

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET EDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET EN
INGÉNIEURIES ÉDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF SCIENCE OF
EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

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

SUJET:

**FACTEURS SCOLAIRES ET SOCIAUX DE
L'ADAPTATION DES ENFANTS À BESOINS SPÉCIAUX
EN MILIEU SCOLAIRE ORDINAIRE:
LE CAS DES ENFANTS PORTEURS DE LA TRISOMIE 21**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master
en sciences de l'éducation et ingénieries éducatives*

Filière : Sciences de l'éducation et ingénieries éducatives

Option : Fondements et études en éducation

Par :

AZAMBOU Florette

Licenciée en Psychologie

06K904

Sous la direction de :

Professeur FOZING Innocent

Maître de conférences

Septembre 2017

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTES DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES DIAGRAMMES ET SCHÉMAS	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1 ^{ère} PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET.....	26
2 ^{ème} PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	63
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	64
3 ^{ème} PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	78
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	79
CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION, DISCUSSIONS ET IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DES RÉSULTATS.....	118
CONCLUSION GÉNÉRALE	140
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	144
ANNEXES	151
TABLE DES MATIÈRES	162

À

Mon fils TSOBGNY CHRISTIAN GODWILL porteur de la trisomie 21

qui m'a inspiré ce travail

REMERCIEMENTS

Nous tenons ici à manifester notre profonde gratitude à toutes les personnes dont le concours a permis de mener cette recherche à son terme. Nous pensons particulièrement :

-Au Pr FOZING Innocent pour toute sa disponibilité, sa patience, ses conseils multiformes et ses encouragements lors de la direction de ce mémoire ;

-À tout le staff administratif de l'Université de Yaoundé I en particulier à tout le corps professoral de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Education et en Ingénierie Educative pour les enseignements et conseils reçus durant notre formation ;

-Au Directeur du centre de réhabilitation des handicapés de Yaoundé pour nous avoir permis de retrouver et répertorier un certain nombre d'enfants porteurs de la trisomie 21 ;

-Aux directeurs des écoles qui non seulement ont participé à notre étude mais ont également facilité la tâche dans la collecte des informations ;

-Aux enseignants des élèves atteints de la trisomie 21 qui n'ont pas hésité à répondre aux questionnaires à eux soumis ;

-Aux enfants porteurs de la trisomie 21 et à leurs parents qui ont accepté de participer à notre enquête ;

-À nos camarades de promotion pour l'esprit de solidarité qui a régné durant les deux années de notre formation nous pensons particulièrement à NDJIP KWENDI Catherine;

-Aux professeurs médecins spécialistes CHELO David et GUEFACK Séraphin pour les informations au sujet de l'aberration chromosomique qu'est la trisomie 21 ;

-À nos parents GATCHI Jean et MENATIO Louise pour leur soutien affectif et moral ;

-À notre époux M. FEULEFACK Jean Marie pour son soutien inconditionnel et pour sa compréhension ;

-À nos enfants FEULEFACK Consty, GATCHI Michelle Archange, AZAPMO Ange-Bertrand, BONGNOU Marcelle Ivana et la petite AZAMBOU Joëlle Floralie pour leur affection ;

-À nos frères et sœurs AZAPMO Jean Bertrand, GUEFACK Charly Brice, NANAN LEKOGMO Hermann, MAFO DONGHO Roseline, DJATSA GATCHI Raïssa pour leur soutien moral et affectif ;

-À toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à cette recherche et dont les noms ne figurent pas ici.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

AN:	Application Numérique
APEE :	Association des parents d'élèves et enseignants
CIF :	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé
COPEX :	Comité Provincial de l'Enfance Exceptionnelle
CVI :	Content Validity Index
CVII :	Content Validity Index of Item
EBS :	Enfants à besoins spéciaux
EDI :	Enfants déficients intellectuels
EHDAA :	Élèves avec handicaps et en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation.
EPS :	Éducation physique et sportive
EPT :	Éducation Pour Tous
ET21 :	Enfants porteurs de la trisomie 21
Fe:	Fréquence théorique
MINAS :	Ministère des affaires sociales
MINEDUC :	Ministère de l'éducation nationale
n:	Échantillon
N:	Population accessible
OCDE:	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
PAI :	Projet d'Accueil Individualisé
PPS :	Projet personnel de scolarisation
QI :	Quotient intellectuel
QR :	Question de recherche
QP:	Question principale
QS :	Questions spécifiques
SPSS:	Statistical Package for Social Sciences
TS:	Taux de sondage
T21 :	trisomie 21
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
% :	pourcentage

LISTE DES TABLEAUX

NUMÉROS DES TABLEAUX ET TITRES	PAGES
Tableau N°1 : Caractéristiques cognitives et affectives des EDI.....	33
Tableau N°2 : Récapitulatif des questions et objectifs de recherche.....	61
Tableau N°3 : Présentation de la population accessible	67
Tableau N°4 : Constitution de l'échantillon	68
Tableau N°5: Distribution des enseignants titulaires de classe en fonction du niveau de connaissance antérieures sur la trisomie 21	81
Tableau N°6 : Distribution selon l'importance des informations au sujet des enfants atteints de la trisomie 21 pour leur encadrement	82
Tableau N°7 : Distribution des enseignants selon qu'ils amènent les ET21 à participer aux activités d'enseignement /apprentissage	82
Tableau N°8 : Répartition des enseignants selon leur avis concernant l'utilisation du matériel didactique approprié	83
Tableau N°9 : Répartition des sujets selon leur avis concernant la spécification des objectifs pédagogiques	84
Tableau N°10 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon leur avis au sujet de la spécification des consignes	85
Tableau N°11 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon la différenciation des évaluations	86
Tableau N°12 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon leur avis sur les remédiations individuelles	87
Tableau N°13 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon l'accord d'un temps supplémentaire dans différentes activités	88
Tableau N°14 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon la régularité des ET21 à l'école	88
Tableau N°15 : Répartition des enseignants en fonction du niveau d'attention pendant les leçons	89
Tableau N°16 : Répartition des enseignants selon la capacité des ET21 à réaliser les tâches	89
Tableau N°17 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon l'importance de la présence des ET21 dans les classes ordinaires	90

Tableau N°18 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon qu'ils aient expliqué aux autres élèves la spécificité des ET21	91
Tableau N°19 : Répartition des enseignants selon la volonté des ET21 à travailler en groupe.....	92
Tableau N°20 : Répartition des enseignants selon le soutien des pairs aux ET21	92
Tableau N°21 : Répartition des enseignants selon l'implication des ET21 dans les jeux	93
Tableau N°22 : Répartition des enseignants selon l'utilisation d'un moyen de communication socialement acceptable par les ET21	94
Tableau N°23 : Répartition des enseignants selon la collaboration avec les parents des ET21	95
Tableau N°24 : Répartition des enseignants selon l'achat des fournitures scolaires par les parents d'ET21	95
Tableau N°25: Répartition des enseignants en fonction des échanges au sujet des difficultés des enfants T21.....	96
Tableau N°26 : Répartition des enseignants en fonction des échanges au sujet de l'état de santé des enfants T21.....	96
Tableau N°27 : Répartition des enseignants en fonction des échanges sur les progrès des enfants T21.....	97
Tableau N°28 : Répartition des maîtres d'EPS en fonction du niveau de connaissance sur les enfants porteurs de la trisomie	100
Tableau N°29 : Répartition des maîtres d'EPS en fonction de la participation des enfants T21 à toutes les activités	100
Tableau N°30 : Répartition des maîtres d'EPS en fonction de la résistance des enfants T21 aux différentes activités	101
Tableau N°31 : Répartition des maîtres d'EPS selon que les ET21 participent à tous les programmes	101
Tableau N°32 : Répartition des maîtres d'EPS selon l'occupation des ET21 lorsqu'ils ne peuvent suivre les programmes proposés	102
Tableau N°33 : Répartition des maîtres d'EPS en fonction du type d'activités davantage pratiquées par les ET21	102
Tableau N°34 : Récapitulatif des éléments de la pédagogie différenciée.....	120
Tableau N°35 : Récapitulatif des pratiques d'encadrement EPS.....	125
Tableau N°36 : Récapitulatif des éléments relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades et leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.....	128
Tableau N°37 Récapitulatif de l'implication des parents et adaptation des enfants porteurs de la Trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire	130

LISTE DES DIAGRAMMES ET SCHÉMAS

Diagramme N°1 : Répartition des enseignants par Arrondissement	79
Diagramme N°2 : Répartition des enseignants titulaires de classe par sexe	80
Diagramme N°3 : Répartition des enseignants titulaires de classe en fonction du diplôme académique le plus élevé	80
Diagramme N°4 : Répartition des enseignants titulaires de classe en fonction du nombre d'année d'expériences	81
Diagramme N°5 : Répartition des enseignants d'EPS par Arrondissement	98
Diagramme N°6 : Répartition des enseignants par sexe	98
Diagramme N°7 : Répartition des enseignants en fonction du diplôme académique le plus élevé	99
Diagramme N°8 : Répartition des enseignants d'EPS en fonction du nombre d'année d'expériences	99
Schéma N°1 : Distribution chromosomique dans le cas d'une trisomie 21 libre.....	35
Schéma N°2 :Distribution du chromosome 21 dans le cas d'une trisomie 21 en forme mosaïque	36
Schéma N°3 :Distribution du chromosome 21 dans le cas d'une trisomie 21 par translocation	36

RÉSUMÉ

La présente étude porte sur les : « Facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation scolaire des enfants à besoins spéciaux en milieu scolaire ordinaire : le cas des enfants porteurs de la trisomie 21 ». Elle part du constat selon lequel, dans les écoles ordinaires, les situations d'apprentissage sont beaucoup plus axées sur le domaine intellectuel ; les autres domaines étant négligés ou peu pris en compte. Les évaluations faites valorisent les acquisitions intellectuelles. Or compte tenu du fait que l'enfant atteint de la trisomie 21 (ET21) soit caractérisé par une déficience intellectuelle, il lui est difficile de s'y adapter. Il finit ainsi par être mis à l'écart puisqu'il ne peut pas aller au même rythme que les autres ; malgré les politiques d'intégration et d'inclusion promues par le gouvernement et les organisations internationales.

Dans une perspective systémique, l'analyse des différents facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation scolaire des ET21 s'imposait. Pour y arriver, une question fondamentale a été posée: « Quels sont les facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ? » Une démarche exploratoire axée sur 03 grandes étapes a été dès lors entreprise.

La 1^{ère} étape a consisté à dégager l'argument de l'étude et à le justifier au travers des travaux antérieurs et les théories explicatives notamment la théorie écologique du développement de Bronfenbrenner qui s'attèle à analyser les interactions entre les facteurs environnementaux et le développement du sujet. Elle repose sur une idée centrale selon laquelle l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant et par conséquent son adaptation dans ses différents milieux. Il a aussi été utilisé la théorie socioconstructiviste de Vigotsky pour mieux analyser le rôle des différentes interactions sur l'adaptation des ET21. La 2^{ème} étape a consisté à définir les éléments de la méthodologie utilisée. À ce niveau, questionnaires et guides d'entretien ont permis de recueillir les données auprès de 60 sujets. La 3^{ème} étape a été le lieu de l'analyse et de l'interprétation des résultats de l'enquête.

Les résultats révèlent que les enseignants titulaire de classe, les maîtres d'EPS et même les Directeurs d'école ne possèdent pas les compétences requises pour l'encadrement des ET21 en milieu scolaire ordinaire. Ceci explique la difficulté pour les enseignants de proposer à ceux-ci des tâches adaptées à leurs possibilités, ainsi que la réticence des Directeurs d'école quant à la scolarisation des ET 21 en milieu scolaire ordinaire. Au regard de ces résultats, il est à noter que la formation des différents acteurs ici impliqués au sujet de la scolarisation des ET21 en milieu scolaire ordinaire s'impose. Pour cela un essai de programme de formation a été proposé à la fin de cette recherche.

ABSTRACT

The present study is entitled: “School and social factors for the adaptation of children with special needs in an ordinary school milieu: the case of children with Down syndrome”. One of the main features of our educational system is that it focuses on learners’ cognitive abilities, whereas the others domains are neglected or not taken into consideration. As such during exams and evaluations, cognitive domain is the most assessed. Exams and evaluations are based on and valued the intellectual acquisitions. As a result, it is very difficult for children with intellectual deficiency in general and in particular for those with Down syndrome to feel at ease and find their place in our school system and environment or to adapt. Finally, those children are kept away from school since they cannot keep the pace of their peers, despite the integrative and inclusive policies promoted by government and international organizations.

We adopted a systemic perspective in order to analyze different school and social factors that facilitate the adaptation of children with Down syndrome in an ordinary school milieu. In order to achieve this, we came up with the following main research question: “what are some school and social factors for the adjustment of children with Down syndrome in an ordinary school milieu? This question brings us to undertake an exploratory approach based on three main steps. The 1st step consisted in presenting the problematic of our study and justifying it by using further research and theories in particular Brofenbrenner’s ecological theory of human development. This theory analyses the interactions between the environmental factors and the development of individuals. To better explore the roles of different actors here concerned with adaptation of children with Down-syndrome, we also used the socio constructivist theory of Vigotsky. The 2nd step consisted in defining the elements of the methodology used. Based on questionnaires and interviews we gathered data from a sample of 60 respondents. The 3rd step was the analysis and interpretation of results.

The results reveal that teachers, headmasters, don’t possess required skills to follow-up children with Down-syndrome in ordinary school milieu. This explains the difficulty of teachers to propose such activities that are adapted to their needs and possibilities. Also, it explains why headmasters prefer that they should be kept in specialized milieu where they are trained staff to take care of them. Thus, the training of the different actors becomes our preoccupation. So, we come up at the end of this research with a referential of training for actors dealing with the adaptation of children with Down syndrome in ordinary school milieu.



INTRODUCTION GÉNÉRALE

La condition des personnes déficientes ou en situation de handicap a pendant longtemps été celle de non acceptation, de rejet, d'étiquetage, de catégorisation et quelquefois d'exclusion radicale de l'environnement socioprofessionnel, familial et surtout scolaire. Au regard de cela, la communauté internationale a su se mobiliser au cours des cinq dernières décennies en vue d'améliorer les conditions de vie de ces personnes. Le pilier de cette amélioration concernait l'éducation, car considérée par la Déclaration universelle des droits de l'Homme comme un droit inaliénable pour toutes personnes, sans discrimination aucune. C'est ainsi que plusieurs politiques visant l'épanouissement et l'adaptation en milieu scolaire des enfants à besoins spéciaux (EBS) ou déficients ont été pensées et adoptées. À titre, l'éducation spécialisée est premièrement pensée comme solution pour permettre l'adaptation des enfants porteurs de handicap en milieu scolaire spécialisé (Maertens, 2004). Il est reproché à l'éducation spécialisée d'isoler les élèves en difficultés d'apprentissage dans des services ségrégués d'éducation comme si on les formait pour un monde où ils y vivraient également seuls (Strick, 1991). Deux nouvelles approches verront le jour : celle de l'intégration scolaire et celle de l'inclusion scolaire.

L'intégration scolaire apparaît vers les années 1970 aux États-Unis d'Amérique et préconise le placement des élèves en difficulté (déficients intellectuels, physiques, auditifs, visuels...) dans un environnement scolaire le moins restrictif possible (Dionne et Rousseau, 2006). L'objectif était ici de permettre à ces élèves de bénéficier d'une formation générale qui, tout en favorisant leur autonomie et leur épanouissement, les préparerait à une intégration sociale future, puis à assumer pleinement leur rôle de citoyen (Zaffran, 2007, p34).

L'éducation inclusive est réellement pensée du 7 au 10 juin 1994. En effet, en cette date, 92 gouvernements dans le monde parmi lesquels celui du Cameroun et 25 organisations internationales se sont réunis à Salamanque en Espagne dans le cadre de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Les préconisations étaient de passer progressivement de l'éducation traditionnelle « spéciale » à l'éducation « inclusive », mais aussi du vocabulaire du « handicap » à celui de « besoins éducatifs particuliers ». Il était question de définir les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et les besoins éducatifs spéciaux. De manière générale, il ressort de cette conférence que l'éducation est un droit fondamental pour chaque enfant, lequel doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptables. De manière spécifique :

- chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres ;

- *les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins ;*
- *les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins ;*
- *les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires. Ceci en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants, accroissent le rendement et en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.*

Au Cameroun, l'inclusion en général est marquée par une politique volontariste de promotion socioéconomique des personnes vivant avec un handicap. Cette politique d'inclusion commence en 1971 à la faveur du Décret N° 711/DF/1315 du 19 Juillet 1971, et s'accélère en 1983 avec la Loi N° 83/013 du 21 Juillet 1983, relative à la protection des personnes handicapées et son Décret d'application N° 90/1516 du 26 Novembre 1990.

Pour ce qui est de l'intégration scolaire, le Cameroun s'est engagé sur cette voie depuis déjà deux décennies. D'ailleurs, la Constitution de 1996, prévoit clairement que l'éducation est un droit fondamental. Bien plus, la Loi N°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun stipule en ses articles 6 et 7, que l'État assure à l'enfant le droit à l'éducation et garantit à tous l'égalité de chance sans discrimination aucune. En effet, l'intégration et même l'inclusion scolaire se traduisent par une volonté politique d'accueil et d'éducation des EBS non plus seulement dans les institutions spécialisées mais surtout dans les écoles ordinaires.

En dépit de cette volonté gouvernementale, on constate au regard du contexte actuel que jusqu'aujourd'hui, les enfants déficients intellectuels peinent encore à modifier leurs schèmes d'actions de manière à répondre de façon harmonieuse aux exigences de l'école. De même, l'école n'arrive pas elle aussi à modifier son mode de fonctionnement ou ses structures de manière à permettre à ces enfants de s'y adapter. C'est pour mieux cerner cette situation qu'il a été entrepris la présente étude sur le thème : **«Facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants à besoins spéciaux en milieu scolaire ordinaire: le cas des enfants porteurs de la trisomie 21»**. Dès lors, il s'agira d'examiner les facteurs sociaux et scolaires de l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire. De

ce fait, se pose une question fondamentale : « quels sont les facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ? »

L'analyse des éléments de la différenciation pédagogique, du fonctionnement de l'administration, des pratiques d'encadrement en éducation physique, échanges relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades et l'implication des parents d'enfants atteints de la T21 est donc le centre névralgique de ce travail. Comme modèle de référence théorique, la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner et la théorie socioconstructiviste de Vigotsky ont été utilisées ; étant donné que ce travail se situe dans une approche systémique et socioconstructiviste. L'objectif étant d'explorer d'une part les différents systèmes dans lesquels évoluent les élèves atteints de la trisomie 21 et d'autre part les différentes interactions dans lesquelles ils sont engagés dans le cadre de leur scolarisation. Pour une analyse profonde, cette recherche est structurée en trois grandes parties.

Dans la première partie intitulée cadre théorique de l'étude, il sera évoqué tout d'abord le contexte historique et présent de la scolarisation des enfants à besoins éducatifs spéciaux et surtout le problème lié leur adaptation en milieu scolaire ordinaire. Ensuite l'accent sera mis sur la déficience 21 et sur la trisomie 21 en particulier car, les enfants porteurs de la trisomie constituent le cas de cette étude.

Dans la deuxième partie consacrée au cadre méthodologique, sera présentée la méthodologie adoptée pour mener cette recherche à partir de la question principale en présentant entre autre les instruments utilisés et l'échantillon ayant servi de cadre.

Le cadre opératoire qui constitue la troisième partie de ce travail sera le lieu d'une part de la présentation et de l'analyse des résultats ; et d'autre part, de l'interprétation de ces résultats, la formulation des hypothèses et les implications pédagogiques et pratiques desdits résultats.



1^{ère} PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Dans cette première partie réservée au cadre théorique, il est question de présenter le sujet de l'étude. Cette présentation sera axée sur :

- la problématique de l'étude et ;
- l'insertion théorique du sujet.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique de l'étude est primordiale dans tout travail de recherche scientifique. Elle est définie selon (Beaud, 1996 p.31) comme étant : « *l'ensemble construit autour d'une question principale de recherche, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi* ».

Il s'agira dans ce chapitre faire le point d'abord sur le problème de recherche ; ensuite sur les questions et les objectifs de recherche; et enfin sur l'intérêt et la délimitation de l'étude.

1.1 CONTEXTE, FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

1.1.1 Contexte de l'étude

La problématique de l'adaptation scolaire s'inscrit dans le cadre de la reconnaissance de chaque individu. Aujourd'hui, de nombreux débats sociaux tournent autour des questions telles que le respect des droits de l'homme, l'exercice de la citoyenneté, l'égalité des chances, la lutte contre l'exclusion. De manière générale, l'éducation des élèves en difficultés d'apprentissage ou en situation de handicap n'a pas toujours été un long fleuve tranquille, aussi bien pour les écoles d'accueil que pour ces élèves qui, malgré leurs conditions ont besoin d'être éduqués en vue de répondre aux exigences de la société de manière acceptable. Mais aussi, ils ont besoin d'une éducation pour assurer leur intégration harmonieuse dans leurs différents milieux de vie.

Des discussions au niveau international ont été faites et de nombreuses décisions et politiques ont été adoptées. Ainsi, la Déclaration universelle des droits de l'Homme adoptée par les Nations Unies (1948) en son article 1^{er} prône la dignité et l'égalité de tous les Hommes. L'article 26 met l'accent sur le droit à l'éducation : « *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire...* ». La Déclaration des droits de l'enfant du 20 novembre 1959 quant à elle emboîte le pas à la Déclaration universelle des droits de l'Homme ; et précise dans son préambule que : « *L'enfant est reconnu, universellement, comme un être humain qui doit pouvoir se développer physiquement, intellectuellement, socialement, moralement, spirituellement, dans la liberté et la dignité* ».

La Convention internationale de 1989 relative aux Droits de l'enfant en son article 23 souligne la prise en compte de la spécificité des personnes déficientes par la communauté internationale en ces termes :

Les États parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.

Les États parties reconnaissent le droit à des enfants handicapés de bénéficier de soins spéciaux [...].

[...] compte tenu des ressources financières de leurs parents ou de ceux à qui l'enfant est confié, l'éducation est conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel.

Les articles 28 et 29 de cette Convention mettent un accent sur l'importance de l'éducation de l'enfant et posent la question de la non-discrimination. Ainsi :

Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

-ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous;

-ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;

-ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun par tous les moyens appropriés;

-ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaire et professionnelle;

-ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire. [...]. L'éducation doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans la mesure de ses potentialités. [...] ».

C'est à partir de 1990 qu'apparaissent progressivement les véritables prémices de l'inclusion scolaire. En effet la Déclaration de Jomtien en Thaïlande met un accent particulier sur la question d'éducabilité de tous les enfants avec son slogan « Éducation Pour Tous » (EPT) et définit ainsi une nouvelle orientation générale en matière d'éducation. Elle propose que l'éducation soit désormais faite sur mesure, adaptée aux besoins, à la culture et aux moyens des apprenants. Les objectifs 1, 2 et 3 sont forts révélateurs de cette orientation.

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

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

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

En 1994 à Salamanque en Espagne, lors de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux, de véritables politiques en matière d'inclusion sont développées. Les préconisations sont de passer progressivement non seulement de l'éducation traditionnelle « spéciale » à « l'intégration scolaire » puis l'éducation « inclusive » mais aussi du vocabulaire du « handicap » à celui de « besoins éducatifs particuliers ». Il est donc question de définir les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et des besoins éducatifs spéciaux. De manière générale, il ressort de cette conférence que l'éducation est un droit fondamental pour chaque enfant. Il doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable.

Au niveau national, la ratification de la Convention relative aux droits de l'enfant le 11 janvier 1993 par le Cameroun participait de sa volonté politique de veiller à l'intérêt supérieur de l'enfant et de le protéger contre les nombreuses atteintes dont il est victime. Par ailleurs, cela il confirmait sa promesse de respecter et d'appliquer sans restriction les dispositions topiques de cet instrument.

Bien avant cette ratification, le Cameroun avait déjà exprimé son attachement à la promotion et à la protection des droits de l'Homme en général et des droits des personnes

handicapées en particulier s'armant d'un arsenal juridique important. Plusieurs textes, lois et circulaires ont été ratifiés ou adoptés à cet effet.

La circulaire N° 80/L/658/MINEDUC/CT2 du 13 janvier 1986 portant admission des enfants handicapés ou nés de parents handicapés dans les établissements scolaires publics ou privés.

Le décret N° 90/1516 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de la loi N° 83/13 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées stipule que l'Etat assure la facilitation de l'accès des enfants handicapés à l'éducation, aux sports et aux loisirs.

L'article 7 de la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 sur l'orientation de l'éducation au Cameroun prévoit: « *l'État garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinion politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique* ». Cet article laisse paraître le principe de non-discrimination qui s'étend au domaine scolaire où aucune ségrégation ne doit être faite.

La loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées prévoit en son article 31 que : « *les enfants et adolescents frappés d'un handicap de quelque nature que ce soit bénéficient de conditions d'éducation et d'apprentissage adaptées à leur état* ». Ici, il n'est plus question que les élèves porteurs de déficience soient les seuls qui s'efforcent à s'adapter à l'école, mais que l'école s'adapte également à leurs besoins à travers des programmes scolaires plus flexibles par exemple.

En parcourant ces différents textes et lois on constate une volonté des différents États à offrir à tous les enfants une éducation. Le droit à la scolarisation pour tous constitue de ce fait une obligation pour l'institution scolaire ; celle-ci devant favoriser en son sein l'intégration voire l'inclusion de tous les enfants à elle confiés, y compris celle des enfants à besoins spéciaux. Il s'agit notamment des enfants déficients intellectuels, auditifs, déficients visuels, déficients moteurs et de ceux présentant des troubles importants des fonctions cognitives ou de comportement (OCDE, 1997).

Intégrer les personnes en situation de handicap ou d'inadaptation sociale est donc devenu une grande préoccupation. Les textes et lois adoptés et ratifiés par différents États, les discours et débats de plus en plus fréquents faits par les partenaires sociaux et organismes internationaux qui œuvrent dans le champ de l'intégration sociale de cette population ne sont plus à démontrer. L'école en tant qu'institution de l'État est d'ailleurs sollicitée pour préparer l'enfant atteint d'une déficience quelconque à s'intégrer dans cette microsociété qui, sans

doute pourrait faciliter son intégration et son adaptation dans d'autres microsociétés et dans toutes les autres sphères de la société. En ce sens, Fonkoua (2006) soutient que :

L'école est une institution dont le but ultime est de contribuer à la transformation de la société à travers une formation guidée des individus. Elle doit inculquer à l'être humain des connaissances variées et susceptibles de lui permettre de s'intégrer, de s'insérer au mieux dans le groupe social auquel il appartient et partant, dans la société humaine en général.

L'école n'est donc pas seulement un lieu de passage mais aussi le lieu d'éducation dont la mission est de répondre aux besoins éducatifs des élèves, même si ceux-ci n'y arrivent pas tous avec les mêmes bagages et potentiels physiques et intellectuels. C'est donc le lieu par excellence de l'intégration sociale. L'enfant porteur de déficience qui y accède, y apprend à se socialiser, à communiquer avec ses pairs, à accepter les autres et à se faire accepter. Cependant, parvient-il à toujours à s'adapter dans cet environnement scolaire qui est en quelque sorte le reflet de la société caractérisée par les exclusions sociales ?

Lorsque les enfants à besoins spéciaux en général et les enfants porteurs de la trisomie 21 en particulier fréquentent les établissements scolaires ordinaires, ils devraient y être encadrés comme tous les autres enfants dits valides. Cet encadrement constitue un élément essentiel dans l'opération de leur inclusion scolaire et plus tard de leur inclusion socioprofessionnelle ; sans cette inclusion, les enfants à besoins spéciaux qui fréquentent les établissements scolaires spécialisés sont comme en prison, car isolés et marginalisés du fait qu'ils ne se mêlent pas aux autres enfants. La pertinence des classes spécialisées qu'on a estimé pendant longtemps propice pour les enfants à besoins spéciaux est d'ailleurs remise en cause sur le plan pédagogique (Rousseau et Bélanger, 2004 ; Vienneau, 2006). En effet, l'éducation vise l'intégration harmonieuse de l'individu dans la société ; société diversifiée dans laquelle les différences se mêlent et s'entremêlent lors d'échanges et interactions.

