **Enseignant 1 :**

L'élève 1 en ce qui le concerne a le niveau de la classe et je l'évalue comme les autres mais pour ceux dont la déficience a touché le cerveau, j'adapte l'épreuve à leur niveau pour qu'ils n'aient pas zéro.

✓ **Enseignant 2 :**

Les épreuves sont différentes mais le contenu reste le même mais pour le déficient qui t'intéresse c'est la même chose mais quand elle compose, je lui accorde plus de temps qu'aux autres.

✓ **Enseignant 3 :**

Les évaluations se font avec le moyen de communication de tout un chacun.

✓ **Enseignant 4 :**

Etant donné qu'il ne peut pas écrire normalement, l'évaluation est orale par exemple en mathématiques ce sont les questions à choix multiples.

4-2-2-4 Le développement personnel

Nous avons présenté dans ce qui précède les réponses des déficients moteurs physiques à la question de savoir quels sont les progrès qu'ils ont faits depuis leur arrivée en classe. Dès à présent, nous allons présenter ce que leur enseignant dit avoir apporté comme contribution pour les changements positifs observables et observés dans leurs attitudes et aptitudes. **La question était de savoir comment font-ils pour amener ces élèves à croire en eux, en leur potentialité. Les enseignants déclarent :**

✓ **Enseignant 1 :**

Je leur propose des moyens de contournement par exemple : ici en classe je suis tout le temps en train de les occuper pour qu'ils n'aient même pas le temps de penser à leur situation et cela leur permet de s'impliquer dans les apprentissages et d'évoluer.

✓ **Enseignant 2 :**

Je leur donne juste l'affection possible qu'il faut et grâce à ça ils finissent par surmonter les difficultés et à voler de leurs propres ailes.

✓ **Enseignant 3 :**

J'adopte une bonne attitude en classe et je permets à chacun de s'exprimer. C'est une démarche qui fait en sorte qu'ils croient en eux puisque je les considère au même pied d'égalité que les autres élèves valides. Je leur fait comprendre qu'il n'y a pas de différence entre eux à travers les leçons de morale et aussi de temps en temps je leur

raconte les histoires de ceux qui comme eux ont réussi à être des personnes dignes et respectables de ce pays.

✓ **Enseignant 4 :**

Je fournis davantage une aide personnalisée à l'apprenant ceci pour qu'il s'améliore dans tous les domaines.

A la question de savoir quelles sont leurs attentes vis-à-vis des élèves de notre étude, ils ont donné les réponses suivantes :

✓ **Enseignant 1 :**

Comme tous les élèves que j'enseigne, j'aimerais qu'ils soient des gens demain peu importe la nature de leur handicap. On n'a pas de préjugés à avoir 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 tous les autres à tous points de vue.

✓ **Enseignant 2 :**

Les attentes que j'ai pour mon élève se tournent vers l'atteinte des objectifs du curricula et obtenir les résultats attendus.

✓ **Enseignant 3 :**

Tu sais à chaque travail il faut des objectifs que tu vises, je leur fait connaitre à tous mes objectifs pendant les leçons par exemple. Ce sont des enfants capables et si leurs parents continuent à compter sur eux ils peuvent travailler.

✓ **Enseignant 4 :**

Je crois que cet élève est capable et c'est la raison pour laquelle je lui donne toutes les possibilités qu'il soit en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour qu'il soit socialisé, autonome demain. J'aimerais qu'il aille au bout et au but de ses potentialités.

L'analyse des entretiens réalisés révèle que certains enseignants ont vis-à-vis des élèves déficients des attentes beaucoup plus liées au travail scolaire tandis que d'autres ont des attentes qui visent la formation globale de tous les apprenants visant à faire d'eux des hommes et des femmes à part entière.

4-2-3 Facteurs personnels de la résilience

4-2-3-1 Les facteurs personnels de résilience selon les élèves déficients moteurs interviewés

Pour savoir si nos enquêtés ont des caractéristiques individuelles qu'on retrouve chez une personne résiliente, nous leur avons posé des questions du genre : **que peux-tu faire malgré ton handicap ? Qu'est-ce que tu fais quand tu n'arrives pas à faire quelque chose ? Qu'est-ce que tu aimerais faire comme métier plus tard ?**

A la première question voici les réponses que nous avons obtenues :

✓ **Elève 1 :**

Je sais arranger les choses comme les appareils par exemple le huffer.

✓ **Elève 2 :**

Je sais ranger ma chambre, je sais arranger les appareils qu'on met sur les pieds des handicapés.

✓ **Elève 3 :**

Je sais danser, écrire et lire

✓ **Elève 4 :**

Je peux jouer au ballon, je sais tisser avec mes pieds, je sais laver les assiettes.

Quant à la deuxième question, voici les réponses de nos enquêtés

✓ **Elève 1 :**

Je me sens mal, je demande de l'aide

✓ **Elève 2 :**

Je reste tranquille ou je fais autre chose. Je suis dérangé mais si il Ya quelqu'un à côté de moi, je demande de l'aide.

✓ **Elève 3 :**

Je demande de l'aide.

✓ **Elève 4 :**

Je cherche un moyen pour faire.

Concernant la dernière question, voici les métiers qu'ils aimeraient exercer :

✓ **Elève 1 :**

Je veux être directeur de l'ENAM parce qu'il a beaucoup d'argent.

✓ **Elève 2 :**

Je veux être docteur pour soigner les gens malades.

✓ **Elève 3 :**

J'aimerais être secrétaire bureautique c'est mon rêve.

✓ **Elève 4 :**

Je veux être docteur pour aider tous ceux qui souffrent parce que je n'aime pas voir les gens souffrir

4-2-3-2 Les facteurs personnels de résilience des élèves déficients moteurs selon les enseignants interviewés

Pour déceler les facteurs individuels de résilience des élèves de notre étude, nous avons posé les questions ci-après à leur enseignant : **est-ce que cet élève fait preuve de courage au quotidien face aux difficultés liés à son handicap? Ou s'apitoie-t-il (elle) sur son sort ? est-ce-qu' il (elle) utilise l'humour comme mécanisme de défense. Pose-t-il (elle) des actes qui prouvent qu'il (elle) est responsable ?** Voici les propos recueillis concernant la première question :

✓ **Enseignant 1 :**

Personne ne peut s'apitoyer sur son sort parce que tu n'auras même pas le temps. Mais l'enfant peut vouloir se sentir mal quand il est isolé c'est pourquoi il faut amener tout le monde à se sentir à l'aise.

✓ **Enseignant 2 :**

Elle fait preuve de courage parce qu'elle ne sait même pas qu'elle a une déficience. Elle se considère au-dessus, elle se valorise dans toutes les activités.

✓ **Enseignant 3 :**

Très courageuse et volontaire, elle veut faire. Si on lui apporte de l'aide elle sera quelqu'une demain.

✓ **Enseignant 4 :**

Il est actif et il n'a pas de complexe. Avec eux par exemple on fait des champs de maïs comme celui qui est derrière la salle de classe et tout le monde y participe.

A propos de la deuxième question, ils affirment ceci :

✓ **Enseignant 1 :**

Je suis d'abord comique pour leur motivation donc j'utilise par exemple la danse pour les amuser et l'élève 1 aime danser, il danse même plus que les autres.

✓ **Enseignant 2 :**

Quelque fois oui par ses gestes.

✓ **Enseignant 3 :**

Oui elle fait des blagues aux autres de temps en temps.

✓ **Enseignant 4 :**

Il aime la comédie et nous faisons des pièces de théâtre ici et c'est lui qui donne les idées.

Terminons en disant que tous les enseignants partageaient le même avis concernant la question relative au sens des responsabilités des élèves de notre échantillon. Car, selon ces derniers, ces élèves font tous preuve de beaucoup de responsabilité.

