

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix- Travail- Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work - Fatherland

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

HIGHER TEACHER TRAINING  
COLLEGE

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF SCIENCES OF  
EDUCATION

\*\*\*\*\*



**REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET INCLUSION  
SCOLAIRE, UNE APPROCHE PSYCHOPÉDAGOGIQUE  
DE LA SITUATION DE HANDICAP**

*Mémoire rédigé et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur  
de l'Enseignement Normal de deuxième grade (DIPEN II)*

*Par*

**OMOLE SAMEDI BAMALA Brigitte Solange**

*Maîtrise en géographie*

*Jury :*

**PRÉSIDENT : BELINGA (Pr)**

**RAPPORTEUR : MGBWA (MC)**

**EXAMINATEUR : NGOME (ASS)**

Année académique 2018-2019

## TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES.....	i
DEDICACE.....	v
REMERCIEMENTS .....	vi
SIGLES ET ABREVIATIONS .....	vii
LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHYQUES .....	viii
RESUME.....	ix
ABSTRACT .....	x
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	5
CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE.....	6
I.1- CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L’ETUDE .....	6
I-2- FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME.....	12
1.3 QUESTION DE RECHERCHE .....	13
1.3.1 QUESTION PRINCIPALE DE LA RECHERCHE.....	13
1.3.2 QUESTIONS SPECIFIQUES DE RECHERCHE.....	13
I-4 OBJECTIF DE L’ETUDE .....	14
I. 4-1 OBJECTIF GENERAL.....	14
I-4-2 OBJECTIFS SPECIFIQUES DE L’ETUDE.....	14
I-5- INTERET DE L’ETUDE .....	15
I.5.1- Intérêt pédagogique.....	15
I.5.2- Intérêt social.....	15
I.5.3 Intérêt professionnel.....	16
I.6 DELIMITATION DE L’ETUDE.....	16
I.6.1 DELIMITATION EMPIRIQUE .....	16
1.6.2 DELIMITATION THEMATIQUE .....	16
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DU SUJET.....	18
II- DEFINITION DES CONCEPTS CLES.....	18
II-1- Le concept de représentation sociale.....	18
II-1-1 Les Représentations.....	18

II-1-2- Les Représentations Culturelles.....	19
II-1.4- Les fonctions des représentations sociales .....	21
II-2- La situation de handicap.....	23
II.2.1- Le concept de déficience .....	23
II-2-2 Les types de déficience .....	24
II-2.3- Handicap et liminalité .....	25
II-2-4 Notion de handicap.....	25
II.2 .5 Le Concept de liminalité.....	26
II-2-5- Handicap et seuil.....	27
II-3 l`inclusion scolaire.....	27
II- 3-1 Les fondements de l`inclusion scolaire .....	28
II-3.2- L`inclusion en éducation .....	29
II-4 REVUE DE LA LITTEATURE .....	30
II-4-1 La coloration de l`expérience et engagement des élèves déficients dans les écoles inclusives .....	30
II-5 Les théories explicatives.....	35
II-5-1 Théories des représentations sociales.....	36
II-5-1-1 Les représentations sociales de Moscovici .....	36
II-5-1-2 Les représentations sociales du handicap selon la théorie du noyau central .....	37
II-5-1-3 Les représentations sociales selon Denise JODELET .....	38
II-5-2 Précision et formulation de la question de recherche.....	39
II-5-3 HYPOTHESES DE L`ETUDE .....	39
II-5-3-1 Hypothèse générale.....	39
II-5-3-2 Les variables de l`hypothèse générale .....	39
II-5-3-3 Les hypothèses de recherche(HR) .....	40
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE.....	44
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L`ETUDE .....	45
III-1 Le Type d`Étude.....	45
III-2 Présentation et description du site de l`étude .....	45
III-3 La population de l`Étude .....	47
III-3-1 Justification de la méthode de l`étude des cas .....	47
III-3-2 Critère de sélection .....	47
III- 4 Technique d`échantillonnage et échantillon.....	49

III-5 Instrument de collecte des données .....	49
III-5-1 les entretiens individuels.....	50
III-5-1-1 Guide d’entretien .....	51
III-5-1-2 Le cadre de l’entretien individuel.....	51
III-5-1-3 Déroulement de l’entretien individuel.....	52
III-5-2 Le cadre des entretiens collectifs .....	53
III-5-2-1 Justification du focus group.....	53
III-6 Techniques d’Analyse des données.....	53
III-6-1 Justification du type d’analyse.....	53
III-6-2 Présentation et description du type d’analyse de contenu .....	54
III-6-3 Techniques de dépouillement des données .....	54
III-6-3-1 Dépouillement des interviews .....	55
III-6-3-2 codage des données .....	55
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE .....	56
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS ET SYNTHESSES DES DONNEES .....	57
IV.1 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....	57
IV.1.1 Identification des sujets.....	57
IV-1-2 LES DONNEES IDIOGRAPHIQUES DES ELEVES DEFICIENTS .....	57
IV-1-3 ENVIRONNEMENT FAMILIAL DES ELEVES DEFICIENTS .....	58
IV-1-4 LA VIE SCOLAIRE DES ELEVES DEFICIENTS .....	59
IV-1-5. LE VECU RELATIONNEL DES ELEVES DEFICIENTS .....	59
IV-2 PPRESENTATION DES SUJETS INTERROGES .....	60
IV-2-1 Le sujet A.....	60
IV-2-2 Le sujet B.....	61
IV-2-2.1) Le sujet B1 .....	61
IV-2-2-2) Le sujet B2 .....	61
IV-2-3 Le sujet C.....	61
IV-2-4 Le sujet D.....	62
IV-2-5 Le sujet E.....	62
IV-3 PRESENTATION DES RESULTATS SELON LES THEMES DE RECHERCHE. 63	
IV.3.1 Coloration de l’expérience et engagement des élèves déficients dans les activités scolaires .....	63
IV-3-1-1 Les représentations du handicap chez les enseignants et élèves valides .....	65

IV-4 Synthèse des résultats.....	71
CHAPITRE 5 : INTERPRETATIONS DES RESULTATS ET PERPECTIVES .....	74
V.1 Rappel des données empiriques et théoriques .....	74
V.1.1 Rappel des données empiriques.....	74
V-1.2 Rappel des données théoriques .....	75
V-2- INTERPRETATION DES RESULTATS .....	76
V.2-1- La coloration de l'expérience et engagement des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion.....	76
V.2.2 Les élèves déficients développent des stratégies pour s'engager dans les activités scolaires .....	78
V.2.3 Les méthodes et pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants, pour dispenser les cours, influencent l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires .....	80
V.3 Perspective théorique et pédagogique .....	82
V.3.1 Perspectives théorique .....	82
V.3.2 Perspectives pédagogiques .....	83
V.4 Le Model résolutif .....	84
V-4-1 Présentation du modèle résolutif.....	84
CONCLUSION GENERALE .....	86
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	88
ANNEXES .....	92

**DEDICACE**

A

Mon feu père BAMALA NIKANGA Joseph

Et à

Mon feu petit frère ESSIENE BAMALA jean –de Dieu Patrick

## REMERCIEMENTS

Afin que ce travail voit le jour, nous tenons à remercier :

- Le professeur Vandelin MGBWA, Directeur de ce mémoire qui a accepté de nous guider, nous accompagner dans la réalisation de ce travail de recherche. Son amour pour son métier, ses remarques, ses explications, sa vigueur dans le travail et sa disponibilité, nous ont été d'une grande aide, malgré les difficultés.
- Le père FREDERICK pour ses encouragements et son soutien dans la prière ;
- Ma petite sœur BASSOUMBA BAMALA Jeanne Sidonie pour sa disponibilité ;
- Ma fille Victoria qui me réveillait tout le temps pour me rappeler la rédaction de mon mémoire ;
- Notre camarade et ami EONE pour son appui académique, ainsi que madame MENDOUA STANY Verlaine, DJILO Véronique pour leur aide ;
- Notre voisine Gisèle pour la saisie de ce mémoire ;
- Enfin, tous ceux dont les noms n'ont pas été cités et qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de travail.

## SIGLES ET ABREVIATIONS

<b>EPT :</b>	Éducation pour tous
<b>C.P :</b>	Cours préparatoire
<b>C.MI :</b>	Cours moyen I
<b>CEI :</b>	Cours élémentaire I
<b>H.G :</b>	Hypothèse Générale
<b>UNESCO :</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>O.M.S :</b>	Organisation Mondiale de la Santé
<b>E.P.P.I :</b>	École Primaire Publique Inclusive
<b>E.P.P.I.A :</b>	École primaire publique d'Application Inclusive
<b>HR :</b>	Hypothèse de recherche



## LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHYQUES

Tableau 1 : Récapitulatif des variables de l'hypothèse générale.....	40
Tableau 2: Récapitulation des hypothèses de l'étude ou tableau synoptique.....	42
Tableau 3 : Effectif des élèves déficients interrogés à l'E.P.P.I. A D'ETOUG-EBE. ....	48
Tableau 4: Effectif des élèves valides interrogés à l'E.P.P.I. A d'ETOUG-EBE. ....	48
Tableau 5: Effectif des enseignants enquêtés à l'E.P.P.I. A ETOUG-EBE. ....	49
Tableau 6 : Répartition des sujets enquêtés par âge, sexe, nature du handicap et par type de déficience.....	58
Tableau 7 : Type de famille et rang de naissances des élèves déficients . ....	58
Tableau 8: Récapitulatif de la vie scolaire des élèves en situation de handicap à l'E.P.P.I.A d'Etoug-Ebé.....	59
Tableau 9 : Récapitulatif de la vie relationnelle des enfants déficients.....	60
Tableau 10: Synthèse des résultats .....	71

## RESUME

Dans ce mémoire, dont le thème intitulé « représentation sociale et inclusion scolaire : une approche psychopédagogique de la situation de handicap » pose le problème de l'influence des représentations sociales sur l'adaptation (engagement) des enfants déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion. L'objectif de cette étude est d'analyser l'influence des représentations sociales (enseignants, élèves) sur l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires. L'étude qui s'inscrit dans une démarche qualitative s'est adressée à un échantillon de 19 sujets que nous avons découpé par la technique d'échantillonnage par « choix raisonné ». Les données collectées à travers les entretiens non-directifs et traités ont révélé que les représentations sociales influencent l'inclusion scolaire (engagement scolaire) des enfants en situation de handicap, sans toutefois les amener à s'exclure du milieu scolaire. Ces deux variables sont liées et interagissent. Les résultats laissent apparaître que les enfants déficients, étant conscient de leur infirmité, surmonte leur handicap, au travers des stratégies telles-que : l'apport des pairs, le développement du sentiment d'auto-efficacité et de leur inscription dans la structure de but de maîtrise. Cependant ces derniers rencontrent des difficultés de compréhension lors du processus enseignement/ apprentissage, à cause du manque de matériels didactiques adaptés, de la promiscuité des salles de classe, de la mauvaise disposition des tables bancs. Mais aussi, des méthodes et pratiques pédagogiques employées dans cette école inclusive. Les théories que nous avons utilisées sont les théories implicites de la représentation sociale de Denise JODELET et de MOSCOVICI.

## ABSTRACT

In this thesis, that the theme is entitled « social representation and school inclusion: a psycho-pedagogy approach of the handicap situation » lie the problem the influence of social representation on the adaptation of deficient child in the school activity. The objective of this study is to test social representation have an influence in the commitment of deficient student in the school activities. The survey enrolled in qualitative gait was addressed to a sample of nineteen peoples that we cat by a technical of sampling by « reasoned choice ». The data collected through non-directive interview and treated, revealed that in the frame of our research there are relationship between a social representation and commitment school of the children in handicap situation: this two variable are bound. The results let appear that, the deficient children conscious of their disability surmount the handicap, through from for strategy, like feeling of confidence and inscription in the structure purpose self-control. However, this pupil has the difficulty of understanding during the lesson, on account of the deficiency of material didactic adapted; the overcrowding of classroom; the bad layout school table. But also, the method and the practical teaching employed in the inclusive school. The theory that we use are the implicit theory of social representation from Denise JODELET and MOSCOVICI

## **INTRODUCTION GENERALE**

Au cours des siècles, la perception du handicap a évolué, ceux qu'on qualifiait successivement « d'aliénés », de « fous du village » ou encore de « débiles » sont aujourd'hui appelés personnes en situation de handicap. Avant les années 2000, l'intégration scolaire des enfants atteints de déficience se heurtait à plusieurs obstacles. Ces personnes étaient stigmatisées et enfermées dans des maisons. Car étaient considérées comme des personnes qui troublent la quiétude d'une société qui rêve d'hommes et de femmes zéro défaut. Elles étaient placées dans un état de liminalité qui faisait d'eux des individus ni libres, ni esclaves (H.J Sticker, 2007). De plus, selon Freud, l'infirmité était synonyme d'une inquiétante étrangeté considérée comme l'épilepsie et causée par les démons. Leur (enfant déficient) naissance produisait chez les parents, la sidération, le traumatisme, la culpabilité, le désir du meurtre. C'était comme un deuil impossible (KORFF-SAUSSE, 1996). Pour ces parents, un enfant est un enfant, mais pas comme on le veut. La présence de ces enfants suscite chez les valides, des attitudes opposées telles que ; la compassion et la surprotection, le mépris ou le rejet. Toutefois, l'intégration de ces enfants dans les écoles ordinaires n'a pas connu de grand succès. C'est alors qu'au Cameroun, depuis la conférence de Salamanque, l'Etat procéda à la création de 68 écoles inclusives qui intègrent à son sein, non seulement les enfants atteints de déficience, mais aussi les enfants dits valides. Ceci dans le but de veiller à leur pleine éducation et épanouissement, sans se sentir inférieur ou frustré. Ainsi, malgré la création de ces écoles inclusives l'on note un léger changement dans le regard que porte la société (enseignant, élèves dits valides, les enfants en situation de handicap eux -même) à l'égard des enfants déficients. Regard qui peut avoir une influence dans le processus enseignement/apprentissage de ces enfants, dans les écoles dites inclusives. Il apparaît donc primordial de se poser la question de savoir si les conceptions du handicap de la part des enseignants, des élèves dits valides n'influencent pas l'implication effective des élèves en situation de handicap, dans les activités scolaires en contexte d'inclusion ?

L'inclusion est une manière de voir le monde, qui voudrait que chaque enfant soit admis à l'école. Non plus, dans une école ordinaire pour enfants valides et une école spécialisée uniquement pour les enfants en situation de handicap, mais une école pour toutes les catégories d'enfants sans distinction. Ce concept consiste à rechercher comment les programmes, les écoles ; les enseignements sont conçus, pour que ces enfants puissent participer et apprendre. Elle consiste aussi à découvrir, les différentes méthodes et pratiques pédagogiques mis en œuvre pour l'éducation et l'épanouissement de ces enfants.

De nos jours, plusieurs systèmes éducatifs se veulent inclusifs, en voulant simplement réduire le nombre d'enfants exclus dans les écoles ordinaires. Néanmoins, le fait que tous les enfants soient physiquement admis à l'école n'empêche que, ces derniers soient exclus du processus enseignement/ apprentissage, dans la mesure où ils n'acquièrent pas les compétences de base en cause notamment : de l'inaccessibilité des locaux et des établissements scolaires, des pratiques pédagogiques inadaptées à leurs besoins.

Dans la plupart des cas, cette inclusion s'explique par le fait que les enseignants aient peu de connaissances et d'outils sur l'inclusion dont le fondement est la diversité en éducation (PRUD' HOMME, VIENNEAU, RAMEL et ROUSSEAU 2011). Ces enfants en situation de handicap ont droit comme tout autre enfant d'être éduqués et de pouvoir tirer profit de leur éducation. Conscient de ce droit, les enseignants devraient avoir un regard juste envers eux comme avec les valides dans les salles de classe. Pourtant, ces enfants sont le plus souvent considérés comme, des individus limités, réduits, qui ont toujours besoin d'aide et devenant parfois gênante, pour l'épanouissement de leur entourage. Certains parmi eux, à cause des injures et des propos malveillants, adressés par des camarades, à leur égard ont décidé de suspendre eux même leurs études. Ceci pour ne pas subir des humiliations. D'où la question de savoir, si les conceptions sociales du handicap influencent le vécu quotidien des élèves en situation de handicap dans les écoles inclusives ? Autrement dit, quel est l'apport des représentations sociales (les attitudes ; les comportements ; les regards, l'accessibilité dans les salles de classe ; le déplacement dans la classe ; la disposition des tables bancs ; les méthodes et pratiques pédagogiques etc...) sur l'intégration et l'adaptation scolaire des enfants déficients en contexte d'inclusion scolaire ?

Pour avoir des éclairages sur ces interrogations, la nécessité de formuler des objectifs de recherche s'est avérée d'une grande utilité. Cette recherche a donc pour objectif général, d'analyser l'influence des conceptions du handicap de la part des enseignants, des enfants valides (et des enfants déficients eux –mêmes) sur l'intégration et l'adaptation scolaire des enfants en situation de handicap dans les écoles inclusives.

Pour atteindre cet objectif, ce travail a été structuré en cinq parties, à savoir ;

-Le chapitre I traite la problématique de l'étude qui est une composante essentielle. Il s'agit d'un ensemble de construits autour d'une question principale et des lignes

d'analyses qui permettront d'analyser l'influence des conceptions du handicap sur l'engagement scolaire des enfants déficients dans les écoles inclusives.

-Le chapitre II, quant à lui constitue le cadre théorique de cette étude. Il présente en effet la définition des concepts clés de la recherche, afin de bien les recentrer, selon qu'il explique et éclaircit le phénomène étudié. De plus, cette partie est également constituée des hypothèses des recherches

Le chapitre III, décrit la méthodologie, la manière que nous allons collecter et traiter nos données sur le terrain

Pour ce qui est du chapitre IV, il renvoie à la présentation ; à l'analyse des résultats et à la synthèse des analyses.

Le chapitre V, intitulé interprétation des résultats et perspectives, fait le rappel des données empiriques ; il propose des perspectives théoriques et pédagogiques qui seront peut-être utiles pour les recherches futures.

## **PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE**

Elle comprend deux chapitres, la problématique de recherche (chapitre 1) et l'insertion théorique de l'étude (chapitre II).



## CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

La problématique est l'approche ou une perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ. Elle est une manière d'interroger les phénomènes étudiés (R. QUIVY, L.V CAMPENHOUDT, 2001). Elle constitue une étape charnière de la recherche entre la rupture et la construction. De ce fait, une fresque du contexte et justification de l'étude, permet un aperçu des réalités dans l'univers de l'éducation inclusive au Cameroun. Dans cette perspective, la formulation du problème vient construire sur les aspects qui constituent la problématique 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.

### I.1- CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Selon le dernier rapport mondial sur le handicap, publié en 2010 conjointement par l'organe O.M.S et de la banque mondiale, on estime à plus d'un milliard, le nombre de personnes vivants avec le handicap, soit environ 15% de la population mondiale. Au Cameroun, suivant le ratio du dit rapport, les handicapés sont estimés, environ à deux millions neuf cent dix mille (2 910 000). Au regard, du résultat officiel du recensement de la population et de l'habitat publié par le bureau central des recherches et d'enquêtes en 2010 (BUCREB, 2010).

Avant, les enfants handicapés faisaient, l'objet d'une disqualification culturelle à cause de la création des structures spécialisées. Ils n'étaient pas intégrés facilement dans les classes ordinaires qui ont rendues moins sensibles, les inégalités de chances scolaires qui caractérisaient les enfants vivants avec un handicap. De plus, elles n'ont pas eu autant de chances de succès scolaires. Au contraire, chez ces derniers, elles les ont exposés à de nouvelles formes de disqualification sociales, plus pernicieuses. Aujourd'hui, depuis les années 90, la pensée des experts, des organisations internationales de l'éducation, ainsi que les initiatives des politiques éducatives nationales sont orientées, où l'hétérogénéité serait un défi pour l'école, les élèves, les enseignants, et toutes les parties prenantes de l'action éducative. La loi de l'orientation de l'éducation du Cameroun du 14 /04/1998 marque le début de l'indifférenciation des structures. En ce sens, dans l'article 7 « L'état garantie à tous, l'égalité des chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe : » Dès lors,

avec l'avènement des politiques scolaires, les enfants vivants avec un handicap ont désormais accès à l'éducation et sont scolarisés au même titre que les enfants dits valides. A cet effet, grâce à la mise en place, du concept d'inclusion scolaire qui apparaît alors, comme l'un des éléments fondamentaux, favorables limitant la discrimination des enfants vivants avec un handicap, en milieu scolaire et plus tard dans la société. Ainsi, le milieu scolaire devient de ce fait un cadre ouvert à la différence, à la démocratie, aux valeurs unitaires de l'intégration de l'enfant en situation de handicap dans le monde ordinaire. C'est aussi, dans cette mouvance, entre autre que s'insère, l'expression « inclusion scolaire », une notion, qui vise à inclure tous les apprenants marginalisés et stigmatisés dans la société. Elle a pour valeur, le respect de la diversité, de la différence, puis la tolérance et la flexibilité, centré sur l'apprenant.

L'éducation constitue un secteur de souveraineté par excellence quel que soit la société ; l'objectif visé par l'éducation étant de produire des citoyens épanouis responsables, répondants à la vision d'une société souhaitée. Elle devient ainsi un facteur d'épanouissement au niveau individuel ; un facteur de cohésion sociale et un moteur de développement. Par ailleurs, elle permet de produire des citoyens épanouis responsables et répondants à la vision d'une société souhaitée. Aussi, depuis la déclaration des droits de l'homme de 1948, l'éducation est reconnue comme un droit humain fondamental attestée par tous les autres instruments du système des Nations Unies.

S'agissant toujours, de l'inclusion des apprenants handicapés dans les systèmes scolaires, elle a été réaffirmée lors de la conférence sur l'éducation tenue à Salamanque en 1994, conférence au cours de laquelle les participants se sont accordés sur la nécessité de faire évoluer l'éducation des enfants en situation de handicap vers une éducation dans un cadre intégré. Divers modèles ont été utilisés, partant du modèle médical vers un modèle sociale d'une part, différentes approches ou modalités de mise en œuvre ont été utilisées suivant les contextes d'autre part.

Au niveau de l'Afrique l'éducation inclusive a été identifiée comme l'un des moyens permettant de réaliser, les objectifs de l'éducation pour tous(EPT) et ceux du développement pour le millénaire (ODM) ( THOMAZET , 2008).

Le Cameroun est placé parmi les pays en retard, dans bon nombre des domaines du développement économique et social parmi lesquels : le domaine de l'éducation (E. A.

NGO MELLAH, 2012). Dépassant, un point vu purement quantitatif qui ne ferait de l'inclusion qu'une forme particulièrement poussée d'intégration. Les chercheurs et praticiens défenseurs de la pédagogie de l'inclusion ont progressivement pris conscience que cette approche suppose un changement paradigmatique, transférant à l'école la difficulté et les besoins particuliers de l'élève (CLARK .C, DYSON. A, MILLWARD. A, et ROBSON. S 1999). Dans cette perspective, la difficulté et le handicap n'existe que par rapport à l'école, pour la mise en œuvre des situations d'enseignement /apprentissage.

De nombreux travaux ont été menés dans le but de repérer les caractéristiques d'une école inclusive dans un système éducatif occidental (AINSCOW 1996 ; ARMSTRONG, 2001, CLARK et COLLAB, 1999, et BELANGER, 2004, COLLAB 1981, VIENNEAU, 2002). Ces études convergentes sur des principes directeurs et des caractéristiques qui nous permettent d'établir une description assez complète de l'école inclusive.

L'école inclusive fait de l'établissement scolaire local le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents. Étant donné que l'école a une politique d'acceptation. Aucun élève n'est refusé pour la nature ou l'étendue de ses besoins. Ceux –ci ne sont pas intégrés dans l'école inclusive ; ils y ont leur place, de plein droit comme tous les autres élèves. L'inscription dans un établissement scolaire se faisant principalement sur la base de l'âge. Chaque enfant obtient donc la possibilité de fréquenter l'école qu'il veut (S. THOMAZET, 2008). L'école inclusive devient ainsi un processus qui aide l'établissement scolaire à trouver des solutions, pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible. L'organisation traditionnelle par classe n'est qu'un aspect du fonctionnement de l'établissement qui s'est transformée pour répondre aux besoins de tous les enfants. Il est notamment possible de s'appuyer sur l'organisation en cycle ; le projet de l'établissement et la mise en place d'une pédagogie différenciée, pour organiser des ateliers dont certains peuvent être très spécialisés (hyperstimulation, ergothérapie, cours de locomotion, langue de signe etc. . . .), tout en étant intégré dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement ; les dispositifs ainsi mis en place constituent des ressources pour les équipes écoles. Pour cela tous les élèves seront susceptibles d'en bénéficier (S. THOMAZET, 2008). La plupart des travaux en faveur de l'inclusion souligne le droit de tous les enfants à fréquenter l'école. De ce fait, la question n'est pas celle de l'efficacité de l'école inclusive, de sa rentabilité ou de son coût, mais du droit de chaque enfant à faire

l'école de droit commun sans discrimination. L'école inclusive apparaît ainsi, comme étant une occasion d'aider tous les élèves qui en ont besoin, pour la mise en place d'une pédagogie effectivement différenciée.

Ici la réflexion menée dans le domaine de l'école inclusive concerne le plus souvent les écoles qui présentent des déficiences importantes, les solutions proposées constituent une occasion pour aider les élèves en difficultés dans les écoles ordinaires (élèves à risque) et pour lesquels les moyens sont souvent limités. Cette approche relance un questionnement, sur la pertinence de certains programmes ségrégatifs (cheminement particulier, classe spécialisée), dont les moyens pourraient fournir une aide efficace à tous les élèves en difficulté (S. THOMAZET, 2008))

En, dehors des réflexions faites dans le domaine de l'école inclusive, des recherches furent élaborées quant à l'éducation inclusive ,solution à l'insertion des enfants handicapés , il résulte qu'elle permet d'assurer l'accès à l'école et un enseignement de qualité à tous les enfants y compris ceux qui ont des limitations fonctionnelles .Selon François Joseph AZOH, enseignant –chercheur à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan et co-auteur de l'étude : l'éducation inclusive implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage ,afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants . Parmi lesquels, ceux présentant un handicap. Très souvent, les perceptions des pratiques et les caractéristiques des acteurs de l'éducation inclusive font que ces apprenants évoluent dans un cadre qui leur est souvent hostile.