De nos jours, deux approches de la scolarisation des enfants à besoins spéciaux sont plébiscitées. Il s'agit de l'intégration et de l'inclusion. Ces deux modèles ont chacun une organisation pédagogique particulière leur permettant de favoriser la scolarisation des enfants à besoins spéciaux en milieu scolaire ordinaire (UNESCO, 2007).

1.1.2 Formulation et position du problème

À travers notre pratique professionnelle et le travail exploratoire effectué, il a été constaté que les enfants à besoins spéciaux en général et en particulier ceux atteints de la déficience intellectuelle faisaient tous face au problème d'inadaptation en milieu scolaire ordinaire. Au lieu d'y être valorisés et d'être perçus dans leurs potentialités, ils sont rejetés, stigmatisés, étiquetés et catégorisés dans leurs faiblesses, handicap et leur déficience (Jacquemin, 2002 ; Zaffran, 2007).

Par ailleurs, dans les écoles, les situations d'apprentissage sont beaucoup plus axées sur le domaine intellectuel, les domaines social, communicationnel et affectif étant négligés ou peu pris en compte. Les évaluations faites valorisent davantage les acquisitions intellectuelles. Or, compte tenu du fait que l'enfant atteint de la trisomie 21 soit d'abord caractérisé par une déficience au niveau des habiletés cognitives, il lui est difficile de s'adapter. Généralement, il est mis à l'écart puisqu'il ne peut suivre le rythme de ses pairs.

En effet, malgré tous les traités, textes et lois qui prônent le droit à l'éducation de tous les enfants y compris ceux atteints de déficiences quelconques, il n'en demeure pas moins que leur scolarisation en milieu ordinaire constitue un problème. Lorsqu'ils y sont inscrits, ils ne parviennent pas à s'y maintenir, finissent rarement un cycle et pire abandonnent très souvent sans rien avoir du tout appris. Pourtant le deuxième objectif de la Conférence mondiale de Jomtien sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins fondamentaux précise que les enfants en difficulté scolaires ne doivent pas seulement accéder à l'enseignement primaire mais doivent avoir la possibilité de le suivre jusqu'à son terme.

D'une part, l'incapacité des enfants atteints de la trisomie 21 à suivre cet enseignement primaire peut se justifier par les comportements réticents et de rejet des professionnels ainsi que ceux des autres acteurs de la communauté éducative. Tous ceux-ci restent très dubitatifs sur le profit que pourraient en tirer ces enfants en termes de repères, d'apprentissages. D'autre part, le problème d'inadaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 pourrait s'expliquer par les obstacles d'ordre infrastructurel, psychologique, organisationnel et même pédagogique (Doré, 1996 ; Villa et al 1994).

Dès lors, il devient difficile pour les enfants porteurs de la trisomie 21 de trouver leur place dans l'environnement scolaire ordinaire. Le problème est davantage complexe lorsqu'on sait que les enfants atteints de la trisomie 21 présentent des retards au plan des acquisitions langagières, motrices et cognitives (Moreau et Boudreault, 2000). D'une façon générale, l'enfant atteint de trisomie 21 souffre d'une déficience intellectuelle le plus souvent légère

permettant dans au moins la moitié des cas l'acquisition de la lecture et une certaine autonomie en milieu ordinaire (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé 2009). Il apprend continuellement et développe en permanence ses connaissances comme le ferait un individu normal, mais il le fait plus lentement. Cela signifie qu'il faut adapter les apprentissages au rythme d'acquisition des connaissances de l'enfant, lui faciliter le travail, le stimuler fréquemment et l'encourager. L'enfant atteint de trisomie 21 peut ainsi apprendre et progresser considérablement si on lui en donne le temps et les moyens. Toutefois, il faut souligner que les enfants atteints de trisomie 21 n'accusent pas un simple retard de développement mais que leur profil d'apprentissage est spécifique, avec ses forces et ses faiblesses. Il faut alors tenir compte des facteurs qui facilitent l'apprentissage, ainsi que des facteurs qui l'inhibent. Cela permettrait aux enseignants de planifier et de mettre en place des activités et un programme de travail appropriés. Il y a dès lors lieu de tenir compte du profil et des schémas d'apprentissage caractéristiques des enfants porteurs de trisomie 21, en les adaptant aux besoins de chacun. Or, on réalise que les enseignants et les chefs d'établissements scolaires semblent ne pas toujours être conscients du problème d'inadaptation auquel font face ces enfants à besoins spéciaux en milieu scolaire ordinaire (Dionne et Rousseau, 2006 ; Rousseau et Bélanger, 2004).

L'inscription ou l'admission des enfants à besoins spéciaux en milieu ordinaire ne suffit pas à elle seule pour l'intégration ou même pour l'inclusion scolaire de ceux-ci. Encore faut-il qu'ils aient accès à l'environnement scolaire ; qu'ils puissent s'y adapter et que les différents acteurs puissent adapter leurs pratiques et attitudes à leurs besoins. Toutefois, on relève que les différents acteurs de la communauté éducative ne savent pas toujours comment faciliter l'adaptation scolaire des enfants à besoins spéciaux en général et de manière spécifique celle des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire. Ils ne savent également pas comment les encadrer ou tout simplement comment les accompagner tant sur les plans pédagogique, personnel que social.

Des études ont montré que l'implication des acteurs de la communauté éducative, de même que le soutien aux écoles ordinaires étaient essentiels dans le processus de scolarisation des enfants à besoins spéciaux en milieu ordinaire (Frangieh, 2013). Au Cameroun, ceci est d'autant plus difficile car il se pose le problème de formation et de sensibilisation des acteurs de la communauté éducative. Les ministères qui devraient normalement œuvrer ensemble pour mettre en place des stratégies et des approches plus concrètes ne fonctionnent pas toujours en synergies. Un cadre du MINAS reconnaît d'ailleurs qu' « *il est difficile que les*

assistants sociaux fassent des interventions dans les établissements scolaires à partir du moment où ils n'y sont pas affectés. Il faut donc revoir les textes qui organisent la scolarisation des enfants déficients en milieu ordinaire ».

La pré-enquête sur le terrain a révélé qu'au Cameroun, les écoles publiques ordinaires qui essaient d'accueillir les enfants à besoins spéciaux ne bénéficient d'aucun soutien, notamment en ce qui concerne le soutien technique (orthophoniste, psychologue scolaire, conseillers d'orientation, kinésithérapeute...). La sensibilisation et la formation des différents acteurs étant presque inexistante. Par ailleurs, des études révèlent que l'éducation des EBS en milieu scolaire ordinaire se heurte à de nombreux obstacles liés aux facteurs scolaires, familiaux, individuels, sociologiques, psychologiques et politiques. Au niveau scolaire par exemple, il se peut qu'ils soient liés aux pratiques enseignantes, au fonctionnement de l'administration scolaire et à l'implication des collectivités territoriales (Zaffran, 2007). Tandis qu'au niveau familial, ils sont beaucoup plus liés à l'implication des parents dans leur suivi.

Inscrits dans les établissements scolaires ordinaires, les enfants à besoins spéciaux vont très vite réaliser à leurs dépens qu'ils sont dans un monde qui n'est pas le leur ; ceci du fait de l'inaccessibilité de l'environnement scolaire d'une part, et d'autre part du fait de l'inaccessibilité aux enseignements (Booth, 1996). À ceci vont s'ajouter les perceptions, les représentations sociales que les uns et les autres ont des EBS en milieu scolaire ordinaire (Zaffran, 2007).

Dans ces circonstances, le projet d'éducation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire n'est pas chose aisée. Il peut nécessiter ainsi d'un côté la présence des personnes adultes et particulièrement celle des parents, des enseignants et de l'administration scolaire; et de l'autre la préparation et la sensibilisation de tous les acteurs impliqués (Frangieh, 2013, p.93). Cette implication va aider ces enfants à découvrir leur environnement, à entrer en contact avec les autres enfants et à développer leur autonomie. En d'autres termes, elle est en mesure de faciliter leur adaptation scolaire et d'optimiser de ce fait leur développement intellectuel, affectif et social.

Compte tenu de la spécificité des enfants porteurs de la trisomie 21 ainsi que de la spécificité de ses besoins éducatifs, les responsables d'établissements, les enseignants ordinaires et ceux chargés de l'éducation physique et sportive devraient adopter des méthodes particulières pour faciliter leur adaptation dans les écoles ordinaires. Curieusement, en parcourant les contenus des programmes de formation des instituteurs de l'enseignement général au Cameroun, on réalise qu'aucune unité de formation ne porte sur les pratiques

pédagogiques différenciées et adaptées aux élèves à besoins spéciaux. Pourtant de la Déclaration de Salamanque il ressort que :

Article 41 : *« Les programmes de formation initiale devraient transmettre à tous les élèves maîtres, du primaire comme du secondaire, une approche positive du handicap et leur faire prendre conscience de ce qui peut être accompli à l'école avec des services de soutien disponibles sur place. Les connaissances et les compétences requises sont essentiellement celles qu'on attend d'un bon enseignant, elles comprennent les capacités nécessaires pour identifier les besoins éducatifs spéciaux, adapter les contenus, utiliser des techniques de soutien et individualiser les méthodes d'enseignement en fonction des aptitudes de chacun. Dans les écoles d'application qui accueillent des enseignants stagiaires, il faudrait particulièrement veiller à préparer tous les maîtres à exercer leur autonomie pour adapter les contenus de l'enseignement et l'instruction aux besoins des élèves, ainsi qu'à collaborer avec les spécialistes et à coopérer avec les parents ».*

Article 45 : *« Le plus difficile est certainement de parvenir à assurer la formation continue de tous les enseignants en exercice, tout en tenant compte des conditions difficiles et variées dans lesquelles ils s'acquittent de leur mission. Cette formation devrait être assurée, dans la mesure du possible au niveau des écoles, par une interaction continue avec des éducateurs spécialisés, soutenue par des enseignements à distance et d'autres techniques d'autoformation ».*

À cet égard, il est difficile d'assurer en même temps une formation continue de tous les enseignants en un temps record. De ce fait, lorsque ces enfants sont placés dans les établissements scolaires ordinaires, les enseignants sont confrontés à de nombreuses difficultés. Il arrive que pour la majorité des enseignants, ce soit une toute première expérience, un tout premier contact avec de tels enfants. Ils ne savent pas toujours ce qu'on entend par déficience intellectuelle, encore moins par trisomie 21. Le plus souvent certains ne comprennent pas le problème d'inadaptation lié à leur déficience. Ils pensent qu'il aurait été mieux qu'ils fréquentent des établissements scolaires spécialisés où ils seront avec d'autres enfants déficients intellectuels et seront suivis par des enseignants spécialisés. Par ailleurs, ces enseignants estiment qu'inclure un enfant déficient intellectuel ne sert à rien pour cet enfant : c'est une perte de temps que de vouloir mettre en pratique leurs compétences professionnelles pour ces enfants qui ne comprennent rien et n'apprennent rien (Jacquemin, 2002). Pour d'autres, ce n'est pas un problème que ces enfants fréquentent une école ordinaire. Toutefois

il se pose la question d'accessibilité et ils ne savent pas comment faire pour faciliter leur adaptation dans leur salle de classe. Ils ne savent également pas comment les encadrer ou tout simplement comment les accompagner tant sur le plan pédagogique, personnel que social. L'élève C rencontré dans une école de la ville de Yaoundé occupe en longueur de journée le bureau de sa maîtresse. Celle-ci le fait occuper cette place ainsi pour éviter qu'il ne soit bousculé par ses camarades de classe ou ne les empêche de travailler a-t-elle déclaré. Elle ajoute toutefois : « cet élève ne respecte jamais les consignes que vous lui donnez et cela complique davantage la tâche qui est la nôtre ».

Au niveau des responsables ou chefs d'établissements certains pensent que tous les élèves méritent la meilleure éducation possible et reconnaissent l'importance de l'inclusion scolaire ; cependant tout comme les enseignants, ils ne savent comment s'y prendre pour transformer leur environnement scolaire en un cadre beaucoup plus inclusif. Ils se posent aussi des questions au sujet de leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.

D'autres par contre estiment que l'inclusion ne profite pas nécessairement aux élèves à besoins spéciaux ; compte tenu du fait que toutes les conditions susceptibles de favoriser leur réussite dans les établissements scolaires ordinaires ne sont pas réunies. Pour eux, inclure les enfants porteurs de la trisomie 21 dans les écoles ordinaires pourrait nuire à la gestion de l'école et de la classe par les enseignants. L'une des Directrices rencontrées avoue d'ailleurs : « c'est parce que je suis chrétienne que j'admets ce genre d'enfant dans mon établissement. C'est peine perdue parce que en réalité on n'attend rien de lui ». Pourtant, de la déclaration de Salamanque, il ressort des articles 35 et 36 que:

Article 35 :« *Pour amener les écoles à mieux prendre en compte les besoins éducatifs spéciaux des élèves, les directeurs d'école doivent mettre au point des modalités de gestion plus souples, redéployer les ressources pédagogiques, diversifier les options éducatives, mettre en place un soutien pédagogique pour ceux d'entre eux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et développer des relations étroites avec les parents et avec la communauté. »*

Article 36 : « *Les directeurs d'écoles doivent être spécialement chargés de promouvoir une attitude positive dans tout l'établissement et de mettre en place une coopération efficace entre les maîtres responsables des classes et le personnel d'appui. Les modalités de soutien et le rôle exact des différents adultes intervenant dans le processus éducatif devrait faire l'objet de consultations et de négociations ».*

L'éducation physique et sportive joue un rôle pluridimensionnel dans la vie de l'individu. Ceci ressort clairement de la loi N°002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées. Ainsi, l'article 37 stipule qu'un programme d'éducation physique et sportive pour les personnes handicapées doit figurer dans les systèmes scolaires et universitaires. Les terrains de jeux et les gymnases sont des endroits propices à l'apprentissage des attitudes socialement acceptables. Dans ces lieux où des activités physiques et sportives sont pratiquées, les situations de coopération, de partage et de confrontation sont présentes en permanence. Ces situations permettent à l'enfant de s'intégrer à un groupe, d'accepter les idées des autres, de développer sa personnalité et d'adopter des valeurs morales fondamentales pour le fonctionnement en société (Galla hue et Donnelly, 2003). Les enseignants généralement ont dans le cadre de leur formation été initiés à l'encadrement de ceux-ci. Ils sont alors bel et bien conscients de leur mission auprès de tous les enfants en général et en particulier ceux présentant une déficience quelconque. Malheureusement ils sont butés à des obstacles lorsqu'il s'agit de l'encadrement des enfants à besoins spécifiques. Cela est en partie dû à la réalité du terrain et au fait que les infrastructures sportives ne leur permettent pas souvent de s'en occuper à souhait. L'élève C pendant les leçons d'éducation physique est placé à côté de l'espace de jeu où il observe avec sa maîtresse, ses camarades de classe. À ce titre, le maître d'éducation physique et sportive confie que ledit élève n'a pas de tenue de sport et ne pourrait s'en sortir avec les exercices effectués.

Les parents des enfants à besoins spéciaux en général et des enfants porteurs de la trisomie 21 en particulier ne comprennent pas eux-mêmes qu'ils ont une grande responsabilité quant à la scolarisation de leurs enfants en milieu scolaire ordinaire. Inscrire leur enfant dans les écoles ordinaires est déjà pour eux un pari gagné. Le parent de A rencontré a confié : *« c'est juste pour qu'il soit parmi les autres que je l'envoie à l'école. Son médecin m'a d'ailleurs dit qu'il n'ira pas loin avec les études parce qu'il est réduit sur le plan intellectuel. Donc c'est juste pour avoir l'esprit tranquille »*. On comprend pourquoi certains une fois qu'ils ont réussi à inscrire leurs enfants dans un établissement scolaire ordinaire, se sentent comme soulagés, tournent les talons et laissent ainsi leur progéniture entre les mains des enseignants, attendant que ces derniers opèrent quelque miracle. D'autres sont vraiment soucieux de l'éducation de leur progéniture. Ils manifestent même une réelle volonté à aider l'enfant à trouver sa vraie place en famille, à l'école et dans la société. Cependant ils n'ont pas de moyens indispensables pour le faire (Gayda et Lebovici, 2002).

Au regard de ceci, on est en droit de se demander : quels sont les éléments de l'adaptation des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire? En d'autres termes, quels peuvent être les facteurs d'adaptation scolaire de ces enfants en milieu scolaire ordinaire ?

1.2 QUESTIONS DE RECHERCHE

Schloss et Smith (1999) cités par Amin (2005, p. 127), disent qu'une question de recherche est une question qui relie deux ou plusieurs variables. Ainsi, on distingue dans une recherche la question principale et les questions secondaires ou spécifiques.

Grâce aux observations faites pendant l'encadrement des élèves-maîtres lors de leurs stages pratiques dans certaines écoles primaires et maternelles publiques de Yaoundé et à partir des lectures et entretiens, des questions de recherche ont pu être dégagées. Elles sont fondées sur la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979).

1.2.1 Question principale

Quels sont les facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

1.2.2 Questions spécifiques

Les questions spécifiques sont celles qui explicitent la question principale de recherche. Elles découlent de l'opérationnalisation de celle-ci.

Lors de la pré-enquête certains responsables d'établissements scolaires ont avoué que les enfants « retardés mentaux » n'arrivaient pas à passer plus de 4 ans à l'école lorsqu'ils y étaient finalement admis. Il semblerait que cela peut d'une part tenir des caractéristiques même de ces enfants ainsi qu'à leur environnement familial ; d'autre part à l'environnement scolaire en particulier aux attitudes et aptitudes des professionnels (enseignants, directeurs d'écoles) qui font partie des principaux acteurs de l'intégration et même de l'inclusion scolaire (Frangieh 2013 ; Zaffran 2007).

Sherill, 1998; Steadward, 2003 soulignent que les activités physiques, la psychomotricité sont des moyens d'expression accessibles à tous et jouent un rôle indéniable dans l'adaptation des enfants à l'école. C'est dans cette optique que cinq questions de recherche ont été formulées.

➤ **Question spécifique n°1**

Quels sont les éléments de la différenciation pédagogique liés à l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

➤ **Question spécifique n°2**

Quels sont les éléments du fonctionnement de l'administration scolaire liés à l'adaptation des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

➤ **Question spécifique n°3**

Quelles sont les pratiques d'encadrement en éducation physique et sportive liées à l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

➤ **Question spécifique n°4**

Quels sont les éléments relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire ?

➤ **Question spécifique n°5**

Quels sont les aspects de l'implication des parents d'enfants atteints de la T21 liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire ?

1.3 HYPOTHESES DE RECHERCHE

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche exploratoire, l'objectif ici n'est pas de vérifier les hypothèses ici développées. L'objectif étant non pas de vérifier des hypothèses mais de les explorer en vue de mieux appréhender les contours de la scolarisation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

Elles sont fondées tout comme les questions de recherche sur la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner et sur la théorie socioconstructiviste. La théorie Bronfenbrenner permet d'analyser les différents systèmes dans lesquels évoluent les ET2 lorsqu'ils sont inscrits en milieu scolaire ordinaire. Parmi les différents systèmes décrits par Bronfenbrenner trois d'entre eux sont très importants ici. Il s'agit du microsystème, de l'ontosystème et du mésosystème.

Le microsystème représente ici l'environnement scolaire immédiat des ET21 qui influence directement sur son adaptation. Il est constitué des parents d'enfants T21, des

enseignants titulaires de classe, des maîtres d'EPS, des directeurs d'école et des camarades de classe. L'ontosystème est ici représenté par l'ensemble des caractéristiques physiques, sociales et intellectuelles propres aux ET21 et enfin le mésosystème qui renvoie ici à l'ensemble des échanges entre les différents acteurs du microsystème.

Par ailleurs la théorie socioconstructiviste de Vigotsky également utilisée permet de mieux comprendre l'importance de la médiation ou du rôle de l'adulte ou des pairs dans l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être par les ET21.

1.3.1 Hypothèse générale

Les pratiques enseignantes spécifiques, un mode spécifique du fonctionnement de l'administration scolaire, les relations avec les pairs, les pratiques spécifiques d'encadrement en EPS et l'implication des parents sont les facteurs de l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

1.3.2 Hypothèses spécifiques

Les hypothèses spécifiques sont des réponses provisoires aux questions spécifiques de recherche. Cinq hypothèses sont formulées dans le cadre de ce travail.

➤ Hypothèse N°1

La spécification des pratiques enseignantes, les échanges avec les parents et le renforcement de l'estime de soi des ET21 sont les éléments de la différenciation pédagogique mis en exergue dans leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.

➤ Hypothèse N°2

La mise en place des stratégies d'accueil, l'initiation du projet personnel de scolarisation et l'accompagnement des enseignants sont des aspects de l'administration scolaire liés à l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

➤ Hypothèse N°3

Les programmes d'EPS différenciées et le renforcement de l'image de soi sont des pratiques mises en relief dans l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

➤ **Hypothèse N°4**

Le travail en équipe, en groupe, les occasions de jeux et les projets scolaires sont des éléments relationnels liés à l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

➤ **Hypothèse N°5**

Le suivi des ET21 par les parents ainsi que la collaboration avec les autres acteurs sont des aspects de l'implication parentale liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.

1.4 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans cette recherche, le souhait a été de parcourir plusieurs sphères de l'inadaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire. Pour le faire, nous avons choisi d'utiliser la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) qui sera explicitée au deuxième chapitre de ce travail. En effet, nous nous sommes rendue compte qu'une fois que ces enfants étaient admis dans les écoles ordinaires, ils n'y passaient que quelques années. Généralement, ils ne parvenaient même pas à achever le cycle primaire.

1.4.1 Objectif général

L'objectif général dans cette étude est d'explorer les facteurs sociaux et scolaires de l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire. En d'autres termes, cette étude se propose de manière générale de recueillir des données sur les différents facteurs de l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire et de suggérer quelques stratégies visant à faciliter leur adaptation. Ce sera donc le lieu pour nous de proposer un référentiel de compétences nécessaires à certains acteurs de la communauté éducative dans leurs différents rapports et interventions auprès des enfants atteints de la trisomie 21.

1.4.2 Objectifs spécifiques

Outre l'objectif général énoncé ci-haut, ce travail de recherche vise de manière spécifique à :

- décrire les pratiques pédagogiques liées à l'adaptation des élèves porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ;

- explorer les aspects du fonctionnement de l'administration scolaire relatifs à l'adaptation des élèves porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ;
- dégager les pratiques d'encadrement en éducation physique et sportive relatives à l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ;
- examiner les éléments relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire ;
- explorer les aspects de l'implication des parents d'enfants atteints de la T21 relatifs à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.

1.5 INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

Si cette étude obtenait quelques crédits, elle serait d'un grand intérêt pour la société en général et pour le système éducatif en particulier ; ceci au vue des objectifs de recherche que nous avons formulés. D'un côté, elle pourrait intéresser différents acteurs directement impliqués dans le processus de scolarisation à savoir : les enseignants, les directeurs d'écoles, les maîtres d'éducation physique et tous les autres élèves. D'un autre côté, l'étude que nous menons intéresserait également les politiques, les associations des parents d'élèves. Pour cela, nous nous attardons ici à présenter :

- l'intérêt scientifique ;
- l'intérêt didactique et pédagogique ;
- l'intérêt politique;
- l'intérêt social.

1.5.1 Intérêt scientifique

Du point de vue scientifique, l'intérêt de cette recherche est méthodologique en ce sens qu'elle constitue un exercice pratique du cours de méthodologie de recherche. Cette recherche offre au chercheur novice que nous sommes l'occasion d'utiliser une démarche méthodologique appropriée. Ceci dans l'optique de mieux saisir scientifiquement le problème de l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire. La démarche exploratoire ici utilisée aidera davantage à mieux découvrir et à mieux explorer les contours de l'inadaptation des enfants déficients intellectuels notamment celle des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire. Elle permettra également de proposer des hypothèses susceptibles de servir de base pour des études ultérieures.

L'étude de cas ici choisi étant une approche de recherche empirique permet au chercheur que nous sommes d'enquêter sur les enfants porteurs de la trisomie 21 afin d'en tirer une description plus précise.

1.5.2 Intérêt didactique et pédagogique

Sur le plan didactique et pédagogique, cette étude revêt un intérêt particulier.

- Aux enfants porteurs de la trisomie 21, elle met à leur disposition des stratégies pour mieux assurer leur développement, cognitif, affectif et social en milieu scolaire ordinaire.

- Aux enseignants, cette recherche permet de mieux comprendre la spécificité des élèves atteints de la trisomie 21 ainsi que leurs difficultés en milieu scolaire ordinaire. Bien plus, elle les amènera à remettre en question leur mode d'intervention et leur approche face à des situations qui sortent de la normalité. C'est le lieu de s'approprier des pratiques enseignantes et des méthodes pédagogiques adaptées aux besoins des élèves porteurs de la trisomie 21 pour ainsi permettre une meilleure adaptation de ces derniers. De même les enseignants trouveront ici une multitude d'informations sur les caractéristiques physiques et intellectuelles des enfants porteurs de la trisomie 21 : informations utiles pour leur adaptation. C'est l'occasion de se mettre à niveau quant à la pédagogie différenciée et surtout d'appliquer les principes de celle-ci pour aider les enfants à besoins spéciaux à s'adapter aux apprentissages et au milieu scolaire ordinaire.

- Aux enseignants d'éducation physique et sportive, la présente étude permet de pouvoir dans l'exercice de leur métier tenir compte de la spécificité des enfants porteurs de la trisomie 21. C'est le lieu de relever quelques éléments qui vont soutenir les pratiques inclusives dans l'exercice de leur métier ; ce qui permettrait ainsi de rendre ces enfants plus autonomes et pleinement épanouis.

1.5.3 Intérêt politique

Sur le plan politique, cette recherche permet de susciter chez le politique une adoption des curricula qui intègrent véritablement le concept de différenciation, d'adaptation et d'inclusion scolaire. Par ailleurs, cette étude devra conduire à une révision des programmes de formation (initiale et permanente) des enseignants. Ces programmes devraient être réorientés et harmonisés avec les approches de l'éducation inclusive afin que les enseignants soient dotés des capacités pédagogiques nécessaires pour gérer la diversité dans leur classe en accord avec les réformes apportées aux curricula.

Également cette étude interpelle l'administration scolaire en ce qui concerne la formation continue des enseignants, des directeurs d'écoles sur les pratiques et technologiques inclusives. De même, il s'agit de susciter chez les politiques le développement des curricula à tous les niveaux ainsi que l'aménagement des infrastructures scolaires qui tiennent compte des difficultés des personnes à besoins spécifiques. Par ailleurs, il importe de susciter une modification et une révision des législations nationales afin d'incorporer la notion d'éducation inclusive.

-Aux Directeurs d'école, cette étude pourra les rendre plus aptes à transformer leur mode d'administration ; à adopter des attitudes plus positives à l'égard de tous les élèves placés dans leur établissement scolaire. De même, elle pourra leur permettre désormais d'être en mesure d'apporter une aide technique aux enseignants. Cette étude leur offre des stratégies pour encourager et aider les élèves, les parents d'élèves et tous les autres acteurs de la communauté éducative à l'adoption des comportements plus intégrateurs et inclusifs.

1.5.4 Intérêt social

Sur le plan social, l'étude ici menée permet aux uns et aux autres de revoir leur façon de regarder les enfants porteurs de la trisomie 21. Elle permet de comprendre que ces derniers voudraient aussi recevoir une éducation parmi les autres enfants ; pour au terme de celle-ci pouvoir s'affirmer en tant qu'acteurs sociaux et participer à leur manière au développement de la société dans laquelle ils vivent.

Aux parents des enfants porteurs de la trisomie 21 cette étude permettra de comprendre et de jouer pleinement le rôle capital qui est le leur dans l'adaptation scolaire de leurs enfants ; notamment en ce qui concerne la collaboration avec les enseignants, l'administration et les conseillers d'orientation ; l'achat des fournitures scolaires de leurs enfants et enfin leur suivi pédagogique.