Tableau 10: Tableau de synthèse des résultats

Sous-catégories d'analyse	Résultats
Contexte familial des élèves	Les élèves de notre échantillon appartiennent à deux catégories de famille : l'une biparentale et l'autre monoparentale. Les élèves 1 et 3 sont issus des familles biparentales. L'élève 1 a commencé son cursus primaire depuis la SIL à PROMHANDICAM jusqu'au CE1 où il est présentement. L'élève 3 affirme entretenir de bonnes relations avec sa famille et a bénéficié d'un don de béquilles au fait par un prête pour se déplacer aisément. Tandis que, les élèves 2 et 4 ont perdu respectivement

	leur mère (décédée), leur père (abandon de foyer). Ces enfants sont issus de familles pauvres ne pouvant leur offrir l'assistance matérielle dont ils ont besoin.
La formation des enseignants	les enseignants dans l'ensemble ont suivi une formation inclusive leur permettant de développer sur le plan intellectuel, affectif, social et morale les compétences de base pour une éducation inclusive. Chaque enseignant à son niveau apprend au quotidien les motivations des élèves qui leur permettent de mieux travailler, apprendre et comprendre le sens de l'apprentissage. C'est cette méthode qui aide les élèves en difficultés et lutte contre la démotivation. Les quatre enseignants sont d'accord sur le fait qu'on ne peut pas se limiter aux enseignements théoriques et c'est seulement sur le terrain en situation apprentissage-enseignement qu'on décèle le mieux les difficultés des élèves et c'est à partir de là qu'on peut y apporter un plus à l'élève.
Relations interpersonnelles entre enseignants et déficients moteurs	Il en ressort une harmonie et attention particulière entre les élèves et les enseignants que nous avons interviewés. Les enseignants sont chaleureux et toujours disponible à écouter les élèves même si ces derniers ne peuvent pas encore confier aux enseignants le plus grand secret.
Relations interpersonnelles entre déficients moteurs et élèves valides	Entre élèves valides et invalides, il n'y a pas de discrimination, les élèves valides sont un véritable soutien moral et physique pour leurs camarades invalides à et effet, l'élève 1 affirme: « <i>Mes camarades sont gentils, ils me portent souvent pour m'amener dans la cour de récréation</i> ». ils se considèrent tous comme une famille. Nous vivons dans la paix et la sécurité
Le développement personnel	Les élèves sont encouragés à développer leur capacité, ils se sentent maintenant capables de faire de nouvelles choses à l'instar de ramper, arranger les béquilles et à faire même le sport. Des habiletés notoires se sont vraiment développées dans les classes actuelles où ils se trouvent et leur ont permis de gagner un peu d'autonomie. Les enseignants quant à eux y participent tant bien que mal par leurs attentes qui sont beaucoup plus liées à l'atteinte des objectifs du curricula pour les enseignants 2 et 3. Alors que les enseignants 1 et 4 visent à faire de tous les apprenants déficients des hommes et des femmes

	<p>à part entière.</p> <p>En ce qui concerne les évaluations, les enseignants de notre échantillon tiennent compte des difficultés de chaque apprenant dans l'élaboration et le déroulement des évaluations c'est le cas de l'enseignant 4 qui évalue de façon orale l'élève 4 parce que celui-ci a des difficultés à écrire.</p>
Le maintien de l'ordre en classe	<p>Les élèves reconnaissent l'autorité de l'enseignant. Les enseignants rappellent toujours l'importance de la discipline dans le succès. L'enseignant 1 utilise la « la voix de l'enseignant » qui fait taire les bavards. Les enseignants 2 et 4 organisent des séances de travail pour éviter les temps morts en classe et occupent toujours les élèves en leur donnant des petits exercices. L'enseignant 3 quant à lui amène les élèves à s'autodiscipliner. Selon ces enseignants, l'interactivité éloigne l'oisiveté et l'indiscipline.</p>
Les facteurs personnels de résilience	<p>Les élèves déficients moteurs ont vraiment des rêves et la majorité se résume dans ce qu'ils aimeraient faire pour également aider ceux qui se retrouveront dans leur même situation. L'élève 4 dit à cet effet que, <i>Je veux être docteur pour aider tous ceux qui souffrent parce que je n'aime pas voir les gens souffrir.</i></p> <p>Des rêves qui s'accompliront d'une manière comme d'une autre.</p> <p>Selon le point de vue des enseignants, une responsabilité se développe pour accomplir leur rêve et les enseignants font tout pour qu'ils n'aient pas le temps de penser à leur condition mais de penser aux projets meilleurs qu'ils peuvent accomplir.</p>

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

Lors de notre descente sur le terrain, nous avons pu faire quelques observations concernant la qualité des relations entre les enseignants et les déficients moteurs où nous avons mené nos enquêtes. Il ressort de ces observations que, les enseignants et les élèves déficients moteurs de notre échantillon entretiennent des bonnes relations, assez conviviales, les enseignants adoptent des attitudes nobles en se considérant comme les parents des élèves de leurs classes : en appliquant les méthodes qui motivent plutôt l'élève. De plus, avec leurs pairs valides, c'est l'entraide, l'amitié, la solidarité, ils

vivent en synergie parce que j'ai même dit plus haut que ce sont ces élèves normaux qui aident les autres à remonter leur handicap. L'acceptation de la différence est réelle ce qui permet à tous les élèves en situation de handicap de se sentir membres de leur classe. Les élèves 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 nous avons remarqué la présence sur les murs de la classe des règles de vie (je ne dois pas me moquer de mon camarade, je ne dois ni insulter, ni bagarrer, ni voler ni faire mes besoins sur moi). Par ailleurs, la disposition des tables bancs ne permet pas aux élèves en fauteuil roulant de bien se mouvoir à moins d'être placés devant, avec une table spéciale. Les tableaux de la dite école ne permettent pas aux élèves de venir y écrire quelque chose parce qu'ils sont fixés à une hauteur considérable c'est pourquoi quand un élève déficient moteur est appelé à faire un exercice au tableau, c'est un de ses camarades valides qui le représente devant et écrit tout ce qu'il dit à sa place.

Nous voici au terme de ce chapitre qui a porté sur la présentation et l'analyse des résultats. Notre préoccupation dans ce chapitre s'est articulée autour de trois axes : d'abord, nous avons 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. Dans le chapitre suivant, nous passerons à l'interprétation de ces différents résultats à la lumière de nos théories explicatives.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Il sera question dans ce chapitre de faire une interprétation des résultats obtenus dans le chapitre précédent au regard du cadre théorique qui sous-tend cette étude. Pour y parvenir, 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. Enfin, nous ferons ressortir les implications théoriques et pratiques des résultats obtenus sur le plan professionnel, les difficultés et suggestions.

5-1 INTERPRETATION DES RESULTATS

Cette partie consiste à préciser les implications de la littérature autour du sujet. En ce qui concerne cette étude, cette interprétation sera fondée sur les travaux de certains auteurs évoqués dans le cadre théorique de cette étude. Il s'agit en d'autres termes de confronter les données empiriques de chaque catégorie d'analyse à la littérature faite autour du sujet.

5-1-1 Relation maitre et élèves et résilience : facteurs de protection

Les résultats de nos entretiens avec les élèves déficients moteurs et les enseignants de l'école inclusive de PROMHANDICAM ont révélé que dans les classes de ladite école, la qualité des relations entre l'enseignant et l'élève est chaleureuse, enthousiaste, confiante, soutenante, sécurisante, encourageante et basée sur un climat de confiance et du respect mutuel entre l'élève et l'enseignant. Il en ressort une harmonie et attention particulière des enseignants vis-à-vis des élèves de notre échantillon car ceux-ci les trouvent toujours disponibles à les écouter. Les élèves ont pu, grâce à une relation positive avec leur enseignant, réaliser des prouesses dans leur participation aux activités quotidiennes de la vie. S'agissant du développement personnel des élèves déficients moteurs physiques, l'utilisation des expériences vicariantes a été développée à l'instar de l'élève 1 qui restait sur place en longueur de journée a appris à ramper pour pouvoir faire comme les autres élèves de sa classe. L'élève 2 a développé une habileté qui lui

permet d'arranger ses béquilles et aussi de s'épanouir en faisant le sport. L'élève 3 qui se sentait très frustré à cause de son handicap a appris à se sentir à l'aise en classe grâce aux attitudes nobles de son enseignant et de ses camarades. L'attente des enseignants vis-à-vis des élèves de notre échantillon est notoire : celle d'atteindre les objectifs du curricula dans un premier temps, et celle de développer de potentiels multiformes et multisectorielles dans l'avenir dans un second temps. Selon la théorie des buts d'accomplissement, l'estime de soi est un facteur individuel qui joue un rôle significatif dans la poursuite des buts. Nos résultats révèlent que les déficients moteurs physiques de notre échantillon du fait d'être respectés, écoutés, d'être reconnus et acceptés dans le groupe augmente leur sentiment d'efficacité et a un effet positif sur l'image qu'ils se font d'eux-mêmes par exemple : l'élève 2 a affirmé être capable d'arranger les appareils orthopédiques ce qu'il ne faisait pas auparavant et l'élève 4 peut désormais tisser avec les pieds. Ils sont capables d'explorer leur environnement avec confiance et ils sont davantage portés à demander de l'aide aux enseignants pour faire face aux différents défis tel est le cas des élèves 2 et 3 qui demandent de l'aide à chaque fois qu'ils n'arrivent pas à effectuer une tâche précise tandis que l'élève 4 cherche un moyen de contournement pour pallier aux difficultés qu'il rencontre ce qui concourt davantage à renforcer leur sentiment d'efficacité. En revanche, 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 important dans le développement des compétences. Les enseignants jouent également un rôle important dans l'acceptation de soi des élèves grâce à leurs conseils et à leurs attitudes de décentration (je n'en parle pas parce que déjà si on en parle c'est comme si on le stigmatisait affirme l'enseignant 1). De même, l'enseignant 3 va dans le même sens et soutient adopter une bonne attitude en classe tout en permettant à chacun de s'exprimer librement. De plus, d'après nos résultats, nous constatons que les enseignants tiennent compte des standards personnels de leurs apprenants pendant les évaluations, l'élève 2 bénéficie d'un bonus de temps à cause de ses difficultés à écrire, l'élève 4 est évalué oralement.