Selon, Vienneau, Ramel et Rousseau en 2011, les caractéristiques humaines ou les préférences exprimées par l'apprenant doivent être comprises comme une manifestation de l'unicité due à chaque individu. Cette unicité est liée aux expériences que l'apprenant a déjà vécues (disposition cognitive, affective et styles d'apprentissage, capacités intellectuelles et apprentissages, relation). D'une manière générale, il s'agit de l'expression que l'apprenant vit et comprend au cours de la situation dans laquelle il se trouve, et cela à partir des expériences qu'il a vécu à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

En 1990, l'UNESCO a initié à JOMTIENEN en Thaïlande, une conférence internationale sur l'EPT, à l'issue de laquelle une décision mondiale a été adoptée. Cette déclaration vise à répondre aux besoins fondamentaux, d'un plus grand nombre d'enfants dans le souci d'universaliser l'accès à l'éducation indépendamment des différences

individuelles. L'EPT poursuit les objectifs suivants : développer la protection de la petite enfance ; rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ; développer l'apprentissage et les savoir-faire, auprès des jeunes et des adultes, accroître de 50% le taux d'alphabétisation des adultes ; atteindre la parité entre les sexes d'ici 2005 et l'égalité à 2015 ; améliorer la qualité de l'éducation.

Ayant pris part au mouvement de l'EPT, le gouvernement camerounais, pour accroître l'offre et stimuler la demande en éducation, par exemple supprimer les frais exigibles dans l'enseignement primaire public ; augmenter le budget du secteur de l'éducation, créer de nouvelles écoles.

En 1994, en Espagne, la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, a permis l'adoption de la déclaration de Salamanque. Déclaration statuée sur les principes, les politiques, les pratiques en matière d'éducation et des besoins éducatifs spéciaux ainsi qu'un cadre d'action. De cette conférence coordonnée par l'UNESCO, il en ressort qu'on peut passer progressivement de l'éducation traditionnelle spéciale à l'éducation inclusive et de remplacer le terme handicap à celui de besoins éducatifs particuliers. Aussi, en 2000 s'est tenue à Dakar au Sénégal un forum au cours duquel un nouveau plan d'action a été adopté. De ce forum, les objectifs visaient l'assurance à tous les enfants d'une éducation primaire gratuite et obligatoire de haute qualité à l'horizon 2015.

En 2000, la communauté internationale reconnaît les principes de l'éducation inclusive dans la convention sur les droits des personnes handicapées, son article 24 alinéas 1 et 2 stipule que « les États partis reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation » dans le but de l'insertion scolaire à tous les niveaux. Et offre des possibilités d'éducation qui visent le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi. De même que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine ; l'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité, ainsi que de leur aptitude mentale et physique en fonction de leur personnalité. Plusieurs textes permettent de guider les cadres politiques en matière d'éducation et d'inclusion, au niveau national.

La constitution du Cameroun (1998), dans son préambule stipule que « La nation protège et encourage la famille, base naturelle de la société humaine. Elle protège les personnes handicapées »

Au Cameroun, certaines lois ont été mises en place pour la protection des personnes en situation de handicap et de leur admission dans les établissements scolaires :

- La loi n°2010 /002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées qui stipule que : l'Etat prend des mesures particulières pour garantir l'accès des personnes handicapées à l'éducation et à la formation professionnelle. Elle stipule à son article 17 que : « L'accompagnement psychosocial vise le renforcement psychologique, le développement de l'estime de soi, le raffermissement des relations avec le milieu de vie en vue de réconcilier la personne handicapée avec son environnement ». Cette loi qui vise seulement à améliorer les conditions de vie du handicap, doit aussi lui permettre de s'intégrer dans la société tout entière.

La lettre circulaire N°34/06/LCC/MINESEC/MINAS du 02 août 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés des personnes handicapées prône dans les établissements scolaires (primaires et secondaires), l'accès à l'éducation des enfants vivants avec un handicap et la limitation des discriminations.

Au vu, des objectifs à l'éducation au Cameroun et de la dite circulaire relative à l'admission des enfants à besoins spécifiques dans les établissements scolaires, on aperçoit que, le pays s'implique davantage dans la mise en œuvre d'une philosophie de l'éducation inclusive. Et de ce fait, de l'inclusion scolaire des enfants porteurs d'une déficience, dans un cadre scolaire, ordinaire et de leur insertion dans la société.

D'après l'arrêté N°7707/A/SDT/MINEDUB/SG/DEMP du 04 Août 2015, portant transformation de certaines écoles primaires publiques et écoles primaires publiques d'application en écoles primaires publiques inclusives (EPPI) et écoles primaires publiques d'application en écoles primaires publiques d'application inclusives (EPPIA) ; la création de la chaire UNESCO dédiée à l'éducation inclusive de Buea. Ce concept au Cameroun est devenu incontournable.

Face à cela, quel est le niveau d'implication des enseignants dans l'inclusion au Cameroun ? Quelles serait la perception des enseignants du concept de handicap en contexte d'inclusion scolaire ?

## **I-2- FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME**

Le handicap constitue en soi, un facteur limitant, dans la vie d'un être humain. Cette forme « d'inégalité de chance » naturelle ou non, conduit à faire de l'enfant ou du jeune, un acteur social, aux forces diminuées. (FONKOUA. P, 2001). Au niveau de la société, le handicap est perçu comme un fardeau, une charge, un investissement et un désinvestissement. Les personnes porteuses de cette défaillance, sont des êtres vulnérables, qui empêchent le développement d'une société, et suscitent ainsi la peur autour d'elles. (H. STICKER 2007). De plus, ces dernières sont gênantes, insupportables, nuisibles et devraient être éloignées des personnes normales, pour être placées dans des centres adaptés. (OTTO RANK, 1994). Ces conceptions favorisaient la marginalisation de cette catégorie d'individus dans la société, les familles et les milieux scolaires. Au point où, l'on assistait à une déperdition scolaire de certains, à cause des moqueries des camarades valides et de la non assistance pédagogique de certains enseignants qui ne leur permettaient pas de participer au cours. Aussi, les méthodes et pratiques pédagogiques n'étaient pas toujours adaptées aux besoins éducatifs de tous les types de handicap. A la suite donc, de ces discriminations, et pour promouvoir la scolarisation de cette couche de la population, en 2000, la communauté internationale adopta le concept « d'inclusion scolaire ». Inclusion qui implique l'individualisation du processus enseignement /apprentissage, par diversification des stratégies d'enseignement et des modalités d'évaluation. Au fil des années, sa pratique devient effective. Cette effectivité de l'inclusion suppose la prise en compte et la satisfaction de la diversité, des besoins de tous les apprenants, par une participation lors des séances d'apprentissages, à la vie culturelle, communautaire et par la considération de ces déficients comme des personnes à part entière. Aussi, à la réduction du nombre des élèves qui sont exclus de l'éducation. (UNESCO, 2003) Elle suppose également le changement et l'adaptation des contenus, des approches, des structures et des stratégies en s'appuyant, sur une vision commune intégrant la diversité (UNESCO, 2005). Cependant, cette inclusion scolaire fait face à l'influence de la pensée sociale qui s'appuie sur des croyances. De même, les conceptions que les gens se font d'une personne, aide ce dernier à s'intégrer et s'adapter aux normes, aux valeurs de la société.

Dans les écoles en général et dans les écoles inclusives en particulier, on constate d'une part que les enfants en situation de handicap, malgré leur déficience ; des attitudes des leurs camarades et enseignants, des méthodes et pratiques pédagogiques, s'impliquent difficilement dans les activités scolaires.

D'un autre côté, ces élèves pour la plupart du temps suscitent des sentiments de répulsion, de crainte, voire d'hostilité. Ils sont considérés comme des paresseux, des personnes qui ne savent pas partager. Au niveau des enseignants se sont des élèves qui demandent beaucoup d'attention et des dépenses sur le plan financier et didactique. Ces perceptions font du handicap, une forme de pollution de l'intégrité de la personne humaine. Leurs relations dans la vie scolaire sont manifestées par des rejets partiels et implicites. Ces relations avec les personnes non stigmatisées, peuvent influencer, l'estime de soi des élèves en situation de handicap. Par ailleurs, un contact régulier avec des personnes sans handicap, peut accentuer la dégradation de l'estime de soi du fait des comparaisons. Ces comparaisons peuvent être descendantes ou ascendante. Ainsi, c'est lors d'une comparaison descendante avec un autre élève en situation de handicap que s'élèvera l'estime de soi. A l'inverse, c'est lors d'une comparaison ascendante avec un élève « valide » des attitudes discriminatoires et des moqueries de ce dernier, que risque de se dégrader, l'estime de soi.

### **1.3 QUESTION DE RECHERCHE**

#### **1.3.1 QUESTION PRINCIPALE DE LA RECHERCHE**

Cette recherche que nous nous proposons de mener est orientée par la question suivante : Quel est le rôle des représentations sociales sur l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion ?

#### **1.3.2 QUESTIONS SPECIFIQUES DE RECHERCHE**

De la question principale susmentionnée, il ressort trois questions secondaires à savoir :

- **Question1** : La coloration de l'expérience influence-t-elle l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion ?



- **Question 2 :** La confrontation avec l'état physique a-t-elle une incidence sur l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires ? ou En quoi la confrontation physique rend-elle compte de l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion ?
- **Question 3 :** Est-ce que l'expérience vécue au travers des méthodes et pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants influence-t-elle l'implication des élèves déficients dans les activités scolaires ?

#### **I-4 OBJECTIF DE L'ETUDE**

L'objectif d'une recherche peut être défini comme le but, le résultat vers lequel tend l'action de quelqu'un (Larousse, 2000). Selon Bouchard en 2000 « La formulation des objectifs semble de plus en plus reconnue comme indispensable à l'entreprise de recherche... » Aussi pour Raynal et RIENIER en 2010, c'est un énoncé d'intention décrivant le résultat concret attendu à la suite d'une action. »

Dans le cadre de ce travail, cet objectif se situe sur un double plan : général et spécifique

##### **I. 4-1 OBJECTIF GENERAL**

La présente étude a pour objectif général d'analyser l'influence des représentations sociales (les attitudes, les comportements des élèves valides et enseignants, méthodes et techniques pédagogiques, accessibilité au sein de la salle de classe, disposition des tables bancs etc...) sur l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion.

##### **I-4-2 OBJECTIFS SPECIFIQUES DE L'ETUDE**

Spécifiquement, il revient pour nous dans cette recherche :

- De montrer, si la coloration de l'expérience influence l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion ;
- De montrer si la confrontation avec l'état physique (accessibilité dans les salles de classe, disposition des tables bancs) influence l'implication des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion ;

- D'analyser si l'expérience vécue, au travers des méthodes et pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants, peuvent empêcher les élèves déficients à s'impliquer et réussir leurs études scolaires.

Après l'énoncé des objectifs de recherche, il est question pour nous de présenter l'intérêt que revêt cette étude.

## **I-5- INTERET DE L'ETUDE**

L'intérêt de l'étude renvoie à l'utilité, l'importance, le profit qu'on peut en tirer. Cela intéressera les acteurs suivants : les enseignants, les parents, les élèves, l'administration scolaire. Ainsi, cette étude revêt des intérêts sur le plan social, pédagogique, scientifique.

### **I.5.1- Intérêt pédagogique**

L'intérêt pédagogique de cette recherche découlerait dans la mesure où, elle remet en relief l'importance de l'engagement des enfants déficients dans les activités scolaires dans les écoles inclusives. Aussi, cette étude permettra à ce que les attitudes et comportements des enseignants s'améliorent. Afin que, ces derniers soient plus tolérant à l'égard des enfants en situation de handicap.

### **I.5.2- Intérêt social**

Dans le volet social cette étude contribuera à :

- Sensibiliser les parents de l'utilité à suivre leur enfant à la maison dans le domaine scolaire. De comprendre que le bonheur de leurs enfants dépend d'eux.
- Sensibiliser les enseignants sur les insuffisances qu'ils ont dans le cas des méthodes et pratiques pédagogiques pour que leurs élèves s'intègrent facilement dans la société.
- Informer les autorités administratives en Éducation, sur la nécessité de doter les écoles inclusives d'un matériel didactique approprié pour le bon déroulement des enseignements et des apprentissages pour tous les apprenants.
- Aider les responsables d'établissement, sur la nécessité d'avoir des séances de causeries éducatives, avec les élèves déficients pour s'enquérir des difficultés qu'ils ont ou qu'ils rencontrent au cours de leur cursus scolaire. De même, que leurs relations avec leurs enseignants et leurs camarades dits normaux.

### **I.5.3 Intérêt professionnel**

Ce travail va permettre aux spécialistes des sciences de l'éducation de procéder par des visites inopinées dans les écoles inclusives. Dans l'optique de s'enquérir des difficultés des enseignants et des élèves. Et pour renforcer leurs compétences sur les pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion scolaire.

### **I.6 DELIMITATION DE L'ETUDE**

Cette recherche porte sur les représentations sociales et l'inclusion scolaire et s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation, précisément dans le champ de l'inclusion scolaire.

Il s'agit de la délimitation empirique (spatiale ou géographique, du temporel) et thématique.

#### **I.6.1 Délimitation empirique**

- **Du point de vue spatial ou géographique**

Le concept de l'inclusion scolaire est aujourd'hui, celui sur lequel repose le système éducatif camerounais dans son ensemble et de ce fait, peut prétendre être observée sur l'ensemble du territoire national et dans toutes les écoles. Cependant, à cause des difficultés de faisabilité et compte tenu des contraintes liées au temps et à la limite des ressources matérielles et financières ; l'étude s'est déroulée dans l'arrondissement de Yaoundé 6<sup>e</sup>, à l'école primaire publique inclusive d'ETOUG- EBE accueillant à la fois les enfants déficients et les enfants dits normaux.

- **Du point de vue temporel**

Du point de vue temporel, cette étude couvre sur une année car c'est le temps imparti dans le cadre de notre recherche. Elle va de l'année 2017 à l'année 2018

#### **1.6.2 Délimitation thématique**

Cette étude se limite à l'influence des représentations sociales du handicap sur l'inclusion scolaire des élèves présentant un handicap. Il est question d'évaluer les

conceptions que les enseignants et les élèves valides ont du handicap, et de leur incidence sur le cursus scolaire des élèves en situation de handicap.

## CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DU SUJET

Dans cette deuxième partie de notre étude, il s'agit pour nous de définir les concepts clés de notre recherche, de faire une synthèse des travaux ayant trait à notre domaine d'étude, et d'énoncer les théories relatives aux représentations sociales.

### II- DEFINITION DES CONCEPTS CLES

#### II-1- Le concept de représentation sociale

##### II-1-1 Les Représentations

C'est un terme issu du latin datant du XIII<sup>e</sup> siècle. (reproesentatio). Étymologiquement, il renvoie « à l'action de replacer devant les yeux de quelqu'un ». Il s'agit de rendre sensible un concept ou un objet absent « au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe ». Exemple : penser à une table faire apparaître en esprit une table. Elles revêtent les acceptions sensiblement distinctes suivant le contexte dans lequel elle est utilisée.

Au sens courant, c'est l'image que l'on se fait de quelque chose. Elle renvoie à la connaissance. Aussi c'est une idée que l'on se fait sur quelque chose, une personne. Elle exprime aussi le fait de communiquer. Du point de vue conceptuel, c'est un regroupement de connaissance, d'attitude de croyance lié à un objet.

Du point de vue opérationnel, la représentation constitue un ensemble d'éléments cognitifs reliés entre eux et qui oriente, voire détermine des actions, des conduites collectives. De manière descriptive c'est la manière de voir une partie de la réalité qui se traduit dans le jugement et dans l'action.

Selon plusieurs psychologues, tel que, Jean Piaget en 1962 partant de la représentation à une image mentale. Une représentation est « soit une évocation des objets. Aussi, lorsqu'elle double la perception en leur présence afin de compléter la connaissance perceptive en se référant à d'autres objets non actuellement perçus. Si la représentation prolonge en un sens la perception, introduire un élément nouveau qui est irréductible : « un système de signification comprenant une différenciation entre le signifiant et le signifié »

Autrement dit, la représentation renvoie à une représentation mentale à travers laquelle on rend présent à l'esprit, au moyen d'une image, un objet ou un événement absent.

En 1968, la représentation pour Durkheim est « une vaste classe de formes mentales (sciences, religieux, mythes, cycles, temps), d'opinions et de savoirs sans distinction » D'un autre point de vue, Jean Claude ABRIC en 1987, affirme que : « la représentation est le produit et le processus d'une activité, par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ».

En pédagogie le concept renvoie aux conceptions d'élèves et aux modèles implicites, explicites auxquels il se réfère pour comprendre un événement, une situation. Il s'agit également de manière cognitive d'appréhender de nouveau savoir et de construire des connaissances et des modes d'approches spontanées ou apprises (RAYNAL, F RIENIER ,2010).

Dans le domaine de la psychologie sociale le concept de représentation est un : « schéma collectif qui sélectionne, structure les informations et oriente le comportement à certains égards permanents, susceptibles de connaître les actualisations transitoires et de remaniements » plus ou moins durable, et dont la propriété générale est d'être fonctionnelle des conduites »

Dans le cas de notre recherche, la représentation renvoie à un ensemble, de sentiments, de ressentiments, de pensées, d'attitudes qu'un individu peut manifester à l'égard d'un autre, qui est différent de lui, physiquement et mentalement. Dans le domaine de l'éducation, elle se réfère aux méthodes et pratiques pédagogiques employées par les enseignants dans les écoles inclusives.

### **II-1-2- Les Représentations Culturelles**

La culture est quelque chose qui est commun à un groupe d'individus. Cette définition varie en fonction des disciplines. En sociologie elle relève de ce qui a été créé, appris, transmis, produit.

Selon L'UNESCO la culture est : « un ensemble de traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs qui caractérise une société, ou un groupe sociale ». La culture est une somme de savoirs et de connaissances. Ainsi le concept de représentation

culturelle renvoie à une représentation perceptible et /ou comportementale et/ou conceptuel partagé par la majorité des membres d'une société. Elle concerne n'importe quel secteur d'une vie humaine. Elle n'est pas une chose purement mentale. Elles concernent aussi les pratiques, les manières de vivre, les techniques du corps. Pour reprendre Marcel MAUSS, les conceptions du temps et de l'espace, les modes de relations et de communications interpersonnelles peuvent être individuelles ou collectives (la notion de représentation culturelle). Elles sont plurielles et varient selon les groupes sociaux.

### **II 1-3- Les représentations sociales (savoir du sens commun)**

Selon Denise JODELET, les représentations sociales sont « une forme de connaissances socialement élaborées et partagées, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Aussi ce concept désigne une forme de connaissance spécifique, de savoir du sens commun dont les contenus manifestent l'opération des processus génératifs et fonctionnels socialement masqués. Il renvoie à une forme de pensée sociale. Ce sont des modalités de pensée, pratiques orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal.

D'après Gustave Nicolas FISCHER la représentation sociale « est un processus, un statut cognitif permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des intégrations sociales ». Le rapport que l'homme entretient avec son environnement social et par lequel se fonde une opinion est essentiellement de nature cognitive. A cet effet, on décrit les représentations sociales comme des « ensembles de connaissances des individus » (MOLINER, 2001). Elles sont liées aux expériences personnelles, de manière plus spécifiques, elles renvoient à des formations cognitives socialement produites et par suite socialement différenciées (FLAMENT et ROUQUETTE, 2003). Elles sont le fait d'un seul individu. La représentation du savoir du sens commun peut être considérée comme une représentation collective ; une forme de connaissance qui est distinguée de la connaissance scientifique.

En 1961, selon Serge MOSCOVICI, la représentation sociale est un ensemble « de systèmes de valeurs, des idées et des pratiques dont la fonction est double : d'abord établie une approche qui permet aux individus de s'orienter et de maintenir leur environnement matériel ; ensuite faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur

procurant un code, pour désigner et qualifier les différents aspects de leur mode et de leur histoire individuelle et de groupe » Autrement dit, l'étude des représentations sociales vise la compréhension de ce que pensent les gens et comment et pourquoi ils le pensent.

HERZLICH en 1969, part de la représentation sociale de la santé et de la maladie pour montrer que la représentation vise à réintroduire l'étude des relations avec les conduites » Ainsi, pour elle, cela désigne un effort de la construction du réel consistant pour les membres du groupe à partager des croyances, des idées et des valeurs.

Ainsi, elles sont partagées par plusieurs personnes, orientant ainsi leurs conduites. Par ailleurs, elle affirme que « la représentation, parce qu'elle est un processus de construction du réel, agit simultanément sur le stimulus et sur la réponse, plus précisément, elle oriente celle-ci dans la mesure où elle le modèle »

#### **II-1.4- Les fonctions des représentations sociales**

Considérées comme un processus qui permet d'interpréter et intégrer la réalité, les représentations sociales trouvent leur origine dans les interactions des individus avec leur environnement aussi bien social que physique. Jouant ainsi, un rôle primordial dans la dynamique des relations sociales. Il existe quatre fonctions des représentations sociables à savoir :

- La fonction de savoir.
- La fonction identitaire.
- La fonction d'orientation.
- La fonction de justification.
  - **La fonction de savoir**

Ici les représentations sociales aident à comprendre et à expliquer la réalité. En effet, selon Moscovici, en 1961, elles interviennent en aval de l'action. Elles favorisent l'acquisition des connaissances pratiques chez les individus, qui les intègrent dans un cadre en cohérence avec leur système cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent. Ceci permet à l'individu d'orienter et de justifier ses conduites aux situations qu'il rencontre dans le réel. Elles permettent aux individus d'agir et de pouvoir s'exprimer dans la société et transmettre le « savoir du sens commun »



En dehors de la fonction du savoir, les représentations sociales ont également une fonction identitaire.

- **La fonction identitaire**

Ici, les représentations sociales permettent à un individu de pouvoir avoir une identité en rapport avec les normes et les valeurs socialement élaborées. Ceci, à travers des comparaisons sociales qui amènera les individus à tendre vers la recherche d'une identité individuelle et commune satisfaisante. (Denise JODELET, 1989)

De plus, les représentations sociales ont également une fonction d'orientation.

- **La fonction d'orientation**

Ici, elles filtrent les informations qui s'exercent sur la réalité. Elles prescrivent des comportements et conduites attendus par le groupe social ; et sont porteuses de sens. Aussi, ces dernières créent des liens. Elles ont une fonction sociale, car elles aident les gens à communiquer, à se diriger dans leur environnement et à agir. Elles engendrent donc des attitudes, des opinions et des comportements.

- **La fonction de justification**

Ici, les représentations sociales permettent à un individu de légitimer ses décisions, ses actions et ses conduites à l'égard de ses pairs, mais aussi, d'autres groupes sociaux. En dehors de ces fonctions citées par ABRIC il y'a également, les fonctions cognitives.

- **Les fonctions cognitives**

Les représentations sociales permettent aux individus d'intégrer des données nouvelles à leur cadre de pensées. Ces connaissances ou ces idées neuves sont différenciées plus particulièrement par certaines catégories sociales telles que : les journalistes, les politiques, les médecins.

- **Les fonctions d'interprétation et de construction de la réalité**

Elles permettent à un individu d'interpréter le monde et la vie quotidienne. Les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation qui régissent notre relation au monde. Elles orientent et organisent aussi les conduites et les communications sociales (D

JODELET, 1989). Par exemple, un éducateur, peut décider d'adhérer ou pas à l'inclusion scolaire selon les croyances qu'il a de celle-ci. Ainsi, l'inclusion scolaire s'appuie sur les mouvements en faveur des conditions de vie des personnes en situation de handicap est sur les mouvements de la remise en question de l'éducation spécialisée.

## **II-2- La situation de handicap**

Être en situation de handicap, c'est être en situation de pénibilité. Ainsi, les petits enfants en poussette ou non, les personnes lourdement chargées sont en situation de handicap pour monter dans un véhicule. C'est un terme qui a l'avantage de ne plus faire de distinction entre les valides et les personnes déficientes. Cela revient donc à dire qu'être en situation de handicap c'est souffrir de ne pas pouvoir faire quelque chose en fonction des contextes et des situations

### **II.2.1- Le concept de déficience**

Le concept de déficience a plusieurs significations. Il renvoie à une insuffisance ou absence de fonctionnement d'un organe. Exemple : la déficience ventriculaire passagère ou profonde. Il est considéré comme une insuffisance d'une fonction physique ou intellectuelle, Exemple : déficience physique, psychique, mentale, sensorielle, sexuelle, auditive. Aussi, ce concept renvoie à un manque, à une défaillance. C'est également une insuffisance, une faiblesse ou un déficit, exemple : déficience économique.

Ainsi, redéfinie en 1980, il est une composante du processus conduisant au handicap. Elle est produite par une malformation, une anomalie, une insuffisance de l'efficacité. C'est une altération du corps et un fait de culture initié par autrui qui même compatissant, tient en lisière les personnes (M. CALVEZ, 2000). Dans le domaine de la santé, la déficience se situe au niveau de l'organisme, des organes d'un individu. C'est une anomalie, une malformation, une insuffisante ou une perte d'un

Ainsi, redéfinie en 1980, il est une composante du processus conduisant au handicap. Elle est produite par une malformation, une anomalie, une insuffisance de l'efficacité.

C'est une altération du corps et un fait de culture initié par autrui qui même compatissant, tient en lisière les personnes (M. CALVEZ, 1994)

Dans le domaine de la santé, la déficience se situe au niveau de l'organisme, des organes d'un individu. C'est une anomalie, une malformation, une insuffisance ou une perte d'un organe, d'un groupe ou d'une fonction spécifique de ceux-ci. Elle peut être congénitale ou acquise, permanente ou temporaire. Il s'agit en quelque sorte des dysfonctionnements organiques, psychiques que constate la personne atteinte éprouve à l'égard de son environnement, des signes qui amènent l'un ou l'autre à considérer que l'état de santé n'est pas pleinement satisfaisant, que le corps ou l'esprit n'assure pas la totalité des fonctions habituellement réalisées.

### **II-2-2 Les types de déficience**

La classification des handicapés selon la CHI et L'OMS en 2013 permet un classement et une vision générale, des différents types de handicap, selon la cause ou la déficience concernée. Il en existe plusieurs, mais celle de L'OMS reste la plus connue. La classification des handicaps est établie à l'aide de 5 catégories :

- Le handicap moteur : qui se caractérise par une capacité limitée pour un individu de se déplacer, de réaliser des gestes, ou de bouger les membres. L'atteinte à la motricité peut être partielle ou globale, temporaire ou incurable, selon son origine. Exemple : paralysies, amputations, infirmité motrice cérébrale, myopathie...
- Le handicap sensoriel : il fait référence aux difficultés liées aux organes sensoriels. Ainsi, on distingue deux types de handicap sensoriel :
  - Le handicap visuel : qui sous-entend une déficience de la fonction visuelle. Exemple : cécité et malvoyance, amblyopie, achromatopsie ...
  - Le handicap auditif : qui désigne une perte partielle (mal entendant) ou totale de l'audition. Un handicap peut parfois entraîner des troubles de la parole. Exemple : la surdité.
  - Le handicap mental : il s'agit d'une déficience des fonctions mentales et intellectuelles, qui entraîne des difficultés de réflexion, de compréhension et de conceptualisation, automatiquement à des problèmes d'expression et de communication chez la personne atteinte. Exemple : Autisme, Trisomie 21, polyhandicap...
  - Les maladies invalidantes : ce sont des maladies qui, de par leurs effets sur l'organisme, peuvent générer un handicap, et évoluer dans le temps. On peut

notamment citer les maladies respiratoires, digestives, ou infectieuses. Exemple : Epilepsie, Sclérose en plaque.