Aux enfants atteints de la trisomie 21, cette étude leur permettra de prendre leur place au sein d'un groupe et de s'affirmer comme individus ; c'est-à-dire différents des autres et ayant leurs forces et leurs faiblesses.

Aux associations des parents d'élèves et enseignants, cette étude leur donne l'opportunité de réaliser que l'inclusion scolaire n'est pas l'histoire des autres. Cette question interpelle les parents, chacun à son niveau et leur donne des éléments leur permettant d'adopter des attitudes inclusives et d'amener les autres acteurs de la communauté éducative à faire de même.

Aux autres enfants, l'étude que nous menons les aidera à intégrer les valeurs civiques et morales dans la vie quotidienne. Ceci par l'acceptation des différences, l'entraide, la charité, l'empathie. Elle va favoriser la tolérance face aux limites des autres et permettra aussi d'apprécier les possibilités de chacun.

1.6 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Il s'agit ici de circonscrire le cadre thématique, temporel et spatial de notre recherche.

1.6.1 Délimitation thématique

Nous n'avons pas la prétention d'analyser dans cette recherche tous les problèmes et phénomènes éducatifs. Notre thème intitulé : « facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants à besoins spéciaux en milieu scolaire ordinaire : le cas des enfants porteurs de la trisomie 21 », s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et ouvre un pan en sociologie de l'éducation, en psychologie de l'éducation et différentielle et en pédagogie différenciée.

La thématique de l'inclusion scolaire est très vaste, d'autant plus qu'elle implique plusieurs groupes d'enfants à besoins éducatifs spéciaux, chaque groupe ayant ses spécificités. Les interventions et les adaptations qui peuvent être appliquées aux enfants présentant des déficiences intellectuelles ne seraient pas efficaces à 100% pour les enfants autistes, déficients visuels...etc. (Frangieh, 2013).

Ainsi, l'inclusion d'un groupe particulier impose l'adoption d'actions, des techniques et de stratégies particulières. Il en est de même pour les déficients intellectuels notamment ceux porteurs de la trisomie 21. Notre choix pour cette population particulière est justifié par une descente faite sur le terrain. Au cours de cette descente, nous avons constaté que les enfants déficients moteurs, visuels et même auditifs suivent déjà une scolarité « quasi-normale » dans les établissements scolaires ordinaires visités. Par contre les déficients intellectuels, auditifs peinent encore à s'y faire accepter. L'accessibilité, l'adaptation et la prise en charge telles que décrites dans la Loi N°2010/002 du 13 avril 2010 reste le problème majeur à l'inclusion scolaire. C'est du moins ce qui nous a été signalé par la Directrice d'une école de la ville de Yaoundé. L'accent est mis sur les enfants porteurs de la trisomie 21 et non sur tous les déficients intellectuels parce qu'ils sont identifiables à partir même des caractères physiques ce qui n'est pas toujours le cas avec d'autres. Aussi, selon l'OMS, la Trisomie 21

est l'étiologie génétique la plus fréquente de déficience intellectuelle. Ceci justifie davantage notre choix pour les enfants atteints de la trisomie 21.

1.6. 2 Délimitation temporelle

La présente étude commencée au cours de l'année académique 2014-2015 s'est poursuivie l'année suivante et s'est achevée au mois de février 2017. Surtout qu'il a fallu attendre la nouvelle rentrée scolaire pour avoir les informations complètes et plus exploitables des acteurs de la communauté éducative ciblés.

1.6. 3 Délimitation géographique

Compte tenu du temps et de la densité de notre programme de formation, la collecte des informations a été faite dans une dizaine d'écoles primaires du Département du Mfoundi (Région du Centre Cameroun). Aussi, la présente recherche s'est limitée au niveau des écoles primaires parce qu'en faisant le tour des établissements scolaires secondaires de la ville de Yaoundé, nous n'avons à aucun moment rencontré des élèves faisant partie de notre population cible dans ces institutions. Nous avons donc entrepris travaillé uniquement dans les écoles primaires.

Ce chapitre qui s'achève a permis de positionner le problème de cette recherche dans un contexte à savoir celui de la démocratisation de l'école qui a conduit à l'inclusion scolaire ; à formuler les questions et les objectifs de recherche et à présenter l'intérêt et la délimitation de l'étude.

CHAPITRE 2: INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

Le présent chapitre permet d'aborder la définition des concepts clés du thème d'étude ; ensuite de passer en revue les travaux d'autres chercheurs qui nous semblent pertinents pour mieux cerner cette étude ; puis de présenter les théories qui la sous-tendent ; avant de rappeler et d'opérationnaliser nos différentes questions de recherche pour enfin les présenter dans un tableau récapitulatif.

2.1 DÉFINITION DES CONCEPTS

Il est question ici d'expliquer les concepts clés de ce travail et les contextualiser afin de rendre bien compréhensive l'étude que nous menons.

2.1.1 Facteurs sociaux et scolaires

Les facteurs sociaux et scolaires désignent dans cette étude tous les éléments liés à l'environnement scolaire et social des enfants atteints de la trisomie 21 et qui sont susceptibles de favoriser ou de concourir à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.

2.1.2 Adaptation scolaire

*Adaptation

De façon générale, l'adaptation désigne : « *l'action de s'ajuster aux conditions du milieu ; de se mettre en harmonie avec son environnement* » (Larousse, 2013, p. 16). Ceci inclut l'ajustement fonctionnel de l'être vivant au milieu et l'appropriation de l'organe à sa fonction.

Léandre Coudray définit l'adaptation comme un équilibre relationnel entre l'individu ou le groupe et un objet. Cet objet peut être une personne, un groupe de personnes, une chose, un sujet de recherche ou une réflexion, etc.

Il s'agit aussi d'un processus par lequel une personne ou un groupe de personnes parvient à se mettre en harmonie avec un milieu ou un environnement donné (Thésaurus, 1999). Legendre (2006), note pour sa part que l'adaptation est une modification dans le but d'assurer l'harmonie entre des éléments en interactions. L'accent ici est mis sur l'ensemble des conduites et des comportements requis pour qu'une personne puisse établir et maintenir des

relations les plus harmonieuses possibles avec son environnement familial, scolaire et social. Il s'agit donc d'un processus dynamique de modifications d'une situation individuelle ou d'un environnement.

Pour Darwin, l'adaptation désigne la modification d'un caractère anatomique, d'un processus physiologique ou d'un trait comportemental dans une population d'individus sous l'effet de la sélection naturelle, le nouvel état de ce caractère améliorant la survie et la reproduction des individus qui en sont porteur. Ici, l'adaptation est une condition non seulement de la sélection des individus dans leur milieu mais aussi le résultat de cette sélection.

Chez Piaget, elle est le résultat d'un processus de transformation tendant vers l'équilibre. Mieux, il s'agit d'un équilibre dynamique mettant en jeu deux mécanismes distincts et complémentaires : l'assimilation et l'accommodation. Et c'est grâce à ces deux mécanismes qu'il y a progrès intellectuel.

Finalement, l'adaptation correspond à la mise en accord d'un organisme vivant avec les conditions qui lui sont extérieures. Elle perfectionne ses organes, les rend plus aptes au rôle qu'ils semblent jouer dans la vie de l'individu.

Il s'agit de manière précise dans cette étude de l'ensemble des réactions par lesquelles un individu modifie sa structure ou son comportement pour répondre harmonieusement aux conditions d'un milieu déterminé. Elle concerne aussi la capacité d'un groupe ou d'une personne à modifier son mode de fonctionnement ou ses structures de manière à permettre aux uns et aux autres d'y être harmonieusement inclus ou intégrés.

Relevons par ailleurs que l'adaptation peut être psychologique, biologique, sociale...Ce qui intéresse ici c'est l'adaptation scolaire qui sera élucidée plus bas.

***Adaptation scolaire**

Mickelson (1993) dans Hrimech et Théorêt (1997) considère que l'adaptation scolaire est représentée par une attitude ouverte et participative des élèves au projet éducatif de leur école ; par un sentiment de contrôle sur leur vie scolaire et une perception de pertinence des programmes offerts en vue de leurs occupations futures. Donc l'adaptation scolaire se distingue aussi du point de vue social alors que les jeunes s'investissent dans les programmes scolaires et d'apprentissages.

Legendre (2006) définit l'adaptation scolaire, d'une part en termes pédagogiques comme étant l'appropriation d'un enseignement, d'un matériel didactique ou d'un environnement scolaire aux besoins particuliers de certains élèves en raison de diverses

caractéristiques. D'autre part, il la définit en terme éducatif comme étant l'ensemble des mesures et activités dont l'objet est de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés d'harmonisation dans leur fonctionnement scolaire ainsi que par rapport à leurs enseignants et à leurs pairs.

Dans le cadre de cette étude, l'adaptation scolaire désigne en premier lieu la capacité de l'école (administration, enseignants, élèves, parents d'élèves...) à modifier son mode de fonctionnement ou ses structures de manière à permettre aux enfants à besoins éducatifs particuliers d'y être inclus. Ici, l'école s'adapte aux potentialités, faiblesses et besoins spécifiques des élèves inscrits afin de leur permettre de trouver un équilibre entre l'environnement scolaire (enseignants, camarades, contenus d'apprentissage, méthodes d'apprentissage, infrastructures, le matériel didactique,...) et eux-mêmes. C'est cet équilibre qui leur permet d'y évoluer harmonieusement.

En second lieu, l'adaptation scolaire est la capacité des élèves atteints de la trisomie à modifier leur structure ou leur comportement pour répondre de façon harmonieuse aux exigences du milieu scolaire.

Enfin de compte, nous notons que l'adaptation scolaire fait intervenir le concept de l'intégration scolaire et celui de l'inclusion scolaire qui aujourd'hui intéressent bon nombre de chercheurs ainsi que les décideurs en matière d'éducation. Ces deux concepts seront mieux présentés dans la revue de la littérature.

2.1.3 Enfants à besoins spéciaux

Selon le Dictionnaire Larousse (2013, p.566), Les EBS désignent : « *l'ensemble des enfants qui nécessitent des mesures éducatives particulières en raison d'une déficience intellectuelle, troubles affectifs ou de difficultés liées au milieu* ».

Selon une étude de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO, 1999), les EBS recouvrent une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; les enfants ayant de grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces, malades, en situation familiale ou sociale difficile et les mineurs en milieu carcéral.

Il s'agit donc des enfants qui rencontrent des obstacles importants dans leurs apprentissages (troubles du langage, de l'attention,...) ou encore qui souffrent de restrictions cognitives, motrices ou sensorielles.

Dans le cadre de ce travail, les EBS désignent les élèves déficients intellectuels, précisément ceux porteurs de la trisomie 21 et fréquentant les écoles ordinaires.

2.1.4 Déficience intellectuelle

La déficience est définie par le dictionnaire Larousse (2013, p.317) comme : « *une insuffisance de développement intellectuel, psychomoteur* ». Selon Mercier (1997) cité par Rose (2007) la déficience fait référence à :

La perte des substances ou à l'altération des fonctions ou structures physiologiques, psychologiques ou anatomiques, provisoire ou définitive. Elle comprend l'existence ou l'apparition d'anomalies, d'insuffisances et de pertes concernant un membre, un organe, un tissu ou une autre structure de l'organisme incluant la fonction mentale. Elle correspond à une norme biomédicale et se présente comme la conséquence d'une maladie ou d'un trouble.

La déficience intellectuelle est un concept très complexe qui a suscité l'attention de plusieurs organismes et chercheurs. Par convention, l'OMS (2001, p.7) définit la déficience intellectuelle par un quotient intellectuel (QI) inférieur à 70. Elle inclut dans cette zone les personnes porteuses de la trisomie 21. Bien plus, elle souligne que les déficiences intellectuelles correspondent aux « *perturbations et détériorations des fonctions cognitives qui peuvent être associées à des troubles de la perception, de l'attention, de la mémoire, de la pensée* ».

Pour (Lieberman, 2007, p.7) la déficience intellectuelle se présente comme un dysfonctionnement intellectuel pouvant entraîner des troubles associés. Cette précision met en relief l'interaction entre le dysfonctionnement intellectuel et les troubles de la compétence cognitive.

Schalock et coll. (2007, p.3) définissent la déficience intellectuelle comme étant: « une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques.

Par ailleurs, la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF, 2009) définit la déficience intellectuelle comme étant un type d'*incapacité*. L'incapacité désignant ici les limitations du fonctionnement humain qui englobent :

-les structures anatomiques qui désignent les parties anatomiques du corps ;

-les fonctions organiques qui renvoient aux fonctions physiologiques et psychologiques des systèmes organiques. Les problèmes survenant au niveau des fonctions organiques ou des structures anatomiques étant appelés déficiences ;

-les activités qui désignent les tâches ou les actions qu'une personne réalise. Elles se rapportent aux aptitudes et aux habiletés permettant à un individu de s'adapter aux exigences et aux attentes de son environnement. Ici, les problèmes ayant occurrence dans cette dimension sont considérés comme étant des limitations d'activités ;

-la participation qui se ramène à l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle. Elle est liée au fonctionnement de l'individu en société et se rapporte aux rôles et aux interactions dans le domaine de la vie domestique, du travail, de l'éducation, des loisirs, de la spiritualité et des activités culturelles. Les problèmes qu'un individu connaît dans son implication dans les situations de la vie réelle sont appelés des restrictions de participation.

La déficience intellectuelle peut être génétique (diverses aberrations chromosomiques comme le syndrome de Down, le syndrome de Klinefelter, le syndrome de X fragile, la trisomie 21) ; biologique (les agressions prénatales, périnatales et postnatales comme le syndrome de l'alcoolisme fœtale, une exposition à certaines maladies telles que la toxoplasmose, la rubéole, un manque d'oxygène du bébé à la naissance) ; psychologique (les carences affectives) ; écologique (milieu socioculturel, mauvaises conditions de vie).

De ce qui précède, on peut dire de la déficience intellectuelle qu'elle est une incapacité dans laquelle les déficiences cérébrales causent des limitations d'activités et des restrictions de participation. Ici, non seulement le fonctionnement intellectuel est assez en deçà de 70 mais on note une difficulté d'adaptation au niveau des interactions sociales, des apprentissages scolaires et autres exigences de la société.

2.1.5 Enfant porteur de la trisomie 21

***Trisomie 21**

La trisomie 21 ou syndrome de Down n'est pas une maladie mais une malformation congénitale. Selon Taupiac (2008), elle désigne : « un état, un ensemble d'altérations causées dans le développement physique et mental du sujet par un chromosome en trop ». Dès lors, on retient qu'elle est due à la présence d'un chromosome surnuméraire sur la 21^{ème} paire de chromosomes c'est-à-dire qu'au lieu d'avoir au total 46 chromosomes, l'individu atteint de

trisomique 21 en possède 47. La modification chromosomique présente chez les personnes atteintes de trisomie 21 va avoir des impacts sur leurs traits physiques et sur leur développement physique, socio-affectif et surtout intellectuel. Le développement est ralenti en particulier le développement intellectuel. Si les personnes atteintes de trisomie 21 ont des traits communs entre elles, elles ont aussi de grandes différences. Chaque personne atteinte de trisomie 21 a des caractéristiques liées à son syndrome mais aussi des caractéristiques héritées de ses parents et des caractéristiques acquises grâce à l'éducation.

Selon l'OMS, un enfant sur 800 est atteint par cette malformation qui est la première cause du handicap mental. Il n'y a pas encore de traitements contre cette aberration chromosomique.

Compte tenu du fait que nous sommes dans le domaine des sciences de l'éducation, la trisomie 21 renvoie comme une aberration chromosomique qui entraîne des retards au niveau des acquisitions langagières, communicatives, psychomotrices et intellectuelles chez l'individu porteur de celle-ci ; retards qui affectent son adaptation en milieu scolaire ordinaire.

2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

Il est impossible d'envisager une recherche qui s'élabore en vase clos. Ainsi, la revue de littérature permet de passer en revue les travaux réalisés par d'autres chercheurs et qui s'apparentent à la présente recherche.

2.2.1 Caractéristiques des enfants déficients intellectuels

Afin de mieux comprendre la question d'adaptation scolaire des enfants déficients intellectuels, nous explorons ici quelques caractéristiques cognitives qui pourraient être liées aux différents processus impliqués dans l'apprentissage.

Pour (Dionne, Langevin et al. 1999) les enfants déficients intellectuels légers présentent les déficits suivants :

- déficit d'attention sélective : l'enfant est capable d'attention, cependant il éprouve de la difficulté à porter son attention sur les informations pertinentes. Il éprouve de la difficulté à les percevoir parmi un ensemble d'informations ;

- déficit de la mémoire du travail : chez l'individu, la mémoire de travail permet de maintenir temporairement actifs et de traiter de 5 à 9 éléments d'informations. L'enfant présentant une déficience légère est particulièrement vulnérable à la rapidité et à la quantité d'informations qui lui est soumise ;

- manque de stratégies cognitives et métacognitives et difficulté à les mettre spontanément en œuvre : l'enfant manque de stratégies et traite dès lors l'information beaucoup moins efficacement. Qui plus est, il ne sait pas mettre spontanément en application les stratégies dont il dispose. L'enfant éprouve de la difficulté à décider par lui-même du moment propice de l'utilisation des stratégies qu'il maîtrise.

Carroll (1999) a mené une vaste enquête et une analyse de la recherche corrélationnelle et analytico-factorielle sur les aptitudes cognitives afin de présenter une revue et une critique actualisées de la documentation existante sur l'identification, les caractéristiques et les interprétations des aptitudes cognitives. Carroll présente, essentiellement, une taxonomie des aptitudes cognitives susceptibles d'être touchées par des incapacités dans le fonctionnement cérébral. L'analyse de Carroll a permis d'identifier huit facteurs principaux ou de premier ordre, liés aux aptitudes cognitives, désignés par les principaux domaines relatifs à l'aptitude cognitive humaine:

- le langage;
- le raisonnement;
- la mémoire et l'apprentissage;
- la perception visuelle;
- la réception auditive;
- la production des idées;
- la rapidité cognitive; et
- la connaissance et le rendement.

Ces écrits ont permis de saisir les domaines d'aptitudes cognitives chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. Surtout de relever leurs implications sur leur adaptation scolaire.

Tableau N°1 : Caractéristiques cognitives et affectives des EDI

Les caractéristiques cognitives de l'EDI	Les caractéristiques affectives de l'EDI
1- Une lenteur ou un retard du développement intellectuel	1- Une faible motivation ou une orientation spécifique de la motivation
2- Un ralentissement et un arrêt du développement	2- Une faiblesse de l'estime de soi
3- Une moindre efficacité du fonctionnement intellectuel	3- Une certitude anticipée de l'échec
4- Une base de connaissance pauvre et mal organisée	4- Une faiblesse du degré d'exigence
	5- Une pauvreté des investissements
	6- Un système d'attribution des échecs inadapté
	7- Une absence ou une inadéquation du scénario de vie

Source : Basma Frangieh (2013, p. 77)

Le tableau ci-dessus récapitule les caractéristiques cognitives et affectives des enfants déficients intellectuels. Ce qui importe ici est qu'il permet de déduire les difficultés auxquelles peuvent être confrontés ces derniers en situation d'éducation ; et qui peuvent être liées à leur problème d'adaptation en milieu scolaire ordinaire.

2.2.2 Trisomie 21 : historique, formes, quelques chiffres, caractéristiques physiques et cognitives

2.2.2.1 Historique de la trisomie 21

Pendant longtemps, les personnes atteintes de la trisomie étaient considérées comme des personnes à craindre, ignorer, exclure ou à rejeter.

Platon cité par Brisson (2002) dans *La République*, fait mention des personnes ayant une déficience intellectuelle. Il recommande de les rejeter ou de les cacher. Aristote avait pour sa part pensé que seuls les enfants normaux devaient être élevés.

Du point de vue religieux, la déficience intellectuelle est perçue comme une punition qui provoque sentiments de culpabilité et rejet, pour la personne et pour ses parents. Ainsi, Saint-Augustin (354-430 après J.-C.), dans son *Contra Julianum*, tient des propos très durs à l'endroit de ces personnes, disant notamment qu'elles n'ont pas d'esprit.

Du point de vue médical et même du développement de l'individu c'est Jean-Marc Itard qui dans ses travaux découvre un enfant ayant une déficience intellectuelle, dans la forêt

d'Aveyron, en France. Son travail auprès de lui l'amène à créer un programme d'éducation qui sera la base d'une pédagogie auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle.

C'est en se servant des travaux d'Itard qu'Édouard Séguin (1837) propose un programme d'éducation à La Salpêtrière permettant d'aider ces personnes sur le plan développemental (musculaire, nerveux et physiologique). Il est d'ailleurs le premier à décrire le faciès particulier des personnes ayant une trisomie.

Down, H. (1846) inspiré par Séguin fait une description très détaillée du faciès des personnes ayant une trisomie. Sa description a cependant une connotation raciste. En effet, il les compare aux Orientaux dont l'aristocratie britannique considère à cette époque comme étant une race inférieure et dont le développement ne serait pas terminé. D'où le terme « mongol » qui, aujourd'hui encore est employé pour désigner une personne ayant une trisomie ou encore pour ridiculiser quelqu'un.

Au début du XX^{ème} siècle, les communautés religieuses ouvrent des hôpitaux psychiatriques, des crèches et des orphelinats pour recueillir les enfants ayant besoin d'une assistance. Parmi lesquels ceux présentant une trisomie 21. Déficience intellectuelle et problème de santé mentale sont ici confondus. L'objectif de l'intervention des communautés consiste alors à garder ces personnes et à leur prodiguer des soins de base : alimentation, hygiène, santé etc.

Au plan génétique, LeJeune, J. (1959) découvre avec son équipe à Paris la présence d'un troisième chromosome sur la 21^{ème} paire. Avant cette date, il n'y avait aucune explication sur le syndrome de la trisomie 21. Cette découverte permet de mieux saisir le fonctionnement cérébral et physiologique de la personne. Elle offre en outre des pistes aux chercheurs des différents domaines.

2.2.2.2 Formes de trisomie

Dans le cadre normal d'une conception, chaque cellule du corps est constituée de 23 paires de chromosomes soit 46 chromosomes. Dans le cas de la trisomie 21, le caryotype (photographie de l'ensemble des chromosomes d'une cellule) va montrer la présence d'un chromosome surnuméraire. On distingue ici trois formes de trisomie à savoir : la trisomie libre, la trisomie en forme mosaïque et la trisomie par translocation.

➤ **La trisomie libre**

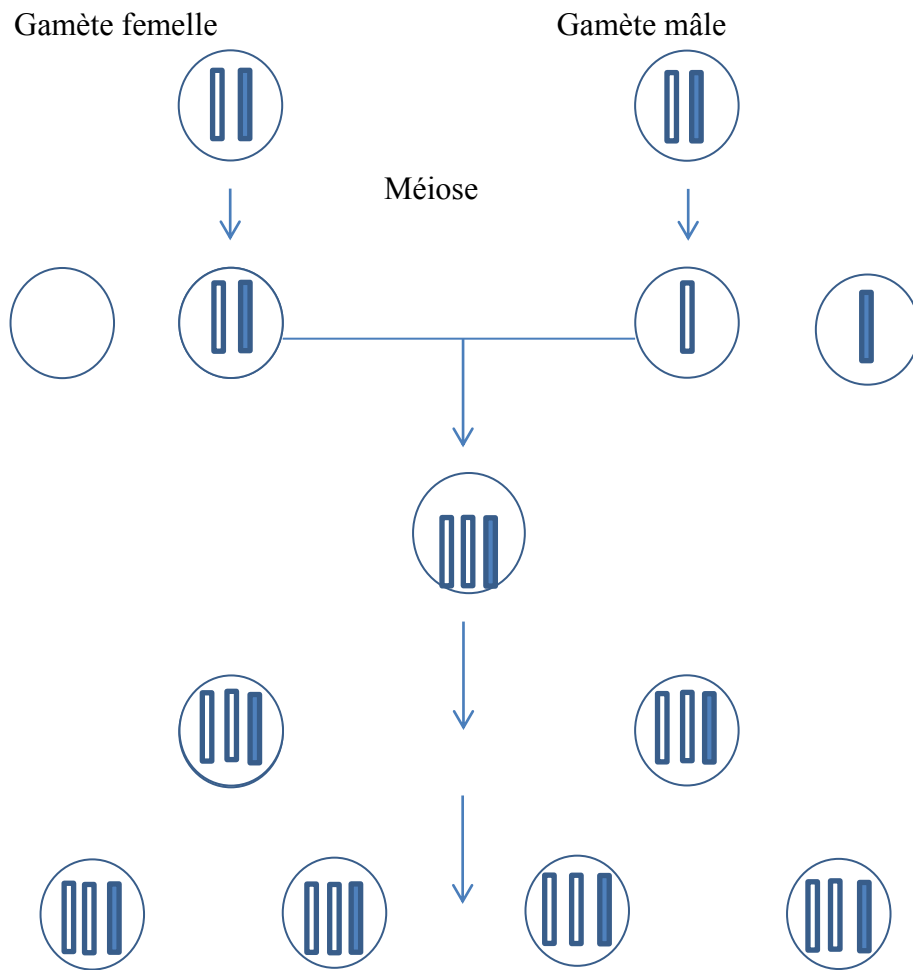


Schéma N°1 : Distribution chromosomique dans le cas d'une trisomie 21 libre
(source : <http://tpe-trisomie-21.e-monsite.com>)

Comme on peut le constater, dans le cas d'une trisomie libre toutes les cellules sont touchées. L'anomalie découle soit du fait que la mère elle-même est porteuse de la trisomie 21. Dans ce cas, elle a 50% de chance de transmettre deux chromosomes 21 à ses enfants. L'anomalie peut aussi arriver lors de la méiose. Ici, lors de la première division de la méiose, les deux chromosomes homologues ne sont pas séparés ; ou encore pendant la seconde division de la méiose les deux chromatides sœurs ne sont pas séparées.

➤ La trisomie en forme mosaïque

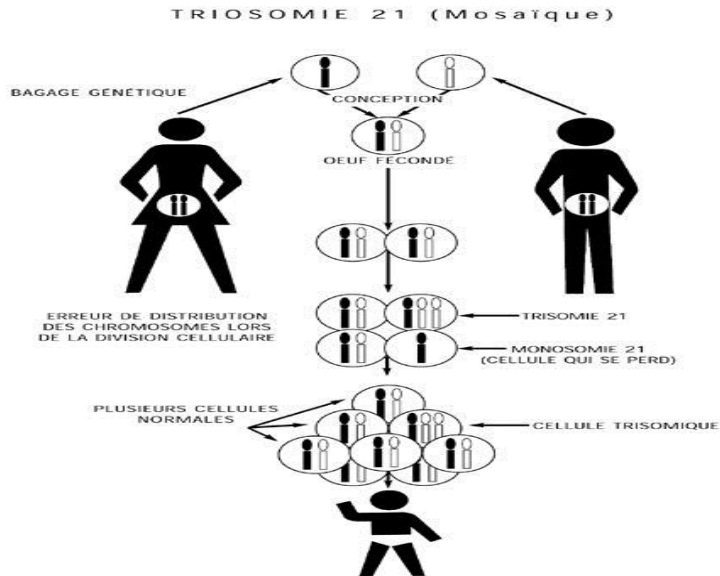


Schéma N°2 : Distribution du chromosome 21 dans le cas d'une trisomie 21 en forme mosaïque (Source : <http://tpe-trisomie-21.e-monsite.com>)

On remarque ici que dans le cas de la trisomie en forme mosaïque, l'individu a des cellules à 46 chromosomes et des cellules à 47 chromosomes. L'anomalie survient en effet lors des premières divisions de la cellule œuf de l'embryon (erreur lors des premières mitoses). Comme toutes les cellules de l'individu ne sont pas touchées, le phénotype trisomique 21 peut être atténué.