L'étude révèle que les enseignants interviewés sont des tuteurs de résilience pour ces élèves car ils créent des événements signifiants qui prennent valeur de repère pour ces élèves. Prenons l'exemple de l'enseignant 4 qui affirme : « ce qu'on combat ici c'est que l'élève s'apitoie sur son sort » et à travers les méthodes que celui-ci met en place pour éviter cette situation il obtient les meilleurs résultats avec les élèves déficients moteurs et avec plusieurs autres catégories de déficients grâce aux

interactions d'étayage qui amènent les élèves à agir, à signifier, à réguler les situations complexes. Nous pensons que la TDS de Vygostky explique bien cela. En effet, 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 ». Chez Bruner (1993) cité par MGBWA Vandelin, le format est essentiel : avec la médiation, il y a nécessité d'encadrer et d'établir des repères d'action à l'enfant pour qu'il dépasse son niveau actuel. Il s'agit de provoquer des interactions pour que l'enfant développe son potentiel.

5-1-2 facteurs personnels et résilience

A la suite des résultats de notre enquête effectuée sur le terrain, nous constatons que plusieurs caractéristiques personnelles ressortent comme facteurs pouvant faciliter la résilience des élèves interviewés et qui sont aussi appelés facteurs de protection.

Dans l'ensemble, nous avons relevé que la volonté 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 situations difficiles. D'après Rutter(1985) la personne résiliente est un individu qui a une bonne estime de soi, un solide sentiment d'efficacité et d'excellentes capacités dans la résolution des problèmes. Les élèves que nous avons interviewés font preuve de volonté et de courage ; ils ont vraiment des rêves et la majorité se résume dans ce qu'ils aimeraient faire pour également aider ceux qui se retrouveront dans des situations similaires. 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. L'élève 4 et l'élève 2 veulent exercer le métier de docteur en médecine. Rappelons que l'élève 4 est privé de bras et l'élève 2 se déplace en béquille. Comme nous l'avons mentionné plus haut, le SEP leur permet d'y croire.

De même, l'autre facteur personnel de résilience que nous avons montré en ce qui concerne 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. Les résultats confirment

que nos enquêtés utilisent parfois l'humour comme mécanisme de défense dans le processus de résilience.,

5-1-3 contextes familiaux des élèves de notre échantillon : facteurs de risque

Les quatre élèves interviewés dans le cadre de ce travail sont issus de familles pauvres qui sont incapables de leur apporter l'aide financière l'élève 4 est souvent absent par faute d'argent de transport quant à l'élève 3, il a bénéficié d'un don de béquilles offertes par un prête. Ces enfants ont eu du mal à construire leur image d'eux-mêmes.

5-2 NIVEAU D'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Ce travail se proposait principalement de comprendre comment la qualité de la relation maître-élèves suscite la résilience des élèves déficients moteurs. Ceci afin de mettre en évidence les moyens utilisés dans les classes inclusives pour fabriquer des parcours atypiques.

Les études secondaires qui découlaient de cet objectif étaient :

OS1 : Etudier la qualité des relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves dans une école inclusive dans le but de voir dans quelle mesure elle favorise la capacité de résilience des élèves déficients moteurs.

OS2 : Etudier la qualité des relations interpersonnelles entre les enseignés dans le but de comprendre comment celle-ci concoure au développement de l'autonomie des déficients moteurs afin de mesurer l'impact de celle-ci dans ledit développement.

OS3 : Examiner les mesures de maintien de l'ordre dans les classes d'une école inclusive, ceci dans le but de comprendre le mode de contrôle des comportements des élèves déficients moteurs.

OS4 : Mettre en évidence ce qui fait que certains enseignants des écoles inclusives deviennent 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 notre descente sur le terrain ont révélé qu'à l'école inclusive PROMHANDICAM-Association, la qualité des relations interpersonnelles entre les enseignants et les élèves de notre échantillon est positive c'est-à-dire que les enseignants entretiennent des relations positives (chaleureuses, soutenantes et non conflictuelles) avec les élèves déficients moteurs et nous constatons que ces relations ont de l'impact tant sur la qualité de l'expérience scolaire des élèves, leur motivation et la réduction de l'indiscipline que sur le vécu scolaire . De plus, les élèves provenant de milieux familiaux où ils ne reçoivent pas assez de stimulation aux plans cognitif et social peuvent combler leur manque de ressources personnelles et de soutien grâce à une relation de qualité avec leur enseignant. Tous ces éléments contribuent de manière significative à la résilience des déficients moteurs. A ce sujet, 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 ».*

Concernant la qualité des relations interpersonnelles entre enseignés, il en ressort qu'il n'y a pas de discrimination particulière à l'endroit des élèves en situation de handicap. Les élèves valides sont un véritable soutien moral et physique pour leurs camarades invalides car ils les aident à remonter leur handicap. Selon Vygosky, l'apprentissage passe par la médiation humaine ce qui signifie qu'à l'école ladite médiation est faite par les pairs. En effet, l'être humain apprend grâce à ses propres capacités et à la médiation d'un autre être mieux informé que lui (enseignant, pairs), avec qui il est en interaction et qui peut l'aider faire croître sa confiance en ses potentialités. Dans le cadre de notre recherche nous avons relevé que grâce à leurs pairs valides les élèves déficients moteurs ont pu surmonter leur handicap. C'est dire donc que dans cette catégorie d'analyse, les résultats confirment nos théories.

Le maintien de système de classe en vue de la résilience ne répond pas au schéma de Lecomte (2004) qui veut qu'il y ait équilibre entre le lien et la loi c'est-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. Les résultats infirment cette théorie puisqu'ils vont en contradiction avec ce que Lecomte dit.

Pour ce qui est de l'objectif spécifique relatif à la mise en évidence de ce qui fait de certains enseignants des tuteurs de résilience en contexte inclusif, nous pouvons affirmer que cela n'a rien à voir avec la formation qu'ils ont reçue. Les quatre enseignants sont d'accord qu'on ne peut pas se limiter aux enseignements théoriques. Dans notre échantillon, les enseignants ont eu des formations continues en braille et en langage des signes ce qui leur permet de se faire comprendre par les sourds et les aveugles. Cependant, aucun d'entre eux n'a été formé sur la relation d'aide à « **panser le handicap** » raison pour laquelle, à notre avis certains se focalisent plus sur la conduite des leçons que d'offrir à chaque enfant qu'il soit en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les compétences de base pour une éducation inclusive qui sont, la sociabilité, l'autonomie et l'adaptabilité. Or, la majorité des enfants en situation de handicap scolarisés dans les écoles inclusives ne bénéficie pas d'un attachement Secure (relation avec une personne qui leur sert de médiateur dans la zone proximale de développement où il se trouve) dans son milieu familial. Ils ont donc besoin d'un médiateur adulte à l'école pour développer leur potentiel. Et comme disait Feuerstein cité par Englander(2006) : « l'enseignant doit quitter son statut de transmetteur de savoir et avoir un regard éducationnel, être persuadé que, grâce à lui, l'apprenant va se développer ».

L'interprétation des résultats de notre étude étant faite, passons dès à présent aux implications professionnelles de cette dernière sur les plans théoriques et pratiques.

5-3 IMPLICATIONS THEORIQUES ET PRATIQUES DES RESULTATS OBTENUS SUR LE PLAN PROFESSIONNEL

D'après Fonkoua et Oye (2018), l'objectif primordial de l'école inclusive n'est pas d'avoir des enfants spécialisés à l'école ordinaire mais plutôt des enseignants qui sont à la recherche de l'interaction entre eux et les enfants à besoins éducatifs, entre tous les enfants.

Le climat à l'école doit permettre au jeune en situation difficile d'apprendre à se connaître, à exprimer ses émotions, à s'intégrer au groupe, à gérer ses conflits, à respecter les règles de fonctionnement de la classe. Ceci passe par une valorisation de l'environnement intégrateur de la classe, riche en langage : un espace soigneusement

planifié où les enfants en difficulté peuvent apprendre, échanger et coopérer entre eux (Fonkoua, 2018). Les efforts d'intégration des enfants à besoins spécifiques passent par la connaissance et la mise en application de certaines valeurs communes essentielles qui sont : la tolérance, le respect de la différence, le partage et la paix (Fonkoua, op.cit.).