### **II-2.3- Handicap et liminalité**

Ces deux concepts vont ensemble. Le handicap se présente visuellement par une distinction corporelle, un défaut de constitution, une altération des capacités fonctionnelles, en un mot, un manque, une déficience. Il a la spécificité de dessiner des compétences décalées par rapport à celle exigées dans la vie collective. Une oralisation mal maîtrisée par le sourd natif, une gestuelle approximative pour l'infirmes moteur cérébral ne leur permet pas de se situer au sein des normes communes de la langue parlée et la fiabilité au travail. Ce défaut pose des limites aux relations avec les personnes non handicapées et dotées de savoirs distincts et collectivement produits et acceptés. Le handicap pose également les difficultés d'ordre fonctionnelle à la relation induite par une déficience avec des personnes non handicapées ce qui fait en sorte que ces dernières ont du mal à comprendre et à cerner. Cette insuffisance dans les mouvements, la gestuelle par exemple met les personnes handicapées dans un état de liminalité étant donné que, les interactions avec les personnes valides sont difficiles à gérer dans leurs modalités voire quasi-impossible à maintenir dans leurs durables continuités. Cette situation fait en sorte que certaines personnes handicapées se retrouvent dans des espaces de liminalité, dans des espaces qui leur sont spécifiquement dédiés et qui sont des lieux de réclusions, conçus comme protecteurs de leurs membres, dans la mesure où certains sont séparés de la vie collective par une frontière (AMOUROUS et BLANC, 2001). Ceci pour une bonne gestion de l'ordre public. Ces deux expressions renvoient aux interactions entre les personnes dites valides. Il s'agit ici du couple proximité- distance dans les relations entre les personnes valides et celles dites invalides.

### **II-2-4 Notion de handicap**

La notion de handicap, trouve son origine dans le vocabulaire anglais « hand in cap » qui signifie la main dans le chapeau, en rapport avec le jeu populaire du XVIII<sup>e</sup> siècle. Puis ce terme évolue dans le domaine des courses hippiques pour faire référence à un poids dont ont été dotés certains chevaux, afin d'égaliser les chances à l'arrivée. Enfin par métonymie, ce terme apparaît dans un domaine social « afin, de désigner les manques,

les entraves, les gênes, les infériorités » (B. AKIM,2008). Il est pertinent de préciser qu'il n'existe pas de notion internationale du handicap qui fasse autorité.

La notion de handicap désigne un rapport social qui exploite une déficience physique ou mentale de l'individu pour instituer sa mise à l'écart des relations sociales ordinaires.

C'est la limitation des possibilités d'interaction d'un individu avec son environnement, menant à des difficultés psychologiques, intellectuelles, sociales ou physiques permanentes. Il servait aussi à une inégalité de moyens et renvoie aux difficultés de la personne dite « en situation de handicap face à un environnement donné en matière d'accessibilité, d'expression et de compréhension. C'est une limitation à effectif d'activité et de participation variable en fonctions des contextes (sociétaux, humains, techniques, juridiques etc.).

Le rapport mondial sur le handicap de 2011 présente le handicap comme une notion complexe, évolutive multidimensionnelle et controversée. En 2015, selon l'OMS, le handicap n'est pas une caractéristique corporelle d'une personne et de la société où il vit.

Par handicap, il faut entendre : la restriction des possibilités de participer à la vie de la collectivité à égalité avec les autres. On souligne aussi les inadéquations du milieu physique et des nombreuses activités organisées, information, communication, éducation qui ne donne pas accès aux personnes handicapées, à la vie en société dans l'égalité.

### **II.2 .5 Le Concept de liminalité**

La notion de liminalité a été introduite dans les années 1990 en France pour qualifier les situations de handicap. Elle a une origine dans l'analyse des rites de passage développée par Van GENNEP en 1990. Elle qualifie le moment où un individu a perdu son premier statut et n'a pas encore accédé au second statut ; il est dans une situation intermédiaire et flotte entre deux états (Marcel CALVEZ, 2000). Aussi, pour lui, la liminalité est un changement de statut d'un individu. Ce changement se manifeste par la séparation de l'individu par rapport à son groupe, de la non appartenance de l'individu à un groupe (car on ne sait où le placé), c'est une étape transitionnelle caractérisée par son indétermination. Aussi, c'est une situation de l'entre-deux dans laquelle sont placées les personnes handicapées (MURPHY, 1990).

La liminalité renvoie aux lieux (cité de transit), aux moments, et aux étapes de la vie individuelle (Hospitalisation) et collective (l'adolescence, le noviciat) caractérisés par un changement, une transition. Prenant un exemple sur un enfant, il dit « l'enfant n'est plus enfant, mais n'est pas encore adulte. »

La liminalité désigne une situation de seuil, dans laquelle l'individu flotte dans les interstices de la structure sociale (M. CALVEZ, 1994).

### **II-2-5- Handicap et seuil**

Il revient dans cette partie de dire que les personnes handicapées n'appartiennent à aucune catégorie. Donc la situation de seuil revient à dire qu'elles ne sont « ni ici, ni là » (Victor TURNER, 1990). Elles sont entre deux situations de seuil revient à dire, qu'elles n'appartiennent à aucune des deux situations, exemple : sur le seuil de la maison, c'est-à-dire, ni dehors, mais pas encore dedans. Pour Van GENNEP (1981), la situation de seuil revient à dire que les personnes handicapées sont en marge de la société.

Parlant toujours de la situation du seuil du handicap, en 1993, Murphy considère que les personnes handicapées sont des personnes qui sont à long terme ni malade, ni en bonne santé, ni morts, ni pleinement vivant, ni en dehors de la société, ni tout à fait à l'intérieur. Ce sont des êtres humains, mais leur corps sont déformés. Les invalides passent leur vie dans un état analogue (suspension sociale jusqu'à ce qu'il aille mieux) et vivent dans un isolement partiel en tant qu'individu indéfini et ambigu.

### **II-3 l'inclusion scolaire**

L'inclusion a pris son essor depuis la proclamation de la déclaration de SALAMANQUE (UNESCO 1994) environ 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagés pour la première fois à œuvrer pour le développement des écoles inclusives. Ainsi ce terme désigne à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à chaque élève de se sentir confiant sécurisé par l'équipe éducative notamment. Ceci étant bénéfique pour ses propres apprentissages comme la lecture, la compréhension. Selon THOMAZET en 2008, l'inclusion scolaire est une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire qui suppose non seulement l'intégration physique et sociale, mais aussi pédagogique, afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe

correspondant à leur âge. Ceci quel que soit leur niveau scolaire. Pour lui, l'école doit s'adapter pour une réponse scolaire au plus près des besoins de chaque élève

Elle est un processus qui prend en considération, la diversité des besoins des élèves pour maximiser la participation des besoins à l'apprentissage, La vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté pour ainsi réduire le nombre des exclus de l'école (BARTON, 1997, BOOTH, et AINSCOW, 2004)

Dans le cadre de notre travail, l'inclusion scolaire est processus pédagogique qui vise à soumettre les enfants déficients et ceux dits valides aux mêmes méthodes et pratiques pédagogiques

### **II- 3-1 Les fondements de l'inclusion scolaire**

Selon PRUD'HOMME, DUCHESNE, BONWIN et VIENNEAU en 2006, les fondements de l'inclusion scolaire peuvent être pédagogiques, psychopédagogiques, philosophiques, historiques, sociologiques et morales.

- **Sur le plan pédagogique et psychopédagogique**

L'inclusion scolaire repose sur les méthodes, stratégies et techniques d'enseignement éprouvées qui accroît l'apprentissage et la participation de tous les apprenants

- **Les fondements historiques de l'inclusion scolaire**

L'inclusion est un concept proposé par Luc prud'homme, Hermann Duchesne, Patrick BONWIN, Raymond VIENNEAU. Elle a pris son essor depuis la proclamation de la déclaration de Salamanque environ 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagés pour la première fois à œuvrer pour le développement d'écoles plus inclusives. (BOOK, 2016)

De plus, elle repose :

- En premier lieu sur le principe d'éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. Elle s'oppose à l'exclusion ou à la mise à l'écart d'une certaine catégorie d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques. Elle se distingue aussi de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école ou d'y réintégrer, des enfants considérés, au départ comme nécessitant une

éducation séparée. Ceci en raison des différences ou des particularités (PLAISANCE, 2005)

- Deuxièmement sur l'amélioration des pratiques pour tous. Ceci pour remédier aux difficultés des élèves.

- **Sur le plan philosophique**

- L'inclusion repose sur les valeurs, les croyances sur lesquelles le projet de l'école inclusive s'appuie. Parmi ces valeurs, on peut avoir la diversité, le respect des différences, l'unicité de chaque apprenant, l'entraide, les reconnaissances de l'altérité et l'appartenance de tous à une même communauté d'apprentissage. S'agissant des croyances, nous pouvons évoquer :
  - La croyance selon laquelle, l'école et la classe ordinaire appartiennent à tous les élèves sans exception ;
  - La croyance que l'école inclusive est une école à l'intérieur de laquelle chaque élève trouve sa place, se sent valorisé et développe un sentiment d'appartenance ;
  - L'école joue un rôle déterminant dans la construction d'une société inclusive.

Dans cette rubrique, l'inclusion scolaire s'appuie sur les revendications des droits civiques et s'encrent dans l'exigence formulée par les milieux associatifs des droits éducatifs pour les élèves en situation de handicap. Ainsi, l'inclusion scolaire s'appuie sur les mouvements en faveur des droits civiques, les mouvements de normalisation, des conditions de vie des personnes en situation de handicap et sur les mouvements de la remise en question de l'éducation spécialisée. Elle repose sur l'équité et le bien de tous.

### **II-3.2- L'inclusion en éducation**

C'est une éducation qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants et jeunes en situation de marginalisation et de vulnérabilité : enfants vivants dans les rues ; filles ; groupes d'enfants issues des minorités ethniques, de familles démunies financièrement, des familles nomades et des familles déplacées (victimes de guerre, de catastrophes, etc.), enfants atteints du VIH/SIDA, enfant handicapés. Il a pour objectif d'assurer à ces enfants l'égalité des droits de chances en matière d'éducation.



Il s'agit d'une approche éducative basée sur la valorisation de la diversité comme élément enrichissant du processus d'enseignement-apprentissage et par conséquent finissant le développement humain. Elle vise à combattre la marginalisation des individus et à promouvoir la différence. Elle renvoie à l'ensemble des mesures qu'une école doit prendre pour pouvoir répondre à la diversité des élèves. Ceci implique une restructuration de la culture et des politiques de l'école. Elle repose sur des pratiques inclusives évolutives qui peuvent être adaptées à différents contextes.

D'un autre point de vue, elle désigne la mise en commun des forces, des qualités ou des compétences des personnes d'une communauté. Cette dynamique relationnelle vise à assurer à l'enfant ayant des besoins particuliers, le développement de son plein potentiel et vise aussi, à lui permettre les apprentissages nécessaires à son autonomie et à son autodétermination. Pour la vie quotidienne, activités de loisirs, milieu garde et école.

## **II-4 REVUE DE LA LITTERATURE**

La revue de la littérature en rapport avec le problème de l'étude est organisée en trois axes :

- La coloration de l'expérience et l'engagement des élèves dans les activités scolaires ;
- La confrontation avec l'état physique et l'engagement des élèves déficients en milieu scolaire ;
- L'expérience vécue au travers des pratiques pédagogiques et engagement des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion scolaire.

### **II-4-1 La coloration de l'expérience et engagement des élèves déficients dans les écoles inclusives**

Les relations des handicapées avec les autres sont rendues impossibles à cause de leur *déficience, de leur incapacité à s'exprimer, oralement (cas des enfants sourds)* Ainsi, il est difficile de communiquer avec un infirme moteur cérébral oralisant qui éprouve des difficultés à communiquer à prononcer les mots. Aussi, les personnes valides éprouvent des difficultés à se baisser et parler avec une personne assise sur un fauteuil roulant.

Ces interactions peuvent être difficiles, non du handicap, mais aussi de la personne elle-même (handicap) et ce déficit d'interaction les placent dans une situation de liminalité.

Pour Compte ROY en 2006, le statut de la personne en situation de handicap a les plus grandes difficultés à se démarquer du statut du corps handicapé. Selon cet auteur, les représentations sociales de personnes en situation de handicap viennent s'inscrire dans « *un univers ou la place du mental, du handicapé mental ou du handicapé physique est caractéristique* ». Par ailleurs, il explique que, la nature du handicap dépend de la représentation dans la société. Aussi, la figure de la personne en situation de handicap renvoie à celle de l'étranger : « Car elle renvoie à cette autre, à la fois si différent et si semblable à soi. Inconnu, menaçant », Stigmatisé et empreint d'une culture (son propre mode d'interaction, sa propre langue et parfois son organisation sociale.). Ainsi, percevoir une personne en situation, comme possédant une culture différente amène à deux réactions : l'acculturation ou l'assimilation (la rejeter). Dans ce cas, l'autre n'appartient pas au système commun des représentations et est perçu comme « un monstre, un sous homme ». Par ailleurs, il explique que la construction de cette représentation de la personne en situation de handicap se construit par un regard biaisé par les préjugés et les stéréotypes. Par conséquent, « La manière dont nous percevons autrui tel qu'il est, mais plus encore tel que nous nous le représentons. Cela nous conduit à penser et à agir en fonction de cette représentation. »

Contrairement, à la croyance populaire, Nadia et Rousseau expliquent que : les enfants lorsqu'ils sont exposés tôt à la différence, l'acceptent naturellement, c'est - à-dire. Qu'ils ne la craignent pas. D'une manière générale, il apparaît, d'après l'étude de ROMANO et CHAMBLISS en 2000, que les élèves du primaire sont plus compréhensifs à l'égard des enfants en situation de handicap que ceux du secondaire et plus protecteurs à l'égard de leurs camarades.

Ces derniers démontrent que, d'après la recherche menée par KNESTING HOKANSON, et WALDRON en 2008, les élèves en situation de handicap préfèrent être scolarisés en milieu ordinaire qu'en milieu spécialisé, notamment en raison de leur lien social qu'il y crée et du soutien dont ils bénéficient. En effet, les élèves en situation de handicap disent qu'il leur est important de nouer des relations amicales avec leurs camarades de milieu ordinaire. Dans le cadre de la classe, les élèves valides seront donc amenés à côtoyer un élève en situation de handicap sous la houlette de leur enseignant. C'est en effet, dans cette environnement qu'on lie les interactions entre les élèves en situation de handicap et leur camarade « valide » qui peuvent être influencées ou du moins

orientées par l'enseignant. La grande majorité des auteurs accordent sur le bénéfice de l'inclusion scolaire, à la fois pour l'élève en situation de handicap que pour ses pairs. En outre, il apparaît que lorsque les élèves sont confrontés tôt au handicap, ils l'acceptent. Or s'ils le sont plus tard, les élèves valides ont tendance à ne pas comprendre ces différences, d'avoir peur et d'avoir recours à la moquerie, ou d'adopter des attitudes discriminatoires. Un moyen d'atténuer ses attitudes, est d'avoir recours à des formations, afin de permettre à chacun de mieux se comprendre.

Ainsi, il apparaît qu'avoir un contact dans la scolarité avec un pair en situation de handicap et/ou d'avoir recours à une formation permettant de travailler sur leur préconception du handicap, permet une meilleure inclusion scolaire, la mise en œuvre d'une attitude d'acceptation et d'ouverture par chacun.

Caroline DESOMBRE explique qu'en fonction du handicap d'un élève, la stigmatisation à son égard sera différente en fonction notamment de l'impact de l'estime de soi des élèves en situation de handicap : un contact régulier avec des personnes sans handicap peut accentuer la dégradation de l'estime de soi du fait des comparaisons. Les comparaisons peuvent être descendantes (comparaison avec une personne qui réussit moins bien que soi.) ou ascendantes (comparaison avec une personne qui réussit mieux que soi). Ainsi, c'est lors d'une comparaison descendante avec un autre élève en situation de handicap que s'élèvera l'estime de soi. A l'inverse, c'est lors d'une comparaison ascendante avec un élève « valide » que se dégrade l'estime de soi.

Par ailleurs, selon Jean Louis BUGNON et ALL (2006), l'enfant en situation de handicap, bien qu'il n'y pense pas à chaque instant, a conscience de son handicap. Aussi, chaque fois que son handicap est mis en avant, par l'enseignant ou les élèves dits valides, dans le cadre de la classe.

#### **II-4-2) La confrontation avec l'état physique**

Pour qu'une personne puisse se mouvoir, il serait nécessaire qu'il appartienne à un groupe. Ainsi, il faut appartenir à un groupe pour pouvoir disposer des éléments qu'il faut mettre à disposition. Aucun individu ne peut faire autrement, pour construire son propre univers que d'emprunter à sa culture ce qui a du sens pour lui, comme pour ses compagnons. Qu'il en face un usage personnel restreint ou qu'il adopte une vision collective (MANNONI, 1998). Cela revient à dire qu'une représentation sociale est

spécifique d'un groupe, on ne peut la mettre en évidence que par rapport à un groupe donné. Elle oriente les conduites, en définissant ce qui est tolérable ou non dans un contexte social donné

Selon L. VYGOSKY et PIAGET, tout être humain a besoin, pour apprendre et se développer, d'un guide qui lui explique le monde et les choses. Cela se passe tout d'abord, dans la petite enfance par l'intermédiaire des parents, qui organisent l'environnement de l'enfant, de façon à ce qu'il n'y ait autour de lui que des choses à sa portée et à un niveau de développement. Ils s'arrangent pour que les situations dans lesquelles se trouvent l'enfant présente pour lui, une petite difficulté à résoudre. Cela lui permet de grandir sans jamais se décourager face à l'obstacle. Donc pour apprendre, il faut un médiateur, un facilitateur d'apprentissage et il faut aussi des obstacles organisés selon une gradation qui maintienne toujours la motivation de l'apprenant par l'accessibilité de ces obstacles, c'est l'envie de dépasser les obstacles qui est le moteur de l'apprentissage.

Au final l'apprentissage dépend de l'action humaine qui se fonde sur son mental, sa motivation et les interactions avec son environnement.

D'autre part, pour développer son plein épanouissement et pour que son inclusion soit réussie, l'enfant à besoins particuliers nécessite une planification personnelle, des interventions pertinentes ou des mesures d'adaptation. (MACKAY, 2006)

En 1980, le suédois SOLDER décrit les niveaux d'intégration pour qu'un individu puisse s'en sortir. L'auteur mentionne trois niveaux :

- L'intégration physique ou être parmi les autres ;
- L'intégration fonctionnelle ou faire avec les autres ;
- L'intégration sociale ou compter sur les autres

L'intégration physique consiste à vivre avec les autres, sans partager forcément des activités communes. Des personnes sont mises ensemble, pour développer des aspects de respect, de tolérance. Ce côtoiement, qui n'implique pas d'échanges particuliers, peut être considéré comme un prérequis permettant d'atteindre les niveaux. Dans ce cas nous assistons, à une diminution de l'assistance physique.

L'intégration fonctionnelle, la personne en situation de handicap réalise des activités avec ses pairs, en utilisant du matériel et équipements en commun. Cette intégration nécessite la plupart du temps une organisation des activités et la mise en place de conditions qui facilite la coopération. La structure s'adapte et se modifie un peu (VANEY et DEBRUERES, 2002). Elle peut être qualifiée de niveau inférieur, lorsque l'élève en difficulté réalise la même activité que ses camarades, mais selon un programme adapté ou de même niveau, si l'activité est la même pour tous, sans condition particulière pour personne.

#### **II-4-3) l'expérience vécue au travers des pratiques pédagogiques et engagement des élèves déficients en contexte d'inclusion scolaire.**

D'après le professeur MGBWA en 2018 l'inadaptation représente un problème pour l'enseignant d'un sujet éducatif réglé aux normes de l'enfant normal car « L'enfant inadapté est alors perçu comme un sujet de la marge ; un désespéré et suscitant de la part de l'entourage : de la compassion et de la pitié. Les difficultés d'apprentissages diverses rendent la tâche de l'enseignant plus ardue qui finalement se résigne. L'élève porteur d'une déficience fait ainsi l'objet des représentations sociales qui déterminent sa place dans le fonctionnement de l'école et la société. Néanmoins, on constate que la prise en compte, des besoins particuliers du handicap visuel, de par sa défaillance qu'elle présente, explique les difficultés de son adaptation scolaire.

Pour Marie Eve LACROIX et Pierre POTVIN pour faire des apprentissages et réussir, il faut plus que des capacités. Il faut être motivé. Ainsi, la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui. Et même de son environnement et qui l'incite à choisir une activité et de s'y engager et persévérer dans son accomplissement avant d'atteindre un but. Cette motivation est variable chez les élèves. Elle est susceptible d'être influencée par différents facteurs, comme : la nature des tâches ou les intérêts personnels. Ces élèves ne peuvent pas avoir le même niveau de motivation en tout temps. Cette motivation est fonction de la compréhension qu'il a de lui-même, de son environnement, et des conclusions qu'il en tire. Au début de leur parcours scolaire, la majorité des élèves est confiante et déterminée à réussir. Il montre un niveau d'engagement élevé et de persévérance dans la tâche. Avec le temps, ils s'évaluent et se jugent en fonction des tâches qu'on leur demande d'accomplir et cette évaluation de soi est enrichie et influencée par les commentaires des membres de leur

entourage. Ainsi, l'engagement d'un élève dépend de la motivation qu'il a. la perception de la valeur d'une matière ou d'une activité scolaire par l'élève traduit le niveau d'intérêt de l'élève pour la matière, l'importance qu'il accorde et l'utilité qu'il attribue. Peu de gens s'engage dans une activité simplement pour le plaisir. De cette façon consciente ou non. Chacun fini par se demander s'il aime cette activité.

La perception de l'élève de sa compétence, aussi nommée « sentiment d'efficacité interpersonnelle », découle de la lecture d'une activité qu'il réalise avant de l'entreprendre et de l'évaluation de sa capacité à accomplir avec succès. Ce sentiment de compétence peut être différent d'une matière à l'autre

De plus les enfants à besoins particuliers du handicap visuels éprouvent des difficultés d'adaptation scolaire. Ces difficultés se confirment par les indicateurs : matériels didactiques, et pédagogiques différenciés, qui ici vont toujours ensemble (V. MGBWA, 2018).

Aussi les carences socio affectives observées en contexte familiale et / ou scolaire détériorent le développement des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaire car si un évènement a laissé les traces dans le vécu de l'enfant. Si les soins maternels sont faits durant l'enfance, cela aura des conséquences et laissera des séquelles sur l'image de soi et du rapport. Ainsi, les enfants en difficultés d'apprentissage et même scolaire sont ceux –là qui ont souffert ; ils n'éprouveront donc pas du plaisir à étudier seul. L'activité intellectuelle étant affectée sera lié à la relation affective car apprendre à l'école, met enjeu la personnalité entière de l'élève. Le refus scolaire apparaît comme le signe profond du manque des étayages familiaux et même du mal être dans la personnalité de l'apprenant. Car l'école devient pour lui, un lieu de souffrance, parfois d'expression de souffrances internes qui se manifeste par un comportement contraire, à la norme et l'exigence scolaire. L'auteur ajoute que les traumatismes psychiques dus à la maltraitance ont des conséquences sur la vie sociale, affective et scolaire des élèves.

## **II-5 Les théories explicatives**

Pour atteindre les objectifs, nous allons utiliser comme théorie explicative de notre travail de recherche : les théories des représentations sociales de MOSCOVICI, de Denise JODELET et de BANDOURA.

## **II-5- LES THEORIES DES REPRESENTATIONS SOCIALES**

### **II-5-1-1 Les représentations sociales de Moscovici**

Pour lui les représentations sociales sont une manière d'interpréter le monde Elle s'articule autour d'une hypothèse « Toute représentation est organisée autour d'un noyau central », ce noyau est constitué d'éléments objectives agencés en un schéma simplifié d'un objet (ABRIC, 1988). Selon Moscovici le noyau figuratif constituant une base stable autour de laquelle pourrait se reconstruire la représentation. L'idée fondamentale de cette théorie basée sur le noyau central est que dans, l'ensemble des cognitions se rapportant à un objet des représentations, certains éléments appelés éléments centraux se regroupent en une structure qu'ABRIC nomme « noyau central » ou « noyau structurant d'une représentation qui assure deux fonctions : une fonction génératrice de sens et une fonction organisatrice

Ces représentations sont également une façon de penser notre réalité quotidienne. C'est une forme de connaissance sociale que la personne se construit ; plus ou moins consciente à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été ; de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. C'est le milieu extérieur qui influence le comportement d'un individu. Pour lui, une représentation sociale comporte trois dimensions : l'attitude, l'information, et le champ de représentation.

L'attitude est comme un positionnement, une orientation générale positive ou négative par rapport à l'objet de la représentation.

L'information est exposée comme l'ensemble et l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation. Ces informations variant en fonction de leur nombre, de leur variété, de leur précision et de leur caractère stéréotypé.

Le champ de représentation sociale qui comprend le contenu même de la représentation arrimant, des dimensions affectives et cognitives de manière structurée. Par ailleurs, pour lui, la représentation sociale se structure à travers deux processus que sont l'objectivité, et l'ancrage. Ces deux processus sont au cœur de ce qu'on appelle « l'approche génétique ». Ainsi :

- L'objectivation est un phénomène qui permet de s'approprier et d'intégrer les connaissances relatives à un objet. Elle peut s'opérer en trois phases :
  - Une déconstruction sélective à travers laquelle l'individu opère un tri parmi les éléments relatifs à l'objet. Il y'a appropriation
  - Une schématisation structurante : les éléments retenus sont reconstruits, réorganisés dans une sorte de schéma imagé et cohérent se forme alors le noyau figuratif qui voit certains éléments prendre une place plus importante que d'autre.
  - Une naturalisation : Ici, les éléments du noyau se matérialisent de façon évidente et deviennent des éléments objectifs ;
- L'ancrage : c'est le phénomène qui consiste à enraciner socialement la représentation et son objet en les incorporant dans le système de valeur du sujet.