➤ La trisomie par translocation

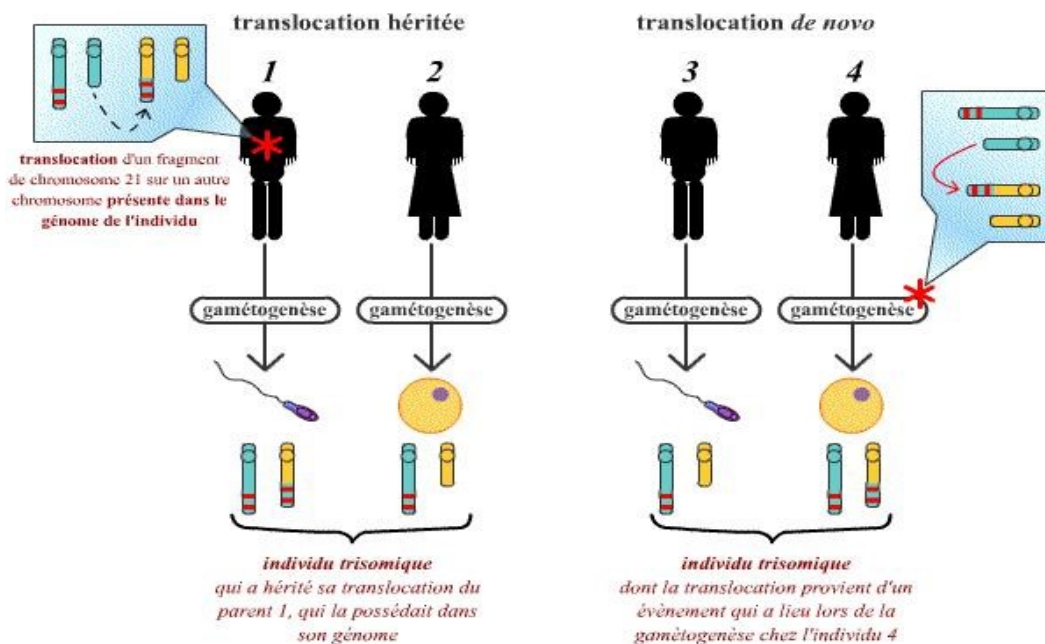


Schéma N°3 : Distribution du chromosome 21 dans le cas d'une trisomie 21 par translocation (Source : www.freyssinetet.free.fr)

Le schéma N°3 présente les cas de trisomie par translocation. La trisomie 21 par translocation correspond à l'attachement du troisième chromosome 21 sur un autre chromosome, en général le 14 ou le 22. Il y a donc bien 46 chromosomes au total, mais réellement trois fois le matériel génétique du chromosome 21. Dans ce cas toutes les cellules de l'individu sont touchées. La translocation dite "de Novo" survient au moment de la première division cellulaire de la méiose notamment pendant la prophase.

La translocation héritée survient quant à elle lorsque l'un des parents est déjà porteur d'une translocation.

On comprend dès lors qu'en fonction du type de trisomie 21, on a des enfants chez qui la déficience intellectuelle peut être atténuée ou accentuée. C'est ce qui expliquerait le fait que certains aient un quotient intellectuel égal à 80. Malheureusement au Cameroun, la médecine n'a pas tellement évolué au point où l'examen du caryotype soit fait chez ces enfants.

2.2.2.3 Quelques chiffres

La trisomie 21 est l'aberration chromosomique la plus fréquente. On compte actuellement 50 000 personnes trisomiques en France, 400 000 en Europe et 8 millions dans le monde. La probabilité d'avoir un enfant trisomique augmente avec l'âge de la mère :

- 1 pour 2 000 naissances vers 20 ans ;
- 1 pour 400 vers 38 ans ;
- 1 pour 100 vers 40 ans.

L'espérance de vie d'un enfant trisomique a fortement augmenté. Dans les années 50, elle était d'environ 20 ans, aujourd'hui, les personnes atteintes de trisomie 21 arrivent à vivre jusqu'à plus de 60 ans.

Nous réalisons que le regard porté sur la personne atteinte de la T21 a évolué au cours du temps. De même la question sur la T21 a intéressé un large public : les philosophes, les religieux, les médecins et les pédagogues.

Cependant, nous regrettons que les recherches ne montrent pas comment ce regard a évolué en Afrique de façon générale et en particulier au Cameroun.

2.2.2.4 Caractéristiques physiques des enfants porteurs de la T21

Selon Touraine, Fréménille et Sanlaville (2011), les enfants porteurs de la T21 présentent généralement des signes morphologiques dont les plus fréquents en période néonatale sont : l'hypotonie, l'absence du réflexe de Moro, une petite tête avec l'occipital

plat, les fentes palpébrales obliques en haut et en dehors, les oreilles basses, petites et rondes, les dents mal plantées, les mains courtes le plus souvent avec un auriculaire qui n'a que 2 phalanges, les cheveux fins et peu abondants, la nuque plate avec excès de peau, l'hyperlaxité articulaire et cutanée, le pli palmaire transverse unique, l'espacement accru entre orteil I et II et une plante des pieds plissée. On peut aussi noter un visage rond avec une tendance à la protrusion de la langue qui est plicaturée, des mains un peu carrées avec excès de peau, des doigts courts, une livedo.

2.2.2.5 Malformations observables chez les enfants porteurs de la T21

Bérubé, L. (1991) précisait que certaines malformations étaient plus fréquentes chez les enfants atteints de la T21. Il s'agit des malformations cardiaques, digestives, auditives, rénales...

Touraine, Fréménille et Sanlaville (2011) relèvent dans une étude faite en France sur les malformations observables chez les ET21 que :

-au plan cardiologique 30 à 40% présente des malformations. La plus commune étant le canal atrio-ventriculaire, suivie par la communication inter-ventriculaire, la communication inter-auriculaire, la tétralogie de Fallot et la persistance du canal artériel. Elles sont la première cause de mortalité dans l'enfance ;

-au niveau de l'audition, on observe dans tous les cas les malformations de l'oreille moyenne et interne ;

-au plan digestif un pourcentage 10% des cas souffre des problèmes tels que l'atrésie duodénale, l'atrésie de l'œsophage, l'atrésie anale, ...

Au regard de cette description, on pourrait noter que certaines difficultés d'adaptation des élèves atteints de la T21 s'expliqueraient par les diverses malformations décrites. Ces derniers pourraient manifester un comportement d'inattention puisqu'il leur faut fournir des efforts pour écouter, percevoir tout ce qui est sonore. De même au niveau des activités physiques, les malformations cardiologiques observées chez certains pourraient en être un véritable obstacle. Les enseignants, tout comme les Directeurs d'école devraient s'informer sur l'état de ces enfants afin de pouvoir mieux les encadrer. Or, cela nécessite une bonne collaboration avec les parents qui connaissent mieux leurs enfants et un bon suivi médical.

2.2.2.6 Caractéristiques intellectuelles et apprentissages

Selon Cuilleret (2003) les personnes porteuses d'une T21 fonctionnent avec un retard mental léger ou modéré. Ce qui est contraire à ce qui était dit dans des descriptions plus anciennes, où on estimait le retard comme étant très sévère. Ils apprennent lentement et il faut leur apprendre beaucoup de choses que les enfants sans déficience mentale apprennent seuls (Dionne, Langevin et al. 1999). En effet, leur développement intellectuel s'arrête généralement au début de la période opératoire abstraite (Dumas, 2005). De ce fait, ils éprouvent de la difficulté à assimiler les concepts abstraits. En conséquence, le ralentissement du développement et l'inachèvement des constructions cognitives sont deux éléments très importants à considérer dans la prise en charge de ces enfants.

Les personnes atteintes de la trisomie ont une grande capacité relationnelle. Il y a peu longtemps, elles ont manqué de le prouver parce que beaucoup d'entre elles étaient internées dans des institutions ou limitées à un groupe familial très réduit. On supposait également qu'ils avaient des capacités très limitées et on les surprotégeait. On leur a toujours quand même reconnu un caractère aimable et affectueux. Actuellement ils ont la possibilité d'évoluer dans des contextes très différents et avec des personnes très variées (Touraine, Frémenille et Sanlaville, 2011).

Selon l'encyclopédie Larousse en ligne, au niveau intellectuel il existe un certain nombre de traits communs aux enfants porteurs de la T21. L'enfant trisomique apprend moins vite que les autres, sa curiosité d'explorer son entourage est limitée et son intérêt pour les différentes activités peut être absent ou peu maintenu dans le temps. Mais lorsque les stratégies d'éducation sont adaptées correctement, il pourrait être capable d'apprendre beaucoup et bien. Cependant, ceci est conditionné par son état de santé. Une prise en charge médicale est alors nécessaire. Les problèmes de vision et d'audition sont très fréquents chez les personnes porteuses de la trisomie 21 et leur correction est possible. Il est évident que leur mauvais fonctionnement aura des conséquences désastreuses dans les processus d'entrée de l'information et de son interprétation cérébrale.

L'enfant atteint de la T21 a des problèmes pour travailler seul sans une aide directe et individuelle. Il a des problèmes de perception auditive : il ne capte pas bien tous les sons, l'interprétation cérébrale de l'information auditive se fait moins bien et il répond donc moins bien aux ordres. Il a des difficultés à suivre les consignes données à un groupe, a du mal à retenir et enregistrer plusieurs ordres suivis. Il faut donc donner ces ordres un par un et s'assurer qu'ils ont été bien compris. À ceci s'ajoute des difficultés dans le langage expressif.

Au plan de la motricité, l'enfant porteur de la T21 présente des problèmes dans la motricité grossière (équilibre, tonus, mouvements des muscles anti gravitationnels) et fine (utilisation du stylo, des ciseaux). Il a du mal à accepter les changements rapides ou trop brutaux dans les tâches qu'on lui demande. Il ne comprend pas qu'il doive quitter une activité sans l'avoir finie ou qu'il doive l'abandonner alors qu'elle lui plaît. Il peut se concentrer pendant des périodes courtes. Mais le problème est souvent plus la fatigue que la perte de concentration. Dans ses jeux avec ses camarades il est souvent seul. Parce qu'il le veut ainsi ou parce qu'il n'est pas capable de suivre beaucoup de stimulations trop vite ou parce que les autres se fatiguent de le pousser à participer et d'être obligés de s'adapter son rythme (Dumas, 2005).

2.2.3 Entre intégration scolaire, inclusion scolaire et adaptation scolaire

➤ Intégration scolaire

L'intégration scolaire apparaît vers les années 1970 aux États-Unis d'Amérique et préconisait le placement des élèves en difficulté dans un environnement scolaire le moins restrictif. Étaient concernés les élèves affichant une déficience intellectuelle, physique, auditive, visuelle... (Dionne et Rousseau, 2006, p.10). L'objectif était ici de permettre à l'enfant de bénéficier d'une formation générale qui, tout en favorisant son autonomie et son épanouissement, le prépare à une intégration sociale future, puis à assumer pleinement son rôle de citoyen (Zaffran, 2007, p34).

Les psychologues Doron et Parot ont défini dans leur dictionnaire de psychologie, le processus d'intégration comme : *« les diverses modalités d'interaction utilisées par un individu pour être situé et se situer dans un groupe ou une collectivité afin de se voir reconnu une place, un statut et une identité sociale »*.

En 1976, le COPEX (Comité Provincial de l'Enfance Exceptionnelle, p.198) au Québec s'aligne sur cette approche et définit l'intégration comme : *« ce processus par lequel on essaie de faire vivre l'inadapté à un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation »* Les élèves concernés ici étant ceux qui suivent les classes spéciales. C'est alors en fonction de leurs progrès qu'ils devaient être inclus dans une classe ordinaire. Donc jusqu'ici, il y avait toujours une certaine ségrégation : l'accent étant mis sur les apprentissages. Les classes intégratrices avaient aussi ceci de particulier : elles étaient réservées aux élèves présentant des

déficiences légères. Cette approche a permis de mettre sur pied « le système de cascade ». (COPEX, 1976, p.637).

Il s'agit d'un système intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement dont le but est de permettre aux élèves déficients légers ou en difficulté de grandir et d'apprendre dans le cadre le plus normal possible. Pour cela, le système en cascade est composé de huit niveaux et comprend l'adoption et la mise en place de certaines mesures spéciales, de la classe ordinaire (niveau 1) à la scolarisation en centre hospitalier (niveau 8). Dans ce système, l'encadrement de l'élève s'intensifie à chaque niveau. Cependant, le passage de l'élève vers un niveau plus faible n'est recommandé que si les faits objectifs démontrent que l'élève ne peut pas fonctionner dans un niveau d'encadrement moindre. Dans l'idéal, l'enseignant pourrait œuvrer, bien au contraire, à permettre à l'élève de remonter la cascade vers des niveaux où il poursuivrait son apprentissage avec de moins en moins d'encadrement.

➤ **Inclusion scolaire**

L'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE, 1999) considère l'inclusion scolaire comme étant à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de manière à réaliser son plein potentiel.

L'inclusion scolaire repose sur un système de valeurs et de croyances axé sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorisent chez lui une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire. Ces valeurs et ces croyances sont partagées par les écoles et les collectivités. L'inclusion scolaire est réalisée dans les communautés scolaires qui appuient la diversité, et qui veillent au bien-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun de leurs membres.

On peut relever que dans une société comme la nôtre, l'inclusion scolaire semble être plus considérée comme une philosophie plutôt qu'un ensemble de pratiques. Les écoles ne sont pas construites, ne sont pas équipées telle sorte que les EBS en général et des enfants déficients intellectuels en particulier puissent pleinement s'y réaliser. Il en est de même de la formation initiale des enseignants.

Selon Norwich (1999) la réussite d'une éducation inclusive est fondée sur trois principes complémentaires :

- *l'universalité* : le programme d'études est offert équitablement à tous les élèves d'un quartier, dans un milieu d'apprentissage inclusif commun partagé entre les pairs correspondant à leur âge;
- *l'individualisation* : la réussite de chaque élève dépend de l'importance accordée à l'enseignement axé sur le meilleur intérêt de l'élève, sur ses forces et ses besoins;
- *la souplesse et l'adaptabilité aux nouvelles réalités* : l'éducation est centrée sur l'élève.

Puttman cité par Bélanger et Rousseau (2004, p. 349) précise que les principes de l'inclusion scolaire ne s'adressent pas uniquement aux « inclus » ; elles permettent à tous les élèves de devenir des citoyens actifs de la société : c'est une affaire de tous. Gossot (2005, p. 33) pense qu'une politique inclusive ne peut s'exercer par la seule force des textes de lois comme c'est le cas dans plusieurs pays, elle exige des engagements plus profonds d'ordre éthique, politique et moral.

Sans rejeter les propos sus-énoncés on constate que l'inclusion dans le contexte camerounais passerait d'abord par la résolution des problèmes des effectifs pléthoriques dans les salles de classe de manière à favoriser l'individualisation de l'éducation. En plus l'accent pourrait être mis sur la formation initiale et continue des enseignants. À ceci, il faut également assurer aux enseignants une formation permanente leur permettant de répondre aux besoins des EBS.

Les écrits recensés ici montrent que dans le processus d'adaptation, c'est à l'individu d'œuvrer auprès des institutions, de la société pour obtenir un statut. Tandis que dans le processus d'inclusion, l'établissement scolaire doit tenir compte des besoins spécifiques de chaque élève en situation de handicap et s'adapter en conséquence afin que l'élève réussisse dans le cadre éducatif ordinaire. Les pédagogies sont différenciées pour que l'élève puisse suivre les cours dans un dispositif adapté si besoin est ou dans des classes ordinaires dans la mesure du possible. L'enseignant s'impliquera de manière à proposer des cours différenciés, adaptés au handicap de l'élève pour atteindre les objectifs éducatifs définis par leur projet personnalisé de scolarisation.

L'adaptation scolaire dans cette étude se situerait entre le concept de l'intégration scolaire et celui de l'inclusion scolaire. Car d'une part, on souhaite que les enfants atteints de la trisomie 21 puissent ajuster leurs modes de fonctionnement aux normes sociales et scolaires ; d'autre part que l'environnement scolaire physique, social et pédagogique puisse être modifié de manière à ce qu'ils y soient pleinement épanouis.

2.2.4 Attitudes des enseignants, pratiques pédagogiques et adaptation scolaire des enfants à besoins spéciaux

Les attitudes des enseignants auraient un impact significatif sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves à besoins particuliers. À cet effet, (Brunet et Wagner, 1999) cités par Bélanger et Rousseau (2004, p. 40) soulignent que : *« la relation affective pédagogue-élève peut favoriser la réussite scolaire ; d'où l'importance pour l'enseignant de procéder à une auto-analyse de ses attitudes »*. Selon eux, les attitudes des enseignants du primaire à l'égard de l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial dans la réussite ou non de son implantation. Bien que la plupart des enseignants soient favorables à l'inclusion scolaire des EBS de manière générale, on remarque cependant qu'ils sont plutôt réticents à celle des élèves présentant des déficiences intellectuelles.

Doré, Wagner et Brunet (1996) relèvent l'attitude négative des enseignants face à la scolarisation des EBS en milieu scolaire ordinaire. Cette attitude négative serait due à un sentiment d'incompétence et de méconnaissance du handicap de leur part. Une fois en contact avec l'élève, ils auraient une attitude plus positive. Bien plus, ils estiment que les enseignants ayant des moyens adaptés seraient davantage favorables à l'intégration. En effet, le comportement qu'adoptent les enseignants n'est pas sans lien avec la nature de la relation et cela aura sans doute des répercussions sur l'adaptation des EBS en milieu scolaire ordinaire. En d'autres termes, si on a une attitude négative envers une personne, l'évitement ou encore les émotions négatives auront des conséquences sur la relation entretenue avec cette personne.

Pour Backer, Wang et Walberg (2001) cités par Bélanger et Rousseau (2003), l'adaptation scolaire demande une restructuration du rôle de l'enseignant afin qu'il puisse répondre aux besoins de chaque élève. Or on sait que quotidiennement, les enseignants dans notre système éducatif font face aux effectifs pléthoriques. Dans ces conditions, ils ont des attitudes plutôt négatives. Ils doutent de leurs habiletés à répondre aux besoins de toute la classe et craignent que la présence des enfants à besoins éducatifs particuliers affecte l'environnement de la classe, les enseignements et la qualité des apprentissages. Ils relèvent cependant que les enseignants ayant une formation ou de l'expérience en adaptation scolaire ont des attitudes plus positives quant à l'éducation des EBS.

La réussite de l'adaptation scolaire pourrait donc dépendre en grande partie des attitudes des enseignants ainsi que de leurs pratiques dans les salles de classe. Pour cela, il est important si l'on souhaite une adaptation scolaire réussie de commencer par respecter le ratio

élèves/enseignants tel que fixé par les textes. De même, il est nécessaire d'offrir des journées de perfectionnement ponctuel visant à modifier les attitudes négatives des enseignants. Également, il faudra penser à une formation des enseignants répondant aux attentes des élèves à besoins particuliers et à leur donner des occasions d'aller observer leurs collègues ayant des enfants atteints de la T21 et d'échanger avec eux.

➤ **Principes liés aux pratiques pédagogiques**

Cuilleret (2003) propose que dans la pratique, l'enseignant doit appliquer les principes suivants :

- le principe de valorisation et de motivation : il est question ici de motiver, d'entretenir la motivation à travers la variation des activités ; l'enseignant doit être en mesure de valoriser les réussites ce qui permet d'ailleurs d'entretenir la motivation ;

-le principe d'activité : les manipulations diverses occupent une place de choix ici. Ces manipulations doivent porter sur des objets concrets ou tout au moins commencer par là pour arriver à l'abstraction.

L'enseignant doit par la même occasion s'assurer de la compréhension des consignes et travailler la mémoire à long terme ainsi que le langage écrit et oral. Nous relevons donc que les pratiques enseignantes pourraient s'inscrire dans une perspective de différenciation pédagogique.

➤ **La différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique repose sur les styles d'apprentissage ainsi que sur les préférences cognitives.

Comme le soulignent les auteurs Dunn (1989) ; Gardner (1996); Lasleyetal. (2002); Sternberg (1988) cités par Prud'homme (2007) la différenciation consiste à faciliter la construction d'un environnement où l'élève peut trouver de manière régulière une activité d'apprentissage en lien avec ses préférences ou ses modes privilégiés d'apprentissage. Elle se greffe donc sur la conception d'une intelligence multiforme et fluide de Howard Gardner qui soutient qu'un individu a toujours un domaine dans lequel il peut exceller ; il suffit seulement de le repérer.

Les enseignants qui pratiquent la pédagogie différenciée adhèrent donc à un projet qui vise à faire des élèves des gens assez proches les uns des autres, maîtrisant ensemble assez de savoirs en commun pour constituer une société solidaire, mais suffisamment respectueux aussi de leurs différences pour constituer une société dans laquelle ils peuvent s'enrichir

réciroquement de ces différences (Meirieu, 1995, p. 27). Pour Lorimier (1987, p.44), la caractéristique principale de la pédagogie différenciée est l'intention qui l'anime car dit-il :« *il ne s'agit pas de varier pour varier ou de varier pour faire différent; il s'agit de varier pour assumer la diversité réelle des élèves et résoudre ou tenter de résoudre les problèmes qui s'y rattachent* ».

Przesmycki (2004) et de Vecchi (2000) définissent la pédagogie différenciée comme une diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs. Ici, l'enseignant doit tenir compte des caractéristiques spécifiques à l'enfant:

- la prise en compte des capacités d'attention ;
- la prise en compte des rythmes de travail ;
- la prise en compte de la différence de niveau.

Toutefois, la mise en pratique de la différenciation pédagogique résiderait dans la formation initiale et continue des enseignants. Car, on peut se demander comment faire ce qu'on n'a jamais appris ? Les auteurs tels que Lafay (1990) ; Doré, Wagner et Brunet (1996) soulignent justement cette problématique de formation des enseignants. En effet, ils relevaient que les enseignants de classe ordinaire avouent ne pas posséder les compétences requises pour enseigner ces enfants. Ils se sentent entre autre démunis face à la différence du rythme de travail qui s'installe dans le groupe. De plus, le manque de formation et d'information se fait ressentir dans la pratique. Un grand nombre d'enseignants s'accorde sur le fait que le manque d'information existe quant aux finalités et aux modalités d'intégration tant sur le plan scolaire, éducatif, et médical que sur les difficultés que pourrait poser le handicap. Ce manque de connaissances et de formation a des répercussions dans la mesure où il devient difficile pour les enseignants de proposer aux enfants des tâches adaptées à leur situation et par conséquent, à leurs possibilités.

Avec l'éducation des enfants atteints de la T21, un projet scolaire pourrait être élaboré pour leur permettre de s'exercer davantage dans les domaines dans lesquels ils s'en sortent mieux en vue d'éviter toute frustration issue de l'incapacité de réaliser les tâches à dominance intellectuelle alors que c'est à ce niveau qu'ils sont réduits.

Ce projet pourrait se baser sur les travaux de Howard Gardner : travaux qui portent sur les intelligences multiples. En effet, dans le souci de différencier et de prendre en compte les spécificités de chaque apprenant, Gardner estime qu'il existe 08 types d'intelligence. Chaque personne ou chaque enfant possède toutes ces intelligences mais à de degrés variés. Il est donc question pour l'enseignant dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique de

pouvoir repérer les intelligences les plus ancrées chez les enfants trisomiques et d'être en mesure de leur proposer des activités liées à celles-ci. Ceci au lieu de continuer d'insister sur les intelligences langagières et logicomathématiques qui sont les plus accentuées dans les curricula scolaires et qui sont sources de frustration et de démission non seulement pour les enfants déficients intellectuels mais aussi pour tous ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissages dans ces domaines.

➤ **Dimensions des pratiques enseignantes**

Les pratiques enseignantes sont constituées de multiples dimensions :

- une dimension finalisée et instrumentale liée à l'apprentissage des élèves et à leur socialisation ;
- une dimension technique liée aux savoir-faire spécifiques et aux gestes professionnels de l'enseignant ;
- une dimension interactive ou relationnelle liée au métier humain interactif, aux interactions avec les élèves médiatisées par le langage, la communication et les échanges ;
- une dimension contextualisée liée à la situation et à la structure organisationnelle ;
- une dimension temporelle articulée à l'évolution du processus enseignement/apprentissage ;
- une dimension affective ou émotionnelle qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation, de leur personnalité ;
- une dimension psychosociale liée à la nature humaine de l'objet de travail (Réseau d'Observation des pratiques enseignantes, 2006).

En situation d'inclusion scolaire, il est important pour l'enseignant de mettre un accent particulier sur la dimension affective ou émotionnelle et sur la dimension interactive ou relationnelle car les EBS ont besoin de l'attention et de l'affection de leur entourage pour pouvoir s'ajuster à leur environnement.

2.2.5 Aspects du fonctionnement de l'administration scolaire relatifs à l'adaptation scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers

Plusieurs études ont révélé le rôle non négligeable qui est celui des chefs d'établissements dans le processus et la pratique de l'adaptation scolaire ou de l'inclusion scolaire. Pour Sanders (2001), tout le personnel se doit d'être engagé dans le processus. Le soutien de la direction est particulièrement important, car il donne le ton à l'inclusion. Il est

souhaitable de connaître les attitudes des directeurs d'école puisqu'elles peuvent prédire leurs agissements lors de l'implantation de l'inclusion scolaire.

Bélangier et Rousseau (2004) ont constaté dans leurs études l'échec de l'inclusion lorsqu'elle n'est pas appuyée par la direction. Ils ont par ailleurs noté que le discours tenu par les directeurs a un impact sur tout le personnel scolaire. Cependant, les avis semblent partagés entre eux quant à l'impact de l'inclusion scolaire. Certains directeurs croient que l'inclusion ne profite pas nécessairement aux élèves ordinaires et que cela peut nuire à la classe. Ils maintiennent cette position tout en faisant remarquer que les élèves ayant des besoins particuliers demandent plus d'attention et peuvent avoir des comportements dérangeants dans la classe. D'autres pensent que cela est bénéfique pour les élèves ayant des besoins particuliers et pour tous les autres. Pour eux, tous les élèves méritent la meilleure éducation possible : ils reconnaissent donc l'importance de l'inclusion scolaire. Cependant, ils pensent ne pas avoir la responsabilité d'implanter l'inclusion.

➤ **Projet personnel de scolarisation (PPS)**

La scolarisation des enfants à besoins spéciaux dans les établissements ordinaires, exige la mise en œuvre d'un projet personnel de scolarisation. L'administration scolaire doit veiller à ce que ce projet soit pédagogique, éducatif et thérapeutique. Le PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves qui présentent une déficience. Le PPS doit assurer la cohérence d'ensemble du parcours scolaire de l'élève présentant une déficience.

Pour Gillig (2006), le PPS est nécessaire afin de fixer les buts à atteindre, les modalités d'évaluation, les ressources nécessaires et les différentes interventions. Il doit également comprendre les objectifs scolaires et comportementaux attendus pour l'élève. Ce PPS demande un travail et une réflexion menés préalablement par les différents acteurs de l'intégration qui doivent s'interroger sur les moyens matériels, contextuels et professionnels mis à disposition. Ce projet doit répondre aux besoins particuliers de l'élève tout en tenant compte des objectifs, de la situation de l'école ou de l'établissement en termes de ressources personnelles et matérielles adaptées aux besoins de l'élève. Le but est de réaliser un projet individuel fondé sur une évaluation et un bilan fait en début d'année et réadapté au fur et à mesure grâce à une évaluation formative continue. Le plan individualisé doit alors faire état de la situation de l'élève et par conséquent, prendre en compte les résultats des évaluations, ses forces, ses faiblesses et ses besoins. Ces résultats sont régulièrement transmis aux parents.

Pour Doré, Wagner et Brunet (1996) le PPS doit comprendre :

- une revue des objectifs de l'école et une appréciation de leur réalisation ;
- un examen des services offerts par l'école ;
- un suivi des performances de l'élève dans son prochain environnement éducatif ou postscolaire ;
- une prévision d'activités et d'échéances pour améliorer les pratiques éducatives ;
- une évaluation périodique du processus de planification ;
- une diffusion de son contenu aux parents et intervenants.