L'enseignant pourra donc intégrer dans ses pratiques pédagogiques des mécanismes susceptibles d'encourager les élèves à collaborer à l'atteinte d'un but collectif, ce qui favorisera ainsi chez eux le développement d'habiletés sociales et d'attitudes d'entraide et d'empathie. Nous pensons que ce travail peut permettre aux enseignants qui sont déjà sur le terrain d'enrichir un 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.Feuersteinet 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 amener l'enfant en difficulté à dépasser les caractéristiques actuelles d'un apprentissage ce qui revient à étendre la portée d'un acquis spécifique, 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 RECOMMANDATIONS

Toute recherche ayant à terme la résolution d'un problème constaté, il est judicieux en plus des pistes énoncées plus haut, de proposer quelques suggestions d'ordre général aux principaux auteurs de la chaîne éducative.

Ces suggestions vont à l'endroit des pouvoirs publics, des inspecteurs pédagogiques et des enseignants.

- **Au MINEDUB, MINESEC et autres administrations publiques :**

-Sensibiliser toute la communauté éducative en organisant des séminaires de formation à l'endroit des inspecteurs pédagogiques, des chefs d'établissement, des enseignants sur les pratiques pédagogiques en rapport avec la résilience.

-Inclure dans les programmes officiels des ENIEG /ENIET en Psychologie de l'éducation par exemple, dans le thème intitulé le développement socio-affectif de l'enfant la définition du concept de résilience ainsi que les stratégies utilisées pour la provoquer chez les élèves en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation.

➤ **Aux inspecteurs pédagogiques :**

-organiser des formations continues au travers des journées pédagogiques pour identifier les types de stratégies à utiliser pour provoquer la résilience des élèves déficients ou ayant subi un traumatisme quelconque et établir le lien entre ces stratégies et le thème portant sur la motivation. Ceci afin que chaque instituteur formé dans les ENIEG et ENIET soit un potentiel tuteur de résilience.

➤ **Aux enseignants :**

-Avoir de meilleures attitudes pour bonifier leurs interactions avec les élèves.

-Reconnaitre le rôle déterminant qu'ils peuvent jouer auprès des élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

-Reconnaitre les impacts d'une relation positive avec leurs élèves, qui se font ressentir bien au-delà du plan scolaire.

5-5 LES DIFFICULTES RENCONTREES

Les difficultés auxquelles nous avons fait face sont les suivantes :

- L'impossibilité de pouvoir enregistrer tous les entretiens avec notre magnétophone à cause du refus de certains enseignants. Nous restons convaincus que l'enregistrement est le moyen le plus fiable de conservation intacte et directe des données issues du terrain.

- La périodicité de l'observation qui a permis la collecte des données (passer en moyenne quatre heures, soit une demi-journée dans chaque classe) notamment par le biais d'une observation ponctuelle ne permet pas d'obtenir et de cerner la dynamique des interactions entre les acteurs de la situation éducative. Pour autant que celles-ci ne s'inscrivent pas toujours comme un évènement ponctuel, mais comme un processus qui

s'écrit tout au long de son activité, s'améliore, se complexifie depuis le début de l'année scolaire jusqu'à son terme.

Il était question dans ce chapitre d'analyser et d'interpréter les résultats de nos enquêtes. De la réflexion qui y a été menée, il ressort clairement d'une part que, la qualité des relations entre les enseignants et les enseignés à l'école inclusive de PROMHANDICAM-Association favorise de manière significative les apprentissages et le développement des apprenants déficients moteurs et d'autre part que, il n'existe pas de discrimination entre les pairs valides et ceux présentant des anomalies. Autrement dit, l'acceptation de la différence par les pairs valides des élèves en situation de handicap est un fait reconnu et cela contribue de manière significative à rehausser l'estime de soi des déficients moteurs physiques. Toutefois, certains enseignants de cette école sont de véritables potentiels de résilience et une formation continue adéquate pourrait les aider à mieux employer ce talent de manière efficace et efficiente.

CONCLUSION GENERALE

La présente étude visait à mieux comprendre comment la qualité de la relation enseignant-enseigné suscite la résilience chez certains déficients moteurs physiques. Plus particulièrement, cette recherche avait comme but d'étudier la qualité des relations interpersonnelles entre les acteurs de la situation pédagogique afin de préciser quels sont les aspects de cette relation qui peuvent avoir un impact bénéfique sur les élèves déficients moteurs physiques de l'école inclusive de PROMHANDICAM-Association.

Les données ont été recueillies à partir d'entretiens semi-directifs et d'observations auprès des enseignants et des élèves déficients moteurs physiques de l'école inclusive de PROMHANDICAM-Association. L'ensemble des résultats obtenus après collecte des données ont révélé que dans les classes de ladite école, la qualité des relations entre l'enseignant et les élèves est positive (chaleureuse, confiante, enthousiaste, soutenance, sécurisante, encourageante et basée sur un climat de confiance et du respect mutuel) et favorise de manière significative à la résilience des élèves déficients moteurs. En effet, Le développement d'interactions et des rapports affectifs positifs entre les enseignants et les élèves déficients moteurs d'une part et, entre les élèves entre eux d'autre part, reviendrait à renforcer le sentiment d'appartenance au groupe des élèves de notre échantillon et les motiverait à faire davantage d'efforts dans leurs apprentissages et constituerait la clé principale du développement de leur capacité de résilience dans un contexte de classe. Le maintien du système de classe n'est pas trop différent de celui qu'on rencontre dans les classes ordinaires. Nous avons interprété ces résultats au vue de deux théories explicatives que nous avons convoqués 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 la relation enseignant-enseigné dans les classes où nous avons mené nos enquêtes.

Nous pensons que cette étude peut contribuer à amener les enseignants en situation inclusive à avoir de meilleures attitudes pour bonifier leurs interactions avec les élèves en situation de handicap et de reconnaître le rôle déterminant qu'ils peuvent jouer auprès de ces élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage 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.

Les limites de notre étude viennent d'après nous d'une part, du fait qu'elle ne concerne que les élèves déficients moteurs. Or, dans une classe inclusive, il existe plusieurs types de handicap et tous les apprenants sont moulés dans le même environnement social. D'autre part, il aurait été très utile d'étendre l'étude non pas à une seule école inclusive mais à plusieurs afin de voir les interactions des différents acteurs, de saisir les réalités des différents milieux et de pouvoir élargir nos conclusions à une majorité d'écoles inclusives.

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 N°4 à savoir : « assurer une éducation inclusive de qualité pour tous et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. »

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 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
- Aspy, D.N et F.N. Roebuck.1991.On apprend pas d'un professeur qu'on n'aime pas, Montréal, Actualisation.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe.* Montréal, Quebec : Gaétan Morin.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle.*
- Beaud, M. (1994) *l'art de la thèse*, éd. La découverte, paris.
- Brewster, A.B. & Bowen, G.L. (2004). *Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure.* Child and Adolescent Social Work Journal, 21(1), 47-67.
- Cyrulnik, B (1999). *Un merveilleux malheur.* Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2001), *Les vilains Petits Canards*, Paris, Odile Jacob.
- Cyrulnik et pourtois, j-p(2007) *Ecole et Résilience.* Paris. France : Odile Jacob.
- Davis,H.A. (2003). *Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. Educational psychologist.*
- Davis, H.A. (2006). *Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. Elementary School Journal.*
- De Landsheere, V. (1979). *Introduction à la recherche.* Paris, France : Armand Collin.
- 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 *Ecole et Résilience*, Paris : Odile Jacob.
- Examen National 2015 de l'Education Pour Tous : Cameroun.

- 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.
- Fonkoua, P. et Oye Alo'o, R. (2018). *Le système éducatif Camerounais et l'institutionnalisation de l'école inclusive*. Dans Fonkoua, P. (sous la direction de) *L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique : adaptation et apprentissage dans le système éducatif*. Paris: L'Harmattan. P. 153-171.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). *The role of teacher relationships in the lives of students*. New directions for youth development, 103(automne),.
- Galland, B. et Phillipot P. (2005). *L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire*. Canadian Journal of Behavioural Science.
- Garmezy, N. (1985), « *Stress resistant children : The search for protective factors* », in J.Stevenson (dir.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, livre publié en supplement au Journal of Child Psychology and Psychiatry, 4, Oxford, Pergamon Press.
- Jalil Akkari, A. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). *Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires*. Revue des sciences de l'éducation.
- Julien- Gautier, F., et Jordan-Lonescu,C.(dir.) (2015). *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*. Quebec : livres en ligne du CRIRES.
- La déclaration universelle des droits de l'homme(1948).
- La loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun(1988).
- Loi N° 2010/003 du 13 avril 2010 portant Protection et Promotion des Personnes Handicapées et ses textes d'application.
- Le décret ministériel n°2018/6233/PM du 26 Juillet 2018 relatif à la Protection et la Promotion des Personnes Handicapées.
- Lecomte, J. (2004). *Guérir de son enfance*. Odile Jacob.