### **II-5-1-2 Les représentations sociales du handicap selon la théorie du noyau central**

Selon la théorie du noyau central, BAZIER et MERCIER en 2003 relève trois caractéristiques qui déterminent les représentations du handicap :

- L'objet de la représentation ;
- Les relations avec l'objet ;
- Les idéologies et la culture.
- L'objet du handicap est tributaire des représentations sociales. En effet, « Si l'objet de la représentation est la personne handicapée, trop souvent on nie le sujet et on le réduit à son handicap. Réduire le sujet au handicap c'est tout exprimer en terme de manques ; nier le handicap ce n'est pas reconnaître le sujet dans la plénitude »

Les représentations sociales du handicap, comme toutes les représentations sociales, déterminent les relations des acteurs sociaux avec l'objet de la représentation, en l'occurrence la personne en situation de handicap. Il importe donc en toute mesure, de l'influence de notre regard sur la construction identitaire de l'autre, sans quoi, nos représentations peuvent être source d'exclusion ou de refus des différences (GARDOU 2001). La scolarisation contribue à une modification de l'image stéréotypée sur le handicap.



Les représentations sociales permettent de mieux comprendre les individus et les groupes en analysant la façon dont ils se représentent eux même, les autres et le monde. Ainsi, elles jouent un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales dans la pratique. Les représentations sociales ne peuvent exister sans la pensée ; pas de pensée, sans représentations sociales. Ainsi, selon lui, « les représentations sont les formes de savoirs naïfs destinés à organiser les conduites et orienter les communications.

### **II-5-1-3 Les représentations sociales selon Denise JODELET**

Parlant des représentations sociales, JODELET part de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. Partant d'un exemple sur la maladie (le diabète) dans les milieux défavorisés du Mexique, les patients expérimentent la maladie dans le désespoir, la négligence, le non respect de leur régime alimentaire. Ainsi, les représentations sociales sont issues du vécu expérientiel d'un individu ou d'un groupe de personne. Pour certains, il s'agit d'accepter la maladie et leur détérioration physique dans la réclusion. L'auteur s'attèle à chercher comment les malades perçoivent ou vivent eux-mêmes la maladie dans une négociation de type thérapeutique ou correctif de manière cognitive, narrative et constructive.

De l'établissement de la relation entre sens et représentation, entre expérience et représentation, la notion d'expérience se distingue de la perception, dans le cas où elle est liée aux éléments fournis par les sens. Elle peut être connue, c'est-à-dire provenir des connaissances antérieures sur un objet, elle est aussi de l'ordre de l'éprouvé, donc être ressentie par un sujet. La suite des expériences personnelles et celles des autres peuvent amener le sujet à avoir, une intention sur un objet ou une situation. Intention qui se fera par rapport à la représentation que chacune fait face à une situation donnée. De l'intention peut résulter une attitude particulière.

De plus, la représentation sociale est en relation avec l'expérience. Cette relation réside au niveau cognitif. La notion d'expérience permet de passer du collectif au singulier ; du social à l'individu. Elle met en jeu l'économie psychique du sujet donc fait émerger des significations nouvelles. Ce qui favorise la construction représentative.

#### **II-5-1-4 La théorie de l'auto-efficacité de Albert BANDOURA.**

Selon cette théorie, l'auto efficacité est connu sous le nom de confiance contextuelle (ou situationnelle). C'est le sentiment de se sentir prêt, de savoir que l'on peut bien faire les choses dans n'importe quel contexte, il amène à prendre de bonne décision dans les situations difficiles. La notion d'agentivité est sa variable clé. C'est un jugement par rapport à la capacité d'effectuer une tâche.

#### **II-5-2 Précision et formulation de la question de recherche**

Cette étude avait pour préoccupation de savoir quelle est l'influence des représentations sociales sur l'engagement des élèves en situation de handicap dans les activités scolaires. Au regard de ce qui précède, l'analyse théorique a révélé que les représentations sociales modèlent le comportement d'un être humain. Ainsi, la préoccupation théorique qui en découle est de savoir comment les représentations sociales influences l'implication ou l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires. De même comment ces élèves font pour s'en sortir dans environnement qui leur est hostile. De cette préoccupation découle ainsi les hypothèses de l'étude.

#### **II-5-3 LES HYPOTHESES DE L'ETUDE**

Il nous revient ici de parler des hypothèses spécifiques et de l'hypothèse générale

##### **II-5-3-1 Hypothèse générale**

L'hypothèse générale de recherche est : « l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires est sous l'influence des représentations sociales en contexte d'inclusion ». Ou les représentations sociales influencent l'inclusion scolaire des élèves déficients en contexte d'inclusion.

##### **II-5-3-2 Les variables de l'hypothèse générale**

La variable indépendante(VI) sont les représentations sociales. Et la variable dépendante(VD) est l'inclusion scolaire (l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires). Ces variables sont récapitulées dans les tableaux ci-après.

**Tableau 1** : Récapitulatif des variables de l'hypothèse générale.

Variables	Niveau de la variable	Indicateurs	
VI : Les représentations sociales,	La coloration de l'expérience	-difficultés ou obstacles rencontrés par les enseignants -Niveau de confiance -ancienneté dans la profession	
	Confrontation avec l'état physique	- Degré d'acceptation de l'enfant handicapé - Degré de confiance en l'enfant handicapé	
	Expérience vécu	-Les relations des enfants handicapés (avec ses pairs, ses enseignants, ses parents, ses voisins) -l'approche pédagogique utilisée -le matériel didactique et disposition des	
VD : L'inclusion scolaire (l'engagement des élèves déficients en contexte d'inclusion scolaire)	Engagement dans les activités scolaires (enfants)	- Les Notes de la classe -le travail en équipe -La participation au cours et dans les clubs	

Voilà ainsi les différentes variables de l'hypothèse générale avec leurs indicateurs.

### II-5-3-3 Les hypothèses de recherche(HR)

Après l'hypothèse générale, on peut énoncer les hypothèses de recherche :

- **HR1** : La coloration de l'expérience est liée à l'engagement des élèves en situation de handicap dans les activités scolaire en contexte d'inclusion ;
- **HR2** : La confrontation avec l'état physique a une influence sur l'engagements des élèves déficients dans les activités scolaires ;
- **HR3** : Les méthodes et pratiques pédagogiques adoptées dans les écoles inclusives empêchent les élèves handicapés à s'impliquer activement dans les pratiques scolaires.

### **II.3.3.1 Les variables, les indicateurs et les modalités**

#### **Les variables indépendantes (VI)**

Les variables indépendantes de notre recherche sont : les représentations sociales (les attitudes , les comportements, les approches et méthodes pédagogiques l'accessibilité dans les salles de classe, le déplacements dans les salles de classe, la disposition des tables bancs etc...)

##### **- Les indicateurs de VI**

Les conceptions sociales se déploient à travers un certain nombre d'intervention telles que : la coloration de l'expérience qui peut se faire à travers les difficultés rencontrées par les enseignants ; le niveau de confiance ou l'ancienneté dans la profession. La confrontation avec l'état physique à travers le degré d'acceptation et de confiance de l'enfant handicapé. L'expérience vécue à travers les relations des enfants handicapés, l'approche pédagogique utilisée, le matériel didactique et des dispositions des tables bancs.

##### **- Les modalités de la VI**

Dans le cadre de notre étude, les modalités de la variable indépendante peuvent être « toujours », « parfois », « pas du tout ».

#### **La variable dépendante(VD)**

La variable dépendante de notre étude est donc l'inclusion scolaire (l'engagement ou la motivation des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion).

##### **• Les indicateurs de la VD**

Il s'agit des notes de classe, le travail en équipe, la participation au cours et dans les clubs.

##### **• Les modalités de la VD**

Elles peuvent être « positive » soit « parfois positive », soit « parfois négative ».

Ces hypothèses de recherche sont comprimées dans le tableau synoptique qui est présenté de la manière suivante :

**Tableau 2:** Récapitulation des hypothèses de l'étude ou tableau synoptique

Hypothèse générale	Hypothèse de recherche		Variables		Indicateurs		Modalité
L'engagement des élèves déficients en contexte d'inclusion scolaire est sous l'influence des représentations sociales. VI :Les représentations sociales(conceptions des enseignants et des élèves dits valides VD : L'inclusion scolaire(	1	La coloration de l'expérience est liée à l'engagement des élèves en situation de handicap dans les activités scolaire.	V I 1	La coloration de l'expérience		Difficultés rencontrés par les enseignants	Toujours
					2	Niveau de confiance	Parfois
					3	Ancienneté dans la profession	Parfois
	2	La confrontation avec l'état physique a une influence sur l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires	V D 2	Engagement des élèves déficients dans les activités scolaires	1	Les notes de classe	Parfois positif
					2	Le travail en équipe	Parfois positif
					3	La participation au cours et dans les clubs	Parfois négatif
				1	Le degré d'acceptation de l'enfant handicapé	Pas du tout	
				2	Le degré de confiance en	Toujours	

L'engagement des élèves déficients en contexte d'inclusion scolaire)						l'enfant handicapé	
			<b>V</b>	Engagement des élèves déficients dans les activités scolaires	<b>1</b>	Les notes de classe	Parfois négatif
			<b>D</b>		<b>2</b>	Le travail en équipe	Positif
					<b>3</b>	La participation au cours et dans les clubs	Positif
	<b>3</b>	L'expérience vécu au travers des et méthodes pratiques pédagogiques empêchent les élèves déficients à s'impliquer activement dans les activités scolaires	<b>V</b>	L'expérience vécue au travers des méthodes pratiques pédagogiques	<b>1</b>	Les relations des enfants (avec les pairs, les enseignants, les parents et les voisins)	Parfois bonne, Parfois positif
					<b>2</b>	L'approche pédagogique utilisée	Toujours, Positif
					<b>3</b>	Le matériel didactique et disposition des tables bancs	Toujours, Positif

## **DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE**

Cette partie traite essentiellement, de la collecte des données sur le terrain. Il est question ici du chapitre 3, de cette recherche.

## CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Après avoir précisé le problème et fixé les objectifs de cette étude, il est nécessaire de présenter la démarche méthodologie qui nous a permis d'observer le fait qui constitue l'objet de notre recherche. C'est donc la fonction qui remplit ce chapitre. A ce titre, il est important d'envisager les différentes opérations pour construire le cadre méthodologique. Ces opérations sont entre autre, la détermination du type de recherche, la présentation et la description du site de l'étude, la sélection des sujets, le choix des techniques d'échantillonnages, les instruments de collecte des données et les techniques d'analyse.

### III-1 Le Type d'Étude

Ce travail est une étude de cas (ALBARELLO, 2003) et s'inscrit dans la démarche qualitative. Elle vise à présenter le rôle des représentations sociales sur l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires dans les écoles inclusives. Cet engagement est si difficile à cerner, car prend en compte plusieurs paramètres, d'autant plus les représentations sociales n'ont pas encore fait l'objet de plusieurs études et ne sont pas assez encrées dans les mentalités africaines et surtout camerounaises. Ainsi pour comprendre, le rôle des représentations sociales. Il semble intéressant d'interroger les enseignants et les élèves valides. A ce titre, la recherche s'est intéressée aux difficultés que rencontrent les élèves en situation de handicap et les conceptions du handicap de la part des enfants déficients.

### III-2 Présentation et description du site de l'étude

- **Au niveau structurel**

Dans le système éducatif camerounais, il y a trois types de niveaux d'enseignements : l'enseignement primaire, le secondaire et le supérieur. L'enseignement primaire occupe une place stratégique dans le devenir d'un enfant. Il existe les écoles primaires publiques et les écoles primaires publiques d'applications, ainsi que des écoles privées. L'école primaire est la base de tout homme en ce millénaire. Notre recherche a pour site, l'école primaire publique inclusive du centre de réhabilitations des personnes handicapés (C.R.N.P.H)



Ainsi, créée au départ pour les enfants atteints de poliomyélite, afin qu'ils ne soient plus stigmatisés, cette école est devenue une école inclusive pour l'éducation des enfants handicapés et pour les valides. Donc, pour tous les types d'handicap, afin que les enfants déficients puissent s'insérer dans la société. Dans cette école, en dehors, des non et mal voyants que nous n'avons pas rencontrés, presque tous les types de handicap sont représentés, à savoir :

- Le Handicap visuel
- Le Handicap auditif
- Le Handicap intellectuel l'Aser.
- Les trisomies 21
- Les autistes
- Les Sourd-muet

L'école inclusive est constituée de 3 bâtiments :

- Le plus petit bâtiment réservé uniquement pour la formation professionnelle des élèves (filles) atteintes mentales ou qui ont dépassé l'âge de la puberté mais qui ne se comporte pas comme les enfants de leur âge.
- Un bâtiment constitué de la maternelle et du cours préparatoire.
- Un grand bâtiment constitué de classe allant de la maternelle jusqu'au cours moyen II, excepté le cours préparatoire. En dehors de ces classes du primaire, il y a également la maternelle.
- *Au niveau du personnel administratif.*

Comme toutes les écoles, l'école inclusive primaire publique d'ETOUG-EBE, est dirigée par une directrice titulaire d'un CAPIA et ayant 22 ans d'expérience dans l'enseignement normal et 3 ans dans l'enseignement inclusive.

Toutes les couches de la société sont représentées dans cette école, parmi les enseignants, il y a les personnes déficientes, et les personnes dites valides.

### **III-3 La population de l'Étude**

#### **III-3-1 Justification de la méthode de l'étude des cas**

Cette recherche s'est adressée à un groupe humain bien spécifique, les élèves présentant une déficience notamment :

- Les déficients moteurs ;
- Les autistes ;
- Les déficients avec handicaps associés.

En dehors d'eux, nous nous sommes également adressée aux :

- Enfants valides(normaux), camarades des élèves handicapés interviewés
- Enseignants des élèves déficients que nous avons interviewés.

#### **III-3-2 Critère de sélection**

Divers critères entrent en compte pour définir le nombre de sujet de l'entretien, notamment le caractère plus ou moins étendu des hypothèses de recherche. Ces hypothèses de recherche sont :

**HR1** : la coloration de l'expérience est liée à l'engagement des élèves déficients dans activités scolaires.

**HR2** : la confrontation a l'état physique a une influence sur l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires.

**HR3** : L'expérience vécue au travers des méthodes et les pratiques pédagogiques adoptées dans les écoles inclusives empêchent les élèves déficients à s'impliquer activement, dans les activités scolaires.

Pour vérifier ces hypothèses de recherche, il convient de rencontrer des sujets dont les particularités sont les suivants.

- Enfants déficients et vivants avec leurs deux parents ;
- Elève valides (les camarades des enfants déficients sélectionnés) ;

- Les enseignants de ces élèves, pour avoir une vue d'ensemble de la situation auquel renvoie notre sujet de recherche.

Cette population a été répartie dans le tableau suivant.

**Tableau 3 :** Effectif des élèves déficients interrogés à l'E.P.P.I. A D'ETOUG-EBE.

Etablissement	Cas	Genre	Age	Classe	Type de famille	Effectif
Ecole primaire inclusive ETOUG-EBE	Cas A	Masculin	7ans	Sil	Biparentale	1
	Cas B <sub>1</sub>	Masculin	9ans	CP	Biparentale(deux parents)	1
	Cas B <sub>2</sub>	Féminin	15ans	Cp	Biparentale	1
	Cas C	Masculin	18 ans	CEI	Biparentale	1
	Cas D	Masculin	13 ans	CMI	Biparentale	1
	Cas E	Masculin	12 ans	CMII	Biparentale	1

**Tableau 4:** Effectif des élèves valides interrogés à l'E.P.P.I. A d'ETOUG-EBE.

Elèves	Genre	Age	Quartier	Classe	Effectif	Genre
Cas A <sub>1</sub>	M	6 ans	ETOUG-EBE	Sil	1	Masculin
Cas B <sub>3</sub>	F	8 ans	MELEN	Cp	1	Masculin
Cas C <sub>1</sub>	M	10 ans	MELEN	CEI	1	Féminin
Cas D <sub>1</sub>	M	10 ans	BIYEM-ASSI	CMI	1	Masculin
Cas E <sub>1</sub>	M	12 ans	ETOUG-EBE	CMII	1	Masculin

**Tableau 5:** Effectif des enseignants enquêtés à l’E.P.P.I. A ETOUG-EBE.

<b>Cas</b>	<b>Diplômes</b>	<b>Ancienneté</b>	<b>Effectif</b>
Cas A	BEPC+3	5 ans	1
Cas B	BACCD + CAPIEM	6 ans	1
Cas C	BEPC+3		1
Cas D	BACC + Diplôme en langue de signe	2 ans	1
Cas E	RAS	RAS	RAS

### **III- 4 Technique d’échantillonnage et échantillon**

Pour obtenir l’échantillon de l’étude, nous avons appliqué la technique de l’échantillon typique. Cette technique se fonde sur le choix raisonné, fait par les chercheurs (DEPELTEAU, 2003). En effet, nous voulons orienter la recherche sur un type de phénomène se distinguant des autres, notamment celui des élèves déficients, ayant des problèmes d’accessibilités et ceux qui ont des problèmes légèrement mentaux. Compte tenu du concept étudié, à savoir : le rôle des représentations sociales sur l’engagement des élèves déficients dans les activités scolaires. Nous sommes dans le cadre des études qualitatives, pour cela il est question de sélectionner, des personnes présentant les caractéristiques requises déficientes, très souvent celle qui sont disponibles et disposées à participer à la recherche.

### **III-5 Instrument de collecte des données**

Cette recherche s’applique à une réalité tout à fait particulière. La coloration de l’expérience ; la confrontation avec l’état physique ; l’expérience vécue au travers des méthodes et des pratiques pédagogiques et l’engagement des élèves déficients dans les activités scolaires.

Dans le cadre de l'étude, il est plutôt question de voir, comment les représentations sociales peuvent influencer l'inclusion scolaire (l'engagement) des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion. Les techniques de collecte des données auprès de ces sujets ont été les entretiens non directifs et un focus group, dans la mesure où les entretiens permettent de recueillir les informations de différents types : des faits et leurs vérifications ; des opinions et points de vue, des analyses, des propositions, des réactions et des hypothèses afin d'identifier les problèmes, les besoins et d'apporter des améliorations nécessaires. Par la même occasion, ils permettent de recueillir des informations sur les valeurs et les comportements des personnes interrogées.

Ce type d'échantillonnage est propre au devis qualitatif qui met en évidence le sens singulier, unique et spécifique du phénomène à étudier. Les données qualitatives se recueillent alors dans un contexte d'intersubjectivité et sont traitées par l'argumentation. Les entretiens menés pour cette étude étaient réalisés dans le cadre des rencontres individuelles, en tête-à-tête entre le chercheur et les sujets à interviewer. La démarche collective a également été envisagée par la réunion de plusieurs sujets. C'est-à-dire un focus group. Pour cela, nous avons procédé à plusieurs sessions d'entretiens individuels et une session de focus group. Ces entretiens ont permis de rentrer dans l'univers ou le mental du sujet en allant au-delà de ce qui est censé et de ce qui est dit. L'entretien individuel rend possible la liberté de la parole, il n'y a pas de contraintes sociales avec cet instrument. Tout cela a permis de mettre le sujet en confiance, afin qu'il parle librement de lui, de ses relations scolaires et extrascolaires ; de ses préoccupations et difficultés.

### **III-5-1 les entretiens individuels**

Ils ont été choisis en fonction des objectifs poursuivis et des hypothèses à tester. C'est dans cette mesure que SEVAULT d'ALLOVERES en 1989 écrit : « l'enquête sociale se définit plus simplement comme une activité de recherche et de production d'information ». Ainsi, l'entretien de recherche est donc un outil de l'enquête. C'est un dispositif par lequel une personne C favorise la production d'un discours d'une personne D pour obtenir des informations inscrites dans la biographie de D.

Le dispositif mis en œuvre pour cette recherche est l'entretien de recherche au cours duquel « l'écoute se focalise sur certaines informations qui apportent un éclairage nouveau, et que le chercheur tentera d'approfondir par le biais des interventions (relances,

demandes d'explications) » (GIAMI, SALAMIN, AMBROISE, 1989, ). Le but étant donc d'intervenir le plus possible, d'autant plus que la plupart des sujets de l'entretien ne se répétaient pas. L'écoute, au cours des entretiens apparaissait différente.

### **III-5-1-1 Guide d'entretien**

Ce guide d'entretien est fait dans l'optique de recueillir des données ou des informations chez des personnes interrogées. Il faut préciser ici, que ce guide a été utilisé pour les entretiens collectifs et individuels. Notre type d'entretien est non directif, c'est-à-dire que nous partons d'une grande question et en fonction de la réponse nous posons d'autres questions sans forcément respecter l'ordre des questions.

Cependant, avant de commencer l'entretien proprement dite, nous avons tenu à rappeler aux sujets un certain nombre de paramètres à savoir :

- L'objectif de l'étude ;
- Le formulaire de consentement ;
- La possibilité de l'enregistrement et l'assurance de l'anonymat ;
- Le thème de l'entretien.

Pour davantage traiter des informations recueillies, nous avons procédé à une répartition des thèmes ainsi qu'il suit :

- Thème1 : La coloration de l'expérience et engagement des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion ;
- Thème 2 : La confrontation avec l'état physique et implication scolaire des élèves en situation de handicap, dans les écoles inclusives ;
- Thème 3 : L'expérience vécue au travers des méthodes et pratiques pédagogiques et engagements des élèves en situation de handicap dans les activités scolaires.

### **III-5-1-2 Le cadre de l'entretien individuel**

Il est question de préciser le lieu du déroulement de l'entretien, les modalités données aux participants. Aussi, avant de commencer les entretiens, nous présentions d'abord aux consultants, le formulaire de consentement pour matérialiser leur accord et l'aspect confidentiel des informations à nous livrer et dans la même lancée leur prouver la

pertinence de notre recherche. Le cadre s'est appuyé sur un certain nombre de préalables liés à l'entretien non-directif, notamment le confort du sujet. Ainsi, il y'a eu une certaine distance entre le sujet et le chercheur. Étant donné qu'on ne nous a pas permis d'utiliser le dictaphone pour enregistrer des conversations, nous nous sommes servis d'un stylo et d'un carnet de notes. La durée moyenne de l'entretien était de 30 minutes. Ces entretiens se déroulaient dans les différentes salles de classe sélectionnées pour notre étude et dans le bureau de la directrice.

### **III-5-1-3 Déroulement de l'entretien individuel**

Les entretiens ont eu lieu entre le mois de Novembre et celui de décembre 2018 et se sont tenus à l'école primaire, auprès des élèves retenus dans ce cadre. Tout d'abord, nous avons relevé, que passer les sessions des entretiens individuels avec les élèves n'a pas été évident, dans la mesure où ces derniers avaient peur de leur enseignant. De même, à cause du handicap mental léger de certains apprenants.

- **La phase préparatoire des entretiens individuels**

Avant de passer les entretiens proprement dits, au mois de Novembre, nous avons d'abord préparé psychologiquement le sujet. Pour cela, nous avons pris deux jours pour les mettre dans les conditions de l'entretien non-directif, en leur expliquant de quoi il sera question. Alors, nous nous sommes fixés un rendez-vous avec la directrice et les enseignants à propos des heures qui conviendraient, pour eux et pour leurs élèves. Par ailleurs, nous leur avons présenté notre attestation de recherche et le formulaire de consentement pour prouver la véracité de ce travail. Ainsi, il y'a eu deux phases, à savoir :

- **La phase du déroulement des entretiens individuels proprement dit**

Nous avons passé douze sessions d'entretien individuel, en deux jours avec les élèves concernés. Cependant les entretiens, avec les enfants mentalement touchés n'étaient pas du tout facile, car ceux-ci à certains moments, quand nous leur posons des questions ils répondaient par « oui, oui, oui, à la maison ». Aussi, certains élèves avaient peur de leurs enseignants et ne répondaient pas normalement. Quand on leur disait que l'enseignant ne saura pas, ils restèrent toujours distants.

Le deuxième jour, nous sommes revenus sur les non-dits des enquêtés afin d'approfondir des informations recueillies.

### **III-5-2 Le cadre des entretiens collectifs**

Dans le souci d'approfondir notre recherche, en plus de passer des entretiens, nous avons également passé des entretiens collectifs. Ces entretiens collectifs se sont déroulés dans la technique du focus group, qui est un outil d'animation, dont la fonction est de recueillir des informations qualitatives. Cet instrument permet de collecter des informations exhaustives sur une question donnée. L'avantage de ce dernier est qu'il permet de susciter réflexion, discussion, contradiction et l'échange des idées. L'optique du focus group est de recueillir des informations supplémentaires sur nos sujets. Ce sont des informations qu'eux-mêmes n'auraient pu donner facilement. Et cela donne une dynamique plus forte que les entretiens individuels.

#### **III-5-2-1 Justification du focus group**

L'utilisation du focus group se justifie aussi, par le contexte socio culturel. Dans la mesure où, en Afrique les palabres étaient un mode de résolution des conflits ou des différends dans les villages. Cela avait le plus souvent lieu, sous l'arbre à palabre. Cette technique avait la particularité de recueillir des informations cachées des sujets concernés, aussi, il permettait de vérifier les propos des enquêtés. Plus encore, elle permettait à l'entourage des protagonistes de donner leur point de vue concernant le problème et là, on voyait dans quelle mesure traiter ces données. Ainsi, le focus group que nous avons utilisé dans le cadre de notre travail nous a permis d'élargir le champ des informations sur les difficultés des élèves déficients, leur comportement, leur relation avec leur camarade valides et leurs performances scolaires.

Par conséquent ce focus group a été fait avec trois enseignants, qui nous ont entretenu non seulement sur les problèmes des cibles de notre étude, mais aussi, sur les difficultés d'obtention du matériel didactique.

### **III-6 Techniques d'Analyse des données**

#### **III-6-1 Justification du type d'analyse**



L'analyse scientifique n'est ni l'accumulation, ni la juxtaposition des discours non scientifiques, fussent-ils nombreux. Aussi, le chercheur ne peut se contenter de reproduire les données qu'il a recueillies auprès des sujets. Il importe alors de faire une rupture avec le sens commun, et d'opérer des ruptures nécessaires, afin d'aller au –delà des discours exprimés, pour reconstruire scientifiquement la réalité. Même si la recherche qualitative qui a été réalisée auprès des élèves déficients, sur la base des entretiens non-directifs ne dispose pas d'outils statistiques de l'approche quantitative. Les données recueillies, durant ces entretiens ont été traitées par la méthode de l'analyse de contenu BLANCHET et GOTMAN (1992) qui ont distingué, plusieurs types de contenu selon leur degré de formalisation et parmi ces types nous avons choisi l'analyse de contenu thématique parce qu'elle recentre l'ensemble des thèmes contenus dans les entretiens en sorte d'avoir une cohérence thématique.