Relevons ici que, l'administration scolaire a un rôle très important à jouer dans la réussite de l'adaptation scolaire des enfants à besoins éducatifs particuliers. Elle peut modifier et adapter les règles pour les élèves ayant des besoins particuliers ; créer un système de communication avec les parents non seulement des enfants à besoins éducatifs particulier mais avec tous les autres parents d'élèves; établir un système de collaboration avec tout son personnel. Ceci pourrait dans le contexte camerounais se faire au sein des Associations des parents d'élèves et enseignants (APEE). Cependant, il a été constaté dans le cadre de ce travail que son rôle se limitait généralement à l'admission de ces élèves dans les établissements scolaires ordinaires et à la collecte de quelques fonds financiers.

➤ **Le Projet d'Accueil Individualisé**

Le Projet d'Accueil Individualisé (PAI) est le cadre réglementaire pour l'accueil des enfants atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période. L'établissement d'un PAI se fait à la demande de la famille mais doit être systématique dès que l'état de santé d'un enfant nécessite des aménagements de la scolarité et en particulier, des soins ou des prises de médicaments au quotidien. Le PAI est un dispositif interne à l'établissement.

En parcourant les différents textes législatifs et réglementaires relatifs à la scolarisation des enfants présentant des déficiences en général et des EDI en particulier, on se rend compte que rien n'est mentionné en ce qui concerne le PPS et le PAI. C'est ce qui expliquerait que les différents acteurs de l'éducation ne savent trop quoi faire des EBS qui arrivent dans les écoles ou dans les salles de classe. Au niveau pédagogique, un EBS doit être considéré de la même manière que ses autres camarades cependant avec la prise en compte de la spécificité de ses besoins éducatifs. D'où l'objectif même de l'adaptation, de l'intégration et même de l'inclusion scolaire.

2.2.6 Activités physiques, sportives et adaptation scolaire

Des recherches ont permis de relever l'importance des activités physiques et sportives pour les enfants présentant une déficience intellectuelle. Duvdevany et Arar (2004); Eberhard (2006); Hawkins et Look (2006) estiment que ces activités contribuent non seulement à améliorer leur santé physique et mentale, mais aussi leur qualité de vie, en facilitant l'acquisition de saines habitudes de vie. Hawkins et Look (2006) ajoutent que les activités physiques et sportives sont davantage bénéfiques pour cette population compte tenu de son état de santé plus fragile. Des études faites par Weiss et Diamond (2005) montrent qu'au niveau familial, les parents d'une personne ayant une déficience intellectuelle et qui assistent aux compétitions sportives vivent une relation parent-enfant beaucoup plus positive que ceux n'y assistant pas.

Buttimer et Tierney (2005) insistent pour leur part sur le rôle du soutien social. Les résultats de deux études Weiss et Diamond (2005) ; Weiss (2008) indiquent d'ailleurs que les retombées provenant de la participation des individus ayant une déficience intellectuelle à des programmes sportifs peuvent aussi atteindre leur entourage. En vivant les réussites dans les activités sportives, les enfants avec une déficience intellectuelle peuvent développer une image plus positive d'eux-mêmes sur le plan des capacités physiques et reconnaître leur valeur personnelle.

Craven (2005) sans rejeter les avantages des activités sportives pour les EDI estime qu'ils connaissent des difficultés dans la pratique. Ceux-ci proviennent majoritairement de la société d'aujourd'hui. À ce sujet, Whiteford (2004) estime que les attitudes et les croyances véhiculées au sein de la population constituent les barrières les plus importantes à la participation des personnes ayant des incapacités. Ce dernier conclut que les représentations sociales liées aux actions réalisables par ces personnes nuisent à leur participation dans la communauté.

La recension des travaux sur la pratique des activités sportives chez les EDI a permis de relever les avantages de celles-ci ainsi que les obstacles y relatifs. Une analyse de ces travaux permet de penser que les réussites dans les activités sportives pourraient aider les EDI en général et les ET21 en particulier à améliorer leur caractéristiques affectives telles que décrites par Frangieh (2013). Cela pourrait contribuer à favoriser leur adaptation en milieu scolaire du fait de la valorisation de l'estime de soi et d'une image personnelle positive.

2.2.7 Attitudes des camarades de classes liées à l'adaptation scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers

Medvin et Mele (2003) indiquent que dans des situations où les élèves doivent choisir des partenaires de jeux en classe ou à l'extérieur, les pairs sans handicap sont choisis plus fréquemment que les enfants en situation de handicap. Ils concluent que les autres enfants considèrent les habiletés de leurs pairs dans les choix de camarades.

D'après Nowicki (2000) ; Pavri et Luftig (2000) ; Frostad et Jan Pijl (2007); Mand (2007), le type de handicap que présente l'enfant conditionne son acceptation ou son rejet par les pairs. On note que les enfants porteurs d'un handicap mental sont plus susceptibles de subir du rejet voire de l'exclusion. Nowicki (2006) ; Farrell et al. (2007) montrent dans leurs études que les attitudes tendent à être plus favorables parmi les enfants qui sont confrontés à des situations d'intégration. Le fait d'être régulièrement en contact avec des enfants en situation de handicap modifie donc favorablement les attitudes, ce qui ne veut pas dire que cela va forcément déboucher sur des amitiés.

Pour Dyson (2005), les compétences sociales et fonctionnelles des enfants en situation de handicap contribuent aussi à leur acceptation par les autres enfants. Ce point de vue est un peu nouveau par rapport à la traditionnelle « éducation des autres à la différence ». Le même constat est avancé par Barbas, Birbili, Stagiopoulos et Tzivinikou (2006) qui concluent que l'enfant en situation de handicap doit être capable de devenir membre d'une équipe et doit posséder certaines bases pour être véritablement intégré, bases qui peuvent être travaillées avec lui.

Pour favoriser des perceptions et attitudes positives de la part des autres élèves envers l'enfant en situation de handicap, il est nécessaire que l'enseignant intervienne de façon délibérée en proposant des activités spécifiques telles que des discussions, des projets et activités au service de l'intégration (Diamond, 2001; Dyson, 2005)

La description des attitudes et comportements des autres enfants envers l'enfant en situation de handicap amène aux bénéfices que peuvent retirer les autres enfants lorsqu'ils sont scolarisés avec un pair en situation de handicap.

Selon Diamond (2001), les enfants qui fréquentent des écoles intégratives présentent généralement des attitudes plus favorables envers les personnes différentes. En général, ils ont des occasions d'entrer en contact avec ces personnes, de développer des compétences pour les aider et deviennent ainsi plus tolérants et patients (Katz et Mirenda, 2002). Un autre

apport relevé par Peltier (1997) et Farrell (2000) consiste en une amélioration, chez certains enfants de la confiance en soi et de l'estime de soi.

En définitive, l'adaptation scolaire des enfants à besoins éducatifs particuliers dépend du type de déficience et des compétences relationnelles des uns et des autres.

2.2.8 Implication des parents relatifs à l'adaptation scolaire des élèves porteurs de la trisomie 21

Galant et Haline (1993) cités par Bélanger et Rousseau (2004) ont souligné l'importance de l'engagement de toute la famille dans le succès de l'adaptation scolaire. Ils pensent qu'en se côtoyant, les parents réalisent qu'ils ont plusieurs points en commun tant avec ce qui a trait à la discipline et aux relations avec les pairs qu'avec les enseignants. Cette interaction permet aux parents d'enfants ayant des besoins particuliers de réaliser que leurs inquiétudes sont partagées. Sachant que les parents ont une influence sur les attitudes de leurs enfants, il importe de bien saisir les attitudes parentales si on envisage une inclusion scolaire réussie.

Chauvière et Plaisance (2000) ont quant à eux souligné que, les parents d'enfants à besoins spéciaux affichent quelques inquiétudes par rapport à la formation des enseignants et au soutien apporté à leurs enfants qui sont parfois en inadéquation avec les besoins de ces derniers. Ils mentionnent également leur désaccord avec le système de notation actuel et souhaitent que l'on trouve d'autres moyens pour évaluer les performances leurs enfants. Enfin, les parents soulignent que les attentes rigides du milieu scolaire, le manque de ressources humaines et matérielles, le manque de temps permettant la collaboration entre les enseignants ainsi que des attitudes négatives envers les élèves ayant des besoins particuliers peuvent constituer des barrières à l'inclusion scolaire.

Des études de Bélanger et Rousseau (2004) révèlent que les parents qui sont favorables à l'inclusion scolaire croient que les besoins de tous les enfants peuvent être satisfaits dans un contexte inclusif. Toutefois, ils soulignent que les parents ayant des EBS sont plus favorables à l'inclusion scolaire que les autres parents.

Certains parents ayant des EBS s'opposent à l'inclusion scolaire parce qu'ils croient que le handicap de leur enfant est trop grave pour qu'il soit intégré dans une classe ordinaire, que le programme d'enseignement n'est pas approprié pour leur enfant. D'autres sont d'avis que leur enfant apprendra mieux dans une classe ordinaire puisque les attentes sont plus élevées et l'environnement est plus stimulant.

De manière générale, l'ignorance des parents, le manque de moyens justifient leur position et attitudes face à l'éducation en milieu ordinaire de leurs enfants. Malgré cela, on relève que l'éducation en milieu scolaire ordinaire est bénéfique au développement social, scolaire et émotionnel des EBS et des autres enfants. L'APEE serait le lieu indiqué pour amener les uns et les autres à modifier leurs représentations et attitudes envers les ET21 ainsi que leur éducation en milieu scolaire ordinaire.

2.2.9 Rôle du Conseiller d'orientation dans le processus d'adaptation scolaire

D'après l'arrêté N°68/B/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant définition du programme d'orientation-conseil, le conseiller d'orientation est membre à part entière de la communauté éducative. Il joue un rôle spécifique quant à l'information sur les études et leurs débouchés professionnels, à l'orientation, au conseil, à l'adaptation réciproque élève-école, ainsi qu'à la préparation à la vie professionnelle ou à celle d'adulte tout simplement.

Ebwele (2010, p. 32) dans cette même visée souligne que le conseiller d'orientation est un maillon clé dans un système qui s'efforce d'atténuer et d'éliminer les difficultés scolaires de chaque élève. Ceci parce qu'il contribue à la recherche des solutions et joue une relation d'aide auprès des élèves en général et des élèves en difficultés en particulier.

Fonkoua (2007) cité par Ebwele (2010, p. 32) avait déjà relevé le rôle capital que joue le conseiller d'orientation notamment dans la recherche des éléments de réponses à des questions telles que :

-Comment l'éducation peut dans un esprit citoyen et dans le respect des différences individuelles et collectives contribuer au développement durable et équitable de tous les individus sans distinction aucune ?

-Comment élaborer un curriculum qui tienne compte de la diversité des individus et qui facilite l'intégration/inclusion scolaire ?

-Comment tenir compte des diversités individuelles compte tenu de la nature personnelle des individus dans le processus de construction d'un développement et d'une éducation pour tous ?

On regrette que dans la pratique, l'orientation-conseil dans le contexte camerounais ne se limite qu'au niveau du secondaire et du supérieur. Pourtant l'accompagnement dès le primaire pourrait permettre de découvrir à temps les difficultés d'adaptation des élèves ainsi que leurs potentialités. Ce qui aboutirait à un meilleur suivi de ces derniers au point d'en faire du slogan de Jomtien « l'éducation pour tous » une réalité dans notre société.

Le conseiller d'orientation à travers ses différentes pratiques d'aide, d'informations, de soutien et d'accompagnement peut ainsi contribuer à la réussite de l'inclusion scolaire des enfants à besoins spéciaux. Toutefois, cela ne pourrait être possible que si les différents partenaires tels les enseignants, les administrateurs et surtout les parents lui prêtaient main forte dans l'accomplissement de ses missions.

2.3 THÉORIES RELATIVES AU SUJET

Il est difficile de mener un travail de recherche en sciences de l'éducation sans faire recours à un support explicatif ou à une grille de lecture utile dans l'appréhension du problème traité. Dans le cadre de ce travail, nous utilisons comme support justificatif le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner pour guider cette recherche exploratoire. L'objectif étant d'explorer les différents facteurs de l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire. Également le modèle socioconstructiviste permettra de mieux expliquer le rôle des différentes interactions dans l'adaptation scolaire des ET21.

2.3.1 Théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner

La théorie écologique s'intéresse à l'individu dans sa globalité et également à ses interrelations avec son environnement. Ce paradigme prend sa source du modèle environnementaliste d'analyse du développement humain, en particulier du développement des relations « parents-enfants », systématisé par le psychologue développementaliste Urie Bronfenbrenner (Massé, 1990).

L'approche écologique est privilégiée dans cette recherche dans la mesure où elle permet d'apercevoir intégralement les difficultés de l'élève atteint de la trisomie 21 en difficulté d'adaptation et qu'elle prône aussi une action préventive et concertée dans plusieurs de ses milieux de vie (du microsystémique au mésosystémique). Tous les systèmes dans lesquels évolue l'élève sont considérés dans l'analyse de sa situation et impliquent de ce fait l'ensemble des membres de la communauté éducative dans la recherche de solutions.

La théorie de Bronfenbrenner s'attèle à analyser les interactions entre les facteurs environnementaux et le développement du sujet et repose en effet sur une idée centrale : l'environnement au sens large, influence le développement de l'enfant et par conséquent son adaptation. De plus, l'approche écologique considère que le sujet construit son environnement qui, par voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même. Le développement est donc le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son

environnement. Ceux-ci s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre. S'agissant des ET21 l'environnement scolaire doit s'adapter à eux pendant que ces derniers s'y adaptent également.

Dans une étude exploratoire comme celle-ci, la théorie de Brofenbrenner nous permet justement de parcourir les différents déterminants de l'adaptation scolaire des ET21 ainsi que les divers types d'environnement dans lesquels ont lieu les différentes interactions sociales.

➤ **Le microsystème**

Le microsystème est l'environnement immédiat de l'enfant. Dans le cadre de notre travail, il est constitué de la maison, des acteurs qui influent directement sur son adaptation (parents, camarades de classe, enseignant). Il est également constitué des activités qui offrent aux ET21 des possibilités de développement (activités pédagogiques, activités physiques et sportives).

Ainsi, le microsystème représente à la fois le milieu de vie immédiat du sujet dans lequel celui-ci a une participation active et directe et dans lequel se déroulent les activités, les rôles et les relations qui affectent directement le développement de la personne et les personnes avec qui il a des relations directes. D'ailleurs, Hupp et Reitman (1999); Posner et Vandell (1999) estiment qu'il y a des relations transactionnelles entre les activités parascolaires et l'adaptation sociale de l'enfant. Grâce à de telles activités (sports, activités pratiques, projets pédagogiques), les enfants apprennent des grâce aux jeux des règles de conduite en société et aussi, comment interagir avec d'autres personnes en tant que membre d'une équipe. Ces activités offrent des occasions non seulement de développer des habiletés sociales et scolaires mais aussi des occasions de les mettre en pratique.

➤ **Le mésosystème**

Le mésosystème est un groupe de microsystèmes en interrelation par le truchement d'échanges et de communications. Dans le cadre de ce travail, il s'agit du mésosystème école/famille, dont les interactions peuvent être contenues dans le carnet de correspondance ou le PPS. Par ailleurs, les déterminants micro-systémiques tels que les pratiques et attitudes des enseignants et camarades de classes, l'implication des parents ont été explorés dans ce travail comme source d'adaptation ou d'inadaptation des ET21.

Williams (1999) cité par Santé Canada (1999) souligne d'ailleurs que les interactions entre les administrateurs, les enseignants et les élèves, un milieu scolaire positif où les EBS se sentent en sécurité et éprouvent un sentiment d'appartenance facilitent leur adaptation

scolaire. Nous déduisons de ce fait que les différents échanges francs entre les parents, les Directeurs d'école, les enseignants seraient d'un grand apport à l'adaptation scolaire des ET21.

➤ **L'exosystème**

L'exosystème renvoie aux milieux qui ont une influence sur le développement du sujet, mais où les acteurs des microsystèmes ne sont pas directement influents. Il englobe l'ensemble des lieux ou contextes dans lesquels l'individu n'est pas directement impliqué et avec lesquels il n'a pas d'interactions directes mais dont les activités ou décisions touchent et influencent ses propres activités et/ou son rôle dans les microsystèmes. Il s'agit dans le cadre de ce mémoire par exemple de l'APEE, de la direction de l'école car celles-ci influencent l'adaptation des ET21 par la définition de règles, des décisions prises en faveur de leur adaptation. Les politiques établies par le conseil d'école en matière d'éducation qui touchent l'enfant constituent un exemple d'influence de l'exosystème. Ainsi, si un conseil scolaire adopte une politique selon laquelle les enfants en difficulté doivent être placés dans des classes spéciales, cette décision pourrait avoir une incidence sur les progrès scolaires et sociaux d'un enfant ayant des difficultés d'apprentissage placé en milieu ordinaire.

➤ **Le macrosystème**

Le macrosystème englobe l'ensemble des autres systèmes. Il s'agit de l'ensemble des croyances, idéologies, valeurs, normes, façons de vivre d'une culture ou d'une sous-culture véhiculées par la société. Ces valeurs peuvent englober dans notre contexte l'idéal de l'éducabilité de tous tel que voulu par les organisations internationales telles que l'UNESCO, l'UNICEF...

➤ **L'ontosystème**

L'ontosystème comprend l'ensemble des caractéristiques, des compétences, des vulnérabilités et des déficits innés et acquis de l'individu. C'est l'organisme lui-même, avec ses caractéristiques aux plans physique, émotionnel, intellectuel et comportemental. Il s'agit donc des interrelations entre les différentes composantes de la personnalité d'un individu : physiques, biologiques, cognitives, socio-affectives. L'adaptation scolaire des EDI de manière générale est fonction de leur ontosystème.

En définitive, en fondant cette recherche sur la théorie écologique du développement humain, on pourrait présumer que les déterminants internes et externes aux ET21 ou encore

les déterminants individuels, scolaires sociaux tels que les pratiques et attitudes des enseignants, des Directeurs d'école, l'implication des parents, des APEE vont contribuer à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire ; à condition qu'elle s'inscrive dans un PPS.

2.3.2 Théorie socioconstructiviste

Le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres en vue de construire ses connaissances.

➤ Définition du socioconstructivisme

Le socioconstructivisme peut être défini comme une approche selon laquelle la connaissance interpersonnelle peut seulement être réalisée par sa construction sociale. Particulièrement appropriés à cet égard, on trouve les processus de communication se produisant dans les situations où il y a au moins deux personnes essayant de résoudre un problème.

Cette approche introduit une dimension d'interactions, d'échanges, du travail de verbalisation, de construction et de collaboration. Le monde social d'un élève en général et d'un ET21 en particulier inclut les gens qui l'affectent directement : il s'agit des enseignants, amis, camarades, administrateurs, parents et toutes les autres personnes participant à toutes les formes d'activités scolaires, post, para et périscolaires. Ceci tient compte de la nature sociale des processus d'acquisition et de la place d'une collaboration sociale plus large dans une situation donnée y compris celle du processus enseignement/apprentissage.

2.3.2.1 Approche socioconstructiviste selon Vigotsky

Dans cette théorie développée en 1985, Vigotsky considère l'apprentissage comme étant le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre élèves-enseignants et élèves-élèves.

Vigotsky a fait une mise en relief de la dimension sociale du constructivisme. Il s'est concentré à expliquer les différents rôles que la société joue dans le développement d'un individu. Compte tenu de l'intérêt qu'il a porté aux relations interpersonnelles et au développement de l'humain dans son environnement, il a relevé que les interactions sociales sont associées au développement des connaissances. L'apprentissage est un fait social. Les

activités réalisées en collaboration et l'imitation des pairs et de l'adulte favorisent le développement cognitif.

Les conditions de mise en activité de tous les apprenants en général et en particulier des ET21 sont indispensables. Ceci parce que l'acquisition de nouvelles connaissances et la restriction de connaissances existantes ne sont pas les seuls objectifs de l'apprentissage. L'apprentissage chez Vigotsky implique non seulement le développement de la capacité à apprendre, mais aussi à comprendre, à analyser et à maîtriser les outils d'apprentissages.

➤ **Zone Proximale de Développement**

Vigotsky (1985, p. 45) définit La ZPD comme :

la distance entre deux niveaux : celui du développement actuel mesuré par la capacité qu'a un enfant de résoudre seul des problèmes et le niveau de développement mesuré par la capacité qu'a un enfant de résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par quelqu'un. L'enseignant doit mettre en place un dispositif permettant à l'élève de réaliser des compétences.

Les enfants à besoins spéciaux en général et en particulier les ET21 ont la particularité d'apprendre à un rythme plus lent que les autres. Aussi, ils ont besoin d'être guidés dans l'exécution de différentes tâches ; ils peuvent réaliser et maîtriser des problèmes que lorsqu'ils sont guidés et aidés par un enseignant ou par un pair.

2.3.2.2 Médiation

Vigotsky a porté une attention toute particulière au processus de la médiation. Elle est : « *l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque : connaissances, habiletés, procédures d'actions, solutions, ... etc.* » (Raynal et Rieunier, 2007, p. 220).

La médiation permet de passer de ce que l'enfant sait faire, à ce que l'enfant ne sait pas faire. Dans le processus enseignement/apprentissage, *le maître est accompagnateur, médiateur, il apporte une guidance dans la rencontre, analyse par rapport à la ZPD de chaque enfant, définit le prochain obstacle à franchir.*

Comme l'a souligné Cuilleret (2003), les enfants atteints de la T21 ont des problèmes pour travailler seuls sans une aide directe et individuelle. Par ailleurs, ils ont des difficultés à suivre les consignes données à un groupe ou à retenir et à enregistrer plusieurs consignes suivies. Pour que les ET21 s'adaptent en milieu scolaire ordinaire, il faut que l'enseignant en

tant que médiateur prennent un peu plus de temps pour donner ces consignes l'une après l'autre et s'assurer qu'elles ont été bien comprises.

Bloom (1966) a mis un accent sur la médiation en définissant les rôles respectifs du formateur ou de l'enseignant et de l'apprenant. Ceci dans une perspective ergonomique qui donne légitimement sa place au confort des acteurs du système, apprenants et enseignants, voire au plaisir d'enseigner et au bonheur d'apprendre ; car une réforme de l'enseignement ne peut réussir que si les acteurs du système, formateurs et apprenants y trouvent leur compte. Le formateur ne se contentera donc plus de bien faire la classe mais il organisera surtout le temps scolaire pour obtenir une pleine utilisation du temps et susciter l'engagement de tous les apprenants en général et des apprenants à besoins spéciaux en particulier. Il prendra en compte leurs rythmes et leurs possibilités pour chercher à les optimiser.

➤ **Étayage de Bruner**

L'étayage est la manière dont on soutient ou stimule l'enfant pour l'aider à comprendre le but à atteindre et les moyens de l'atteindre. Selon BRUNER, le processus d'étayage, de soutien, de tutorat implique plusieurs fonctions :

-l'enrôlement qui correspond aux comportements du tuteur par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche. En somme, il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser ;

-la réduction des degrés de liberté qui correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Autrement dit, le tuteur décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. C'est souvent la mère qui joue ce rôle, qui découpe l'objectif de la tâche en sous-objectifs que l'enfant peut plus facilement atteindre ;

-le maintien de l'orientation : elle consiste à éviter que les EDI caractérisés par un déficit de l'attention ne s'écartent du but assigné par la tâche. L'enseignant en vue de favoriser leur adaptation a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ, bref de garder le cap. D'autre part, il déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir leur motivation. En résumé, il s'agit de maintenir l'intérêt des EDI, leur motivation, leur attention de manière à ce qu'ils puissent poursuivre un objectif défini ;

- la signalisation des caractéristiques déterminantes suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution ;

- le contrôle de la frustration a pour finalité d'éviter que les erreurs des EDI ne se transforment en sentiment d'échec et pire, en résignation. En d'autres termes, faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant et qu'il vive bien ses erreurs ;

- la démonstration ou présentation de modèles consiste en la présentation d'un modèle par l'enseignant, d'un essai de solution. L'EDI peut alors l'imiter et parachever sa réalisation ;

- la place de l'imitation : on ne peut concevoir le développement humain autrement que comme un processus d'assistance, de collaboration, entre un enfant et un adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture.

L'enseignant peut différencier son étayage en fonction des élèves et de leurs difficultés à gérer une tâche. Ainsi, sur le plan cognitif, l'enseignant peut recadrer les buts, récapituler les acquis, ordonner les étapes, simplifier la tâche en réduisant le nombre d'actes nécessaires pour atteindre l'objectif ... Mais aussi, il est possible que les enfants manquent de confiance en eux, l'enseignant devra alors les sécuriser, les encourager pour qu'ils puissent se lancer dans la tâche. Enfin, il arrive que l'enseignant ou un autre élève soit amené à reformuler, montrer ou même réaliser une partie de la tâche pour lancer l'élève en difficulté.

2.4 OPÉRATIONNALISATION DES QUESTIONS DE RECHERCHE

Il s'agit ici de rendre explicites les questions de recherche à travers le tableau récapitulatif des questions, modalités et indicateurs de l'étude.

2.4.1 Rappel de la question principale

Quels sont les déterminants de l'adaptation scolaire des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

2.4.2 Rappel des questions spécifiques

- Quels sont les éléments de la différenciation pédagogique liés à l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

- Quels sont les éléments du fonctionnement de l'administration scolaire liés à l'adaptation des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

- Quelles sont les pratiques d'encadrement en éducation physique et sportive liées à l'adaptation scolaire des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?
- Quels sont les éléments relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire ?
- Quels sont les aspects de l'implication des parents d'enfants porteurs de la trisomie liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire ?

Tableau N°2 : Récapitulatif des questions et objectifs de recherche

Thème	Question principale	Objectif général	Questions spécifiques de recherche	Objectifs spécifiques
Facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants à besoins spéciaux en milieu scolaire ordinaire : le cas des enfants porteurs de la trisomie 21	Quels sont les facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?	Explorer les facteurs scolaires et sociaux de liés à l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire.	-Quels sont les éléments de la différenciation pédagogique liés à l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?	-Décrire les pratiques pédagogiques et didactiques liées à l'adaptation des élèves porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire.
			-Quels sont les éléments du fonctionnement de l'administration scolaire liés à l'adaptation des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?	-Explorer les aspects du fonctionnement de l'administration scolaire relatifs à l'adaptation des élèves porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire.
			-Quelles sont les pratiques d'encadrement en éducation physique et sportive liées à l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire ?	-Dégager les pratiques d'encadrement en éducation physique et sportive relatives à l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.
			-Quels sont les éléments relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire ?	-Examiner les éléments relationnels entre les ET21 et leurs camarades liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.
			-Quels sont les aspects de l'implication des parents d'enfants porteurs de la trisomie 21 liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire ?	-Explorer les aspects de l'implication des parents d'enfants porteurs de la trisomie 21 relatifs leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.

Ce dernier chapitre du cadre théorique a permis d'abord d'explicitier les concepts de notre thème ; puis de passer en revue les travaux antérieurs relatifs à cette étude et de présenter les théories explicatives du sujet ; et enfin d'opérationnaliser les questions de recherche.



2^{ème} PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Intitulée cadre méthodologique, cette deuxième partie décrit la démarche scientifique utilisée pour la collecte des données sur le terrain. Il est donc question d'analyser les différents éléments de la méthodologie utilisée dans cette recherche.

CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre permet de présenter la méthodologie de cette étude. Pour Grawitz (2004, p. 274), la méthodologie est: « *la branche de la logique qui étudie les principes et démarches de l'investigation scientifique* ». Elle peut aussi être définie comme l'ensemble des techniques permettant au chercheur de mener une investigation scientifique. Elle est également l'ensemble des règles et moyens à suivre pour atteindre un objectif donné.

Dans ce travail de recherche, l'approche méthodologique mixte a été sollicitée. Ceci est justifié par le choix du thème ici traité : « Facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants à besoins spéciaux en milieu scolaire ordinaire : le cas des enfants porteurs de la trisomie 21 ». Comme le dit Djeumeni (2011, p.124), la combinaison des approches offrent au chercheur l'opportunité de confronter plusieurs sources quantitatives et qualitatives afin d'en tirer une analyse pertinente pouvant conduire à des interprétations fiables.

Seront abordés dans ce chapitre les points suivants :

- le type de recherche ;
- la population de l'étude ;
- l'échantillon et la technique d'échantillonnage ;
- la description de l'instrument de collecte des données ;
- la validation de cet instrument ;
- la procédure de collecte des données sur le terrain et ;
- la méthode de traitement et d'analyse des données.