- Lecomte, J. (2004). *Les enseignants, tuteurs potentiels de résilience*, Le journal des psychologies, 2, 16, Avril, P 25 -29.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lièvre, P. (1998). *Manuel d'initiation à la recherche en travail social : construire un mémoire professionnel*. Paris, France : Editions EHESP.
- Marc, E. et Picard, D.(2003). *Interaction*. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, et A. Levy (Eds.), *Vocabulaire de psychologie : références et positions*. Paris : Editions Erès.
- Mercier M. (2007).*Ecole, handicaps, représentations sociales et résilience*. In *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Mgbwa, V. (2018). *Antécédents familiaux et refus scolaire*. Cahiers africains : L'harmattan, page 120.
- MINEDUB. (2015). Arrêté n° 7707/A/SDI/MINEDUB/SG/DEMP du 04 août 2015 portant transformation de certaines Ecoles Primaires Publiques d'Application en Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application Inclusives (EPPI et EPPIA).
- Ndie,S. (2006). *Rédiger et soutenir un mémoire de fin de formation*. Collection méthodologique de la recherche 1^{ère} édition.
- ONU (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant ou convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)*. Genève : Nations Unies.
- Péladeau, N et Mercier, C. (1993). *Approche qualitative et quantitative en évaluation de programmes*. Sociologie et sociétés.
- Pianta,R.C.(2001) *student-teacher relationship scale*. Lutz, FL: psychological assesment resources.
- Pourtois, J.P. et Moscovi, N. (2002). *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris, France : PUF, « éducation et formation ».
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., Rousseau, N. (2011). *La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion*. Education et francophonie.
- Rapport général des Etats généraux de l'éducation (1995).

- Raynal, F., Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. ESF.
- Rutter, M. (1985). *Resilience in the face of adversity, protective factors and resistance to psychiatric disorders*. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- UNESCO (2000). *Rapport Mondial sur l'Éducation, le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*. Editions UNESCO.
- UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »*. France : UNESCO.
- UNESCO (2007). *Rapport de la première réunion d'experts : définir les domaines d'actions. Renforcer l'apprentissage : de l'accès au succès*. Paris 26-28 mars 2007.
- Wentzel, K.R. (2012). *Teacher-student relationships and adolescent competence at school*. Rotterdam: chap 2 p 19 -36.

ANNEXES



ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Belinga Bessala Simon, chef de département de Sciences de l'Éducation, certifie que l'étudiant (e) nommé(e) :

LOCK GRÂCE MARIE INGRID

Est inscrit(e) au niveau V du département des Sciences de l'Éducation, Filière Sciences de l'Éducation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

LA RELATION ENSEIGNANT-^{ENSEIGNE} ~~ÉLÈVE~~ CAPACITÉ
DE RÉSILIENCE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS MOTEURS
~~DANS LES ÉCOLES INCLUSIVE CAMÉROUNAISES.~~
EN CONTEXTE INCLUSIF.

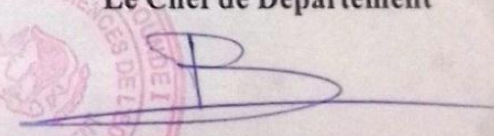
Sous la direction de Professeur MAINGABI DAOLIDA

Ce travail de recherche l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à sa finalisation.

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

Fait à Yaoundé, le 20 septembre 2018.

Le Chef de Département


Pr Belinga Bessala Simon

FICHE DE SUIVI DE LA RECHERCHE

Nom de l'institution PROM. HANBICAM ASSOCIATION : Ecole
Maternelle Et primaire inclusive MIMBOMAN II
Contact 677105157/40 WWW.promhandicam.com

L'élève - professeur Lock Citace Marie Ingrid de
la classe de Ve année a l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé du Département des Sciences de
l'Education a effectivement collecté les données dans notre institution dans le cadre de son travail
de Mémoire en vue de l'obtention du DIPEN II

Fait a

Jel

le

01 NOV 2018



Abolo Jean Marie
Enseignant Spécialisé Braille

GUIDE D'ENTRETIEN

Je m'appelle LOCK Grâce Marie Ingrid élève-professeur à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé 1. Je mène une étude sur le phénomène de résilience qui est en fait une capacité pour une personne de s'en sortir malgré les traumatismes (physiques ou moral) subis. Nous nous intéressons particulièrement au rôle que peut jouer la relation entre l'enseignant et les élèves dans le développement de la capacité de résilience des déficients moteurs. Pour cela, je souhaiterais m'entretenir avec vous et quelques de vos élèves déficients moteurs physiques. Je vous donne ma parole que la transcription de ces données ne laissera pas apparaître ni votre nom, ni ceux de vos élèves.

Identification de l'élève

- 1- Quel est ton nom ?
- 2- Combien de frères et sœurs tu as ?
- 3- La situation socioprofessionnelle des parents : que fait papa ? que fait maman ?
- 4- Comment se comporte ta famille avec toi ?

Identification de l'enseignant

- 1- Quel est votre nom ?
- 2- Où avez-vous été formé comme enseignant ?
- 3- Quelles méthodes de soutien aux enfants déficients avez-vous apprises lors de vos formations (initiale et continue) ?

Thème 1 : relation enseignant-enseigné et résilience

Questions à l'enseignant

- 1- quel type de relation entretenez-vous avec les déficients moteurs ?
- 2- quelles sont les attentes que vous avez vis-à-vis de vos apprenants déficients moteurs ?
- 3- comment faites-vous pour que vos apprenants déficients moteurs acceptent leur condition et pour qu'ils la surpassent au quotidien ?
- 4- comment faites-vous pour que les élèves valides acceptent les élèves déficients ?
- 5- les déficients moteurs que vous encadrez avaient-ils confiance en eux au début de l'année ? Et maintenant ? Expliquez ce qui s'est passé.

6- Quelles sont les techniques que vous utilisez pour mettre l'ordre en classe ?

Questions à l'élève déficient moteur physique

- 1- Comment le maître se comporte-t-il avec toi ? est-ce qu'il est gentil ?
Disponible quand tu as besoin de lui ? quand tu réussis à faire quelque chose qu'il fait ?
- 2- Comment sont tes camarades avec toi ? Est-ce qu'ils t'aident et jouent avec toi uniquement parce que l'enseignant le leur demande ou parce qu'ils veulent bien le faire ?
- 3- Est-ce qu'il Ya des choses que tu ne parvenais pas à faire auparavant et que tu réussis à faire depuis que tu es dans cette classe ? est-ce que cela a été possible grâce au maître ou grâce à tes camarades ?

Thème 2 : les facteurs individuels de résilience

Questions à l'enseignant

- 1- Est-ce que l'élève tel fait preuve de courage au quotidien face à sa déficience ou est-ce qu'il (elle) s'apitoie sur son sort ?
- 2- Comment se considère-t-il (elle) par rapport aux élèves valides ?
- 3- Est-ce qu'il lui arrive d'utiliser l'humour pour surmonter sa déficience ?
- 4- Est-ce qu'il fait preuve d'autonomie ?

Questions à l'élève déficient moteur

- 1- Est-ce que tu te sens capable de faire les mêmes activités qu'eux ?
- 2- Qu'est-ce que tu sais faire et que les élèves valides ne savent pas faire ?
- 3- Quel métier aimerais-tu exercer plus tard ? Pourquoi ?
- 4- Comment te sens-tu quand tu ne peux pas faire quelque chose à cause de ton handicap ?

Merci pour votre collaboration.

TRANSCRIPTION DES DONNEES

Entretien avec l'élève 1 (classe : CE1)

Chercheur : bonjour mon ami

Elève 1 : bonjour madame

Chercheur : j'aimerais parler un peu avec toi tu es d'accord ?

Elève 1 : oui madame

Chercheur : comment t'appelles-tu ?

Elève 1 : donne son nom

Chercheur : quel âge as-tu ?

Elève 1 : j'ai 15ans

Chercheur : tu as combien de frères et sœurs ?

Elève1 : 02

Chercheur : papa travaille où ?

Elève 1 : Il est commerçant.

Chercheur : et maman ?

Elève 1 : Elle est infirmière.

Chercheur : tu vis avec eux?

Elève 1 : non je suis ici au foyer(PROMHANDICAM).

Chercheur : comment tu trouves ton maître ?

Elève 1 : il se comporte bien avec moi.

Chercheur : est-ce qu'il est gentil ? Blagueur ? Sévère ?

Elève1 : il est gentil.

Chercheur : quand tu travailles bien qu'est-ce qu'il fait? Comment est-ce qu'il t'encourage?

Elève 1 : quand je fais un exercice et que je trouve il demande à mes camarades d'applaudir pour moi et me félicite.

Chercheur : et quand tu es triste que fait-il ?