### **III-6-2 Présentation et description du type d'analyse de contenu**

L'analyse de contenu qui nous a permis d'analyser, les données recueillies lors des entretiens est l'analyse de contenu thématique. Les indicateurs, c'est-à-dire, les signes et les caractéristiques ont permis de recouper les centres d'intérêt en thèmes de recherche suivant les fragments de contenu des discours des sujets. L'analyse a permis de mettre l'accent sur les difficultés des élèves déficients ; les problèmes d'accessibilité ; leur expérience vécue au quotidien et des pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants. Ce qui nous a permis d'avoir, de manière globale, une idée sur leur état psychologique.

### **III-6-3 Techniques de dépouillement des données**

Dans une étude qualitative, il est exclu que l'analyse soit faite sur la base de simples notes prises à la volée, durant les entretiens, ou pire encore sur la base des souvenirs mémorisés. Ces procédures n'ont aucune légitimité scientifique. Pour cela, nous avons réalisé notre analyse en trois étapes selon la procédure proposée par BARDIN (1977), la première consistait au recueil des données, c'est-à-dire la synthèse des entretiens. Après cela, nous avons procédé à une sélection pour retenir ce qui est exploitable. Ce sont donc les discours que nous avons analysé et présenté dans nos résultats. La deuxième étape, quant à elle consistait à sélectionner et définir les codes. La dernière étape nous a permis de procéder au traitement des données. Le but étant de corroborer ou de réfuter nos questions de départ ou notre objectif de départ.

### **III-6-3-1 Dépouillement des interviews**

La transcription des interviews a été faite à la main, donc de manière proxaique. Elle consiste à noter mot à mot, tout ce qui a été dit par les différentes cibles de notre étude. Ceci, sans changer le texte, sans l'interpréter et sans faire des abréviations. Le plus souvent, les discours hors contexte et hors sujet ne sont admis dans la transcription, car elles permettent souvent au sujet de ragaillardir l'entretien, lorsque celui-ci devient un peu trop sérieux.

### **III-6-3-2 codage des données**

Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interviews ou d'observation (BERG, 2003). Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse.

## **TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE**

**Cette partie s'articule autour de deux chapitres :**

- **Le chapitre 4 qui est la présentation et la synthèse des données ;**
- **Le chapitre 5 qui porte sur l'interprétation des résultats et les perspectives.**

## **CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS ET SYNTHESSES DES DONNEES**

Dans ce chapitre il est question pour nous : de présenter et d'analyser les résultats; de présenter : les données idiographiques, l'environnement familiale des enfants déficients ayant subie un entretien, la vie scolaire de ces enfants et de procéder à la vérification des thèmes de recherche qui se fera à partir de la synthèse des données empiriques .

### **IV.1 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

#### **IV.1.1 Identification des sujets**

- **Sujet A** : il s'agit d'un enfant déficient que nous avons interviewé
- **Sujet B** : ils sont au nombre de deux, donc B1 et B2
- **Sujet C** : toujours atteint de déficience.
- **Sujet D** : enfant déficient
- **Sujet E** : c'est un enfant déficient en classe de cours moyen deux(CM2).

#### **IV-1-2 LES DONNEES IDIOGRAPHIQUES DES ELEVES DEFICIENTS**

Il s'agit ici de ressortir l'âge, le sexe, le type de déficiente et la nature du handicap (Innée ou acquise)

**Tableau 6 :** Répartition des sujets enquêtés par âge, sexe, nature du handicap et par type de déficience.

	<b>Age</b>	<b>Sexe</b>	<b>Type de Déficience</b>	<b>Nature de la déficience</b>
<b>Cas A</b>	7 ans	Masculin	Psychomoteur	Acquise
<b>Cas B1</b>	9 ans	Masculin	Autiste	Innée
<b>Cas B2</b>	15 ans	Féminin	Autiste	Innée
<b>Cas C</b>	18 ans	Masculin	Handicap Associé	Innée
<b>Cas D</b>	13 ans	Masculin	Moteur	Acquise/Innée
<b>Cas E</b>	12 ans	Masculin	Moteur	Innée/Acquise
<b>Cas F</b>	43 ans	Masculin	Visuel	Acquise

#### IV-1-3 L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL DES ELEVES DEFICIENTS

Il s'agit ici du type de famille, et du rang de l'enfant dans la famille

**Tableau 7 :** Type de famille et rang de naissances des élèves déficients .

	<b>Types de famille</b>	<b>Rang de la famille</b>
<b>Cas A</b>	Typique	Enfant unique
<b>Cas B1</b>	Typique	4 <sup>e</sup> enfant sur 6
<b>Cas B2</b>	Typique	/
<b>Cas C</b>	Typique	6 <sup>e</sup> sur 11 Enfants
<b>Cas D</b>	Typique	/
<b>Cas E</b>	Typique	Dernier

Le cas A est un enfant âgé de 7 ans de sexe masculin, résident au quartier NGOA-EKELE, handicapé psychomoteur. Son handicap est survenu à la suite d'un accouchement difficile. Au cours de sa naissance il a bu l'eau du ventre de sa mère.

Le cas B1, par contre est un enfant masculin autiste, âgé de 9 ans et dont le handicap est inné.

Le cas B2 : est une fille de 15 ans, autiste

#### IV-1-4 LA VIE SCOLAIRE DES ELEVES DEFICIENTS

Il revient pour nous dans cette partie de parler :

- Du statut des élèves : redoublant ou nouveau dans la classe
- De leur conduite à l'école : cela revient à ressortir si les parents sont souvent convoqués ou non
- Des activités scolaires effectuées dans l'enceinte de l'école : Il s'agit de savoir s'ils sont membres d'un club ou chef de la classe.

**Tableau 8:** Récapitulatif de la vie scolaire des élèves en situation de handicap à l'E.P.P.I.A d'ETOUG-EBE.

	<b>Statut</b>	<b>Conduite</b>	<b>Activités Scolaires</b>
<b>Cas A</b>	Nouveau	Pas convoqué Pour indiscipline	R.A.S
<b>Cas B1</b>	Redoublant	Pas convoqué Pour indiscipline	R.A.S
<b>Cas B2</b>	Redoublant	Pas convoqué Pour indiscipline	R.A.S
<b>Cas C</b>	Redoublant	Pas convoqué Pour indiscipline	Ministre de la santé en 2016 dans le club santé
<b>Cas D</b>	Nouveau	Pas convoqué Pour indiscipline	Ministre de la communication dans le club communication et chef de classe
<b>Cas E</b>	Redoublant	Pas convoqué Pour indiscipline	R.A.S

#### IV-1-5. LE VECU RELATIONNEL DES ELEVES DEFICIENTS

Il s'agit ici de la relation des enfants déficients avec leurs camarades valides, leurs enseignants, et leurs voisins.

**Tableau 9 :** Récapitulatif de la vie relationnelle des enfants déficients.

	<b>Relation avec les camarades valides</b>	<b>Relation avec les enseignants</b>	<b>Relation avec les voisins</b>
<b>Cas A</b>	Bonne relation avec certains enfants	Bonne relation	/
<b>Cas B1</b>	Bonne relation	Bonne	/
<b>Cas B2</b>	Bonne relation avec certaines préférences	Bonne	Bonne
<b>Cas C</b>	Moyenne	Moyen	Pas bonne
<b>Cas D</b>	Bonne	Bonne	Moyen
<b>Cas E</b>	Moyen	Moyen	Mauvaise

## **IV-2 PPRESENTATION DES SUJETS INTERROGES**

### **IV-2-1 Le sujet A**

**Le cas A** est un élève de la sil, il est nouveau dans la classe. De jours en jours son statut scolaire s'améliore. C'est un enfant qui a des problèmes de compréhension ; de motricité et de langage. Cependant, son rendement scolaire est irrégulier. C'est un enfant qui manque de volonté ; passe son temps à se coucher sur la table quand la maitresse explique le cours. Il est issu d'une famille typique, dans laquelle le père travail à l'assemblée nationale, et la mère est infirmière. Enfant unique à ses parents, cet enfant entretien de bonne relation avec ses camarades et son enseignante. Confronté aux problèmes de motricité et de compréhension. Ce dernier est incapable de faire seul ses devoirs. Il est toujours assisté par ses parents qui se préoccupe se lui. Son handicap est survenu à la suite d'un accouchement difficile au cours de laquelle il a bu de l'eau à sa naissance. Il réside au quartier NGOA-EKELE. Il a un handicap psychomoteur.

## **IV-2-2 Le sujet B**

### **IV-2-2.1) Le sujet B1**

Le **cas B1** est un enfant autiste de 9 ans élève du cours préparatoire résident à BIYEM-ASSI. Issue d'une famille typique dans laquelle la mère est couturière et le père commerçant (vendeur d'habit). Il ne redouble pas la classe. Il entretient de bonne relation avec ses camarades et ses enseignants. Mais, il accuse des problèmes de langage car ne parvient pas bien à articuler les mots.

### **IV-2.2-2) Le sujet B2**

4<sup>ème</sup> enfant, née d'une famille de 6 enfants, le cas B2 est une jeune fille âgée de 15 ans qui ne redouble pas la classe qu'elle fréquente actuellement. Elle est issue d'une famille typique dans laquelle la mère est agent de santé et le père travaille à la caisse nationale de prévoyance sociale (CNPS). Elle éprouve de la compassion pour ses camarades qui sont sur fauteuil roulant. C'est une élève qui rencontre beaucoup de difficultés dans sa relation avec un enfant déficient, mais avec les autres les relations sont bonnes, de même qu'avec ses enseignants. Elle raconte que ce dernier la dérange beaucoup et l'insulte. Avec des performances scolaires très faibles :(3/20 de moyenne parfois). A la maison, elle parvient à faire seule ses devoirs et est par moment aidée par sa grande sœur. C'est une élève qui éprouve beaucoup de plaisir à venir à l'école. Aussi, elle entretient de bonne relation avec ses parents car les trouvent gentils. Elle parvient à répondre aux questions posées par l'enseignant. Ses relations sont bonnes avec tous ses camarades, car trouvent certains trop bavard et tricheurs.

## **IV-2-3 Le sujet C**

Issu d'une famille typique, dont les parents sont paysans et résident au village. Le « sujet C » est un ancien élève du cours élémentaire âgé de 18 ans avec un handicap inné. Il est le 6<sup>e</sup> enfant à ses parents sur 11 naissances vivantes de sa mère. C'est un élève qui a occupé le poste de ministre de la santé, qui éprouve une gêne de se voir sur fauteuil roulant et voir les autres marcher. C'est un élève qui ne connaît pas de bonne relation avec certains de ses camarades qu'il trouve parfois intéressés, et qui s'approchent de lui, seulement quand ils ont besoin d'argent ou de quelque chose à manger. Avec son père et



ses voisins, les relations sont mauvaises, car ces derniers le considèrent comme un sorcier. Cet élève éprouve des difficultés d'adaptation et des frustrations de la part de certains enseignants qui le méprisent. C'est un élève ambitieux qui fréquente pour s'instruire, se faire aimer et travailler dans le futur. Ses performances scolaires (16, 19, 5,18/20) sont bonnes sauf en français où il éprouve des difficultés à cause de ses camarades sourd-muet qu'il trouve trop bavard. Le « sujet C » éprouve également les difficultés de déplacement dans la salle de classe, qui est réduite. Il réside au CNRH où il est soutenu par son petit frère et son grand frère.

#### **IV-2-4 Le sujet D**

Le **cas D** est un élève du cours moyen 1 âgé de 13 ans, il fréquente l'école primaire du centre, depuis 2 ans. A sa naissance, il est né avec les pieds beaux mais à la suite d'une opération, la gangrène a pris son pied, ce qui a donc conduit à l'imputation du dit membre. Il occupe le poste de ministre de la communication dans le club gouvernance. Il entretient des rapports conviviaux avec ses camarades et ses enseignants, car les considère comme ses mères. Il réside au quartier carrière dans lequel il entretient des relations de discorde avec une de ses voisines qui éprouve de la joie, à se moquer de lui. En l'absence de la maîtresse, c'est lui qui veille à ce qu'il y ait de l'ordre dans la salle de classe, on note chez l'individu « C » un engagement à poursuivre ses études, pour devenir un jour, un membre du gouvernement dans ce pays. Enfant ambitieux, il fréquente pour son bien et être ministre plus tard. Selon lui, en classe, il s'en sort. Issue d'une famille typique où le père est chauffeur et la mère commerçante, le sujet « D » est le dernier enfant de sa mère.

#### **IV-2-5 Le sujet E**

**L'individu « E »** n'aime pas se voir handicapé. Cas « E » a pour ambition, d'être un artiste peintre et créateur des dessins animés. Cas E est un élève du cours moyen 2 âgé de 12 ans et dernier enfant à ses parents. C'est un élève qui est frustré de reprendre la classe à cause d'une maîtresse qui selon lui, n'aime pas voir les personnes en situation de handicap (peut-être à cause de sa grossesse). Cette dernière avait refusé qu'il présente le CEPE. Issu d'une famille typique, dont le père est moto taximan et la mère agent d'entretien au centre nationale de réhabilitation d'ETOUG-EBE. Les relations avec ses camarades ne sont pas totalement acceptables. Au quartier, il subit des médisances de la part de ses voisins, puis de ses camarades, qui pour la plupart valides ne l'acceptent pas,

exceptés, deux élèves valides qu'il aime beaucoup. Il est un handicapé moteur et se déplace à l'aide d'un fauteuil roulant. Cependant malgré sa détermination à faire l'école, ce dernier est gêné par son handicap et du regard discriminatoires (regard indifférent) de ses camarades dits normaux. Mais cette situation ne l'empêche pas à faire ses études. Son objectif étant de bien faire son école, et d'avoir des connaissances qui lui seront bénéfiques plus tard, à s'insérer dans la société. Aussi, il vient à l'école pour ne pas rester seul et s'amuser avec ses meilleurs amis. C'est un élève qui a des difficultés tactiles car ne pouvant porter des objets qui pèsent. Il n'a pas tous les livres, mais parvient à en avoir en classe à cause de la maîtresse qui exhorte certains élèves valides à lui prêter leurs documents pendant le cours.

### **IV-3 PRESENTATION DES RESULTATS SELON LES THEMES DE RECHERCHE**

Les représentations du handicap dans les écoles inclusives qui est le thème de cette étude porte sur trois sous- thèmes à savoir :

- La coloration de l'expérience et l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires ;
- La confrontation avec l'état physique et engagement, des élèves déficients dans les activités scolaires ;
- L'expérience vécue au travers des pratiques pédagogiques et engagement des élèves dans les activités scolaires.

Aussi, la présente partie consiste à présenter les résultats selon les thèmes de recherche.

#### **IV.3.1 Coloration de l'expérience et engagement des élèves déficients dans les activités scolaires**

Il était question dans cette hypothèse, de savoir si la manière que les élèves en situation de handicap vivent leur déficience, si les attitudes et les comportements des enseignants et des élèves dits normaux peuvent avoir une influence sur l'engagement des élèves porteurs d'une déficience dans les activités scolaires. Ainsi, au cours de nos entretiens avec ces élèves, nous avons relevé des opinions divergentes. Pour certains, ils vivent leur handicap dans la gêne, quelques-uns ignorent leur état physique réel, et d'autres ont accepté leur situation de handicap. Le sujet « E » dira : « cette situation de handicap me

dérange, me voir sur fauteuil roulant ça me gêne, je suis gêné d'être handicap, mais je ne suis pas complexé devant mes camarades valides ». Le sujet « C » de renchérir : « ça me fait mal d'être sur fauteuil roulant et voir les autres marcher. »

Certains dans l'impossibilité de faire un miracle, se trouve dans l'obligation d'accepter leur situation de handicap. C'est le cas du sujet « D » qui dit : « je n'ai pas le choix, la vie c'est ça, il y a les gens bruns, blancs et ceux qui sont noirs. Les hommes ne peuvent pas être pareils. Il y a les courts, les géants. C'est ainsi qu'il y a les handicapés et les personnes qui marchent sur leurs deux pieds. »

D'autres vivent le handicap, dans l'ignorance de ce que signifie leur handicap et ce que cela représente dans la société. C'est le cas de **l'individu « A »** qui est un déficient psychomoteur, qui est toujours joyeux de voir les gens, avec une envie folle de jouer. De même que « **B1** » par contre « **B2** », qui est un enfant autiste léger pense que le handicap se résume à une défaillance de l'aspect physique, ainsi elle affirme : « quand je vois les autres sur fauteuil roulant, je pense beaucoup ».

En ce qui concerne leur engagement dans les activités scolaires, nous avons constaté, que parmi les cas interviewés, trois cas se démarquent du lot par leur détermination à occuper de grand poste dans la société. Le **cas « D »**, par exemple au cours des entretiens a répondu avec vigueur : « je fréquente d'abord pour mon bien et être ministre donc membre du gouvernement dans ce pays, et pour cela, je dois avoir beaucoup de connaissances ». D'un autre côté, **CAS « E »**, plus ambitieux que le sujet précédent dit : « **j'apprends pour avoir de nouvelle chose dans la tête, et me spécialiser demain pour être un créateur de dessin animés** ». Le cas C, par contre projette être journaliste : « **je fréquente pour mettre les choses dans mon cerveau et montrer le travail que j'ai fait, pour me faire aimer et devenir plus tard journaliste** ».

Les autres sujets fréquentent, sans savoir pourquoi : peut-être cela serait dû à leur situation et leur niveau mental. Il fréquente sans objectifs : « **je viens à l'école parce que je veux** » (**cas B2**).

Aussi malgré leur handicap ces élèves s'affrontent pour occuper un poste dans les différents clubs, c'est le cas de **l'individu C** qui avait occupé il y'a environ deux ans, un poste dans le club santé : « **en 2016, j'étais ministre de la santé** ». Toujours dans cet élan de gouvernance, **cas D** occupe le poste de ministre de la communication dans le club

gouvernance des élèves et est également chef de classe, c'est ainsi qu'il dit : « **en l'absence de la maîtresse, c'est moi qui prend le relais pour mettre de l'ordre dans la classe** »

D'un autre côté, l'élève cas E a été contraint de reprendre la classe à cause de son enseignante qui a refusé qu'il présente CEPE, car selon lui « elle n'aime pas les personnes handicapées, elle n'aime pas me voir ». Ainsi, peut-être que le niveau de cet enfant n'était pas satisfaisant pour que la maîtresse le laisse se présenter comme candidat à l'examen du CEPE».

#### **IV-3-1-1 Les représentations du handicap chez les enseignants et élèves valides**

##### **\* Enseignant et élèves valides cas A**

Nous avons constaté au cours, de nos entretiens que les enseignants et les élèves ont chacun en ce qui leur concerne une appréhension particulière du handicap. Ainsi, l'enseignant cas A, considère le handicap comme quelque chose de banale, comme une anomalie. Ainsi, dit-elle : « **les personnes handicapées sont des personnes à part entière, je leur dis souvent qu'ils ne doivent pas voir qu'ils sont handicapés, ils ne doivent pas vivre au dépend des autres** ».

En ce qui concerne l'enfant valide, il a une mauvaise conception du handicap : ce qui l'amène à tenir ces propos tels que : « **ça ne me plaît pas de voir un handicapé, je n'aime pas les enfants handicapés, car ils ne savent pas écrire, il m'énerve, ils sont chiches et paresseux** ». A travers les propos de cette élève, on constate que sa relation avec ses camarades est intéressée

##### **\* Enseignants et élèves valides cas B.**

Ici l'enseignant a une pensée divergente du handicap : « **avant quand je voyais les handicapés je fuyais** ». Cela montre que, pour lui, avant le handicap était étrange et faisait peur. Aujourd'hui : « **le handicap est quelque chose de normale, qui peut arriver à tout le monde, à n'importe quel moment de la vie** ».

Pour les enfants valides, la jeune élève du cours préparatoire a une bonne impression du handicap, pour elle : « **je vois bien les enfants handicapés, ça ne me dérange pas de les voir. Ils sont des personnes gentilles, ils me donnent souvent leur chose** » donc pour

elle le handicap est synonyme de bonté et de charité. D'un autre côté le jeune garçon affirme : « **quand je vois mes camarades handicapés ça me fait mal parce qu'ils sont handicapés, je veux qu'ils soient comme moi** », son attirance pour les enfants réside dans le fait que ces derniers se déplacent difficilement. C'est ainsi qu'il affirme : « **j'aime marcher avec Patrick et Aristote (enfant handicapé) parce qu'il ne se balade pas trop, ils sont toujours avec moi** »

Pour les camarades valides de cas C, le jeune garçon affirme qu'il considère les enfants handicapés comme ses frères : « **ils ne font pas peur, j'ai souvent pitié d'eux, quand je vois une personne handicapée, j'ai mal au cœur** ». Pour la jeune fille, âgée de 10 ans : « **les enfants handicapés sont un peu bien, je ne les vois pas comme les personnes normales, ça me fait un genre de les voir comme ça, les parents souffrent, j'ai peur de certain, je cause un peu avec eux** ». Dans ce cas la jeune élève valide de 10 ans éprouve une animosité pour les personnes handicapées. Pour elle le handicap renvoie à quelque chose d'effrayant.

Pour l'enseignant cas C, titulaire d'un B.E.P.C+3 et ayant six ans d'expérience dans les écoles inclusives, le handicap : « **est une préoccupation à laquelle je dois apporter une solution, sur le plan pédagogique, sociale et culturelle dans le but de les rendre autonome : Par solution pédagogique, il s'agit de transmettre le savoir aux élèves. Sur le plan social, il faut amener l'enfant à se socialiser avec les autres. De plus, certains enfants quand ils arrivent, ils sont renfermés sur eux-mêmes et pour cela je dois travailler cet aspect pour qu'ils soient ouverts avec ses camarades** ». Aussi pour lui le handicap renvoie à l'aide, à l'attention.

#### **\*Cas enseignants et camarades valides du sujet D**

Pour ce qui est des enseignants de cas D, ils sont aux nombres de trois pour dispenser les cours. Chacun spécialisé dans un domaine : une enseignante pour la langue des signes (donc elle signe les cours pour les sourds-muets) ; un enseignant d'anglais, et une enseignante pour le reste des leçons. Selon ces trois éducateurs spécialisés « **Le handicap n'est pas une fatalité constituant de ce fait, quelque chose avec lequel on ne peut vivre facilement. Les personnes handicapées sont pour la plupart du temps rejeté dans la société, elle constitue une charge pour leur famille respective** ». L'une des enseignantes affirme : « **je suis avec eux depuis 2004 et pour cela je suis habituée** ».

Aussi, le handicap n'est pas quelque chose qu'on perçoit. Dans ce cas, si nous projetons notre réflexion, les enseignants à partir de leur manière de s'exprimer ne parviennent pas à intégrer le concept de handicap, comme étant une situation normale. Mais à cause de la recherche des moyens de subsistance, ils sont contraints d'accepter d'être en contact avec ces personnes.

Pour ce qui est de l'élève valide interrogé, « **le handicap pour lui est quelque chose qui fait peur et qui fait pitié.** »

#### **IV.3.2) Confrontation avec l'état physique et engagement des élèves dans les activités scolaires**

##### **\* cas des élèves déficients**

Lors de nos entretiens dans l'école inclusive d'ETOUG-ÉBE, nous avons observé que le terrain est plat, il y'a des passerelles partout dans l'enceinte de l'école. Mais l'on note quelques difficultés de la part de ces élèves.

La plupart des handicapés que nous avons interrogé sont sur fauteuil roulant. Exceptés les enfants autistes.

**Le sujet A**, déficient psychomoteur ne peut se déplacer seul. Il a besoin qu'on fasse tout pour lui. Il ne peut travailler, son handicap ne lui permet pas d'aller au tableau. Dans cette situation, nous avons observé un désintéressement de cet enfant de faire l'école. Ce dernier ne sachant pas l'importance de l'école.

- Pour le **cas B1** : l'élève masculin autiste, bien que ne redoublant pas la classe, ne fait pas attention à son état mental.
- Le **sujet B2** par contre plus conscient, ne s'intéresse pas à son handicap et veut plutôt apprendre. Elle va jusqu'à dédaigner ses camarades : c'est ainsi qu'elle dit : « **Tawa m'énerve, il bavarde trop quand le maître parle devant** ». Cette détermination la pousse à répondre aux questions et à partir au tableau.
- Le **sujet C** : est un enfant à handicap associé avec le cou incliné du côté gauche et est maintenu sur fauteuil roulant à l'aide d'un cousin qu'on place sous ses cuisses pour que son corps soit en contact avec le siège de son fauteuil roulant. Ce dernier tellement ambitieux, mais diminué par son handicap, souffre de se voir seulement assis, incapable de

se déplacer : « **ça me fait mal d'être assis sur ce fauteuil roulant** », « **je n'ai pas pris un poste parce que en 2016, j'avais beaucoup souffert** », « **il fallait qu'on me pousse pour que j'aille à l'école et assister à la réunion.** » « **De plus, la classe est trop petite, ce qui fait que je n'arrive pas à me déplacer librement avec les bancs qui sont partout** ». Cela montre que le sujet C éprouve beaucoup de difficulté à s'impliquer activement dans la classe non seulement à cause de son état physique mais aussi du fait de l'inadéquation de certaines infrastructures scolaires avec la situation de handicap

- Le **cas E**, élèves au cours moyen<sup>2</sup> est un enfant ambitieux. Qui vient à l'école en moto ou en taxi et éprouve des difficultés pour quitter du portail à l'école primaire (à l'intérieur). C'est ainsi qu'il dit : « **c'est pénible, parfois je veux rester à la maison, quand je pense que je vais marcher** ». Aussi, affirme-t-il encore « **l'école est bien, mais c'est pénible** ». En effet, la disposition des tables bancs dans les salles de classe joue un rôle dans la motivation des élèves. Ce dernier va jusqu'à refuser les postes dans les clubs : « **je n'aime pas ça, je préfère rester comme ça, il faut marcher beaucoup, et cela fatigue** ». On note chez cette enfant, un léger engagement dans les activités de l'école. Mais ce dernier, à cause de son ambition d'être artiste ne se décourage pas face aux difficultés de locomotion.
- Le **cas D** par contre, bien que sur fauteuil roulant est plus motivé dans les activités scolaires, pour lui le terrain est plat, ainsi « **quitter du grand portail à l'école ne me dérange pas, j'aime cela, c'est le sport. La seule chose qui me décourage souvent c'est prendre la voiture de la maison pour l'école** ». Ici le handicap motive cet élève à s'impliquer dans les activités scolaires. Ce dernier dans ses propos ajoute : « **j'aime bien l'école, mais parfois je suis fatigué** »

Plus loin, la disposition des tables bancs, dans la classe pose d'énormes difficultés aux élèves déficients qui ne parviennent pas à bien circuler aisément dans la salle de classe, avec leur fauteuil roulant. C'est ainsi que, le sujet C se plaint : « je ne peux même pas lever les mains pour aller au tableau ». Aussi, allant dans le même sens, cas D affirme : « **c'est difficile d'aller au tableau quand les autres sont assis, c'est ce qui fait que, même si je connais je ne peux tout le temps aller au tableau** ».