3.1 TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE EXPLORATOIRE MIXTE

En sciences sociales on distingue plusieurs types de recherche. L'étude que nous menons ici est une recherche exploratoire basée sur une étude de cas : celle des enfants atteints de la trisomie 21.

➤ La recherche exploratoire

La recherche exploratoire ici utilisée permet de découvrir un problème dans le but d'en explorer les contours et de jeter les bases pour des études ultérieures. Elle met en évidence les caractéristiques du phénomène afin de proposer des hypothèses ou des pistes de recherche. Elle s'appuie sur le sondage d'opinions à travers une batterie de questions soumises à un

échantillon. Le but ici est de faire une analyse systématique des données recueillies sur le terrain sans manipulation aucune. Il est question ici non pas de vérifier les hypothèses, mais d'explorer et d'analyser les différents facteurs de l'adaptation des EBS en milieu scolaire ordinaire: le cas des enfants atteints de la trisomie 21. Les facteurs explorés ici sont :

- les éléments de la différenciation pédagogique ;
- les éléments du fonctionnement de l'administration ;
- les pratiques d'encadrement en éducation physique et sportive ;
- les attitudes de camarades de classes ;
- les aspects de l'implication des parents.

L'étude de cas permet ici de traiter les déterminants de l'adaptation scolaire non pas chez tous les enfants déficients intellectuels mais spécifiquement de celle des enfants atteints de la trisomie 21. Ce mode d'investigation aboutit à une compréhension profonde et complète de l'objet de recherche. Poisson (1992, p.12) soutient d'ailleurs que l'étude de cas a précisément pour but la compréhension en profondeur d'une situation sociale, d'un groupe de personnes, d'un individu, d'une institution, d'un phénomène historique ou de toute autre réalité sociale. L'objectif étant de projeter un éclairage nouveau sur des phénomènes éducatifs particuliers.

➤ **Démarche : qualitative et quantitative**

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons adopté dans le cadre de cette recherche une démarche mixte : parce qu'elle permet un mariage stratégique des données qualitatives et quantitatives afin d'enrichir les résultats de la recherche. Ceci en fonction des objectifs de recherche. Comme le soulignent Johnson et Onwuegbuzie (2004), la démarche mixte facilite la triangulation des résultats de recherche et engendre souvent « des résultats supérieurs » aux démarches uniques. Reichardt et Rallis (1994) relèvent que la mixité des approches permet de mieux saisir la complexité d'une réalité.

Fortin (1996, p.318) définit la triangulation comme : « *l'emploi d'une combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène* ». Il ajoute qu'on peut avoir une triangulation des méthodes, des données, des théories, des sources de données. Dans la présente recherche, on a opté pour :

- la triangulation des approches : qualitative et quantitative ;
- la triangulation des théories : théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner et la théorie socioconstructiviste.

-la triangulation des données : données liées aux ET21, à leurs enseignants, leurs parents, camarades de classe, Directeurs d'école.

3.2 POPULATION DE L'ÉTUDE

3.2.1 Population cible

Encore appelée population de référence, la population cible est l'ensemble des personnes qui satisfont aux critères de sélection définis d'avance.

Dans cette étude la population est constituée en premier lieu des enfants porteurs de la trisomie 21 étant donné que c'est le cas qui étudié ici. Cependant, pour avoir plus d'informations sur ces derniers, nous nous rapprochons de leurs enseignants, maîtres d'EPS, Directeurs d'école et parents. Bref de tous les acteurs du Département du Mfoundi dans la Région du Centre que nous avons estimés qu'ils étaient impliqués dans la scolarisation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

Compte tenu de la taille très réduite du cas d'étude traité d'autant plus que selon l'OMS, il s'agit d'une aberration chromosomique qui touche 1/800 naissance dans le monde, la population cible est ici confondue à la population accessible.

L'étude de cas étant une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes (Roy, 2009, p. 207).

3.2.2 Population accessible

La population accessible est la partie de la population cible facilement repérable et dont l'accès s'offre au chercheur sans difficultés manifestes.

Avant d'aller sur le terrain, quelques entretiens ont été faits avec les parents des ET21 rencontrés à partir du Centre National de Réhabilitation des Handicapés (CNRH) ; ceci en vue de préparer notre action. Ces entretiens ont ainsi permis de repérer les établissements scolaires et classes fréquentés par leurs enfants. C'est ainsi qu'on a pu identifier 12 enfants inscrits dans les écoles primaires ordinaires.

Dans le cas d'espèce, la population accessible est constituée de l'ensemble des enseignants (instituteurs), des enseignants d'éducation physique et sportive, des Directeurs d'écoles et parents d'enfants atteints de la trisomie 21 des écoles des Arrondissements de

Yaoundé 1^{er}, 3^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème}. Écoles primaires ordinaires dans lesquelles nous avons rencontré les ET21. Soit au total 60 acteurs.

Tableau N°3 : Présentation de la population accessible

Sous-groupes	Effectif	Pourcentage (%)
Enseignants (titulaire de classe)	26	43,33
Maîtres d'EPS	12	20
Directeurs d'école	10	16,67
Parents des ET21	12	20
Total	60	100

Source : Renseignements sur le terrain

3.2.3 Méthode d'échantillonnage

L'échantillonnage permet de réduire à un nombre facilement manipulable la population de l'étude et de limiter ainsi la recherche à des dimensions réalistes.

La méthode d'échantillonnage est la technique précise utilisée pour constituer l'échantillon de l'étude. Dans le cadre de cette étude, on a opté pour l'échantillonnage non probabiliste guidé plus précisément l'« échantillonnage exhaustif ». C'est une méthode qui consiste à traiter avec l'ensemble de la population accessible ceci pour des raisons précises. Compte tenu de la taille très réduite de la population accessible cette méthode a été sollicitée.

3.2.4 Échantillon

Il a été très difficile pour nous de constituer un échantillon car en nous rapprochant des ministères chargés de l'adaptation des enfants déficients intellectuels (Ministère de l'éducation de base, ministère des affaires sociales), du CNRH, nous n'avons pas pu obtenir des informations en ce qui concerne leur nombre dans le Département du Mfoundi. De ce fait, nous avons parcouru les établissements scolaires grâce aux entrevues avec les associations des parents des ET21 qui nous renseignaient sur les écoles fréquentées par les enfants. C'est ainsi que 12 ET21 ont été rencontrés ; parmi lesquels sept garçons et cinq filles inscrits dans 10 écoles des Arrondissements de Yaoundé 1^{er}, 3^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème}. À partir de cet instant, différents échantillons ont pu être constitués en fonction des objectifs de la recherche. Une

fiche qui renseigne sur leurs caractéristiques de ces enfants (âge, sexe, classe, nombre d'années passées à l'école) figure en annexe.

1^{er} sous-groupe : il est constitué de 26 enseignants compte tenu du fait qu'on soit en milieu urbain beaucoup plus engagé dans la pratique du « team-teaching ».

2^{ème} sous-groupe : il est constitué de 12 enseignants d'éducation physique et sportive rencontrés dans les différentes écoles

3^{ème} sous-groupe : ce sous-groupe est constitué des 10 Directeurs et Directrices des différentes écoles primaires.

4^{ème} sous-groupe : celui-ci est constitué de 12 parents d'ET21 inscrits dans les écoles primaires ordinaires.

Tableau N°4 : Constitution de l'échantillon

Arrondissements	Acteurs concernés	Effectif	Pourcentage (%)
Yaoundé 1^{er}	Parents des ET21	3	20
	Enseignants (titulaire de classe)	6	40
	Maîtres d'EPS	3	20
	Directeurs d'école	3	20
	Total	15	100
Yaoundé 3^{ème}	Parents des ET21	3	18,75
	Enseignants (titulaire de classe)	7	43,75
	Maîtres d'EPS	3	18,75
	Directeurs d'école	3	18,75
	Total	16	100
Yaoundé 5^{ème}	Parents des ET21	4	22,22
	Enseignants (titulaire de classe)	8	44,45
	Maîtres d'EPS	4	22,22
	Directeurs d'école	2	11,11
	Total	18	100
Yaoundé 6^{ème}	Parents des ET21	2	18,18
	Enseignants (titulaire de classe)	5	45,46
	Maîtres d'EPS	2	18,18
	Directeurs d'école	2	18,18
	Total	11	100

Source : renseignements sur le terrain

3.3 PRÉ-ENQUÊTE

Dans la cadre de ce travail, une pré-enquête a été effectuée. Cette pré-enquête a permis de valider la question de départ. Elle a été réalisée en pratiquant trois entretiens : l'une avec le

parent d'un enfant atteint de la trisomie 21 et deux autres avec les Directeurs d'école et les enseignants titulaires de classe. Ainsi, on a pu induire de ces entretiens que l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 dépend de plusieurs facteurs ainsi que des différents membres de la communauté éducative.

3.4 PRÉ-TEST

Le pré-test est l'étape préliminaire et indispensable pour préparer l'instrument d'enquête. Elle vise à appréhender le niveau de compréhension, de fidélité et de conformité du questionnaire.

En la date du 03 février, un pré-test a été effectué dans 03 écoles fréquentées par les ET21. En cette occasion, les questionnaires ont été administrés auprès des 05 enseignants titulaires de classe ainsi qu'aux 3 maîtres d'EPS rencontrés sur place.

Lors de ce pré-test, nous avons relevé que les répondants ne parvenaient pas à apporter des éléments de réponses à toutes les questions ; ceci parce que certaines semblaient ambiguës. Nous avons à la suite de cette pré-test entrepris des modifications ; certaines questions ont été annulées et d'autres ont été reformulées. C'est à l'issue de ces modifications que l'instrument définitif de collecte de données a été construit.

3.5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

En fonction des objectifs de cette recherche, nous avons utilisé d'une part les observations, la recherche documentaire, le questionnaire et les entretiens.

Nous avons d'abord dans le cadre de l'encadrement des élèves-maîtres observé les élèves T21 en milieu scolaire ordinaire ; ainsi que l'implication des différents intervenants auprès de ces enfants.

La recherche documentaire, nous a permis de comprendre leur spécificité ainsi que la spécificité de leurs besoins éducatifs. En même temps à inscrire cette recherche dans un cadre législatif bien déterminé.

Les questionnaires utilisés ici ont permis d'avoir un éventail d'informations auprès des enseignants titulaires de classe et des maîtres d'EPS. À côté de ceci, on a fait recours aux entretiens dans le but de recueillir les opinions des Directeurs d'école et parents d'ET21.

3.5.1 Le questionnaire

Le questionnaire est l'instrument le plus souvent utilisé dans les recherches en sciences sociales. C'est un ensemble de questions méthodiquement posées, permettant de recueillir auprès des répondants des informations sur la situation sociale, professionnelle ou familiale ; sur les opinions, les attitudes, les attentes, le niveau de connaissance ou de conscience d'un événement, d'un problème ou sur tout autre point qui intéresse les chercheurs.

Deux questionnaires ont été administrés dans le cadre de ce travail de recherche : l'un adressé aux enseignants titulaires de classe et l'autre aux maîtres d'EPS.

➤ **Questionnaire adressé aux enseignants titulaires de classe**

Le questionnaire adressé aux enseignants renferme des questions fermées et des questions ouvertes ; il se présente ainsi qu'il suit.

Le Préambule : il s'agit de la partie qui permet d'expliquer aux répondants le cadre dans lequel la recherche est effectuée et de les mettre en confiance.

L'identification des enquêtés : dans cette partie, sont incluses les questions portant sur l'Arrondissement, le sexe, le nombre d'années d'expérience du répondant. Les données recueillies dans cette section seront représentées au moyen des diagrammes et graphiques.

La section 1 : elle concerne le sous-thème « éléments de la pédagogie différenciée » et comporte 14 questions (13 questions fermées et 01 question ouverte). Ces questions portent sur la connaissance de la trisomie 21, les pratiques enseignantes dirigées vers les enfants atteints de la trisomie 21 ainsi que sur des suggestions pour l'amélioration de ces pratiques.

La section 2 : cette section porte sur le sous-thème « relations ET21 et leurs camarades de classe ». Constituée de 06 questions parmi lesquelles 5 questions fermées et 01 question ouverte, elle met un accent les échanges entre les enfants porteurs de la trisomie 21 et leurs camarades de classe valides. Notamment, sur le soutien, l'acceptation, le travail en équipe.

La section 3 : elle est relative au sous-thème « implication des parents atteints de la trisomie 21 ». Elle comprend 5 questions fermées destinées à interroger leur collaboration avec les enseignants ; ainsi que le suivi de leur enfant à l'école.

➤ **Questionnaire adressé aux Maîtres d'EPS**

Le questionnaire adressé aux maîtres d'EPS comporte le préambule, l'identification et une section qui porte sur les activités physiques et sportives. La partie qui concerne ces activités comporte 8 questions. Parmi lesquelles 7 questions fermées et une question ouverte.

3.5.2 Protocoles d'entretien

L'entretien est une technique scientifique de recueil des données réalisée par un échange verbal entre un chercheur et une source de renseignements. L'entretien est utilisé ici parce qu'il a la particularité de fournir des informations auxquelles le chercheur n'avait pas pensé lorsqu'il a construit sa problématique de recherche.

Nous avons opté dans le cadre de ce travail des entretiens semi-directifs. Ils reposaient sur des questions guidés, relativement ouvertes, sur lesquels nous désirions nous entretenir avec les interviewés. En fonction de l'orientation, ils n'avaient pas besoin de répondre à toutes les questions ou de le faire en ordre. Réalisés par nous-mêmes chercheur, nous avons eu le temps de recentrer les entretiens sur les questions qui nous intéressaient.

Deux protocoles d'entretien ont été utilisés dans cette recherche : l'un pour les Directeurs d'école et l'autre pour les parents d'ET21.

➤ **Protocole d'entretien destiné aux Directeurs d'école**

Les entretiens avec les Directeurs d'école (dix au total) concernent particulièrement la question et l'objectif de recherche portant sur les éléments du fonctionnement de l'administration scolaire liés à l'adaptation des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire.

➤ **Protocole d'entretien destiné aux d'ET21**

Les entretiens avec douze parents d'ET21 portent particulièrement sur la question et l'objectif de recherche mettant en exergue l'implication parentale et l'adaptation des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire.

3.5.3 Recherche documentaire

Pour clarifier le sujet et l'appréhender globalement, nous avons opté pour une recherche documentaire. À ce stade, des documents qui donnent une vue d'ensemble sur les

problématiques de l'éducation pour tous, l'éducabilité de tous les enfants sans distinction aucune ont été consultés.

Ainsi, les documents officiels, textes réglementaires et législatifs qui précisent le cadre juridique de la scolarisation des enfants à besoins spéciaux ont été passés en revue. Par la suite, les travaux des différents auteurs qui se sont intéressés à la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers en milieu scolaire ordinaire ont été également consultés. Ceci a permis de relever le rôle des différents intervenants de la communauté éducative sur la réussite de l'adaptation scolaire des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire. Aussi, grâce à la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner on a pu baliser la question principale qui a guidé cette recherche.

Par ailleurs, dictionnaires, thèses, mémoires ont été consultés et ont permis de clarifier les concepts de notre étude ; mais surtout de pouvoir collecter les données en ce qui concerne les différentes questions de recherche.

Les périodiques spécialisés ont permis à collecter des informations sur les derniers résultats de la recherche sur les questions d'adaptation scolaire, de l'intégration scolaire et de l'inclusion scolaire.

3.6 VALIDITÉ ET FIABILITÉ DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

La validité et la fiabilité sont deux caractéristiques qui, plus que toutes les autres doivent être présentes pour qu'un instrument de mesure soit efficace. Il est nécessaire de bien saisir ces concepts si l'on veut prendre des décisions éclairées lors de la planification, de la mise en œuvre et de l'analyse de tout projet de recherche ou d'évaluation.

3.6.1 Validité de l'instrument

La validité est le degré de signification de l'instrument et des données qu'il permet d'obtenir ; mieux la validité d'un instrument est le degré auquel il mesure ce dont il est censé mesurer. Il s'agit aussi du degré de vérité d'un instrument. La détermination de la signification ou de la vérité d'une mesure est une question complexe qui suppose que l'on analyse sérieusement le rendement d'un instrument par rapport à celui d'autres instruments ou aux critères dûment éprouvés pour établir dans quelle mesure il remplit la fonction attendue de l'activité d'évaluation.

De façon générale, on distingue la validité interne, la validité externe et la validité de contenu. La validité de contenu qui a particulièrement retenu l'attention ici est le degré auquel le contenu d'un instrument correspond au contenu des concepts théoriques dont il est conçu pour mesurer (Amin, 2005, p. 286).

Dans ce travail, une fois le questionnaire conçu, il a été soumis à la lecture de trois enseignants pour appréciation.

Pour établir le CVII (Content Validity Index of Item) la formule suivante était utilisée :

$$\text{CVII} = \frac{\text{Nombre d'appréciations déclarant l'item valide}}{\text{Nombre total d'appréciations}}$$

Cette opération a été répétée pour tous les items de notre questionnaire dans le but d'établir le CVI (Content Validity Index) ou la validité de tout le questionnaire ; la formule suivante était utilisée :

$$\text{CVI} = \frac{\text{Nombre d'items déclarés valides}}{\text{Nombre total d'items}}$$

Pour Amin (2005, p. 286) lorsque le Content Validity Index est supérieur à 0,7, la validité de l'instrument est établie.

Ici, 22 items sur 25 ont été jugés valides pour ce qui est du questionnaire adressé aux enseignants titulaires de classe. En ce qui concerne le questionnaire adressé aux maîtres d'EPS, 6 items sur 7 ont été jugés valides.

$$\text{AN1} : \text{CVI} = \frac{22}{25}$$

$$\text{CVI}_1 = 0,88$$

$$\text{AN2} : \text{CVI} = \frac{6}{7}$$

$$\text{CVI}_2 = 0,85$$

Étant donné que $0,88 > 0,7$ et que $0,85 > 0,7$, on conclut que les questionnaires élaborés et utilisés pour recueillir les informations dans ce travail sont valides.

3.6.2 Fiabilité de l'instrument de recherche

On entend par fiabilité d'un instrument de recherche la consistance avec laquelle il mesure ce qu'il est supposé mesurer. Selon Amin (2005, p. 294), un instrument fiable est celui qui fournit les mêmes résultats toutefois qu'il est utilisé pour mesurer les mêmes traits chez

les mêmes répondants ; il désigne la cohérence dans la collecte des données au moyen d'un instrument ou d'une méthode de mesure.

Nous avons opté ici pour le test de stabilité ou « test-retest reliability » qui renvoie au degré auquel les résultats à un test administré à un même groupe de sujets plusieurs fois sont consistants et cohérents.

Le 20 janvier 2016, une descente sur le terrain a été faite et durant cette descente, les questionnaires ont été administrés auprès des 05 enseignants titulaires de classe et de 03 maîtres d'EPS rencontrés sur place.

Nous sommes repassée par-là deux semaines après précisément le 03 février 2016 pour administrer à ce même groupe d'enseignants le questionnaire. Nous avons constaté que les réponses n'étaient pas distantes de celles obtenues lors de notre premier passage. Les différents instruments de collecte de données ont alors été jugés fiables.

3. 7 PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES : L'ENQUÊTE

➤ L'enquête par questionnaire

Elle consiste à décrire la manière par laquelle le questionnaire a été administré et récupéré. En effet, pour recueillir les données, entre le 09 et 18 février 2016 des descentes sur le terrain ont été faites dans le but d'administrer personnellement le questionnaire auprès des enseignants titulaires de classe et les maîtres d'EPS. Le fait que nous soyons passée régulièrement pour faire des observations dans les salles de classe et dans la cour de récréation a rendu aisé la collecte des informations. Les uns et les autres ont répondu de manière spontanée au questionnaire.

➤ L'enquête par entretien

En ce qui concerne les entretiens avec les Directeurs d'école, on a commencé plutôt au mois de novembre 2015. Il en est de même pour les parents d'enfants atteints de la trisomie 21. Au début les parents se sont montrés réticents ; c'est après avoir eu à leur expliquer plusieurs fois les mobiles de la recherche qu'ils ont finalement accepté répondre aux questions. À certains, nous avons été obligée de leur dire que nous étions également parents d'un petit garçon porteur de la trisomie 21 pour qu'ils acceptent de participer à cette recherche. Le plus difficile avec les parents était le fait qu'il fallait se rendre chez eux pour les entretiens ; ce qui n'était pas toujours évident.

De façon précise, chaque entretien commence par une description du déroulement de la démarche aux participants. Puis, la demande de leur permission d'enregistrer l'entrevue est sollicitée de manière orale. Après avoir mentionné les précautions prises visant à conserver l'anonymat et la confidentialité et de leurs propos, nous nous arrêtons sur une présentation et explication du thème sur lequel porte notre recherche ainsi que de l'objectif général visé par celle-ci. Également nous nous attardons sur les questions devant faire l'objet de l'entretien. Les participants sont à leur tour encouragés à poser toute question surgissant à leur esprit et ceci, à n'importe quel moment de l'entretien.

Au terme de chaque entretien, une synthèse des propos est faite par nous même pour nous assurer de la bonne compréhension de ceux-ci ; ils avaient ainsi la possibilité de rectifier certains propos mal notés. Après, nous remercions oralement les interviewés avant de nous retirer.

Après avoir ainsi collecté les données, il était important de les traiter et de les analyser.

3.8 MÉTHODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

3.8.1 Méthode de traitement

Le travail commence ici par le dépouillement des données. Après avoir transcrit les entrevues enregistrées avec le consentement des participants, la codification du matériel a suivi. Dans un premier temps, une classification globale des informations a été effectuée, selon les différents facteurs de l'adaptation scolaire déduits de la théorie écologique de développement humain de Bronfenbrenner pour en faire des thèmes.

Dans un second temps, les informations relatives à chacun des sous-thèmes ont été rassemblées :

- dans le sous-thème «éléments de la différenciation pédagogique», nous avons rassemblé toutes les informations concernant : la connaissance des enfants atteints de la trisomie 21, les pratiques pédagogiques différenciées ;

- dans le sous-thème « fonctionnement de l'administration scolaire », les informations relatives sont liées à l'accueil des ET21, à la mise sur pied du projet de scolarisation individualisée et à la sensibilisation des autres membres de la communauté éducative ;

- dans le sous-thème « pratiques d'encadrement en éducation physique et sportive », les enseignants dans le domaine nous ont donné des informations liées aux pratiques sportives différenciées ; à l'importance de l'éducation physique et sportive sur l'adaptation scolaire des ET21 ;

- dans le sous-thème « éléments relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades de classe », nous avons collecté les informations sur les relations entre les ET21 et leurs camarades de classe ainsi que l'importance du travail en groupe ou en équipe ;

- dans le sous-thème « implication parentale », les informations sur le soutien des parents aux enfants, de la collaboration avec l'administration ainsi qu'avec les enseignants ont été recueillies. Enfin, ces 6 thèmes ont servi de canevas autant pour les questionnaires que pour les entretiens.

Après ce travail, nous avons procédé à une codification fine des propos découlant des entretiens ; ceci en respectant deux préoccupations:

- identifier clairement les catégories de données préalablement définies en fonction de nos objectifs de recherche et des variables suggérées par la littérature, en particulier par notre modèle théorique ;

- repérer les catégories émergent du discours des répondants et des contenus documentaires.

Pour assurer la pertinence de la codification, nous avons grâce aux recherches antérieures notamment celles de Zaffran (2007) et aux conseils de notre Directeur de recherche coder chacune trois entrevues. Nous avons ensuite comparé les résultats ainsi produits pour en arriver à une codification définitive. Ce fut alors l'étape de l'analyse des données, en tenant compte à la fois des dimensions que nous voulions couvrir et des points utiles à notre recherche soulevés par les répondants ou suggérés par les documents.

3.8.2 Traitement et analyse des données

L'étude faite ici étant de type exploratoire, nous avons opté pour une analyse descriptive des données. Cette analyse sera précédée d'un traitement fait grâce au logiciel statistique SPSS (Statistical Package for Social Sciences). C'est un logiciel utilisé pour le traitement, la gestion et la présentation statistiques des données. C'est le lieu pour nous de confronter les informations obtenues de nos différentes sources, pour en identifier les convergences et les divergences. Pour ce qui est des informations des questionnaires, nous utiliserons enfin pour l'analyse les fréquences des réponses puis, les pourcentages obtenus avec la formule ci-après:

$$P = \frac{ni}{NI} \times 100$$

Avec :
$$\left\{ \begin{array}{l} -ni = \text{fréquence de la réponse} \\ -NI = \text{nombre total de réponses} \\ -P = \text{pourcentage de la réponse} \end{array} \right.$$

La démarche d'analyse des données verbales est une démarche qualitative qui comporte quatre étapes.

La première étape consistait à retranscrire les différents entretiens avec les parents d'ET21 et les Directeurs d'école. Cette retranscription concernait l'intégralité des énoncés de

La deuxième étape, consistait à faire une première lecture de tous les protocoles d'entretien afin de repérer, en les soulignant, les extraits dont la teneur sémantique était en lien avec l'implication des Directeurs d'école et celle des autres parents d'élèves.

La troisième étape consistait à effectuer une première synthèse en répertoriant les extraits d'entretiens pour chaque directeur d'école et pour chaque parent. Cela devant nous permettre d'avoir une vue d'ensemble des données des différents entretiens pour chaque situation.

Enfin, la quatrième étape a consisté à synthétiser davantage les données. Tous les extraits ont été résumés à l'aide de concepts ou de notions clés.

L'approche méthodologique élucidée dans ce chapitre a permis de décrire la démarche scientifique ayant conduit à la collecte des données que nous allons présenter, analyser et interpréter au chapitre suivant.



3^{ème} PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE

Dans cette dernière partie, le travail consistera à :

- présenter, analyser et interpréter les résultats ;
- formuler les hypothèses et suggestions ;
- Proposer un référentiel de formation des acteurs de l'éducation pour une meilleure adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire.

CHAPITRE 4: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

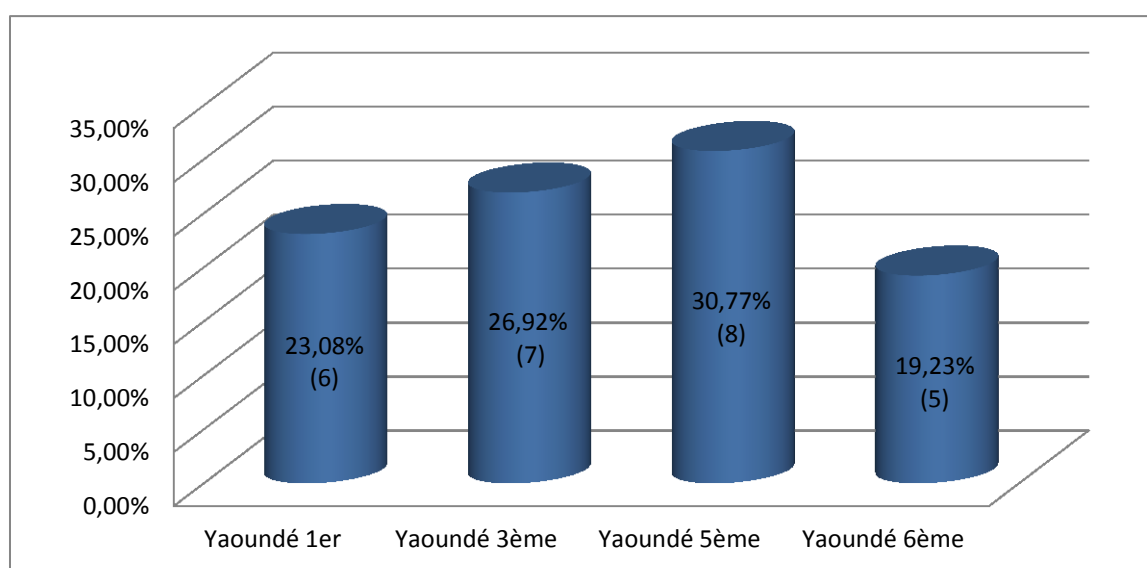
Le présent chapitre sert de cadre pour l'exploitation des données recueillies sur le terrain ; données issues des questionnaires, entretiens et de la recherche documentaire. Dans un premier temps, nous procédons à l'analyse des données quantitatives ; dans un second temps à celles des données qualitatives issues des entretiens et de la recherche documentaire.