Elève1 : il est disponible quand j'ai besoin de lui.

Chercheur : est-ce que tu veux changer de maître l'année prochaine ?

Elève1 : non

Chercheur : comment sont tes camarades avec toi ?

Elève 1 : ils sont gentils, ils me portent souvent pour m'amener à la pause

Chercheur : est-ce qu'ils jouent avec toi ?

Elève1 : oui, ils font comme mes frères

Chercheur : est-ce qu'il y'a quelque chose que tu n'arrivais pas à faire et que tu sais faire depuis que tu es dans cette classe ?

Elève1 : je n'arrivais pas à ramper je restais seulement assis et maintenant je peux ramper

Chercheur : qu'est-ce que tu sais faire ?

Elève 1 : je sais arranger les choses comme le huffer.

Chercheur : quel est le métier que tu aimerais faire ?

Elève 1 : je veux être directeur de l'ENAM

Chercheur : pourquoi ?

Elève 1 : pour avoir beaucoup d'argents et aider les autres

Chercheur : tu crois que tu peux le faire ?

Elève1 : oui

Chercheur : Ok merci beaucoup d'avoir accepté de parler avec moi mon ami.

Entretien avec l'enseignant 1

Chercheur : bonjour monsieur

Enseignant 1 : bonjour

Chercheur : puis-je connaître votre nom ?

Enseignant1 : donne son nom

Chercheur : où avez-vous été formé pour être enseignant ?

Enseignant 1 : j'ai été formé à l'ENIEG B de Yaoundé.

Chercheur : et pourquoi avez-vous choisi l'école inclusive de PROMHANDICAM ?

Enseignant : je cherchais du boulot après ma formation et j'ai déposé mes dossiers ici et j'ai été recruté.

Chercheur : quelles sont les formations complémentaires que vous avez faites pour enseigner dans cette école inclusive ?

Enseignant : formation continue en braille, langage des signes, santé mentale des retardés intellectuels et mentaux, la protection des enfants.

Chercheur : quelles méthode particulières avez-vous appris pour pouvoir encadrer dans une même classe des enfants présentant des handicaps différents et des enfants valides ?

Enseignant 1 : La formation continue dans le cadre de l'inclusion s'est faite dans une école de spécialisation (SENTTI) qui se trouve à Bamenda dont la formatrice venait de temps en temps pour faire des séminaires de trois à quatre jours. A mon avis, la formation inclusive s'apprend beaucoup plus sur le terrain, dans les salles de classe, avec tous les déficients que dans les écoles de formation. Parce que les handicaps sont divers en situation inclusive et tu ne peux pas former dans tous les handicaps. Pour ce qui est des méthodes, effectivement c'est comme je disais tout à l'heure qu'il y'a la vocation naturelle de l'enseignant, 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 reçu. Mais si on part du principe que ces enfants doivent réussir qu'ils soient en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, c'est déjà un challenge personnel qui se pose si on a une conviction à ce que ces enfants participent de la réussite, ça c'est déjà capital.

Chercheur : est-ce que vous avez des attentes particulières vis-à-vis des déficients moteurs que vous encadrez ?

Enseignant 1 : Comme tous les élèves que j'enseigne, j'aimerais qu'ils soient des gens demain peu importe la nature de leur handicap. On n'a pas de préjugés à avoir 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 tous les autres à tous points de vue.

Chercheur : est-ce que vous espérez que ces enfants puissent faire quelque chose de leur vie grâce à l'école ?

Enseignant 1 : oui.

Chercheur : Que faites-vous pour que vos apprenants déficients moteurs acceptent leur condition et pour qu'ils la surpassent au quotidien ?

Enseignant : je leur propose des moyens de contournement par exemple : ici en classe je suis tout le temps en train de les occuper pour qu'ils n'aient pas le temps de penser à leur situation et cela leur permet de s'impliquer dans les apprentissages et d'évoluer.

Chercheur : est-ce que par rapport au début de l'année vous trouvez que l'Enfant 1 a gagné en confiance en soi ?

Enseignant1 : oui, c'était différent.

Chercheur : Que s'est-il passé ?

Enseignant 1 : déjà on le portait alors que tous les autres enfants marchaient donc lui-même voulait marcher il a commencé à quatre pattes et il voulait à un moment donné qu'on le laisse faire seul. C'est vrai que avant que je ne sois là il était souvent retiré c'est un être humain, dans sa tête il se pose des questions et il faut éviter qu'il se le pose. Il faut éviter qu'il soit toujours en train de penser à sa situation. Parce qu'au départ à la maison moi je me dis que ce sont les parents qui les rendent encore malades. Le parent il se dit que son enfant est malade donc il ne sait pas si cet qui n'est pas à part entière doit aller à l'école et si il y va même ça va se passer comment ? C'est quand le parent vient maintenant il voit comment ça se passe sur le terrain qu'il est donc confiant et plus tard ça donne le résultat que vous voyez là.

Chercheur : est-ce que l'enfant 1 fait preuve de courage au quotidien par rapport aux difficultés liées à son handicap ou est-ce qu'il s'apitoie souvent sur son sort?

Enseignant 1 : personne ne peut s'apitoyer sur son sort parce que tu n'auras même pas le temps. Mais l'élève peut vouloir se sentir mal quand il est isolé c'est pourquoi il faut amener tout le monde à se sentir à l'aise.

Chercheur : quel sens donne-t-il à sa déficience aujourd'hui ?

Enseignant 1 : il accepte sa condition il réussit même déjà à s'épanouir malgré ça.

Chercheur : est-ce qu'il lui arrive d'utiliser l'humour comme mécanisme de défense ?

Enseignant 1 : je suis d'abord comique pour leur motivation donc j'utilise par exemple la danse pour les amuser et l'élève 1 aime la danse il danse plus que les autres et c'est très amusant.

Chercheur : comment faites-vous pour la discipline dans la classe ?

Enseignant 1 : j'utilise la voix de l'enseignant, le simple fait de parler fort permet de ramener l'ordre en classe.

Chercheur : est-ce que vous essayez souvent de faire comprendre aux enfants déficients qu'ils sont responsables de leur avenir ?

Enseignant 1 : oui.

Chercheur : vous est-il déjà arrivé de faire appel aux déficients ayant réussi dans la vie pour monter à vos élèves qu'eux aussi peuvent le faire ?

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.

Chercheur : Comment se passe les évaluations pour l'élève1 ?

Enseignant 1 : L'élève 1 a le niveau de la classe et je l'évalue comme les autres.

Chercheur : Et pour ce qui est des résultats ? Vous les proclamez ? Vous primez les meilleurs ?

Enseignant 1 : 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.

Chercheur : je vous remercie de votre collaboration.

Enseignant 1 : de rien bon courage à vous !

Entretien avec l'Elève2 (classe : CE2)

Chercheur : bonjour mon amie

Elève 2 : bonjour madame

Chercheur : s'il te plaît je voudrai qu'on cause un peu toi et moi d'accord ?

Elève 2 : oui.

Chercheur : comment tu t'appelles ?

Elève2 : donne son nom.

Chercheur : tu as quel âge ?

Elève2 : j'ai 13ans.

Chercheur : tu as combien de frères et sœurs ?

Elève2 : 01 frère et 03 sœurs.

Chercheur : papa travaille où ?

Elève2 : il est mécanicien.

Chercheur : et maman ?

Elève 2 : elle est morte.

Chercheur : vous habitez où ?

Elève2 : on habite à Mvog-Ada

Chercheur : qui s'occupe de toi à la maison ?

Elève2 : mon père et mes frères.

Chercheur : comment tu trouves ton maître ? Est-ce qu'il est gentil ?

Elève 2 : oui il est gentil il me fait rire et quand je suis malade, il vient me demander ce qui ne va pas.

Chercheur : quand tu travailles bien qu'est-ce qu'il fait ?

Elève2 : il me donne une bonne note et me félicite.

Le chercheur : et quand tu travailles mal il fait quoi ?

Elève2: il me montre comment on fait il n'est pas comme les autres.

Le chercheur : est-ce que tes camarades sont gentils avec toi ?

Elève 2 : oui ils m'aident et jouent avec moi, on s'amuse, ils me soulèvent quand je tombe.

Chercheur : est-ce que tu aimes venir en classe ?

Elève 2 : oui

Chercheur : tu ne manques pas souvent l'école ?

Elève2 : c'est sauf quand je n'ai pas l'argent de taxi

Chercheur : et quand tu n'arrives pas à faire quelque chose tu demandes qu'on t'aide ?

Elève2 : je reste tranquille ou je fais autre chose. Je suis dérangée mais si il Ya quelqu'un à coté je demande de l'aide.

Chercheur : qu'est-ce que tu ne sais pas encore faire ?

Elève 2 : soupire et répond, je ne sais pas encore préparer.