### **\*Cas des enseignants**

Pour les enseignants, la tâche n'est pas facile avec leur responsabilité, plusieurs types d'enfants déficients à enseigner, plus les enfants valides. Bien qu'ayant acceptés d'enseigner ces enfants, ils sont par moment démotivés de poursuivre leur profession.

Pour la plupart des enseignants, les enfants déficients sont les plus absents, ils sont irréguliers à l'école. La maitresse de cas A se trouve confrontée, aux fréquents absences d'un de ses enfants déficients psychomoteur qui pourtant, est intelligent. C'est ainsi qu'elle dit : « **Il y'a par moment qu'un élève déficient psychomoteur défèque, sur lui. C'est la maitresse qui est obligée de le nettoyer par manque d'accompagnateur** » : « **joindre le handicap à l'enseignement c'est pas facile** ». Cela revient à dire, que pour enseigner les enfants déficients, il faut beaucoup de patience. De plus, elle affirme : « **ces enfants sont désordonnés, ils ne sont pas concentrés et pendant que je fais cours, certains se couchent sur le banc, comme s'ils n'étaient pas concernés** ». Aussi, l'enfant déficient (psychomoteur) posent d'énormes difficultés à leur enseignant de par leur attitude. Par ailleurs, pour l'enseignant de cas B : « **ces enfants sont engagés, mais ce sont les parents qui dérangent. Ceci par manque de volonté. Certains vont jusqu'à abandonnés leur progéniture à l'école par moment** ». Cela met à la lumière le rôle que peut jouer les parents pour l'éducation de leurs enfants. En dépit de cela, les enseignants sont obligés de revenir sur ce qu'ils ont eu à donner aux élèves, parce que les enfants ne révisent pas à la maison. Ainsi l'enseignant dit : « **on donne les devoirs mais, les enfants ne les font pas. Parmi eux, je ne sais s'il y'en a qui ne peuvent pas travailler seul. Mais ce n'est pas pour autant que les parents ne doivent pas aussi faire leur travail, avec cette allure, les enfants valides seront trop en retard par rapport aux élèves des écoles ordinaires** ». L'assimilation des cours par ces enfants prend des heures, par exemple « **pour un cours de 30 minutes dans une classe ordinaire, on fait une heure dans une classe inclusive, ce qui fait qu'on ne finit pas souvent le programme, je les considère tous comme les enfants et leur accorde plus d'attention** ».

La confrontation avec plusieurs types de handicap ne facilite pas la tâche pour finir les programmes, c'est ainsi que l'enseignant cas D trouve cela impossible. Affirme-t-elle : « **ce n'est pas facile pour les enseignants des écoles inclusives de finir le programme, le programme est le même mais par défaut avec celui des écoles ordinaires** ». Les enfants sourds-muets par exemple, sont les plus à inquiéter, l'on doit employer d'autres tournures pour les évaluer : c'est le cas en dictée. Pour une même dictée donnée aux élèves entendant, pour un élève sourd-muet on donne la dictée avec les fautes et l'enfant les identifie, les relève et les corrige au même moment. Dans le cas des enfants à handicap associé ou psychomoteur par exemple, pour évaluer, il faut procéder de manière orale. En effet, les enseignants pour faire assimiler un cours aux élèves, se répètent



beaucoup. De plus, le manque de matériel didactique pose également un problème, quant à la transmission des connaissances. Par exemple selon l'enseignante B : « **pour enseigner les sourds, il faut les images, si je veux par exemple enseigner la germination sans images, ces enfants ne comprendront rien. Signer le cours ne comblera pas les attentes des élèves** ». L'enseignant de cas C de renchérir, « **il faut un matériel didactique adapté, sans cela est difficile** » de plus « **20 élèves pour un enseignant, c'est difficile** »

#### **IV-3-3 Expérience vécu au travers des pratiques pédagogiques et engagements des élèves déficients dans les activités scolaires**

Plusieurs auteurs ont eu à travailler sur les pratiques pédagogiques employés dans les écoles inclusives.

La plupart des enseignants utilise l'approche par les compétences et mette l'élève au centre de l'apprentissage.

Face à cette diversité de type de handicap, les enseignants se trouvent dans l'obligation d'adapter les méthodes et les pratiques pédagogiques en fonction de chaque type de handicap. Pour l'enseignant cas A, « **Je n'ai pas de problème pour les handicapés moteur simple, avec eux c'est facile, ils sont seulement diminués physiquement mais pas mentalement, dans ma classe je n'ai que les moteurs et les psychomoteurs** ». Ceci revient à dire que l'enseignant au fil des années améliore sa manière de dispenser les cours qui pourra avoir des répercussions sur les performances et les motivations des élèves déficients à participer au cours. C'est le cas de l'élève cas C qui se trouve parfois dépaysé quand le maître signe le cours pour les élèves sourds-muets. Il affirme : « **l'école ça va un peu, je ne comprends pas le cours de français, et la manière que le maître répond en faisant des signes m'embrouille** ». Cela suppose que l'élève cas C éprouve des difficultés quant à l'utilisation de la pédagogie différenciée dans une même salle de classe. Plus loin, il renchérit en disant : « **j'ai même les mauvaises notes en français à cause de cela** ». Ainsi, cela peut influencer la motivation de l'élève lors des apprentissages.

D'autre part, face à une typologie variée de déficiences dans une même classe, certains enseignants pour permettre aux élèves d'être au même niveau, ils dispensent les cours au rythme des enfants avec handicap associé. Pour l'enseignant cas D : « **nous sommes obligés d'aller à leur rythme et s'efforcer de couvrir la moitié du**

programme, ce n'est pas normal, on sait que cela va freiner les autres (valides, moteurs simples). C'est à cause des objectifs de l'inclusion scolaire ». Bien qu'étant important de s'inquiéter de ces enfants, cette pratique semble déranger certains élèves, c'est le cas du sujet E, qui trouve gênant que l'enseignant se répète. Il dit : « **je ne comprends pas mon maître, tous les jours il nous parle des mêmes choses, parfois je suis fatigué, il parle, il parle, parfois il parle en faisant des signes, parfois je suis perdu et quand il parle beaucoup je me couche sur le banc et j'attends qu'il finisse** ». On note chez cet enfant un désintéressement quant à la participation au cours. Cela va même jusqu'à empiéter sur son apprentissage à la maison car dit-il : « quand je rentre à la maison, je ne travaille pas, je n'étudie pas, parce qu'il fatigue ».

Au cours de nos entretiens, nous avons également noté un mécontentement de certains élèves déficients, quant aux méthodes et pratiques pédagogique, employés par les enseignants : « **j'ai compris que, c'est parce que je suis comme ça, que le maître ne m'interroge pas quand je lève la main pour répondre** », « **parfois, quand il pose une question, même si je lève la main pour répondre, il ne m'interroge pas, il pointe seulement les élèves qui parlent facilement, il fait comme s'il n'entend pas** ». Ces pratiques pédagogiques des enseignants peuvent amener cette catégorie d'élève à ne pas participer au cours mais plutôt à assister.

#### IV-4 Synthèse des résultats

Cette partie relate les faits saillants, les facteurs d'engagement, les contraintes les préoccupations dominantes. Dans ce cas, nous allons faire un tableau récapitulatif afin de résumer les faits saillants, les facteurs d'engagement, les contraintes, les préoccupations dominantes.

. **Tableau 10:** Synthèse des résultats

<b>Thèmes</b>	<b>Faits saillants</b>	<b>Facteurs d'engagement</b>	<b>Contraintes (limites)</b>	<b>Préoccupation dominante</b>
<b>Thème :</b> la coloration de l'expérience et engagement des élèves dans les activités	Acceptation de la situation de handicap « même comme, cela me gêne d'être sur fauteuil roulant je ne	« je veux être journaliste demain » « je veux être créateur des dessins animés ». <b>Sujet C</b>	L'incapacité motrice empêche les élèves, dans leur détermination à faire l'école « pour me déplacer il faut m'aider » « la distance du portail à	- esprit intéressé de certains camarades valides : « certains camarades ne sont pas gentils envers moi car ils se moquent de moi, quand tu as l'argent ces valides sont avec toi et

scolaires	suis pas complexé par mes camarades valides » <b>Cas c</b>		l'école me fatigue». <b>Individu E</b>	quand tu n'en as pas, il te fuit ». <b>Sujet C</b>
<b>Thème :</b> La confrontation avec l'état physique et engagement des élèves déficients dans les activités scolaires.	L'intégration dans les clubs « je suis ministre de la communication dans le club gouvernance des enfants ». <b>Individu D</b>	« Car je veux montrer aux gens ce que je peux faire » <b>Sujet C</b> « Je voulais être premier de la classe quand j'étais au CP, mais, c'est à cause de la maitresse que je sortie deuxième »	Incapacité de se déplacer seul « je dépends de mon frère pour me déplacer et parfois pour étudier » <b>Sujet E</b> -Incapacité à aller au tableau	Le manque de livres « je n'ai pas tous les livres. » <b>Cas E</b> -La disposition des tables bancs. -La promiscuité des salles de classe.
<b>Thème :</b> l'expérience vécue au travers des pratiques pédagogiques et engagements des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion	-Amour pour les études, pour certaines matières « j'aime l'école et le français »	« Pour avoir les connaissances et travailler demain » <b>Cas D</b>	Absence ou insuffisance des documents pour la lecture « je n'ai pas tous les livres, ce qui fait que je ne peux m'entraîner seul à la maison » <b>cas E.</b>	Répétition régulière des leçons par le maitre «le maitre parle des même choses et cela fatigue » -Attention particulière du maitre sur les sourd – muet et les camarades qui parlent vite « quand le maitre pose les questions, lorsque je lève le doigt, il interroge seulement les enfants qui parlent vite ». <b>Cas C</b> <b>-Bavardage intempestifs</b> de certains élèves « je n'aime pas Tawa parce qu'il bavarde trop quand le maitre parle. » <b>Cas B2</b>

A partir de nos analyses pour la première hypothèse nous avons relevé comme faits saillants l'acceptation de la situation de handicap, les expressions telles que : « **même comme cela me gêne, d'être sur fauteuil roulant, je ne suis pas complexé par mes camarades valides** ». A l'ère du 21<sup>o</sup> siècle une personne en situation de handicap ne peut que pour son avantage s'accepter tel qu'elle est. Ce qui motive le individus C et E, c'est le

désir de s'instruire pour pouvoir travailler demain, comme le dit le cas E « je fais l'école pour être un jour dessinateur et créateur des dessins animés ». Mais ce dernier se trouve confronté au problème de motricité qui le maintient dans une permanence dépendance des autres, car la distance est longue. Aussi, la préoccupation première étant l'esprit intéressé de ses camarades valides qui, selon lui l'approche seulement quand il a de l'argent (**Cas C**)

Concernant l'hypothèse 2, comme faits saillants nous avons relevé : l'intégration des élèves déficients dans les activités scolaires, favorisée par le désir pour ces enfants de montrer à ceux qui sont valides, qu'ils peuvent travailler et être utile dans la société : « Car je veux montrer aux gens ce que je peux faire ». **Cas C**. Mais il rencontre les problèmes de déplacement. La préoccupation majeure étant la promiscuité des salles de classe et la mauvaise disposition des tables bancs dans les salles de classe.

Pour l'hypothèse 3, nous avons noté l'amour des élèves déficients pour les études (en majorité) et de certaines matières. Aussi, la non concentration de certains élèves lors des explications des leçons par le maître. Ceci pour s'insérer dans la société, comme tout le monde. Cependant, le manque de matériel didactique (livres) les empêche de s'épanouir activement. Les préoccupations majeures étant : les répétitions abusives de l'enseignant ; l'attention particulière que l'enseignant porte à l'égard des élèves sourds-muets et ceux qui ont l'expression facile. En dehors, des éléments susmentionnés, nous avons relevé le bavardage de certains élèves qui empêche les autres à suivre les enseignements du maître, comme c'est le cas, avec le sujet B2.

## CHAPITRE 5 : INTERPRETATIONS DES RESULTATS ET PERPECTIVES

Après avoir présenté et analysé les données du terrain, au chapitre 4, il nous revient dans ce chapitre d'interpréter ces résultats. Cette interprétation vise à confirmer, infirmer ou nuancer les résultats en fonction de la théorie. Le présent chapitre est articulé en trois principaux axes :

- Le rappel des données empiriques ;
- L'interprétation des résultats ;
- Les perspectives.

### V.1 Rappel des données empiriques et théoriques

Il s'agit dans cette partie du rappel des données empiriques et du rappel des données théoriques.

#### V.1.1 Rappel des données empiriques

Il est question dans cette partie de rappeler nos résultats

- Ainsi, pour ce qui est de l'hypothèse 1 intitulée, coloration de l'expérience et engagement des enfants déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion scolaire, nous avons relevés : Que les relations entre les élèves handicapés et les élèves « valides » ne sont pas toujours bonnes. En effet, certains élèves « valides » se moquent des élèves déficients et vont jusqu'à leur faire du chantage, quand il s'agit de leur rendre service. Pour certains élèves valides, le handicap fait peur. Pour d'autres, c'est par la compassion et par solitude qu'ils jouent avec les élèves déficients, non seulement parce qu'ils ne se baladent pas, mais aussi parce que ce sont des êtres humains.

Pour ce qui est des enfants handicapés, certains ont accepté leur handicap, c'est alors qu'ils aimeraient un jour, se voir marcher comme les autres. Pour d'autres par contre, le handicap est une charge, un poids qui empêche de se mouvoir librement, et rend dépendant.

Aussi, c'est normal d'être handicapé car on ne peut pas être tous semblable. Par ailleurs, certains ne savent même pas ce que c'est que le handicap et vivent sans s'inquiéter.

Les facteurs d'engagement de leurs implications dans les activités scolaires sont : le désir de s'informer ; d'instruire ; d'être pris constamment comme une référence. De même, s'épanouir socialement et professionnellement plus tard. Les individus A, B1 s'engagent dans les activités scolaires de manière désintéressée et sans ambition.

De plus, les enseignants et certains élèves valides ont des pensées divergentes du concept de handicap.

- Pour ce qui est de l'hypothèse 2 : confrontation avec l'état physique et engagement des élèves déficients dans les activités scolaires. D'après nos études, nous avons relevé que le relief et plat, donc accessible pour le déplacement de la plupart des élèves en situation de handicap et le déplacement des véhicules. Par ailleurs, la promiscuité des salles de classe et la mauvaise disposition des salles de classe, n'encourage pas certains élèves à participer au cours (sujet C, D)
- En ce qui concerne l'hypothèse 3, intitulé : l'expérience vécue au travers des pratiques et pratiques pédagogiques et engagement de élèves déficients dans les activités scolaires. Nous avons relevé que, les méthodes et pratiques pédagogiques ne sont pas toujours adaptées à tous les élèves. Dans une même classe, où il y a plusieurs types de déficience et donc plusieurs techniques employées lors du processus enseignement/ apprentissage, certains élèves ne parviennent pas à bien assimiler les leçons. D'autres par contre sont dans les nuages assistent sans participer au processus enseignement/apprentissage. Cette myriade de méthodes peut avoir une influence sur le comportement et le niveau scolaire des élèves en situation de handicap. Pour eux, ce que le maitre fait n'est pas adapté à leur niveau de compréhension.

### **V-1.2 Rappel des données théoriques**

Selon la théorie des représentations sociales, l'attitude est comme un positionnement, une orientation générale positive ou négative par rapport à l'objet de la représentation. L'objectivation est un phénomène qui permet de s'approprier et d'intégrer les connaissances relatives à un objet. L'ancrage est un phénomène qui consiste à enraciner

socialement la représentation et son objet en les incorporant dans le système de valeur du sujet (Moscovici, 1961). Les représentations sociales permettent de mieux comprendre les individus et les groupes, en analysant la façon dont ils se représentent eux-mêmes, les autres et le monde. Aussi, l'attitude d'une personne envers une autre ou un objet, dépend des différentes perceptions que cet individu a de la personne et/ou de l'objet. Elle dépend aussi de l'acceptation d'une situation par une personne. Les perceptions d'un individu dépendent de son vécu expérientiel, qui dépend de ce qu'un individu vit (Denise JODELET 1989). L'expérience vécue est fonction des relations et des communications qu'un individu peut avoir. Dans ce cas, le sujet éprouve des difficultés et souffre pour plusieurs raisons : relation avec d'autres sujets, connaissance des contours du sujet.

## **V-2- INTERPRETATION DES RESULTATS**

Dans ce paragraphe, il est question d'apporter des explications à nos résultats, en faisant appel à la théorie développée.

### **V.2-1- La coloration de l'expérience et engagement des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion**

D'après la théorie des représentations sociales, l'attitude d'une personne envers une autre en un objet dépend des différentes perceptions que cet individu a de la personne.

Selon la théorie du Noyau central, BAZIER et MERCIER, Moscovici en 2003, l'objet handicap est tributaire des représentations sociales, ainsi, les personnes en situation de handicap sont nées et réduites à leur handicap. Autrement dit, on voit le porteur de handicap comme un sous homme. Notre regard peut avoir une influence sur la construction identitaire de l'autre, ce qui pourrait amener ces derniers à s'exclure eux-mêmes de la société ou du contexte scolaire.

D'un autre point de vue, JODELET, parlant du diabète, évoque que les malades vivent leur handicap dans la souffrance, et les difficultés et la relation avec les autres.

En contexte scolaire, cela revient à dire de la personne handicap, même si elle est ou non compétente sera toujours considéré comme une personne diminuée. Ces personnes généralement vivent leur maladie dans la souffrance et les difficultés et la relation avec les autres. Cette conception des personnes en situation de handicap modifie le comportement

de l'objet de comparaison. Toujours allant dans le sens des représentations du handicap, Alain blanc affirme, « Les relations des handicapés avec les autres sont rendues impossible à cause de leur déficience, de leur incapacité à s'exprimer oralement, à entendre, à se déplacer facilement : cas des non voyant et des personnes handicapé moteur), Ainsi, il est difficile de communiquer avec un infirme moteur cérébral oralisant, qui éprouve des difficultés à prononcer les mots ». Par ailleurs, il ressort de l'hypothèse I, Basé sur la coloration de l'expérience et engagement des élèves handicapés dans les activités scolaires, nous avons relevé que la plupart des enfants handicapés s'épanouissent dans l'enceinte de l'école, ils sont toujours en joie, et aidés par certains de leurs camarades valides. Ces derniers les aident par moment à se nourrir (pour les déficients qui ne peuvent pas utilisés leur mains). Mais d'autres se montrent hostiles envers les personnes handicapées. C'est alors que l'enfant Valide 1, camarade du sujet A dit en ces termes : « Je n'aime pas les enfants handicapés, car ils ne savent pas écrire, ils sont chiches et paresseux », Cette attitude de cet élève reflète son esprit intéressé à l'égard des élèves déficients. On comprend que l'enfant ne rejette pas ses camarades handicapés, mais éprouve une certaine animosité par rapport à leur refus de satisfaire ses intérêts alimentaires.

Aussi, le fait que ces enfants vivent le handicap dans la gêne peut dériver de la perception qu'ils se font d'eux- mêmes et de l'attitude de leur autre camarade qui sont parfois jaloux de leurs notes.

Ce rejet de cette jeune écolière peut également être dû, au fait qu'elle ne peut jouer avec ses camarades qui ne peuvent se déplacer ou s'exprimer, comme elle. Aussi, car ces deniers refusent par moment de partager leur goûté avec elle. Face donc à ce comportement, de certains élèves valides, cela expliquerait la gêne que les enfants en situation de handicap, que nous avons interrogé ressenté. Ainsi, ils vivent leur handicap dans la gêne et dans l'espoir qu'un jour, ils graviront les échelons pour occuper un poste le gouvernement dans leur pays. C'est le cas du sujet C, qui à cause des injures, telles que : « Sorcier », avancé par certains de ses voisins ; et des attitudes intéressées de ses camarades valides, prophétise être un grand dans ce pays. D'où l'expression : « Me voir sur fauteuil roulant me gêne, je ne suis pas complexé devant mes camarades valides, je vais me battre pour être journaliste ... ». Le souci de cet enfant peut s'expliquer par, les frustrations qu'il a vécu dans le cadre familial, où selon lui, « C'est ma mère qui a seulement mon temps, mon père ne sais même pas là où je suis ». C'est aussi le cas de D



qui dit : « Je fréquente d'abord pour mon bien et être ministre, donc membre du gouvernement dans ce pays, et pour cela, je dois avoir beaucoup de connaissances ». Nous constatons que, les comportements négatifs des enseignants et des élèves dits valides, bien que gênants (certains élèves en situation de handicap à ETOUG-EBE) encouragent ces derniers à s'impliquer davantage dans les activités scolaires en contexte d'inclusion. Aussi, la manière que les enseignants et les élèves dits normaux perçoivent les élèves en situation de handicap n'influence en rien leur détermination à s'impliquer dans les activités scolaires. De même que l'état psychique des enfants déficients. Au contraire le mépris de ces derniers les pousse à aller de l'avant pour pouvoir s'insérer dans la société. Pour corroborer avec la théorie de Denise JODELET, nous avons constaté que ces enfants au lieu de s'exclure définitivement en restant à la maison, s'efforce à participer aux enseignements.

### **V.2.2 La confrontation avec l'état physique et engagement des élèves déficients dans les activités scolaires**

Selon la théorie des représentations sociales de Moscovici, les représentations sociales jouent un rôle fondamental, dans la dynamique des relations sociales et dans la pratique. A partir de ces conceptions, Moscovici suggère le contact avec autrui pour pouvoir s'intégrer dans un milieu afin de réaliser ses activités. Par ailleurs, pour s'intégrer, un être humain doit vivre avec les autres. Il doit faire comme les autres et savoir se rendre utile. C'est-à-dire compter pour les autres.

Par rapport à la théorie des représentations sociale qui stipule que l'être humain acquiert des connaissances qu'au contact avec les autres ; dans notre étude, les élèves déficients du centre national de réhabilitation d'ETOUG-EBE, pour s'intégrer, dans les activités scolaires ont procédé par :

- Le recours aux pairs, il s'agit ici de l'apport des pairs, donc l'enfant en situation de handicap réalise des activités avec ses pairs. Il ne se sent pas inférieur devant ses camarades dits valides, par rapport à son handicap. C'est le cas des individus D et C, qui se sont faits intégrer dans des clubs et ont occupé des postes de responsabilité : **Exemple : Cas D** « *Je suis ministre de la communication dans le club gouvernance des enfants et je suis chef de classe quand la maîtresse n'est pas là* »

- L'enfant cas C de dire : « *moi, j'étais en 2016, ministre de la Santé, dans le club santé* ». Cette adhésion dans les clubs montre que ces deux élèves ont accepté leur handicap. Aussi, ils ont la volonté de se rendre utiles malgré leur état physique. Ceci peut être à cause de leur âge (l'enfant cas D à 13 ans au CMI et l'enfant cas C à 18 ans) ou par instinct de compétition.

Cet apport des pairs se matérialise par l'aide des membres de la famille. Certains enfants en situation de vulnérabilité se font aider par leur membre de famille, c'est le cas de l'enfant B2 (autiste) qui pour faire ses devoirs, se fait aider par sa grande sœur : « *pour faire mes devoirs, ma grande sœur, aide moi* ». Cela montre que cet élève a le souci d'apprendre, d'acquérir de nouvelles connaissances, malgré son handicap mental. Donc cet élève ne fait pas attention au regard et aux propos de ses camarades valides pour s'informer. D'un autre côté, elle déteste le bavardage et cherche à fournir des efforts pour s'insérer dans le groupe classe et participer au cours. Comme elle-même le dit : « *je n'aime pas TAWA, il bavarde trop et il triche beaucoup* » « *j'aime aller au tableau* ».

D'autre part, pour vaincre leur handicap et s'impliquer dans les activités scolaires. Ces élèves en situation de vulnérabilité, développent en eux l'estime de soi, de confiance qui a été développée par la théorie de Bandoura, « sur le sentiment d'auto-efficacité ». Selon cette théorie du « sentiment d'auto-efficacité ». La croyance d'une personne sur sa capacité d'atteindre des buts est stimulée par la motivation et la persévérance, ce sentiment pousse à l'action, cela amène l'individu à aller de l'avant. De même, selon cette théorie, c'est la confiance qu'un individu a de lui-même qui peut conditionner son comportement en l'amenant à interagir pour s'insérer dans la société. Plus, ce sentiment est élevé, plus l'individu a une meilleure estime de soi, et plus il a confiance à ses compétences et devient plus optimiste. C'est le cas des élèves déficients E.,D,C, sûr de leurs compétences projettent leur avenir : le sujet E s'exprime en ces termes : « je vais être créateur de dessins animés pour les enfants ». Ce dernier compte faire plus tard l'art plastique, et lorsqu'un individu se projette « sa profession dans l'avenir », cela témoigne la confiance qu'il a de lui-même. Les affirmations telles que « je vais me battre pour devenir journaliste » (Sujet C) renvoient à l'engagement qui anime ces enfants en situation de handicap. En dehors, de ce sentiment d'auto efficacité développé chez certains enfants déficients, il y'a également ceux qui se situe dans les structures de but de maîtrise qui consiste à un élève de ne pas seulement focaliser son attention, sur des compétences chiffrées, mais plutôt sur

progression de ses performances intellectuelles, par rapport à ses connaissances antérieures. Qui pourront l'aider à s'insérer dans la société, c'est le cas de l'élève D qui dit : « *Moi, je ne fréquente pas pour avoir de bonne note, mais plutôt pour avoir beaucoup de connaissance et demain être Ministre dont faire partie des membres du gouvernement, c'est mon avenir qui m'inquiète* ».

Pour cet élève, on comprend qu'il est conscient de sa situation de handicap. Et pour cela devrait beaucoup s'instruire, pour acquérir et développer des savoir-faire, savoir être pour s'insérer dans la société.

### **V.2.3 Les méthodes et pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants, pour dispenser les cours, influencent l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires**

Dans cette rubrique, il s'agit des notes, de l'approche utilisé dans le processus enseignement/apprentissage.

Selon MGBWA, Vandelin en 2018, concernant les handicapés visuels, affirme que : « Les défaillances du handicap expliquent les difficultés de l'adaptation scolaire. Ces difficultés se confirmant par les indicateurs tels que : matériels didactiques et pédagogiques différenciées, qui ici vont de pair, car le manque de livre en braille entraîne l'exclusion de certain enseignement dans leur programme, à l'instar des leçons scientifiques. Il en est de même pour l'indicateur : présence des spécialistes adaptés à la déficience. La difficulté est donc au niveau de l'informatique et du matériel adéquat qui sont encore absent. Or, aujourd'hui, l'informatique est un outil incontournable pour faciliter l'intégration scolaire et plus tard professionnels des handicapés visuels. Ainsi, l'absence de cet outil pendant les enseignements ne permet pas de penser à leur intégration individuelle et /ou scolaire.