4.1 PRÉSENTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES

4.1.1 Distribution en fonction des enseignants titulaires de classe

Ici sont présentées les données qui nous permettent de mieux cerner le profil des sujets enquêtés. Elles sont relatives à l'Arrondissement, au diplôme académique le plus élevé, au sexe et au nombre d'années d'expérience. Elles sont également relatives à la catégorie «éléments de la différenciation pédagogique». Les informations concernent ici la connaissance des enfants atteints de la trisomie 21, les pratiques pédagogiques différenciées. Par ailleurs, c'est le lieu de présenter les informations liées à la catégorie « éléments relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades de classe » ainsi qu'à la catégorie « implication parentale ». Avant d'y arriver, un point est sur les caractéristiques des enseignants.

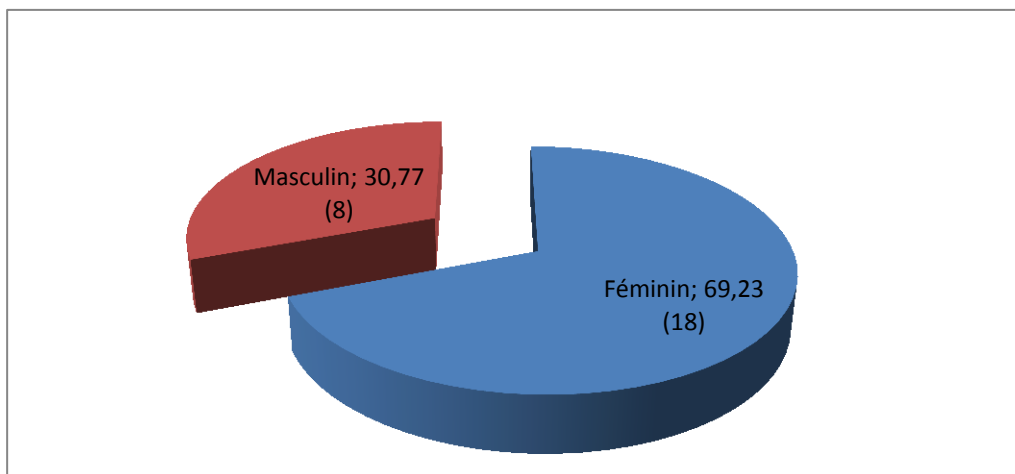
Diagramme N°1 : Répartition des enseignants par Arrondissement



Source : notre enquête

Du diagramme N°1, il ressort que des 26 enseignants titulaires de classe à qui nous avons adressé le questionnaire, 23,08% (6) enseignent dans les écoles de l'Arrondissement de Yaoundé 1^{er}; 26,92% (7) dans celles l'Arrondissement de Yaoundé 3^{ème}. Tandis que 30,77% (8) enseignent dans les écoles de l'Arrondissement de Yaoundé 5^{ème} 19,23% (5) dans celles de Yaoundé 6^{ème}.

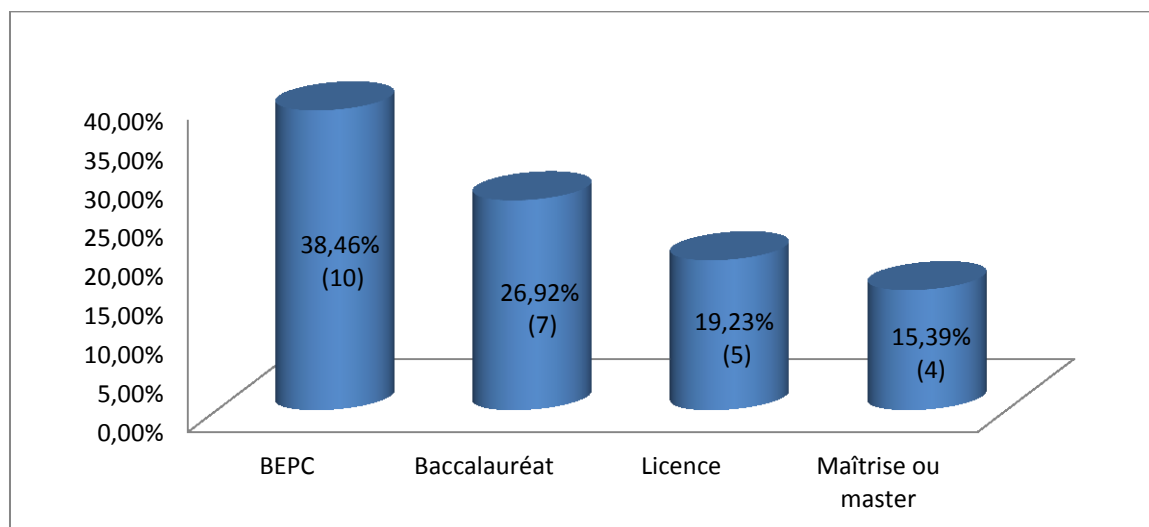
Diagramme N°2 : Répartition des enseignants titulaires de classe par sexe



Source : notre enquête

De l'observation de ce diagramme, il apparaît que des 26 enseignants titulaires de classe interrogés, 18 d'entre eux soit 69,23% sont de sexe féminin et 08 soit 30,77% sont de sexe masculin.

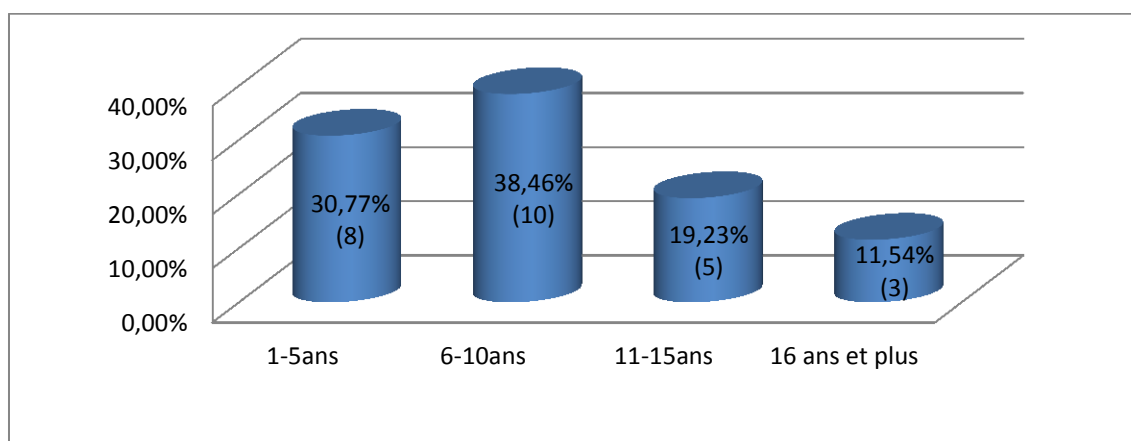
Diagramme N°3 : Répartition des enseignants titulaires de classe en fonction du diplôme académique le plus élevé



Source : notre enquête

Du diagramme N°3, il se dégage que sur 26 enseignants interrogés, la majorité (38,46%) est titulaire d'un BEPC. 7 soit 26,92% sont titulaires d'un baccalauréat ; tandis que 5 soit 19,23% ont une licence ; 4 enseignants soit un pourcentage de 15,36% sont titulaires d'une maîtrise ou d'un Master.

Diagramme N°4 : Répartition des enseignants titulaires de classe en fonction du nombre d'année d'expériences



Source : notre enquête

À la lecture de ce diagramme, on note que parmi les enseignants enquêtés, 30,77% ont entre une et cinq années d'expérience ; 38,46% des enseignants ont une expérience de 6 à 10 ans. 19,23% des enquêtés ont une expérience allant de 11 à 15 ans ; seulement 11,54% ont une expérience de plus de 15 ans.

Sous-thème 1: Éléments de la pédagogie différenciée

Tableau N°5: Distribution des enseignants titulaires de classe en fonction du niveau de connaissance antérieure sur la trisomie 21

Question 1	Modalités	Question 1'	Modalités	N	Pourcentage (%)
Connaissances sur la T21	Oui	Niveau de connaissance	Faible	10	38,46
			Moyen	5	19,23
			Elevé	1	3,85
			Total	16	61,54
	Non	Niveau de connaissance	Faible	0	0
			Moyen	0	0
			Elevé	0	0
			Total	10	38,46

Source : notre enquête

Du tableau précédent, on relève qu'à la question de savoir si les enseignants titulaires de classe avaient des connaissances antérieures sur la trisomie 21, 16 (61,54%) ont répondu par l'affirmative. Cependant, 10 enseignants soit 38,46% reconnaissent ne pas posséder des connaissances antérieures sur cette malformation.

On note par ailleurs que malgré le fait que 16 enquêtés aient avoué avoir des connaissances sur la trisomie 21, 1 seul (3,85%) possède un niveau de connaissances élevé sur la malformation. 5 enseignants soit 19,23% disent avoir un niveau de connaissances moyen ; tandis que 10 soit 38,46% affirment avoir un faible niveau de connaissances sur la trisomie 21.

Tableau N°6 : Distribution des enseignants selon l'importance des informations au sujet des enfants atteints de la trisomie 21 pour leur encadrement

Question2	Modalités	Fréquence (N)	Pourcentage(%)
Importance des informations au sujet des enfants atteints de la trisomie 21	Oui	26	100
	Non	0	0
	Total	26	100

Source : notre enquête

Du tableau ci-après, il ressort que pour l'ensemble des enquêtés, avoir des connaissances sur la trisomie 21 et sur la spécificité des besoins éducatifs des élèves porteurs de cette aberration est nécessaire pour leur encadrement à l'école.

Tableau N°7 : Distribution des enseignants selon qu'ils amènent les ET21 à participer aux activités d'enseignement /apprentissage

Question 3	Modalités	Fréquence (N)	Pourcentage (%)
Participation des enfants T21 en classe	Toujours	5	19,23
	Parfois	19	73,08
	Jamais	2	7,69
	Total	26	100

Source : notre enquête

À la question de savoir si les enseignants amenaient les élèves atteints de la T21 à participer en classe, on observe que seuls 2 soit 7,69% ne les font jamais participer aux

activités d'enseignement/apprentissage. 73,08% ne les amènent à participer que parfois ; tandis que 19,23% les amènent toujours à participer.

Tableau N°8 : Répartition des enseignants selon leur avis concernant l'utilisation du matériel didactique approprié

Question 4	Modalités	Question 4'	Modalités	N	Pourcentage (%)
Manipulation du matériel didactique concret par les ET21	Toujours	Manipulation bénéfique	Toujours	2	7,69
			Parfois	3	11,54
			Jamais	0	0
			Total	5	19,23
	Parfois	Manipulation bénéfique	Toujours	1	3,85
			Parfois	11	42,31
			Jamais	4	15,38
			Total	16	61,54
	Jamais	Manipulation bénéfique	Toujours	0	0
			Parfois	0	0
			Jamais	0	19,23
			Total	5	19,23

Source : notre enquête

À la lecture du tableau précédent, on souligne que si 16 enseignants (61,54%) avouent faire manipuler parfois le matériel didactique concret par les élèves atteints de la trisomie 21. 5 autres (19,23%) disent toujours le faire ; tandis que 19,23% (5) des enseignants déclarent ne jamais faire manipuler ce matériel par ces enfants.

De même, parmi les 16 enseignants qui amènent parfois les ET21 à manipuler le matériel didactique un seul d'entre eux (3,85%) dit que cela leur est toujours bénéfique ; pour 11 enseignants (42,31%), cela leur souvent bénéfique. Alors que 4 (15,38%) disent que cela ne leur est jamais profitable. Parmi les 5 enquêtés qui amènent toujours les ET21 à manipuler le matériel didactique concret ; 2 (7,69%) disent que le faire leur est toujours bénéfique ; tandis que 3 (11,54%) disent que cela leur est souvent bénéfique.

Tableau N°9 : Répartition des sujets selon leur avis concernant la spécification des objectifs pédagogiques

Question 5	Modalités	Question 5'	Modalités	N	Pourcentage (%)
Spécification des objectifs pédagogiques	Toujours	Spécification bénéfique	Toujours	0	0
			Parfois	0	0
			Jamais	0	0
			Total	0	0
	Parfois	Spécification bénéfique	Toujours	0	0
			Parfois	5	19,23
			Jamais	0	0
			Total	5	19,23
	Jamais	Spécification bénéfique	Toujours	0	0
			Parfois	0	0
			Jamais	0	0
			Total	21	80,77

Source : notre enquête

Au sujet de la spécification de certains objectifs pédagogiques pour les enfants atteints de la trisomie 21, il ressort du tableau ci-haut que la majorité des enseignants enquêtés (80,77%) déclare ne jamais le faire. 19,23% d'entre eux font parfois. Par ailleurs tous les enseignants qui disent parfois spécifier les objectifs pédagogiques reconnaissent que cela est souvent bénéfique aux enfants T21.

Tableau N°10 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon leur avis au sujet de la spécification des consignes

Question 6	Modalités	Question 6'	Modalités	N	Pourcentage (%)
Spécification des consignes	Toujours	Spécification bénéfique	Toujours	1	3,85
			Parfois	2	7,69
			Jamais	0	0
			Total	3	11,54
	Parfois	Spécification bénéfique	Toujours	4	15,38
			Parfois	12	46,15
			Jamais	2	7,69
			Total	18	69,23
	Jamais	Spécification bénéfique	Toujours	0	0
			Parfois	0	0
			Jamais	0	0
			Total	5	19,23

Source : notre enquête

À propos de la spécification de certaines consignes à l'intention des enfants atteints de la trisomie 21, la plupart des enseignants (69,23%) déclarent le faire parfois. 19,23% (5) d'entre eux ne le font jamais ; tandis que 11,54% soit 3 enseignants le font toujours.

Cependant, parmi les 69,23% (18) qui définissent parfois les consignes particulières pour les ET21, 15,38% (4) disent que cela leur est toujours bénéfique. Pour 46,15% (12) cela leur est parfois bénéfique ; alors que pour 7,69% (2) cela ne leur est jamais bénéfique. Par ailleurs, des 3 enseignants qui spécifient toujours des consignes pour les ET21, 2 reconnaissent que cela leur est toujours bénéfique et 1 seul dit que ça ne l'est que parfois.

Tableau N°11 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon la différenciation des évaluations

Question 7	Modalités	Question 7'	Modalités	N	Pourcentage (%)
Différenciation des évaluations	Toujours	Différenciation bénéfique	Toujours	2	7,69
			Parfois	2	7,69
			Jamais	0	0
			Total	4	15,38
	Parfois	Différenciation bénéfique	Toujours	3	11,54
			Parfois	3	11,54
			Jamais	0	0
			Total	6	23,08
	Jamais	Différenciation bénéfique	Toujours	0	0
			Parfois	0	0
			Jamais	0	0
			Total	16	61,54

Source : notre enquête

Du tableau N°11, on relève qu'en ce qui concerne la différenciation au niveau des évaluations, 16 sujets (61,54%) déclarent ne jamais le faire. 6 enquêtés (23,08%) le font souvent ; par contre 4 (15,38%) le font toujours.

Toutefois, sur 15,38% qui affirment toujours différencier les évaluations, la moitié dit que cela est toujours bénéfique et l'autre moitié dit que ça ne l'est que parfois. Pareillement, parmi les 23,08% qui affirment différencier parfois les évaluations ; 11, 54% disent que cela est toujours bénéfique alors que 11,54% déclarent que cela est parfois bénéfique.

Tableau N°12 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon leur avis sur les remédiations individuelles

Question 8	Modalités	Question 8'	Modalités	N	Pourcentage (%)
Remédiations individuelles	Toujours	Remédiations bénéfiques	Toujours	2	7,69
			Parfois	2	7,69
			Jamais	0	0
			Total	4	15,38
	Parfois	Remédiations bénéfiques	Toujours	1	3,85
			Parfois	5	19,23
			Jamais	0	0
			Total	6	23,08
	Jamais	Remédiations bénéfiques	Toujours	0	0
			Parfois	0	0
			Jamais	0	0
			Total	16	61,54

Source : notre enquête

À la lecture du tableau ci-dessus, il ressort que 16 enseignants enquêtés (61,54%) ne font jamais des remédiations individuelles. 4 (15,38%) remédient toujours et 6 enquêtés (23,08%) parfois. Par ailleurs, de ceux qui remédient parfois, 19,23% trouvent qu'elles sont parfois bénéfiques tandis que 3,85% disent qu'elles sont toujours bénéfiques. Également, des 4 enquêtés qui disent toujours faire des remédiations individuelles quand c'est nécessaire, la moitié dit que cela est toujours bénéfique tandis que l'autre moitié dit parfois.

Tableau N°13 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon l'accord d'un temps supplémentaire dans différentes activités

Question 9	Modalités	Question 9'	Modalités	N	Pourcentage (%)
Accord d'un temps supplémentaire	Toujours	Temps supplémentaire bénéfique	Toujours	2	7,69
			Parfois	10	38,46
			Jamais	6	23,08
			Total	18	69,23
	Parfois	Temps supplémentaire bénéfique	Toujours	0	0
			Parfois	8	30,77
			Jamais	0	0
			Total	8	30,77
	Jamais	Temps supplémentaire bénéfique	Toujours	0	0
			Parfois	0	0
			Jamais	0	0
			Total	0	0

Source : notre enquête

À l'observation du tableau précédent, on réalise que tous les enseignants interrogés accordent du temps supplémentaire aux ET21 dans l'exécution des différentes tâches. Toutefois, 18 parmi eux reconnaissent que l'accord de ce temps est souvent bénéfique aux ET21 ; tandis que pour 6 enseignants cela n'est jamais bénéfique à ces enfants. 2 enseignants reconnaissent néanmoins qu'accorder du temps supplémentaire est toujours bénéfique aux enfants atteints de la trisomie 21.

Tableau N°14 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon la régularité des ET21 à l'école

Question 10	Modalités	Fréquence (N)	Pourcentage (%)
Régularité des enfants T21 à l'école	Oui	21	80,77
	Non	5	19,23
	Total	26	100

Source : notre enquête

Le tableau N°14 montre que les ET21 ne viennent pas régulièrement à l'école. D'ailleurs parmi les 26 enseignants interrogés, seuls 5 (19,23%) disent qu'ils viennent régulièrement en classe. Les 21 autres (80,77%) déclarent qu'ils ne sont pas réguliers à l'école.

Tableau N°15 : Répartition des enseignants en fonction du niveau d'attention pendant les leçons

Question 11	Modalités	Fréquence (N)	Pourcentage (%)
Niveau d'attention des ET21 pendant les leçons	Faible	19	73,08
	Moyen	5	19,23
	Elevé	2	7,69
	Total	26	100

Source : notre enquête

À la lecture de ce tableau, on se rend compte que les ET21 ont un véritable problème d'attention. 19 enseignants soit 73,08% avouent que leur niveau d'attention est faible pendant les leçons. 5 soit 19,23% reconnaissent chez ces enfants un niveau d'attention moyen ; tandis qu'un seul soit 7,69% reconnaît en eux un niveau d'attention élevé.

Tableau N°16 : Répartition des enseignants selon la capacité des ET21 à réaliser les tâches

Question 12	Modalités	Fréquence (N)	Pourcentage (%)
Réussite dans la réalisation des tâches par les ET21	Toujours	0	0
	Parfois	12	46,15
	Jamais	14	53,85
	Total	26	100

Source : notre enquête

Du tableau N°16, il ressort que sur 26 enseignants enquêtés, 12 (46,15%) disent que les enfants atteints de la trisomie 21 réussissent parfois à réaliser les tâches qui leur sont proposées. 14 enseignants soit 53,85% déclarent qu'ils ne réussissent jamais à réaliser ces tâches.

Tableau N°17 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon l'importance de la présence des ET21 dans les classes ordinaires

Question 13	Modalités	Fréquence (N)	Pourcentage (%)
Importance de la présence des ET21 dans les classes ordinaires	Oui	16	38,46
	Non	10	61,54
	Total	26	100

Source : notre enquête

De ce tableau, on note que sur 26 enseignants enquêtés sur la question de l'importance des enfants porteurs de la trisomie 21 dans leur salle de classe, 10 soit 61,54% répondent par la négative ; 16 soit 38,46% des enquêtés répondent par l'affirmative.

Discours des enseignants quant aux suggestions pour l'amélioration de l'encadrement ET21 et leur niveau d'adaptation scolaire (Question 14)

Des propos des enseignants, on relève que créer un environnement convenable favorable à l'adaptation des ET21 aiderait à mieux les encadrer. L'enseignante E1 propose :

la réduction des effectifs dans les salles de classe nous aiderait à mieux encadrer les enfants à besoins éducatifs spéciaux que constituent ces enfants trisomiques. Surtout qu'il faut leur accorder beaucoup plus de temps non seulement pour leur présenter le matériel didactique, mais également pour leur expliquer les consignes, pour qu'ils les exécutent et pour remédier à leurs difficultés.

Pour l'enseignante E8, les échanges entre les différents acteurs et l'implication de ceux-ci constituent une piste de solution:

les échanges avec les collègues qui ont déjà une expérience sont très importantes. La maîtresse de la SIL qui a encadré l'élève que j'ai dans ma classe cette année m'aide beaucoup pour son suivi. En plus, comme elle a fait des études universitaires en psychologie elle en sait mieux que nous. Donc si on pouvait organiser des séminaires lors desquels les enseignants expérimentés partagent et échangent avec nous et même avec les parents et nos Directeurs ça aura été plus facile.

À en croire l'enseignante E9, on ferait mieux de penser à un matériel didactique concret, bref à des supports visuels, palpables et manipulables chaque fois que cela est nécessaire afin de pouvoir matérialiser les données verbales.

Je crois que l'accent doit être mis sur la réduction des effectifs pléthoriques que nous avons ici et sur les équipements en matériel didactique approprié. C'est vrai que comme nous sommes dans les zones urbaines le fait d'être deux enseignantes par classe est déjà un atout mais ce n'est pas assez pour un si grand nombre d'élèves. J'ai remarqué que lorsque j'essaie d'utiliser ma tablette en classe pour expliquer les leçons d'informatiques l'élève D reste pendant longtemps concentré et veut expérimenter. Parfois même lorsque je leur présente seulement des formes géométriques dans ma tablette je la vois très intéressée. Donc il faut ne faut pas négliger l'outil informatique dans leur enseignement. À ceci, il faut ajouter une franche collaboration avec les parents de ces enfants qui parfois les délaissent seuls.

Sous-thème 2 : Relations ET21 et leurs camarades de classe

Tableau N°18 : Répartition des enseignants titulaires de classe selon qu'ils aient expliqué aux autres élèves la spécificité des ET21

Question 15	Modalités	Fréquence (N)	Pourcentage (%)
Explication de la spécificité des ET21 à leurs camarades	Oui	6	23,08
	Non	20	76,92
	Total	26	100

Source : notre enquête

À la question de savoir si les enseignants avaient pris du temps pour expliquer aux autres élèves la spécificité de leurs camarades porteurs de la trisomie, seuls 6 (23,08%) ont confirmé cela ; tandis que 20 enseignants (76,92%) ont répondu par la négative.

Tableau N°19 : Répartition des enseignants selon la volonté des ET21 à travailler en groupe

Question 16	Modalités	Question14'	Modalités	N	Pourcentage (%)
Envie de travailler en groupe	Toujours	Acceptation dans les groupes de travail	Toujours	2	7,69
			Parfois	0	0
			Jamais	0	0
			Total	2	7,69
	Parfois	Acceptation dans les groupes de travail	Toujours	1	3,85
			Parfois	8	30,77
			Jamais	13	50
			Total	22	84,62
	Jamais	Acceptation dans les groupes de travail	Toujours	0	0
			Parfois	0	0
			Jamais	0	0
			Total	2	7,69

Source : notre enquête

Au regard du tableau N°19, 22 enseignants soit (84,62%) disent que les enfants T21 manifestent parfois une volonté de travailler avec leurs camarades de classe. Cependant, 13 d'entre eux déclarent que cela ne leur est jamais bénéfique ; 2 enseignants seulement disent qu'ils manifestent toujours une envie de travailler avec les autres ; 2 autres disent qu'ils ne manifestent jamais l'envie de travailler avec leurs camarades.

Par ailleurs, on relève que parmi les 26 enseignants interrogés 15 soutiennent qu'ils ne sont jamais acceptés par leurs camarades ; 3 seulement disent qu'ils sont toujours acceptés tandis que 8 jugent qu'ils le sont parfois.

Tableau N°20 : Répartition des enseignants selon le soutien des pairs aux ET21

Question 17	Modalités	Fréquence (N)	Pourcentage (%)
Soutien des pairs aux des enfants T21 en classe	Toujours	5	19,23
	Parfois	19	73,08
	Jamais	2	7,69
	Total	26	100

Source : notre enquête

À la question de savoir si les enfants porteurs de la trisomie 21 bénéficiaient du soutien de leurs camarades de classe, 19 enseignants soit 73,08% ont déclaré qu'ils en bénéficiaient parfois ; 5 soit 19,23% ont déclaré qu'ils en bénéficiaient toujours ; tandis que 2 de leurs enseignants soit 7,69% ont dit qu'ils n'en bénéficiaient jamais.

Tableau N°21 : Répartition des enseignants selon l'implication des ET21 dans les jeux

Question18	Modalités	Question 18'	Modalités	N	(%)
Envie de jouer avec les autres	Toujours	Acceptation par les camarades	Toujours	2	7,69
			Parfois	14	53,85
			Jamais	0	0
			Total	16	61,54
	Parfois	Acceptation par les camarades	Toujours	1	3,85
			Parfois	7	26,92
			Jamais	0	50
			Total	8	30,77
	Jamais	Acceptation par les camarades	Toujours	0	0
			Parfois	0	0
			Jamais	0	7,69
			Total	2	7,69

Source : notre enquête

Au regard de ce tableau, on relève que sur 26 enseignants interrogés, 24 reconnaissent que les enfants porteurs de la trisomie 21 manifestent une envie de jouer avec leurs camarades. Seulement 2 disent le contraire. Toutefois, on note que parmi les sujets enquêtés, 21 affirment qu'ils sont souvent admis dans les jeux par leurs camarades. 3 disent qu'ils le sont toujours. 2 enseignants ont quand-même signalé que les ET21 ne manifestaient jamais l'envie de jouer avec leurs camarades.

Tableau N°22 : Répartition des enseignants selon l'utilisation d'un moyen de communication socialement acceptable par les ET21

Question 19	Modalités	Fréquence (N)	Pourcentage (%)
Utilisation d'un moyen de communication socialement acceptable	Toujours	2	7,69
	Parfois	22	84,62
	Jamais	2	7,69
	Total	26	100

Source : notre enquête

Il ressort du tableau N°22 que parmi les 26 enseignants que nous avons interrogés, 22 (84,62%) disent que les ET21 utilisent parfois un moyen de communication acceptable. 2 (7,69%) déclarent qu'ils ne l'utilisent jamais alors que 2 autres disent qu'ils l'utilisent toujours.

➤ **Discours des enseignants sur l'importance de la présence des enfants atteints de la trisomie 21 parmi les autres enfants non atteints (Question 20)**

Il ressort des propos des enseignants que la présence des enfants atteints de la trisomie 21 parmi les autres élèves est profitable non seulement pour eux mais également pour leurs camarades de classe. C'est ce que confirment les déclarations de l'enseignant E9 :

Ce qui m'a marqué positivement, c'est l'attitude plutôt bonne des élèves envers leur camarade. Au début, ils passaient le temps à le regarder mais avec le temps, on dirait qu'ils ont déjà accepté la différence. Ils travaillent ensemble, l'assistent volontairement, surtout jouent ensemble et l'encouragent à le faire.

L'enseignant E7 affirme pour sa part que :

L'enfant porteur de la trisomie 21 en évoluant au milieu de ses camarades apprend en reprenant leur comportement, en les imitant. J'ai remarqué que le fait qu'il reprenne par exemple les paroles de ses camarades l'a aidé au niveau du langage parlé. Au point où maintenant grâce à des mots et phrases il arrive à se faire comprendre. Par ailleurs, il a appris à prendre des initiatives et a un peu plus confiance en lui.