Chercheur : qu'est-ce que tu veux faire comme travail quand tu seras grande ?

Elève 2 : je veux être docteur pour soigner les gens malade.

Chercheur : ok je vais parler avec ton maître maintenant merci.

Entretien avec l'Enseignant 2

Le chercheur : bonjour monsieur

Enseignant 2 : bonjour madame

Chercheur : puis-je connaître votre nom ?

Enseignant 2 : donne son nom.

Chercheur : où avez-vous été formé pour être enseignant ?

Enseignant 2 : à l'ENIEG de Mbalmayo et après ça j'ai encore fait une formation continue en braille ici à PROMHANDICAM où j'enseigne depuis 5 ans.

Chercheur : quelles sont les méthodes apprises lors de votre formation initiale et qui aujourd'hui vous aide à gérer les profils différents de vos élèves ?

Enseignant 2 : on a des spécialistes sur le terrain, nos aînés qui viennent partager leur expérience avec nous, les psychologues, les spécialistes en braille de temps en temps. Mais chaque enseignant dans sa classe essaye autant que possible de développer sur les plans intellectuels, physique, affectif, social, moral les compétences de base pour une éducation inclusive qui sont la sociabilité, l'autonomie et l'adaptabilité. Bon

maintenant, il y a les besoins éducatifs qui 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 connais l'élève 2 je parle de lui parce que c'est lui qui vous intéresse, je connais ce qu'on appelle 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 cela ne peut être livresque.

Chercheur : quel type de relation entretenez-vous avec vos élèves plus précisément l'élève 2 ?

Enseignant : 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 pas mais je constate qu'il est triste peut-être parce qu'il a eu les problèmes à la maison j'essaye de me rapprocher de lui et je lui demande ce qui ne va pas.

Chercheur : est-ce que vous avez les attentes que vous avez vis-à-vis de vos élèves sont les mêmes ? Est-ce que vous donnez les mêmes chances de réussites à l'élève 2 ?

Enseignant 2 : les attentes que j'ai pour mon élève se tournent vers l'atteinte des objectifs du curricula et obtenir les résultats attendus.

Chercheur : est-ce qu'elle travaille bien en classe ?

Enseignant 2 : elle travaille bien en classe mais il y'a un petit problème, ce n'est pas un problème scolaire ça vient de la famille. Donc la famille est vraiment pauvre même pour avoir l'argent de transport ce n'est pas facile ça fait que chaque jour elle vient en retard et tu sais que le matin c'est bien pour enseigner les choses comme mathématiques, lecture, l'enfant capte. Donc quand elle vient après 9 heures, elle rate beaucoup et si elle continue comme ça pendant une semaine elle sera perdue.

Chercheur : et face à ce problème qu'est-ce que vous faites ?

Enseignant 2 : je l'aide comme je peux financièrement si possible.

Chercheur : comment ça se passe entre elle et ses camarades ?

Enseignant 2 : ça se passe bien. On leur fait savoir qu'ils sont les mêmes malgré leur déficience que c'est le même sang qui coule dans leur veine. Ils sont égaux et ils ont des droits et des devoirs au même titre que les autres. C'est vrai ce n'est pas facile c'est

pourquoi je leur prodigue beaucoup de conseils en les amenant à comprendre que ceux qui sont déficients aujourd'hui ne l'ont pas voulu et tout le monde peut être victime.

Chercheur : est –ce qu'on leur apprend à s'occuper de leurs camarades qui ont des difficultés ?

Enseignant 2 : non 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

Chercheur : est – ce qu'elle a confiance en elle?

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 fait preuve de courage elle se considère au-dessus, elle se valorise dans toutes les activités.

Chercheur : est-ce que ça vous arrive de lui remonter le moral ?

Enseignant 2 : bien sur je lui donne l'affection possible.

Chercheur : pour maintenir l'ordre dans la classe qu'est-ce que vous faites ?

Enseignant 2 : pour maintenir l'ordre dans la classe j'évite les temps morts, il faut toujours les occuper, leur donner du travail qui passe par les petits exercices c'est ce qui selon moi évite l'indiscipline en classe. J'utilise aussi l'autorité de l'enseignant parce que certains sont comme les enfants de la maternelle donc ils oublient vite les consignes je suis obligé de les rappeler à l'ordre tout le temps.

Chercheur : Comment se passent les évaluations de l'élève 2 ?

Enseignant 2 : les épreuves sont différentes mais le contenu reste le même mais pour le déficient qui t'intéresse c'est la même chose mais quand elle compose, je lui accorde plus de temps qu'aux autres.

Chercheur : est-ce qu'elle se sent différente des autres enfants ? Est-ce que c'est un poids trop lourd pour elle ?

Enseignant 2 : non mais c'est vrai que si je dis qu'elle ne sent pas ça trop je mens. Si tu n'es pas proche d'être avec elle chaque jour tu ne peux pas voir.

Chercheur : donc elle est courageuse ?

Enseignant 2 : elle est courageuse.

Chercheur : est-ce qu'elle aime l'humour, faire rire ?

Enseignant 2 : oui quelque fois par ses gestes.

Chercheur : d'après vous c'est une enfant responsable ?

Enseignant 2: 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.

Chercheur : merci beaucoup pour votre collaboration.

Entretien avec l'élève 3 (classe : CM1)

Chercheur : bonjour mon amie

Elève 3: bonjour madame

Chercheur : comment tu vas ?

Elève 3: je vais bien

Chercheur: comment tu t'appelles ?

Elève 3 : donne son nom

Chercheur : j'ai quelques questions à te poser

Elève 3 : d'accord

Chercheur : quel est ton âge ?

Elève 3: j'ai 9 ans

Chercheur : combien de frères as-tu ?

Elève 3 : j'ai 5 frères

Chercheur : ton père et ta mère vivent ensemble ?

Elève 3 : oui

Chercheur : ta mère fait quoi dans la vie ?

Elève 3 : elle est ménagère

Chercheur : comment le maître se comporte en classe à ton égard ?

Elève 3 : le maître est gentil, il me pose les questions tout le temps pour m'amener à travailler

Chercheur : est-ce qu'il t'encourage en classe

Elève 3 : quand je travaille bien, il me donne une bonne note et quand je travaille mal il ne dit rien

Chercheur : comment sont tes camarades ? Est-ce qu'ils sont gentils ?

Elève 3 : mes camarades sont gentils, ils jouent avec moi sans qu'on ne leur demande, ils sont comme mes frères et ils portent souvent mon sac.

Chercheur : qu'est-ce que tu n'arrivais pas à faire avant que tu ne sois en classe ?

Elève 3 : Quant à elle est d'après son enseignant moins frustrée il affirme : « elle était extrêmement frustrée parce que son handicap est très frappant et ça impressionne les autres donc ce qui fait que vraiment le milieu joue un rôle. La majorité des élèves que vous voyez ici ont commencé depuis la maternelle donc ils n'ont pas de problème, ils sont à l'aise. Il y a une socialisation du handicap ici et cela a un très grand avantage. Mais au début quand les élèves arrivent c'est souvent difficile parce qu'à la maison ils sont cachés, ils sont dans la chambre et leur première expérience sociale se passe souvent ici et c'est à l'enseignant de les mettre en condition.

Chercheur : qu'est-ce que tu peux faire malgré ton état ?

Elève 3 : je peux danser, écrire et lire

Chercheur : quand tu n'arrives pas à faire quelque chose que fais-tu ?

Elève 3 : je demande de l'aide

Chercheur : quel métier aimerais-tu exercer ?

Elève 3 : je veux être secrétaire bureautique c'est mon rêve

Chercheur : je te remercie mon amie bonne journée.

Entretien avec l'enseignant 3 (classe : CM1)

Chercheur : bonjour monsieur

Enseignant 3 : bonjour

Chercheur : puis- connaître votre nom ?

Enseignant 3 : donne son nom.

Chercheur : pouvez-vous me dire depuis combien d'années vous enseignez ?

Enseignant 3 : j'enseigne depuis 20 ans.

Chercheur : et qu'elle formation avez-vous reçu pour être enseignant ?

Enseignant 3 : j'ai été formé à l'ENIEG d'Eseka.

Chercheur : et quelles sont les formations complémentaires que vous avez reçu pour enseigner dans cette école inclusive ?

Enseignant 3 : il y'a des séminaires de spécialisation ici qui se font en moyenne trois fois par an, formation à l'ESEDA, formation en braille et en langage des signes

Chercheur : intéressant ! Je veux connaître vos méthodes apprises pour gérer les élèves en situation inclusive

Enseignant 3 : On avait beaucoup de matières professionnelles mais aucune ne faisait allusion à l'inclusion mais quand je me suis intéressé à la personne déficiente, j'ai fait des formations en braille et en langue des signes. En tant qu'enseignant, je trouve qu'en contexte inclusif, chaque enseignant devrait finir l'année scolaire avec un rapport pédagogique par enfant. Un rapport d'approche pouvant être exploité par 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'élève 3 c'est un livre qu'il faut écrire car il va développer certaines aptitudes en fonction des situations scolaires, familiales... et tout ça entre en ligne de compte.