Lors de nos recherches, nous avons constaté que, par rapport aux méthodes et pratiques pédagogiques employées par les enseignants, les élèves déficients ont des difficultés pour participer activement au cours. C'est le cas de l'enfant C qui malgré son désir d'apprendre, ne parvient pas à participer totalement au cours, car dit-il : « le maître quand il parle, il fait aussi des gestes et il aime travailler avec les sourd. Le cours, c'est pour les sourds et comme il fait ça m'embrouille, j'aime le français, mais à cause de cela j'ai parfois les mauvaises notes ». Ainsi, nous pouvons comprendre que l'élève C est mécontent de l'attention particulière que son maître manifeste envers les élèves mal

entendant. Aussi la pédagogie différenciée n'est pas toujours adaptée pour tous les élèves. « *Par contre en mathématiques, je m'en sers, j'ai souvent, 18, 19, 20* » ces notes bien qu'encourageantes nécessitent d'être revues. Cette bonne performance de l'élève C peut être due à son désir d'être pris comme référence dans la société. Mais aussi, à cause peut être de l'aide de son petit frère et de son amour pour l'école.

En dehors de ce manque d'attention, il y a également le refus, pour l'enseignant de faire participer tous les élèves au cours. Comme le pense le cas C qui s'exprime ainsi : « quand le maître pose les questions, quand je lève le doigt, il interroge ceux qui parlent vite ».

A partir de cette affirmation, on comprend par-là que l'enseignant veut progresser dans ses leçons et finir avec le programme. Cette attitude montre que l'enseignant ne maîtrise pas l'objectif de la création des écoles inclusives. Peut-être aussi que l'enseignant se tourne vers les élèves sourd-muet parce que ces derniers ne peuvent entendre, ce qu'il dit.

La non compréhension du cours, par l'enfant C par exemple, peut-être due au manque de matériel didactique adapté pour ses camarades sourd-muet, comme cela a été certifiée par la maîtresse D, qui dit « nous avons un sérieux problème ici, il y a manque de matériel didactique approprié. Pour chaque type d'handicap, pour les moteurs il n'y'a pas de problème, ils sont comme les valides, ils entendent et ils voient, le problème, ce sont les sourd-muet, pour qu'il assimile une leçon, il faut les images, les aliments, par exemple pour qu'ils sachent la différence entre le sucre et le sel, il faut qu'ils goûtent, et pour cela il faut en acheter. Et ce manque de matériel didactique nous amène à oublier certains élèves, surtout les IMC ».

Cette incompréhension des leçons, par l'élève C par exemple, peut s'expliquer par le niveau intellectuel de l'enseignant. Car, au cours de nos entretiens, nous avons relevé que l'enseignant le plus instruit est titulaire du baccalauréat. Les autres ont le B.E.P.C plus trois ans de formation à l'ENIEG. Et la majorité n'ont pas une formation en éducation inclusive. Certains ont commencé par enseigner, dans les écoles ordinaires avant de se retrouver dans les écoles inclusives. Ainsi, la méthode de la pédagogie différenciée sans matériel didactique et sans accompagnateurs, le niveau intellectuel moyen des enseignants influencent l'implication active les élèves déficients, dans les activités scolaires.

## **V.3 Perspective théorique et pédagogique**

### **V.3.1 Perspectives théorique**

Le problème que notre étude traite est celui de l'impact des représentations sociales, sur l'inclusion scolaire des élèves déficients. Parler d'eux c'est faire référence aux élèves de l'école primaire publique d'ETOUG-EBE, présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et dont l'âge varie entre 7 et 18 ans.

L'analyse de nos travaux nous a proposé deux variables dont quatre modalités à savoir : la coloration de l'expérience des élèves déficients, la confrontation avec l'état physique, l'expérience vécue et l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires.

Toutes nos trois modalités de la variable : représentation sociale, ont été associés à la modalité de l'inclusion scolaire (engagement ou implication des élèves déficients dans les activités scolaires), pour s'assurer qu'il y'a effectivement, interaction entre ces variables. De là, il ressort que les représentations sociales sont corrélées à l'inclusion scolaire des enfants handicapés. Ces deux variables confirment le rôle des représentations sociales du handicap sur l'engagement scolaire des élèves porteurs d'une déficience. Seulement sur le plan affectif mais pas sur le plan intellectuel.

Ces études ont été effectuées par plusieurs auteurs. Qui ont présenté l'influence que le regard, les paroles des enseignants et des élèves valides peuvent avoir sur l'intégration scolaire des enfants déficients en conteste d'inclusion. Ils ont tous montré que ces perceptions du handicap par : les enseignants, les élèves valides peuvent plonger les personnes déficientes dans le désespoir. A partir des entretiens, toutes nos hypothèses ont été validées. Une donc la première influence mais de manière positive en encourageant plutôt les élèves déficients à s'engager à l'école. La deuxième et la troisième influence dans le sens négatif, en démotivant les élèves en situation de handicap à participer au cours.

En effet, nos travaux apportent une nouvelle idée en ce qui concerne l'influence des représentations sociales sans toutes fois amener ces derniers à s'exclure de toutes activités scolaires et parascolaires. Elles (études) apportent de nouvelles orientations quant à la

sensibilisation du personnel enseignant et d'autres handicapés qui se renferment sur eux-mêmes, en s'excluant dans la société et dans le milieu scolaire à cause du regard d'autrui.

Les perspectives seront représentées dans le modèle résolutif.

### **V.3.2 -Les perspectives pédagogiques**

Au regard de notre intérêt pédagogique, nous pouvons émettre quelques suggestions :

- Dans une classe inclusive avec une pléthore de type de handicap les enseignants doivent eux-mêmes cultivé du zèle. Savoir se comporter comme des parents. Un parent étant celui-là, qui répond spontanément au besoin de l'enfant. Face à un manque de matériel didactique, la directrice et le personnel enseignant en accord avec les membres de l'A.P.E, devront eux-mêmes doter les classes d'un matériel didactique approprié à chaque type de handicap.
- D'un autre côté, les parents pour le bien et l'épanouissement de leurs enfants doivent en ce qui leur concerne contribuer aussi à l'achat du matériel didactique.
- Pour alléger la tâche (enseignement, nettoyage des élèves IMC) aux enseignants, les accompagnateurs devront être recrutés pour le suivi corporel et social des élèves déficients surtout les IMC.
- Pour ce qui est des attitudes et des comportements des enseignants, une équipe de superviseurs venant de l'université (Filière : science de l'éducation) devrait être mise sur pied chaque semaine pour le suivi des enseignants. Cela devrait être effectué pendant les enseignements et en fin de semaine. Ceci, pour avoir une idée des lacunes pédagogiques de chaque enseignant. Et par là donc organiser des journées pédagogiques au cours desquelles les thèmes des ateliers auront pour objectifs de leur faire acquérir de nouvelles connaissances en matière d'éducation inclusive. Car, au cours de nos entretiens, nous avons constaté que la plupart des enseignants, que nous avons interrogé ont des idées mitigées du concept « inclusive scolaire »

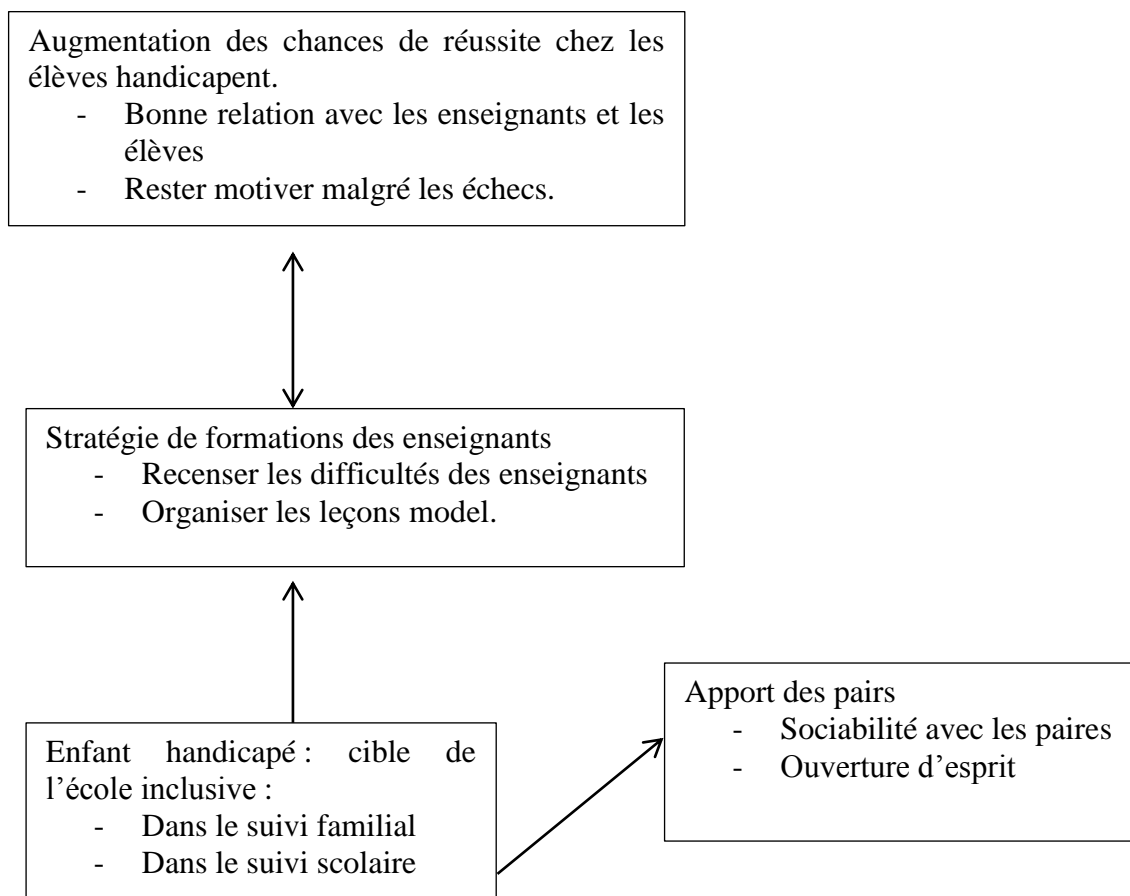
## **V.4 Le Model résolutif**

### **V-4-1 Présentation du modèle résolutif**

Le model résolutif que nous allons proposer concerne les personnes handicapées. Il s'agit de proposer des stratégies, les mécanismes que ces élèves en situation de vulnérabilité pourraient adopter, pour vivre et vaincre leur handicap, afin de s'impliquer dans le domaine scolaire. Aussi, savoir se comporter dans la classe, et se rendre utile. Ce modèle s'intitule : modèle de résilience des apprenants en situation de handicap dans l'engagement scolaire, en contexte d'inclusion. Pour que les élèves déficientes s'épanouissent dans leur environnement scolaire, il faudrait :

- Développer en eux le sentiment d'auto efficacité. La personne en situation de handicap, si, elle n'est pas sûre d'elle, considèrera son handicap comme une fatalité. Or si elle s'accepte elle pourra s'intégrer partout où elle ira, sans complexe. C'est ce sentiment, cette estime de soi qui donnera la force d'aller de l'avant.
- Développer en ces enfants, l'esprit de sympathie, pour s'ouvrir aux autres (pas seulement avec ceux qui partage sa condition), dont les élèves valides qui pourront les soutenir. Et c'est à la suite de ces relations, qu'ils pourront acquérir de nouveaux savoirs, découvrir le monde avec ses réalités et s'y intégrer.
- Créer en eux, l'amour de la compétence. La personne en handicap, ne devrait pas s'attarder, sur les notes chiffrées. Mais devrait plutôt fournir plus d'efforts pour se faire accepter dans la société.

Le schéma ci-dessous résume le modèle de résilience, des élèves en situation de handicap.



**Graphique :** modèle de résilience des apprenants handicapés



## CONCLUSION GENERALE

L'objectif poursuivi tout au long de cette étude était d'analyser l'impact des représentations sociales sur l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires. De nombreux auteurs ont mené des études sur la vie scolaire des élèves en situation de handicap. Et à partir de leurs investigations, ils ont relevé que ceux –ci s'excluaient (eux – même) ou se trouvaient être exclus de la société à cause de leur handicap. Ces représentations contribuaient à ramener une personne au bas niveau de la condition humaine. Ces individus à cause de leur handicap et des conceptions faites à leur égard se sentent frustrés et s'impliquent partiellement dans les activités scolaires et même dans la société. En ce renfermant sur eux-mêmes, ils sombrent dans l'ignorance et la mendicité. Aussi à cause des marginalisations répétées, ils sombraient dans l'ignorance et la mendicité. De plus, les méthodes et pratiques pédagogiques employés dans les écoles ordinaires et parfois inclusives ne permettaient pas à ces derniers d'accéder facilement en classe supérieure. Le contact de ces enfants déficients avec ceux qui sont dits valides diminue leur niveau de confiance. Pour certains, ils sont perçus comme des sujets en marge de la société ; des désespérés qui suscitent compassion et pitié. Ce qui les amènent à s'exclure. Or, dans un autre cas, les conceptions portées à l'égard des élèves handicapés poussent ces derniers à fournir beaucoup d'effort pour participer aux enseignements scolaires et même dans la société. D'où la question de recherche suivante : « quelle est l'influence des représentations sociales sur l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion ? ou les représentations sociales du handicap influencent l'engagement des élèves déficients dans les activités scolaires en contexte d'inclusion ?

Pour répondre à cette question, la recherche a répondu à un devis de type qualitatif. En effet, la collecte des données s'est adressée à un échantillon de 19 sujets. Nous avons appliqué la technique typique ou « choix raisonné ». Les données collectées à travers les entretiens individuels ont été traitées par l'analyse de contenu thématique. Les principaux résultats sont les suivants :

- Premièrement, les enfants atteints de déficience à l'école publique primaire inclusive d'ETOUG –EBE vivent le handicap de manière différente ; d'aucuns vivent le handicap dans l'ignorance ; les uns ont accepté leur handicap et d'autres

le vivent dans la gêne et la désolation avec une grande envie, de montrer au monde ce qu'ils peuvent faire. Cependant, le vécu de leur handicap augmente leur engagement à s'impliquer davantage dans les activités scolaires. De même, les attitudes discriminatoires de leurs enseignants et de leurs pairs n'influencent pas leur détermination à s'engager dans les activités scolaires.

- Deuxièmement, pour vaincre leur handicap, ces enfants développent en eux le sentiment d'efficacité développée par Bandoura, se positionne dans la structure de but maîtrise ; et font recours à l'aide des pairs. Ils ne sont pas totalement actifs à cause de l'inadéquation des salles de classe avec leur état physique. D'autres, sans gêne trouve que l'école est un lieu de jeu. Ainsi, la confrontation avec l'état physique (disposition des tables bancs, la promiscuité des salles de classe) les empêche de participer (aller au tableau) aisément au processus enseignement/apprentissage
- Troisièmement, bien que ces enfants soient motivés à faire l'école, ils sont confrontés aux méthodes et pratiques pédagogiques employées par les enseignants. Méthodes et pratiques pédagogiques, qui les empêchent de participer activement au cours. Ceci à cause du manque de matériel didactique approprié. Dans une même classe, avec la présence de plusieurs types de déficiences, certains élèves ne parviennent pas à se concentrer et assimiler les leçons ; d'autres sont dans les nuages et démotivés de suivre le cours.

Les représentations sociales ont une influence sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap en ce sens que, dans cette école, certains fondements de l'inclusion (accessibilité dans les salles de classe, l'état des salles de classes, méthodes et pratiques pédagogiques appropriées pour tous les types d'élèves, sentiment d'affection ...) ne sont pas pris en compte par le corps enseignants et administratifs. Dès lors, au lieu de s'exclure ces élèves en situation de handicap s'adaptent dans un contexte de vulnérabilité. En développant en eux le sentiment d'auto-efficacité développé dans la théorie de BANDOURA. Donc le comportement d'un individu par rapport à ses pairs, à son milieu de vie dépend de l'estime que ce dernier a de lui-même. Les perceptions que l'on se fait de lui et les mécanismes mis en place pour son éducation peuvent avoir une influence négative dans sa vie scolaire et en société, si celui-ci n'a pas confiance à ses potentialités intrinsèques et extrinsèques.

## REFFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### • OUVRAGES, MEMOIRES ET ARTICLES

- **ABRIC J Claude** (1994) : Pratiques sociales et représentation. Document Wikipédia
- **ALBARELLO. L** (2003) : Apprendre à chercher : l'auteur sociales et la recherche scientifique. Bruxelles De Boeck Université.
- **AMOUGOU KOE Judy Nephty** (2017) : La place du handicap dans les pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion : une analyse des pratiques 116p, mémoire en vue de l'obtention du diplôme de DIPEN.
- **BOOK** (2016) : L'inclusion scolaire, ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. <http://theses.Uni-lyon 2.fr/document>.
- **BOUDAUD Akim** (2008) : Du handicap à la reconnaissance de la situation de handicap. La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 2008 /3 n°73 P 19-26.
- **CALVEZ Marcel** (2000) : La liminalité comme cadre d'analyse du handicap. Université de Rennes2
- **DARIOLI Céline** (2012) : Les représentations sociales des élèves face à une camarade en situation de handicap en contexte d'inclusion scolaire. Mémoire de master
- **DEPELTEAU F** (2003) : La démarche d'une recherche en sciences humaines.
- **DESOMBRE Caroline** (2006) : Elèves en situation de handicap : Quelle estime de soi ? Quelle stratégie face à la stigmatisation ? Bruxelles : Les presses de l'Université de Laval.
- **DURKHEIM. E** (1968) : Education et société. Paris : presses universitaires de France, 1968.
- **FONKOUA Pierre** (2001) : De l'intégration scolaire à la l'intégration sociale : Vecteur de l'éducation inclusive.
- **FREUD.S** (1985) : L'inquiétante étrangeté et autres essais. In Henri Jacques Sticker: pour une nouvelle théorie du handicap. La liminalité comme double.
- **GARDOU** (2005) : Fragment sur le handicap et la vulnérabilité. Pour nouvelle révolution de la pensé et de l'action, Ramonville Saint-Agnes, Erès, 2005.

- **JODELET Denise (1989)** : Rapport à la folie et représentation sociale de la maladie mentale. Thèse pour le doctorat d'Etat.
- **JODELET Denise (1989)** Représentation sociale, phénomènes, concepts et théories. Document Wikipédia.
- **JODELET Denise:(2006)** : La place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales pp 235-255. Rennes : les presses universitaires de Rennes. Collection : Didactique psychologie sociale
- **JOUET Michel le PORS (2006)** : La théorie des représentations sociales. Cadre santé. Document Wikipédia.
- **KORFF-SAUSSE (1995)** : Le handicap : Figure de l'étrangeté dans traumatisme et devenir psychique.
- **LACROIX Eve et POTVIN pierre (2009)** : De l'intégration à l'inclusion des élèves en difficulté d'apprentissage. Document en ligne sur le réseau d'information pour la réussite éducative.
- **MACKAY. W. A (2006)** : Relier le soin et les défis : utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire du service en adaptation scolaire, Nouveau Brunswick, P 226.
- **MGBWA Vandelin (2018)** : L'intégration scolaire de l'enfant à besoins particuliers : entre « le faire » et le projet pédagogique.
- **MURPHY.R (1990)** : Vivre à corps perdu. Paris, Plon, col. Terre Humaine, 1990 (texte anglais The body silent, 1987) in Henri, Jacques STIKER.
- **NGO MELLAH Antoinette Ernestine (2013)** : Éducation inclusive en Afrique subsaharienne. L'harmatan 5-7, rue de l'école polytechnique, 7005 paris
- **OTTO RANK (1994)** : Don Juan et le double. Traduction française, Payot, 1973. Sciences sociales et santé, vol. XII n°1, mars 1994, Handicap : identités, représentations, théories. In Henri Jacques STICKER (2007) : Pour une nouvelle théorie du handicap. La liminalité comme double. Revue n°45.
- **PLAISANCE(E) et AL (2005)** : Petite enfance et handicap. La prise en charge des enfants handicapés dans les équipes collectives de la petite enfance. Caisse Nationale des allocations familiales. Dossiers d'études, n°66, 2005.
- **PLAISANCE(E) (2006)** : Éducation spéciale ou Éducation inclusive, la dimension historique pour une école inclusive : quelle formation pour les enseignants ? IUFM de Créteil CRDP de Créteil, 2006, P 11-18A a

- **PRUD'HOMME, VIENNEAU, RAMEL et ROUSSEAU (2011)** : La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. Education et Francophonie.
- **QUIVY. R, CAPENDHOUDT (1995)** : Manuel de recherche en sciences sociales. Dunod. Paris.
- **RAYNAI, F. RIENIER. A (2010)** : Pédagogie, dictionnaire des concepts lés ; Italie L.E.G.O.S.P.A.
- **ROUSSEAU Nadia et BELANGER (2004)** : La pédagogie de l'inclusion scolaire, Sainte Foy, Québec : presses universitaires du Québec.
- **ROY COMPTE (2006)** : De l'acceptation à la reconnaissance de la personne handicapée en France : un long et difficile processus d'intégration.
- **STICKER Henri Jacques (2007)** : Pour une nouvelle théorie du handicap : la liminalité comme double n°45 /7-23.
- **THOMAZET Serge (2008)** : L'intégration a des limites, pas l'école inclusive : revue : vol34 n°125\_139
- **TONY BOOTH et AINSCOW** : Guide de l'éducation inclusive : solution à l'insertion des enfants handicapés. P167
- **TURNER Victor. W (1990)** : Le phénomène rituel structure et contre structure. Paris. P.U.F.
- **VAN GENNEP A. (1969)** : Les rites de passage. Première édition. 1909, Paris, PUF, 1990, in **Sticker Henri Jacques** : Pour une nouvelle théorie du handicap : la liminalité comme double n°45 /7-23. 2007
- **VYGOSTSKY, L (1963)** : The Problem of Learning and Mental Development at School Age in B. Simon and J. Simon (eds), Educational psychology in the USSR, pp. 21-34, London, Routledge and Kegan Paul

## **LOIS ET DECRETS**

- **Lettre circulaire conjointe N°283/07/LC/MINESEC/MINAS du 14 Août 2007** : relative à l'identificateur des enfants handicapés et ceux des parents handicapés.
- **La loi N°2010/002 du 13 Avril 2010**, portant protection et promotion des personnes handicapées.
- **La loi N°98/04 du 14 Avril 1998** d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- **Unesco (1994)** : Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne.

- **Unesco (2000)** : Forum mondial sur l'éducation cadre d'action, Dakar Sénégal.
- **Unesco (2005)** : Principe directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous

## **ANNEXES**

**ANNEXE 1 : Formulaire de consentement**

**ANNEXE 2 : Guide d'entretien**

**ANNEXE 3 : Contenu des entretiens individuels**

**ANNEXE 4 : Contenu du focus group**

**ANNEXE 5 : Effectif des élèves de l'école**

## **ANNEXE I : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES INDIVIDUELS**

### **Présentation du cadre de la recherche :**

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet du DIPEN de OMOLE SAMEDI BAMALA Brigitte Solange dirigé par Professeur Vandelin MGBWA du département des Sciences de l'Education de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Ce document vous explique les buts de ce projet de recherche et de ses procédures. Il indique des coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

### **Nature de l'étude**

La recherche a pour but d'étudier l'influence des conceptions sociale, des enseignants et des élèves valides ont sur l'implication des élèves déficients en contexte d'inclusion.

### **DEROULEMENT DE LA PARTICIPATION**

L'entrevue de type individuel, se déroulera dans un lieu neutre de votre établissement. Elle aura une durée de 30minutes et sera enregistrée par audio avec votre consentement. L'entretien concerne votre niveau d'étude, les difficultés que vous rencontrez, et bien d'autres thèmes que nous évoquerons lors de nos rencontres. Vous êtes libres de participer à ce projet, de répondre ou de refuser de répondre à certaines questions ou de mettre fin à l'entretien.

### **CONFIDENTIALITE ET GESTION DES DONNEES**

Au cours de ce travail de recherche vous pourrez être identifié(e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce en quoi vous consentirez spécifiquement.

Dans le cas où vous souhaitez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

-Les noms des participants dans aucun rapport ;

-Les divers documents de la recherche seront codifiés (noms fictifs) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes



## **ANNEXE 2 : LE GUIDE D'ENTRETIEN**

**Thème de mémoire :** LES REPRESENTATIONS SOCIALES ET INCLUSION SCOLAIRE : UNE APPROCHE PSYCHOPEDAGOGIQUE DE LA SITUATION DE HANDICAP.

### **THEME 1 : LA COLORATION DE L'EXPERIENCE**

- Sous-thème 1 : Les difficultés ou obstacles rencontrés par les enseignants
- Sous-thème 2 : Le niveau de confiance
- Sous-thème 3 : L'ancienneté dans la profession

### **THEME 2 : LA CONFRONTATION AVEC L'ETAT PHYSIQUE**

- Le degré de d'acceptation de l'enfant handicapé
- Le degré de confiance de l'enfant handicapé

### **THEME 3 : L'EXPERIENCE VECU**

- Les relations des enfants handicapés (avec ses pairs, ses enseignants, ses parents et ses voisins)
- L'approche pédagogique utilisée
- Le matériel didactique et la disposition des tables bancs

### **THEME 4 : ENGAGEMENT DES ELEVES DEFICIENTS DANS LES ACTIVITES SCOLAIRES**

- Les notes de classe
- Le travail en équipe
- La participation au cours et dans les clubs

## **Questions posées**

### ***POUR LES ELEVES DEFICIENTS***

- 1-Comment tu te vois par rapport à tes camarades valides ?
- 2-Cela ne te gêne pas ? Pourquoi ?

- 3-Pourquoi tu viens à l'école ?
- 4-Parle- moi de ta relation avec tes camarades, tes enseignants, tes parents et tes voisins ?
- 5-Comment fais-tu pour venir à l'école ? Est-ce pénible pour toi ?
- 6-Parle –moi de famille
- 7-En dehors des cours qu'est ce tu fais encore à l'école ?
- 8-ça se passe comment en classe quand le maître donne cours ?
- 9-As-tu de bonnes notes ? Pourquoi ?
- 10- Comment fais-tu pour t'en sortir ?
- 11- As-tu tous les livres ?

### ***POUR LES ELEVES VALIDES***

- 1-Parle –moi de tes camarades handicapés (en situation de handicap)
- 2-Ils sont vos amis ? Pourquoi ?
- 3-Vous les trouver comment ?

### ***POUR LE DIRECTEUR DE L'ECOLE ET POUR LES ENSEIGNANTS***

- 1-Pouvez-vous nous faire un aperçu de l'historique de cette école ?
- 2-Quels types d'élèves déficients trouvent-on dans cette école ?
- 3-Selon vous qu'est-ce qu'une école inclusive ? Qu'est- ce que le handicap ?
- 4-Quel est votre niveau d'étude ? Et combien d'année d'expérience avez-vous ?
- 5-Pouvez- vous parler de la relation entre vos élèves en situation de handicap avec les élèves valides et le personnel enseignants
- 6- Est-ce –qu'il vous arrive de convoquer les parents de ces élèves ? Pourquoi ?
- 7-Pouvez-vous nous parler des difficultés(pédagogiques) de cette école ?
- 8-Pouvez-vous nous faire un bref aperçu des performances scolaires des élèves porteurs d'un handicap dans cette école ?
- 9-Comment organiser vous les travaux entre vos élèves ?
- 10-Quelle approche pédagogique utilisez-vous pour enseigner ?

## **ANNEXE 3 : Contenu des entretiens individuels :**

### **-Cas des élèves déficients**

#### **SUJET C**

J'ai 18 ans, je suis au Cours élémentaire1. Ça me mal d'être sur fauteuil roulant et les autres marcher. Je fréquente pour mettre les choses dans mon cerveau et montrer le travail que j'ai fait, pour me faire aimer et devenir plus tard journaliste. En 2016, j'étais ministre de la communication dans le club santé. Ça me fait mal d'être assis sur ce fauteuil roulant. Je n'ai pas pris un poste parce que en 2016, j'avais beaucoup souffert. Il fallait qu'on me pousse pour que j'aille à l'école et assister à la réunion. La classe est trop petite, ce qui fait que je n'arrive pas à me déplacer librement avec les bancs qui sont partout. L'école ça va un peu, je ne comprends pas le cours de français et la manière que le maître répond en faisant des signes m'embrouille. J'ai les mauvaises notes en français à cause de cela. Je ne peux pas lever les mains pour aller au tableau. J'ai compris que c'est parce que je suis comme ça, que le maître ne m'interroge pas. Quand je lève la main pour répondre, il ne m'interroge pas, il pointe les élèves qui parlent facilement. Quand on te voit sur fauteuil roulant on se moque de toi. Quand tu as de l'argent, ils (enfants valides) sont avec toi et tu n'en as pas, il te fuit « s'il te plaît achète moi, si tu ne le fais pas, ils te disent qu'ils ne sont pas tes amis. Mon père est paysan, il ne m'a jamais rendu visite, aucune assistance financière, seul ma mère s'occupe de moi. Je suis le 6° enfant à ma mère. L'école ça va un peu. Quand j'étais au CP, je voulais être premier, mais la maîtresse bavardait beaucoup et ça m'embrouillait. Elle voulait que sa fille soit première de la classe, pour que son mari donne 20000 f à sa fille. Elle bavardait beaucoup au point où je m'étais embrouillé et je n'étais pas sorti premier, et sa fille qui était devant moi. Je fais seul mes devoir. Les sourd-muet dérangent c'est avec eux que le maître fait les signes pour poser les questions. Je n'ai pas tous les livres. Je reste au centre des handicapés avec mon petit frère et mon grand frère. Le terrain est accessible. Il n'est pas facile de se déplacer dans la salle de classe.

#### **Sujet D**

J'ai 13ans et deux ans à ETOUG-EBE, je suis nouveau dans la classe. Je suis né avec les pied beaux, mais à cause d'une opération qui a mal tournée, la gangrène est apparue, d'où l'amputation de ce pied. Je suis ministre de la communication dans le club gouvernance des enfants. J'ai de bonne relation avec tous mes enseignants car je les prends comme mes parents. Avec mes camarades les relations ne sont pas totalement bonnes. Je réside au carrefour carrière. J'ai une voisine qui se moque de moi avec certains enfants, avec les autres ça va un peu. Je n'ai pas les problèmes pour suivre le cours. Je viens à l'école en moto ou en bus. Mon problème c'est que je n'ai pas la prothèse pour me déplacer facilement. Je fais l'école pour mon bien

. Pour être ministre donc membre du gouvernement et pour avoir des connaissances. En classe je m'en sors, mes notes sont moyennement bonnes. Je fais parfois seul mes devoirs. En l'absence de la maîtresse, c'est moi qui prend le relais pour mettre de l'ordre dans la classe. Je réponds aux questions. Ma mère est commerçante et mon père chauffeur et toujours malade, à cause de cela, je ne parviens pas à venir tous les jours à l'école. Je suis le dernier enfant à mes parents. Le problème que j'ai c'est que lorsque les gens sont assis je ne peux plus aller au tableau même comme j'aime y aller.

### **Sujet B 1**

J'ai 15 ans, reste à Damas, mon père travaille à la CNPS et ma mère à l'hôpital. C'est ma deuxième année ici. Je ne redouble pas la classe. Parent venu ici. Mes camarades pas gentils. Je pense que je suis comme LOÏC (un enfant valide). Quand je vois les autres fauteuils roulants, je pense beaucoup. Ma note c'est 3. Mes amis sont LOÏC, Lucienne. Je ne sais pas pourquoi j'aime jouer avec. Il ne m'insulte pas. Le maître ne me gronde pas. Je viens à l'école parce que je voulais aller à l'école. Je viens avec le bus. Je fais mes devoirs, c'est ma grande sœur aide- moi. Nous sommes six enfant, je suis le quatrième. Parents gentils, voisins gentils. C'est TAWA (enfant handicapé), il m'insulte, dérange, il bavarde, triche beaucoup. Je pars souvent au tableau. Pas répondre aux questions, le maître envoie moi au tableau.

### **Sujet B2**

J'ai 9ans je BIYEM-ASSI, papa commerçant (vendeurs des habits), mère à l'atelier de couture. Camarade gentil (Ceci pour spécifier ceux avec qui il s'entend). Maître gentil. Je viens à l'école parce que je veux. Mes camarades dérangent.

### **Sujets valides.**

**I** – J'ai 6 ans (sexe féminin), Je reste à ETOUG-EBE. Je vois bien les enfants, ça ne me dérange pas de les voir. Je ne les insultes pas. Ils sont gentils envers moi. Mon ami c'est Lucienne. J'aime jouer avec elle pour rien. Ils me donnent souvent leurs choses et je ne les insultes pas.

**II**- J'ai 8 ans (enfant sexe féminin), je reste à MELEN. Quand je vois mes camarades handicapés, ça me fais mal, parce qu'ils sont handicapés. Je veux qu'il soit comme moi, quand ils me font du mal je pars les trahir. Quand je les trahis on les met à genoux. Le maître travaille souvent avec eux. Mon ami c'est Patrick et ARISTOTE (enfants en situation de handicap. Je joue avec eux parce qu'il ne se balade pas trop. Ils répondent souvent au questions

**III**- J'ai 6 ans je réside le quartier ETOUG-EBE, je suis nouveau dans la classe. Mes amis sont les valides.

**IV-** J'ai cinq ans et demi, je reste à rond point express. Je suis nouveau dans la classe, mes amis sont ceux qui sont comme moi. ONANA (enfant en situation de handicap) n'est pas gentil, car il insulte, il est chiche, et paresseux. Ça ne me plaît pas de voir un handicapé. Je n'aime pas les enfants handicapés, car ils ne savent pas écrire. Ils m'énervent.

**V-** J'ai 10ans, je vois les enfants handicapés comme mes frères. Ils ne me font pas peur. J'ai trois amis : deux valides et un handicapé. Je suis avec lui parce qu'il est handicapé, j'ai souvent pitié de lui. Quand je vois une personne handicapée, j'ai mal au cœur.

**VI -**J'ai 10ans, les enfants handicapés sont un peu bien. Je ne les vois pas comme les personnes. Ça me fais un genre de les voir. Ça ne me plaît pas, les parents souffrent. J'ai peur de certains, je cause un peu avec eux. Ils ont souvent les problèmes dans les leçons. J'ai une amie qui est sur fauteuil roulant, certains sont intelligents, parfois quand ils ne veulent pas que je joue avec eux, je reste dans mon coin.

**VII -**Je suis au CMII, j'ai 10 ans, quand je vois les enfants handicapés, ça me fait mal au cœur car ils ne sont pas comme moi. Ils sont bien avec moi, pas d'injures. Quand un enfant m'envoie je pars, je rends service. Je les aide même à écrire et n'attend rien en retour. Les enseignants les envoient parfois au tableau. Quand ils répondent mal aux questions, on ne les tape pas, mais on les montre la bonne réponse. Mais quand ce sont les enfants valides, le maître ou la maîtresse tape.

### **Entretien avec la directrice**

#### ***I-Pouvez-vous faire un aperçu de l'historique de cette école ?***

Au départ l'école avait été construite pour les enfants atteints de poliomyélite et pour qu'il ne soit pas stigmatisé. Plus tard, cette école est devenu une école inclusive, pour l'éducation des enfants handicapés et pour ceux qui sont dits normaux. Donc pour tous les types de handicap afin qu'il puisse s'insérer dans la société.

#### ***II-Quels types d'élèves déficiences trouvent-on dans cette école ?***

Presque tous les types de handicap sont représentés. On trouve entre autre

- Les handicapés visuels ;
- Les handicapés auditifs ;
- Les handicapés intellectuels légers ;
- Les autistes ;
- Les sourd-muet.

***Selon vous qu'est- ce qu'une école inclusive ? Qu'est -ce que le handicap ?***

L'école inclusive est celle qui accueille les enfants sans discrimination. Le handicap est quelque chose de naturelle. Les enfants handicapés sont comme tous les autres enfants et mérites d'être encadrés et plus les enfants dits normaux. Ils ont besoin de plus d'attention. Le handicap n'est pas demandé, ce sont des êtres humains, ce sont des camerounais.

***Quel est votre niveau d'étude ? et combien d'année d'expérience avez-vous ?***

Tous les enseignants sont spécialisés. J'ai le CAPIA, J'ai 22 ans d'expérience en tant qu'enseignante depuis 1996. Et trois ans dans le poste de directrice, dans cette école inclusive.

***Pouvez-vous parler de la relation entre vos élèves en situation de handicap avec ceux qui sont dits valides et le personnel enseignant.***

Il y'a les problèmes tant pour les enfants que pour les enseignants. Pour ce qui est des enfants, on note les difficultés d'écriture, pour les enfants atteints de IMC. Ils prennent 30 minutes pour écrire une petite phrase. Les enfants intellectuels légers ont les problèmes de rétention. Les handicapés auditifs ont les problèmes d'apprentissages en lecture. Car il n'y'a pas le matériel adapté pour eux, les images...De plus, selon les spécialistes en langue, on ne signe pas toute la phrase. Ce qui fait que l'enfant se trouve buté à l'examen.

**Exemple :** Il y'a les phrases qu'on signe en un mot.

Et c'est cela qui crée les problèmes aux enfants.

Il n'y'a pas de problème entre eux, à ce je sache. Je n'ai reçu aucune plainte de la part des enseignants, concernant non seulement les enfants valides mais aussi pour les enfants en situation de handicap.

On note :

-Les problèmes de suivi des enfants : il y'a les parents qui suivent pas les enfants à la maison. Ce qui fait que l'enseignant est obligé de revenir, tout le temps sur ce qui a été fait. Et pour cela, il revient sur les mêmes choses.

-Les problèmes d'absence des enfants : il y'a certains enfants qui sont constamment absent. Comme c'est le cas d'un IMC à la SIL. Cet enfant constamment absent à cause d'un manque de chauffeur. Pourtant, il est intelligent, il veut apprendre, mais ce sont ses parents qui dérange. On lui a déjà changé de chauffeur depuis le début de l'année scolaire. C'est le deuxième chauffeur, le premier a fui.

-Les problèmes des effectifs des élèves : Les effectifs sont énormes pour les enseignants. Ce n'est pas facile de les suivre. Le nombre des enseignants dans l'école est très insuffisant. Un enseignant à lui seul ne peut pas faire tout. S'il a par exemple cinq élève handicapé moteur et cinq élèves handicapé intellectuel légers, cela ne peut être possible pour ce dernier de s'en sortir.

-Le problème de matériel didactique qui est insuffisant et inadapté.

-Le problème d'inattention des enfants influence les enseignements ce qui donne la peine aux enseignants. L'éducation de ces enfants demande beaucoup d'attention de la part de l'enseignant. Ce qui freine aussi les enseignements.

-Le problème d'accompagnement : normalement, il devrait y avoir d'auxiliaires (des individus qui accompagnent les enfants aux toilettes par exemple) à cause de ce manque, ce sont les enseignants qui sont obligés de le faire. C'est vrai qu'on a écrit pour faire une demande.

### ***Les programmes sont –ils semblables à ceux des écoles ordinaires ?***

Les programmes sont similaires à ceux des écoles ordinaires et parallèlement, on les adapte à nos cibles. Ces programmes ne sont pas totalement achevés, car il y'a les enfants qui écrivent doucement et cela ralenti les apprentissages.

Pouvez-vous nous faire un bref aperçu des performances scolaires de élèves porteurs d'un handicap dans cette école ?

Les pourcentages ne sont pas stables. Les travaux de réussite varient de 47% à 95%. Dans les salles de classe, le premier peut avoir 18/20, et le dernier 03/20 ou 04/20 (cas des intellectuels légers).

### **Compte rendu de l'entretien avec l'enseignant B.**

***Quel est votre niveau d'étude ? et combien d'année d'expérience avez-vous ?***

J'enseigne depuis 2013, et j'ai le Baccalauréat D et la CAPIEM.

***Selon –vous qu'est ce q'une école inclusive et qu'est- ce que le handicap ?***

J'avais une vision mais en les voyant, j'ai constaté que le handicap est difficile, donc il faut une aide pour venir en aide à ces personnes. Pour les plus petits quand on ne les regarde pas, ils sont exposés à eux-mêmes. Pour cela, il faut les dorloter.

L'école inclusive est profitable pour l'enseignant et pour l'élève. Les enseignements sont au même niveau, valides et invalides. Et j'apprends beaucoup sur le handicap.

***Quel type d'élève déficient trouve-t-on dans votre classe ?***

Il y'a les enfants autistes (une fille et un garçon ; les IMC (infirmité motrice cérébrale : une fille et un garçon, les attardés scolaires (les enfants qui n'ont pas vite parlé).

***Pouvez-vous nous parler de la relation entre vos élèves en situation de handicap avec leurs pairs ?***

Les enfants en situation sont sociables ; ils jouent ensemble ; se partagent leur goût et s'entraident. Ils sont engagés, mais les parents dérangent. D'autres ont la volonté. Il y'a les bagarres, on cause avec eux, quand c'est grave on les puni.

***Parlez- nous de vos relations avec ces élèves en situation de handicap. Que pensez-vous d'eux ? Comment se comportent-ils au cours ?***

Les enfants handicapés sont très têtus. Leur encadrement demande aussi l'apport des parents. Ce que je trouve de particulier, c'est que même s'ils ont des difficultés, ils veulent apprendre à connaître. J'ai une formation en langue de signe, j'ai appris à les comprendre. J'éprouve de la compassion. Je ne vais pas me comporter de la même manière que dans les écoles ordinaires, car ils sont handicapés et leur niveau est bas. Ils participent au cours, il y'a souvent les travaux en groupe et individuel. Ils posent les questions ; je les envoie au tableau. Ils sont beaucoup agités (enfants autistes) Je leur considère comme les valides à la seule différence qu'il leur faut plus d'attention. Pour qu'il me fasse confiance je m'entretien avec eux. Ces enfants ont du mal à répondre surtout les IMC

***Quelle approche pédagogique utilisez-vous pour enseigner ?***

J'utilise l'approche par les compétences (APC) car l'enfant est au centre des apprentissages et l'enseignant est le guide. Il est nécessaire de les instruire, car ils ont besoin d'un suivi continu. J'ai choisi d'enseigner ici car je sentais une attirance et je voulais beaucoup apprendre sur le handicap. Avant, quand je voyais les handicapés, je les fuyais.

***Pouvez-vous nous parler des performances scolaires de ces élèves ?***

La majorité s'en sorte, les notes varient de 15/20 à 07/20. La moyenne générale de la classe est parfois 12. Il y'en a qui s'en sorte mieux que ceux qui sont dits valides.

Cependant l'organisation de la classe est rendue difficile car les salles de classe sont très petite. Il y'a trois rangés.

***Parlez-nous des difficultés pédagogiques.***

Il y'a le manque de matériels didactiques (livre, craie...), on fait tout à la main et à la fin nous sommes épuisés. Il y'a les parents qui ne suivent pas les enfants à la maison. Ce qui fait que je me répète beaucoup, je les suis individuellement pour voir s'ils ont bien compris. Pour que certains comprennent il faut au moins une heure. Je couvre souvent plus de la moitié du programme, soit environ 85 %. Certains ont du mal à répondre surtout les IMC.



## **COMPTE RENDU DE L'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANT A.**

***Quel est votre niveau d'étude ? Et combien d'année d'expérience avez-vous ?***

J'ai cinq d'expérience, je suis titulaire d'un BEPC et j'ai fait la première D.

***Selon –vous qu'est- ce qu'une école inclusive ? Et qu'est- ce que le handicap ?***

L'école inclusive accueille les valides et les enfants invalides pour encadrer les enfants handicapés et les valides. C'est un mélange. Les handicapés sont les personnes à part entière. Je leur dis souvent qu'ils ne doivent voir qu'ils sont handicapés. Ils ne doivent pas vivre au dépend des autres. Qu'ils sont des personnes normales.

***Pouvez-vous nous parlez des difficultés pédagogiques ?***

Il y'a le manque de matériel didactique (les ordinateurs, les bandes dessinées, les cartes) ; les livres ne cadre pas avec les centres d'intérêt et ne coïncide pas avec les enseignements. Je n'ai pas fait l'ENIEG spécialisé. J'apprends avec le temps. Face aux élèves avec motricité fine je les interroge oralement. Et imaginé ce que l'enfant veut dire. Au CEPE ils sont évalués oralement, on adapte les enseignements en fonction des différents types de handicap. Les images doivent accompagner les enseignements.

***Quels types d'élèves déficients trouvent –on dans votre classe ?***

Dans cette classe, il y'a trois enfants handicapés. Un enfant moteur (son handicap est acquis et il fais les besoins sur place) et deux psychomoteurs (ils ont les problèmes de langage et de motricité).

***Pouvez-vous nous parler de la relation entre les élèves en situation de handicap avec leurs pairs et avec vous ?***

Il n y'a pas de problèmes entre les élèves. Ils sont toujours en train de jouer. Ils participent tous au cours. Les enfants ne causent pas les problèmes avec les enseignants. C'est l'enseignant qui va vers l'enfant.

***Pouvez-vous nous parlez des élèves en situation de handicap.***

Ce sont les enfants désordonnés, ils ne sont pas concentrés, parfois ils se couchent sur les bancs (psychomoteur). Au va au rythme du handicap de ces élèves, on ne court pas avec le programme. On se bat à couvrir au moins la moitié du programme. Il ne pose pas les questions. C'est l'enseignant qui pose les questions.

### ***Comment organiser vous les travaux entre vos élèves ?***

Le travail est individuel. Car si on les regroupe, c'est le bavardage. Ils sont inconscients. Et on utilise la nouvelle approche pédagogique (NAP).

### ***Pouvez-vous parler des performances scolaires des élèves en situation de handicap ?***

Les notes varient de 0 à 20. Le premier peut avoir 18/20 et le dernier peut avoir 05/20 ou 09/20. Le handicap n'influence pas le travail. Les enfants sont engagés. Je n'ai pas de partie pris. Mais les enfants valides sont souvent devant les enfants handicapés.

## **Compte rendu de l'entretien avec l'enseignant C**

### ***Combien d'année d'expérience avez-vous ? et quel est votre niveau d'étude ?***

J'ai le BEPC plus trois ans de formation à l'ISDAI, un centre de formation en langue de signe.

### ***Selon vous qu'est-ce qu'une école inclusive ? Qu'est-ce que le handicap ?***

Le handicap est une complication. C'est quand tu as une personne différente de toi, qui n'est pas toi. C'est une préoccupation auquel, je dois apporter une solution : au niveau pédagogique ; culturel, social.

Au niveau pédagogique, je dois transmettre le savoir aux élèves. Socialement, je dois amener l'enfant à se socialiser avec les autres. Certains, quand ils arrivent, ils sont renfermés. Donc il faut travailler cet aspect, pour qu'ils s'ouvrent aux autres.

L'école inclusive est en phase d'implémentation, on vit l'inclusion de manière concrète et pratique. C'est délicat, elle nécessite beaucoup de temps, de moyens, de ressources et de matériels. EXEMPLE : concernant le temps, en grammaire au lieu de faire 30 minutes, on est obligé de faire une heure. Pour le matériel, il faut le matériel didactique adapté, sans cela c'est difficile.

Au niveau des ressources une classe doit avoir au moins deux enseignants, pour que les tâches soient réparties afin que enseigner devienne moins difficile. Encadrer 20 élèves ce n'est pas facile. Parmi ces 20 élèves chacun a ses problèmes. Dans cette classe, il y'a les déficients auditifs, les IMC, les handicap associés (plusieurs types de handicap). Avec ces mixages, c'est pénible pour une personne. Lors des évaluations, on tient compte de tous les élèves sans distinction.

### ***Pouvez-vous nous parler des difficultés pédagogiques que vous rencontrées quand vous enseignez ces élèves.***

Il y'a les problèmes de communication : parfois tu présentes quelque chose et ils font comme s'ils n'ont pas compris. Et quand on les évalue, ils donnent autre chose. Ce qui fait qu'on se retrouve toujours en train de reprendre.

Il y'a également les problèmes d'acquisition : car, ils sont lents à comprendre. Le plus grand problème c'est les sourds (ils sont au niveau de l'initiation et évolue lentement). Il y'a le problème de vocabulaire (qui est pauvre pour les élèves mal entendant), **Exemple** : le mot culture, un enfant qui ne sait pas comme on signe nation, ou éducation aura d'énormes difficultés d'adaptation scolaire. Ceux-ci ne connaissent pas de différence entre nom et verbe. Pour qu'ils comprennent, il faut améliorer les stratégies pour que le message passe. Pour cela, on utilise la communication totale qui se manifeste par l'oral ; les gestes ; les signes conventionnels, les mimes...

### ***Parlez-nous des relations entre ces élèves avec leurs pairs ?***

Dans ma classe, il n'y'a pas de discrimination, les élèves sont traités de la même manière, au même pied d'égalité. Nous sommes des amis, des camarades.

### ***Pouvez-vous nous parler des performances scolaires des élèves en situation de handicap ?***

Les notes varient de 08 à 17. Nous éprouvons des difficultés au niveau des nouvelles méthodes d'évaluation (qui consiste à apprécier).

Nous utilisons la méthode participative, au cours de laquelle les élèves participent au cours et sont attentifs. La classe est animée.

### ***Il vous arrive d'achever le programme ?***

On se bat pour parcourir tout le programme. Et on le respecte. Ces enfants ont droit à l'éducation. La particularité, c'est que, lorsque 'on ne peut plus avancer avec un enfant, on l'oriente, vers un atelier d'apprentissage de métier.

#### **ANNEXE 4 : FOCUS GROUP (CMI) : ENTRETIEN AVEC TROIS ENSEIGNANTS.**

J'ai deux ans d'expérience dans cette école. Mais je suis enseignante en langue des signes depuis 2004. Nous avons dans la classe :

J'ai deux ans d'expérience dans cette école. Mais je suis enseignante en langue des signes depuis 2004. Nous avons dans la classe :

Le handicap n'est pas une fatalité, c'est pas facile de vivre avec. Et c'est difficile pour la famille. Ce sont des personnes qui ont des problèmes d'intégration et de rejet. Comme je suis avec eux depuis 2004, je suis habituée. Tout le monde est un handicapé. Ce n'est pas ce que l'on perçoit. Au Cameroun, c'est encore jeune, l'inclusion est trop en retard et le Cameroun est le dernier pays à pratiquer cela. Elle n'a pas de base. Les enseignants ne sont pas formés, rien n'est défini. Le gouvernement n'a pas pris en charge le bon déroulement de ce concept. Les textes sont écrits, mais pas applicables sur le terrain. L'éducation est chère, ce qui favorise ce retard. Il faut au moins 4 enseignants par classe. Un enseignant pour tous les types de handicap demande beaucoup d'efforts. A la fin des cours, du trimestre, de l'année, nous sommes souvent hospitalisés parce qu'on travaille beaucoup, on s'épuise. De plus, nous avons d'énormes difficultés : manque de matériel didactique comme par exemple le projecteur qui facilite les apprentissages car il y'a les enfants qui retiennent en observant, les autres en touchant et certains en entendant. Il y'a aussi le problème dans les pratiques pédagogiques à cause du manque du matériel didactique. Ce qui ne favorise pas la communication. L'approche pédagogique utilisée est l'approche par les compétences. On ne termine pas souvent les programmes, car nous sommes confrontés à plusieurs types de handicap. Le programme est le même par défaut, il y'a les disciplines des écoles ordinaires et les disciplines propres aux écoles inclusives, surtout en langue des signes EXEMPLE : La dictée chasse aux fautes, c'est la même dictée donnée ailleurs. On donne la même dictée avec les fautes, l'élève sourd-muet identifie les fautes, les relève et les corrige au même moment. Ces élèves sont très responsables. Nous sommes comme des parents pour eux. Les relations sont bonnes. Ces derniers partagent leur goûté avec leur camarades valides. Il y'a seulement les petits bobos. C'est bien d'être au milieu des personnes vulnérables. Je voulais leur venir en aide, c'est cela qui m'a motivé à faire cette formation (sourd-muet), pour les enseigner. Pour qu'il participe, il faut d'abord attirer leur attention. Nous prenons en compte tous les apprenants, et nous nous rassurons que tout le monde a compris. Les travaux se font en groupe et parfois individuellement.

## ANNEXE 5 : EFFECTIF DES ELEVES DEFICIENTS DE L'ECOLE INCLUSIVE D'ETOUG-EBE

NIVEAU/ SEXE	MAT 1 ET 2	SIL	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL
G	09	03	03	08	06	04	03	36
F	03	00	01	05	03	02	01	15
T	12	03	04	12	09	06	04	51

## EFFECTIFS DE L'ECOLE

NIVEAU/ SEXE	MAT 1 et 2	SIL	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL
G	09	06	05	11	10	08	06	55
F	07	02	07	08	05	06	05	40
T	16	08	12	19	15	14	11	95