Chercheur : quelle est la nature de vos rapports avec l'élève 3 ?

Enseignant 3 : ma relation avec cet élève est amicale puisque déjà quand elle se sent acceptée accueillie vous devenez comme un père. Parfois, elle me raconte ses histoires et je fais des efforts pour qu'elle se sente totalement épanouie

Chercheur : en tant qu'éducateur quelles sont vos attentes envers elle?

Enseignant 3 : 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. Ce sont des enfants capables et si leurs parents continuent à compter sur eux ils peuvent travailler.

Chercheur : est-ce que vous avez remarqué un changement de comportement ou d'attitude chez l'élève 3 depuis le début de l'année ? Si oui quelles en sont les raisons ?

Enseignant 3 : elle 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.

Chercheur : que faites-vous concrètement pour qu'il y'ait acceptation de la différence dans la classe par le déficient lui-même et par les valides ?

Enseignant 3 : d'abord ma façon d'enseigner, j'utilise les méthodes actives, j'évite qu'elle se retrouve seule dans un coin et je l'exclue d'aucune activité que j'organise. Par exemple j'organise le défilé dans la cour pour que dans ma classe les élèves fassent aussi comme ceux qu'ils voient à la télévision.

Chercheur : est-ce que le message passe avec l'enfant 3 ?

Enseignant 3 : très bien c'est un enfant qui est déjà très à l'aise si vous l'observez pendant la récréation elle organise les jeux, 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, elle attend beaucoup de ceux qui sont autour d'elle

plus que les autres. Et c'est tout à fait normal parce qu'elle est diminuée 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.

Chercheur : comment évaluez-vous l'enfant 3 ?

Enseignant 3 : les évaluations se font avec le moyen de communication de tout un chacun

Chercheur : est-ce que l'enfant 3 est quelqu'un de courageux ?

Enseignant 3 : très courageuse et volontaire, elle veut faire. Si non lui apporte de l'aide nécessaire elle sera quelqu'une demain

Chercheur : est-ce que vous pensez que l'enfant 3 pourrait utiliser l'humour comme mécanisme de défense ?

Enseignant 3 : oui elle fait beaucoup de blagues aux autres de temps

Chercheur : que faites-vous pour maintenir la discipline dans votre classe :

Enseignant 3 : pour mettre de l'ordre, on a pas besoin d'utiliser le fouet il faut amener l'élève à s'autodiscipliner.

Le chercheur : je vous remercie pour votre collaboration.

Entretien avec l'élève 4 (classe : CM2)

Chercheur : bonjour mon ami

Elève 4 : bonjour madame

Chercheur : j'aimerais parler un peu avec toi tu es d'accord ?

Elève 4 : oui madame

Chercheur : comment t'appelles-tu ?

Elève 4 : donne son nom

Chercheur : quel âge as-tu ?

Elève 4 : j'ai 16ans

Chercheur : tu as combien de frères et sœurs ?

Elève 4: 03

Chercheur : tu vis avec eux ?

Elève 4 : non seulement avec ma mère mon père nous a abandonné

Chercheur : ta mère fait quoi

Elève 4 : Elle n'a pas de métier fixe.

Chercheur : comment tu trouves ton maître ?

Elève 4 : il enseigne bien. Je le trouve bien il a un bon cœur

Chercheur : est-ce qu'il est gentil ? Blagueur ? Sévère ?

Elève 4 : il est gentil mais parfois il gronde aussi surtout quand un élève perturbe. Moi il ne me gronde rarement parce que je ne dérange pas.

Chercheur : quand tu travailles bien qu'est-ce qu'il fait? Comment est-ce qu'il t'encourage?

Elève 4 : quand je fais un exercice et que je trouve il demande à mes camarades d'applaudir pour moi et me félicite.

Chercheur : et quand tu es triste que fait-il ?

Elève 4 : il me demande ce qui ne va pas

Chercheur : comment sont tes camarades avec toi ?

Elève 4 : ils sont très gentils, ils prennent mon sac quand j'arrive ils enlèvent mes effets dans mon sac et posent sur la table.

Chercheur : qu'est-ce que tu sais faire ?

Elève 4 : je sais tisser avec les pieds, je sais laver les assiettes

Chercheur : quel est le métier que tu aimerais faire ?

Elève 4 : je veux être docteur

Chercheur : pourquoi ?

Elève 4 : pour aider ceux qui souffrent parce que je n'aime pas voir les gens souffrir

Chercheur : tu crois que tu peux le faire ?

Elève 4 : oui

Chercheur : Ok merci beaucoup d'avoir accepté de parler avec moi mon ami.

Entretien avec l'enseignant 4

Chercheur : bonjour monsieur

Enseignant 4 : bonjour

Chercheur : puis-je connaître votre nom ?

Enseignant 4: donne son nom

Chercheur : où avez-vous été formé pour être enseignant ?

Enseignant 4 : j'ai été formé à l'ENIEG B de Nanga -Eboko.

Chercheur : quelles sont les formations complémentaires que vous avez faites pour enseigner dans cette école inclusive ?

Enseignant 4 : j'ai fait une formation continue en braille et un an de spécialisation à l'ESEDA

Chercheur : quelles méthodes particulières avez-vous apprises pour pouvoir encadrer dans une même classe des enfants présentant des handicaps différents et des enfants valides ?

Enseignant 4 : Comme méthode, j'ai appris lors de mes différentes formations la pédagogie différenciée. En situation inclusive, le rôle de l'enseignant ne se limite pas seulement dans la dispensation du savoir mais aussi dans l'organisation des situations d'apprentissages variés. Les obstacles ne sont pas les mêmes pour tous les apprenants. Les enfants ont des motivations très différentes pour travailler, apprendre et comprendre le sens d'un apprentissage. Par exemple savoir quel est l'intérêt des livres pour vouloir apprendre à lire. L'enseignant doit observer comment l'enfant s'y prend pour apprendre. Ainsi, différencier revient tout simplement à varier le plus possible les actions pédagogiques pour que chaque élève puisse rencontrer à un moment de son cursus, des situations dans lesquelles il puisse réussir. Car lorsque ce moment arrive, l'élève prend conscience de sa valeur et trouve l'assurance nécessaire lui permettant d'affronter des tâches plus difficiles, construire ainsi sa propre progression. C'est cette méthode qui selon moi aide les élèves en difficultés et lutte contre l'échec scolaire.

Chercheur : est-ce que vous avez des attentes particulières vis-à-vis des déficients moteurs que vous encadrez ?

Enseignant 4 : je crois que cet élève est capable et c'est la raison pour laquelle je lui donne toutes les possibilités qu'il soit en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour qu'il soit socialisé, autonome demain. J'aimerais qu'il aille au bout et au but de ses potentialités

Chercheur : Que faites-vous pour que vos apprenants déficients moteurs acceptent leur condition et pour qu'ils la surpassent au quotidien ?

Enseignant 4: Ce qu'on combat ici c'est que l'élève s'apitoie sur son sort. Chacun se considère comme il est. Il y a ni infériorité, ni supériorité. En tant qu'enseignant, nous faisons tout pour équilibrer la balance. Ils font des blagues entre eux, des petites intrigues mais l'enseignant doit toujours être là pour les rappeler à l'ordre surtout quand l'intrigue n'est pas bonne. Par ailleurs, le déficient a ses préjugés personnels qui ne sont pas toujours ce que les autres pensent. Il faut donc 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.

Chercheur : est-ce que l'enfant 4 fait preuve de courage au quotidien par rapport aux difficultés liées à son handicap ou est-ce qu'il s'apitoie souvent sur son sort?

Enseignant 4 : il est actif il n'a pas de complexe. Avec eux par exemple on fait des champs de maïs comme celui qui est derrière la salle de classe et tout le monde y participe ;

Chercheur : est-ce qu'il lui arrive d'utiliser l'humour comme mécanisme de défense ?

Enseignant 4 : il aime la comédie et nous faisons des pièces de théâtre ici et c'est lui qui donne les idées.

Chercheur : comment faites-vous pour la discipline dans la classe ?

Enseignant 4 : pour le maintien de la discipline, il Ya pas grande chose à faire juste l'attention c'est-à-dire les enfants doivent toujours être occupés à faire quelque chose.

Chercheur : Comment se passe les évaluations pour l'élève 4 ?

Enseignant 4: L'élève 4 étant donné qu'il ne peut écrire normalement, l'évaluation est orale par exemple en mathématiques ce sont les questions à choix multiples

Chercheur : je vous remercie de votre collaboration.

Enseignant 4 : je vous en prie.