Sous-thème 3 : Collaboration avec les parents des enfants T21

Tableau N°23 : Répartition des enseignants selon la collaboration avec les parents des ET21

Question 21	Modalités	Fréquence (N)	Pourcentage (%)
Collaboration avec les enseignants	Toujours	5	19,23
	Parfois	15	57,69
	Jamais	6	23,08
	Total	26	100

Source : notre enquête

Du précédent tableau, on relève que la majorité des parents d'enfants atteints de la trisomie 21 collaborent avec les enseignants titulaires de classe. 15 soit 57,69% des enseignants avouent qu'ils collaborent parfois avec eux. 5 soit 19,23% avouent qu'ils le font toujours. 6 soit 23,08% affirment cependant qu'ils ne le font jamais.

Tableau N°24 : Répartition des enseignants selon l'achat des fournitures scolaires par les parents d'ET21

Question 22	Modalités	Fréquence (N)	Pourcentage (%)
Achat des fournitures scolaires par les parents	Toujours	5	19,23
	Parfois	16	61,54
	Jamais	5	19,23
	Total	26	100

Source : notre enquête

À la question de savoir si les parents des ET21 achetaient les fournitures scolaires de leur enfant, 61,54% des enseignants ont dit qu'ils le faisaient parfois. 19,23% ont répondu qu'ils leur en achetaient toujours ; tandis que les autres 19,23% ont dit qu'ils ne le faisaient jamais.

Tableau N°25 : Répartition des enseignants en fonction des échanges au sujet des difficultés des enfants T21

Question 23	Modalités	Fréquence (N)	Pourcentage (%)
Dialogue au sujet des difficultés des enfants T21	Toujours	5	19,23
	Parfois	16	61,54
	Jamais	5	19,23
	Total	26	100

Source : notre enquête

Du tableau N° 25, il ressort que parmi les 26 enseignants enquêtés, 16 soit 61,54% disent que les parents des enfants atteints de la trisomie 21 se rapprochent parfois d’eux lorsque leur enfant éprouve des difficultés. 5 enseignants soit 19,23% disent qu’ils le font toujours ; tandis que les 5 autres disent qu’ils ne le font jamais.

Tableau N°26 : Répartition des enseignants en fonction des échanges au sujet de l’état de santé des enfants T21

Question 24	Modalités	Question 24'	Modalités	N	Pourcentage (%)
Dialogue sur l’état de santé des enfants T21	Toujours	Meilleur encadrement	Toujours	2	7,69
			Parfois	14	53,85
			Jamais	0	0
			Total	16	61,54
	Parfois	Meilleur encadrement	Toujours	1	3,85
			Parfois	7	26,92
			Jamais	0	0
			Total	8	30,77
	Jamais	Meilleur encadrement	Toujours	0	0
			Parfois	0	0
			Jamais	2	7,69
			Total	2	7,69

Source : notre enquête

À la question de savoir si les parents donnent des informations aux enseignants sur l'état de santé de leur enfant, 8 enseignants soit 30,77 disent qu'ils les informent parfois. 16 enseignants disent qu'ils le font toujours. Seul 2 enseignants (7,69%) disent que les parents ne le font jamais.

Tableau N°27 : Répartition des enseignants en fonction des échanges sur les progrès des enfants T21

Question 25	Modalités	Item 2'	Modalités	N	Pourcentage (%)
Dialogue sur les progrès des enfants T21	Toujours	Autorégulation	Toujours	3	11,54
			Parfois	2	7,69
			Jamais	0	0
			Total	5	19,23
	Parfois	Autorégulation	Toujours	2	7,69
			Parfois	6	23,08
			Jamais	0	0
			Total	8	30,77
	Jamais	Autorégulation	Toujours	0	0
			Parfois	0	0
			Jamais	0	0
			Total	13	50

Source : notre enquête

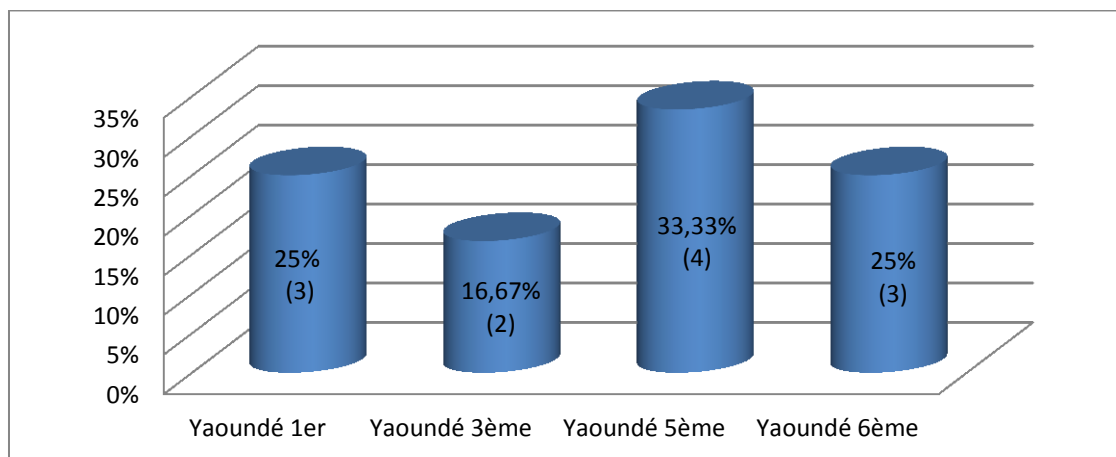
Il ressort de la lecture de ce tableau que 13 enseignants (50%) disent que les parents des ET21 se rapprochent d'eux pour parler des progrès réalisés par leurs enfants. 13 enseignants déclarent que les parents ne se rapprochent jamais d'eux pour en parler. Toutefois parmi ceux qui ont dit que les parents se rapprochaient d'eux, 5 (19,23%) procèdent à une autorégulation par la suite ; 8 (30,77%) avouent ne pas le faire.

4.1.2 Distribution en fonction des enseignants d'éducation physique et sportive

Nous présentons ici les données permettant de mieux cerner le profil des maîtres d'EPS interrogés. Elles sont liées à l'Arrondissement, au diplôme académique le plus élevé,

au sexe et au nombre d'années d'expérience. Elles sont également relatives à la catégorie «différenciation des activités physiques et sportives »

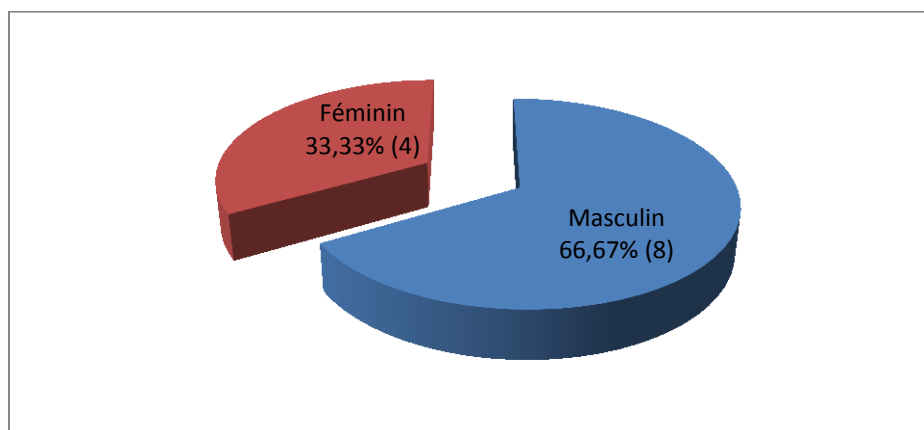
Diagramme N°5 : Répartition des enseignants d'EPS par Arrondissement



Source : notre enquête

À la lecture du diagramme N°5, il ressort que sur 12 maîtres d'EPS interrogés, 25% soit 3 enseignants dans les écoles de l'Arrondissement de Yaoundé 1^{er}. 16,67% (2) exercent dans celles de l'Arrondissement de Yaoundé 3^{ème}. Tandis que 33,33% (4) exercent dans les écoles de l'Arrondissement de Yaoundé 5^{ème}; 25% (3) enseignent dans celles de Yaoundé 6^{ème}.

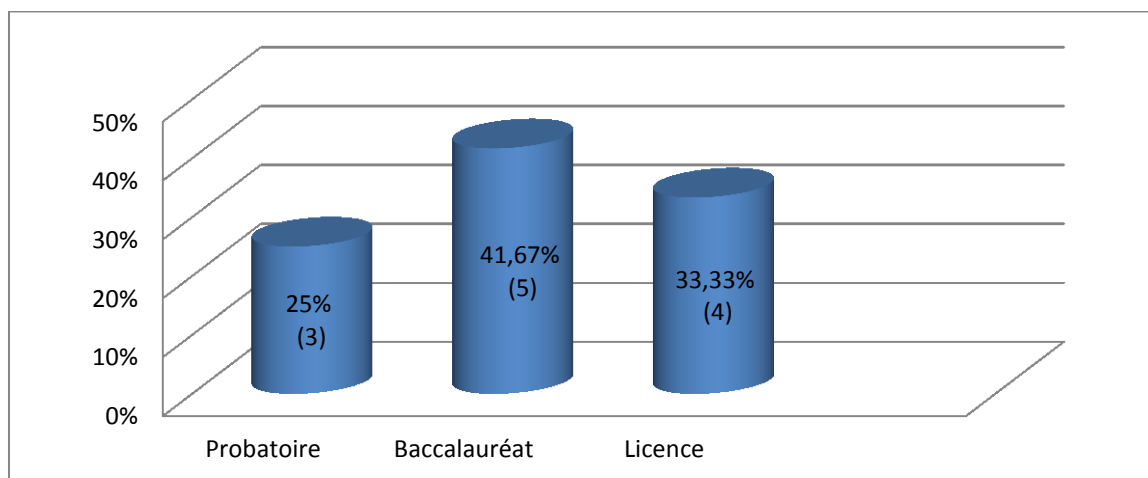
Diagramme N°6 : Répartition des enseignants par sexe



Source : notre enquête

Au regard de ce diagramme, il ressort que sur 12 enseignants d'EPS enquêtés, 4 d'entre eux soit 33,33% sont de sexe féminin et 8 soit 66,67% sont de sexe masculin.

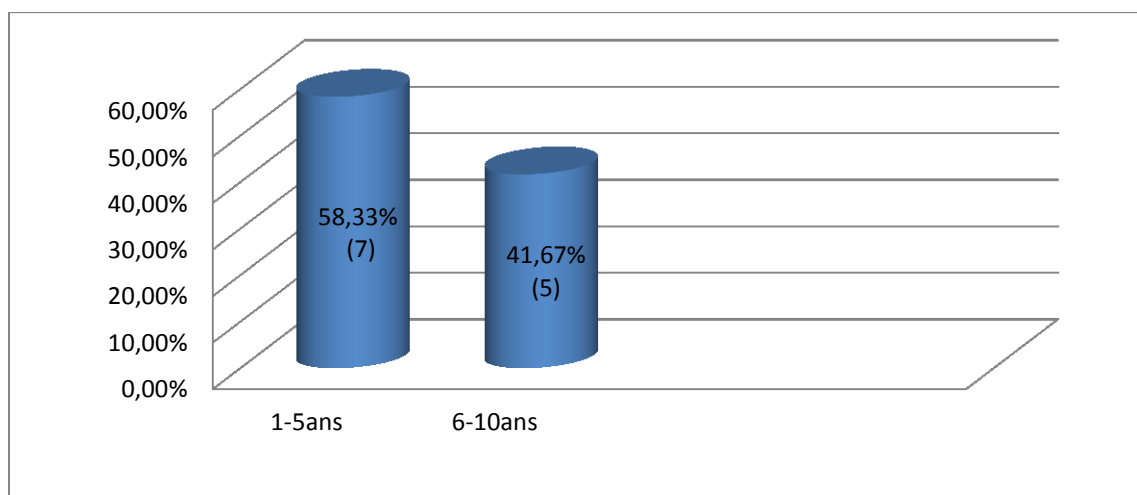
Diagramme N°7 : Répartition des enseignants en fonction du diplôme académique le plus élevé



Source : notre enquête

À partir du diagramme précédent, il se dégage que pour 12 enseignants d'EPS interrogés, 3 soit 25% sont titulaires d'un probatoire. 5 soit 41,67% sont titulaires d'un baccalauréat ; tandis que 4 enseignants soit 33,33% sont titulaires d'une Licence.

Diagramme N°8 : Répartition des enseignants d'EPS en fonction du nombre d'année d'expérience



Source : notre enquête

À la lecture du diagramme précédent, on remarque que parmi les enseignants d'EPS enquêtés, 58,33% (7) ont entre 1 et 5 années d'expérience ; 41,67% des enseignants ont une expérience de 6 à 10 ans. 19,23% des enquêtés ont une expérience allant de 6 à 10 ans.

Sous-thème 4 : Pratiques des activités physiques et sportives

Tableau N°28 : Répartition des maîtres d'EPS en fonction du niveau de connaissance sur les enfants porteurs de la trisomie

Question 1	Modalités	Question 1'	Modalités	N	(%)
Connaissances sur la T21	Oui	Niveau de connaissance	Faible	2	16,67
			Moyen	7	58,33
			Elevé	3	25
			Total	12	100
	Non	Niveau de connaissance	Faible	0	0
			Moyen	0	0
			Elevé	0	0
			Total	0	0

Source : notre enquête

Il ressort du tableau N°28 qu'à la question de savoir si les enseignants d'EPS avaient des connaissances antérieures sur la trisomie 21, tous ont répondu en avoir. Toutefois, 3 soit 25% ont un niveau de connaissances élevé. 7 d'entre eux soit 58,33% ont un niveau moyen de connaissance à ce sujet ; tandis que 2 soit 16,67% disposent d'un faible niveau de connaissances sur la trisomie 21.

Tableau N°29 : Répartition des maîtres d'EPS en fonction de la participation des enfants T21 à toutes les activités

Question 2	Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Participation des enfants T21 aux activités d'EPS	Toujours	3	25
	Parfois	9	75
	Jamais	0	0
	Total	12	100

Source : notre enquête

À l'observation du tableau ci-haut, nous constatons que parmi les 12 maîtres d'EPS interrogés, 9 (75%) disent que les enfants atteints de la trisomie 21 participent parfois aux activités d'EPS. Pendant que 3 (25%) avouent qu'ils participent toujours.

Tableau N°30 : Répartition des maîtres d'EPS en fonction de la résistance des enfants T21 aux différentes activités

Question 3	Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Résistance des ET21 en EPS	Toujours	3	25
	Parfois	9	75
	Jamais	0	0
	Total	12	100

Source : notre enquête

À la question de savoir si les enfants atteints de la trisomie 21 parvenaient à résister tout le temps alloué aux activités d'EPS, 75% des enquêtés déclarent qu'ils résistent parfois. 25% par contre disent qu'ils résistent toujours.

Tableau N°31 : Répartition des maîtres d'EPS selon que les ET21 participent à tous les programmes

Question 4	Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Participation à tous les programmes proposés des ET21	Oui	0	0
	Non	12	100
	Total	12	100

Source : notre enquête

À la lecture du tableau précédent, on réalise que tous les 12 maîtres d'EPS interrogés s'accordent sur le fait que les enfants T21 ne participent à tous les programmes ou exercices proposés.

Tableau N°32 : Répartition des maîtres d'EPS selon l'occupation des ET21 lorsqu'ils ne peuvent suivre les programmes proposés

Question 5	Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Occupation des ET21 quand ils ne suivent pas les programmes proposés	Restent en classe	2	16,67
	Observent les autres	6	50
	Jouent un rôle social	4	33,33
	Total	12	100

Source : notre enquête

Au regard de ce tableau, il ressort que parmi les sujets enquêtés, 2 soit 16,67% laissent les enfants porteurs de la trisomie 21 en classe lorsqu'ils ne peuvent suivre les programmes qu'ils ne peuvent suivre. 6 soit 50% des maîtres d'EPS les laissent observer leurs camarades pendant qu'ils exécutent ces programmes. 4 soit 33,33% les amènent à participer autrement en assistant leurs camarades.

Tableau N°33 : Répartition des maîtres d'EPS en fonction du type d'activités davantage pratiquées par les enfants T21

Question 6	Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Types d'activités dans lesquelles sont impliqués les ET21 en EPS	En solitaire	1	8,33
	En parallèle	3	25
	En coopération	8	66,67
	Total	12	100

Source : notre enquête

À la question de savoir quels types d'activités pratiquent davantage les enfants porteurs de la trisomie 21, 1 enseignant précise qu'ils sont davantage impliqués dans les activités individuelles. 3 enseignants soit 25% disent qu'ils le sont dans les activités en parallèle ; tandis que 8 soit 66,67% déclarent qu'ils sont impliqués dans les activités de coopération, de groupe ou d'équipe.

➤ **Discours des enseignants sur l'importance de la présence des enfants atteints de la trisomie 21 parmi les autres enfants non atteints (Question 7)**

Les propos des enseignants d'EPS que nous avons interrogés révèlent les bienfaits de la pratique des activités physiques et sportives pour les enfants porteurs de la trisomie 21. Ces bienfaits sont d'ordre relationnel, psychologique, physique et social.

Pour le maître d'EPS 4 la pratique de l'EPS est un atout pour les enfants atteints de la trisomie 21. De ses propos, il ressort que :

Les activités physiques et sportives ont des retombées sur le développement global de ces enfants. Au niveau de la socialisation, elles leur permettent d'apprendre à communiquer avec efficacité. Surtout dans les activités collectives qui mettent en exergue le travail d'équipe et la coopération. De même, ces activités vont les aider dans le sens de la discipline personnelle, le respect d'autrui et des règles.

Les propos du maître d'EPS 7 ne sont pas distants de ce que le maître d'EPS 4 a déclaré :

Les activités physiques et sportives peuvent aider les enfants trisomiques dans le développement de l'estime de soi et des capacités corporelles. Ainsi l'image qu'ils ont d'eux-mêmes s'améliore grâce au plaisir de dépassement qu'apportent ces activités. De plus, la pratique des activités physiques et sportives peut les aider au plan psychologique, au plan des interactions avec les autres et surtout améliorer leur intégration sociale. Par ailleurs, ces activités constituent un moyen privilégié de favoriser l'apprentissage de nouvelles habiletés et de développer des capacités telles que la coordination, l'équilibre ou encore l'orientation réduites par la déficience intellectuelle qui les caractérise.

4.2 PRÉSENTATION DES DONNÉES QUALITATIVES

Les données qualitatives ont été recueillies auprès des Directeurs d'écoles ainsi que des parents d'enfants atteints de la trisomie 21 ; ceci à travers des entretiens semi-directifs. L'analyse de ces entretiens permettra de présenter les résultats relatifs au mode de fonctionnement de l'administration scolaire lié à l'adaptation scolaire des ET21 ; aux opinions des Directeurs d'écoles et celles des autres parents sur le problème de scolarisation des ET21 en milieu scolaire ordinaire. Ceci en insistant sur leur adaptation dans ce milieu. Ces données découlent de 22 entretiens individuels et semi-directifs.

4.2.1 Mode de fonctionnement de l'administration scolaire

Rappelons ici, que nous avons eu des entretiens semi-directifs avec 12 Directeurs d'écoles ; parmi lesquels 08 femmes et 04 hommes.

4.2.1.1 Réactions des Directeurs d'écoles quant à l'inscription des ET21 dans les écoles

Dans l'ensemble, les réactions des différents Directeurs que nous avons interviewés montrent une certaine réticence quant à l'inscription des enfants porteurs de la trisomie dans les écoles ordinaires. C'est d'ailleurs pour cela que le Directeur D1 déclare :

Ouf ! Quand la maman de A l'a amené pour son inscription. Sans hésiter j'ai dit non. Surtout que physiquement j'avais remarqué qu'il avait les traits d'un enfant pas tout à fait normal ; c'est après plusieurs tentatives et surtout son insistance que j'ai finalement cédé. Mais jusque-là je n'étais pas tranquille ; je voulais simplement en ce moment qu'elle me lâche un peu ».

La Directrice D7, a elle aussi été réticente à l'inscription des enfants atteints de la trisomie 2. Mais, elle a changé d'avis en entrant en contact avec la petite G.

« C'est parce que je suis une femme et une maman que j'ai accepté l'admission de l'enfant G à l'école. Dès que sa maman m'a abordé et m'a expliqué clairement qu'elle avait un retard dans tous les plans. Je me suis dite que vient-elle faire à l'école ordinaire ? Pourquoi ne pas aller dans des écoles spécialisées où on a un personnel qualifié. La prochaine fois, elle était accompagnée de sa fille et en entrant dans mon bureau ; elle est tombée dans mes bras. Les quelques minutes passées en sa présence ce jour m'ont permis de comprendre qu'elle n'était pas si différente des autres. Du moins pas à première vue. Je me suis sentie vraiment touchée et j'ai demandé à sa mère de venir l'inscrire.

Ces réactions ne s'éloignent pas de ce que mentionnent certains auteurs. Pour eux, une grande majorité des enfants présentant une trisomie 21 sont habituellement d'un naturel enjoué et agréable, ce qui favorise l'acquisition de qualités facilitant leur intégration sociale (Kasari et Bauminger, 1998; Tassé et Morin, 2003).

4.2.1.2 Préparation des enseignants à l'accueil des ET21

Du discours des Directeurs et Directrices d'écoles interviewés, on relève que les enseignants même s'ils ne sont pas tous informés quant à l'arrivée d'un enfant porteur de la trisomie 21 à l'école, ceux qui doivent les accueillir dans leur salle de classe sont quand même informés. C'est ce qui en témoigne d'ailleurs les propos de la Directrice D3 :

À l'ensemble des enseignants, nous ne leur avons pas particulièrement présenté l'enfant C inscrit dans notre école. Mais à son maître, nous l'avons fait et avons demandé à son parent de se rapprocher de lui pour lui expliquer les différents problèmes de l'enfant. C'est ce qui a été fait.

La Directrice D10 évoque les raisons pour lesquelles elle n'a pas mis tout le personnel enseignant au courant mais plutôt la maîtresse de la SIL.

L'année dernière, on m'a amené un petit garçon pour son inscription, il avait un problème d'agressivité. Je ne sais pas exactement si c'était une maladie ou pas. Mais il ne parlait pas, fuyait les gens du regard et se mettait à crier quand tu essayais de lui parler. J'ai voulu qu'on l'admette dans notre école. Je ne vous le dis pas tous les enseignants s'y sont opposés. Alors quand on m'amène le petit J, en me présentant non pas son certificat de promotion mais ses travaux à l'école maternelle, je me dis qu'il faut lui donner une chance. Ce que j'ai fait, j'en ai parlé avec la maîtresse de la SIL qui était plus ouverte et qui a une licence en psychologie. Elle était d'accord pour qu'on le prenne avec nous et c'est ce que nous avons fait.

4.2.1.3 Refus d'inscription des élèves à besoins particuliers au sein des établissements scolaires ordinaires

Les discours analysés laissent émerger un même constat : l'admission des EBS dans les établissements scolaires dépend du type de déficience. C'est dans ce sens que la Directrice D3 affirme :

L'année dernière on m'a amené un enfant en début d'année âgé de 8ans environ ; et qui arrivait à l'école pour la première fois. Je vous assure cet enfant faisait peur. Il fixait les gens dans les yeux en les menaçant du regard. Quand j'ai demandé à la maman pourquoi avoir attendu si longtemps pour l'inscrire à

l'école, elle m'a répondu qu'elle espérait qu'il cesserait d'être agressif ; mais avec le temps rien n'avait changé. J'ai tout de suite compris que cela ne pouvait pas être possible. J'ai demandé à la maman de repasser me voir mais bien après seule, mais elle n'est plus repassée. Peut-être avait-elle lu dans mes pensées.

La Directrice D6 reconnaît qu'elle a plusieurs fois refusé d'admettre dans son établissement scolaire une certaine catégorie d'élèves et justifie son refus.

Imaginez-vous un instant, un parent qui se présente à vous avec son bout de choux qui est aveugle et veut l'inscrire dans votre établissement scolaire. C'est quelque chose de perdu à l'avance. Dans quelle classe suis-je supposée le placer ? Que va-t-il faire pendant que les autres travaillent. Aucune enseignante dans notre école n'ayant jamais eu à tenir ce genre d'enfant je ne pouvais que dire non. Alors je lui ai conseillé de l'inscrire dans un centre spécialisé. C'est vrai qu'elle m'a dit avoir essayé et que le coût y était assez élevé. Mais que pouvais-je bien faire ? N'ayant moi-même aucune notion du braille.

Les raisons évoquées par la Directrice D4 se rapprochent de celles évoquées par la Directrice D7. La Directrice D4 explique alors en ces termes pourquoi, elle a refusé d'admettre un enfant présentant une déficience auditive dans son établissement scolaire :

Parfois, on a bien la volonté de donner la chance à tous les enfants quel que soit leur handicap d'être éduqués parmi les autres. Mais attention que faire lorsque vous n'avez pas de compétences, de même que les enseignants pour l'encadrer ? À ce moment, je préfère que les parents les inscrivent là où ils pourront être mieux accompagnés et y avoir la chance de réussir. Pour cet enfant qui était sourd-muet si j'avais même un seul enseignant dans mon école qui connaissait un peu le langage des signes, je vous assure que je l'y aurai admis. Mais hélas !

Des propos de la Directrice D7, on relève une incapacité des parents à donner des informations sur la déficience de leur enfant.

Est-ce que vous savez que parfois même les parents ignorent quel est le problème de leur enfant. Surtout ceux des enfants qui ont des problèmes mentaux. Je me souviens, une dame était arrivée ici avec son petit garçon il y a de cela deux ans. Le petit ressemblait à un enfant autiste parce qu'il criait dès qu'on regardait et

s'accrochait à sa mère. Sa mère m'a dit qu'elle ne connaissait pas quel était son problème. Pour elle, il était juste timide et agressif quand on le regardait ou le provoquait. Alors, j'ai dit à la mère que je ne pouvais admettre un enfant comme celui-là à l'école qui est un milieu ouvert et parce qu'il constituerait un danger pour les autres enfants. C'est vrai que cela n'a pas plu à la mère et elle est sortie de mon bureau en me traitant de tous les noms.

On souligne des différents propos ci-dessus que le manque de connaissances sur les différentes déficiences pourrait être l'une des causes majeures à l'exclusion des milieux scolaires ordinaires des enfants les présentant.

4.2.1.4 Définition avec les parents des ET21 des objectifs de leur scolarisation

À la question de savoir si les Directeurs et Directrices d'établissements prenaient du temps pour discuter des objectifs de scolarisation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire, les discours sont assez divergents. Certains ont essayé d'en discuter avec les parents et d'autres pas du tout.

Pour ceux qui ont fait un point sur ces objectifs, on note que l'objectif principal était la socialisation de l'enfant. C'est ce qui ressort du discours du Directeur D8 qui souligne :

*Lorsque nous avons finalement admis l'enfant **H** dans notre établissement, nous avons demandé à sa maman ce qu'elle attendait en retour. Elle a dit qu'elle tenait juste à ce que l'enfant grandisse parmi les enfants de son âge et puisse ainsi apprendre à se comporter comme les enfants de son âge. De même, elle a dit que s'il finissait par lire au moins son nom, et surtout à se faire bien comprendre et à comprendre les autres, elle en serait très ravie. Dès lors, c'est sur cette base qu'il évolue à l'école. On n'est pas très exigeant avec lui et cherche juste à lui inculquer quelques notions de base.*

La Directrice D5 pour sa part s'est entretenue avec les parents du petit **E** au sujet de sa scolarité en milieu ordinaire ainsi que des objectifs de son éducation. En plus de la socialisation comme objectif de son éducation, un accent a été mis sur le développement des savoir-faire.

Comme je savais que sa scolarité ne devait pas être facile en milieu ordinaire, j'ai discuté avec ses parents de ce que l'école pouvait faire pour cet enfant ; et ensemble on s'est mis d'accord sur certains points. Ils nous ont aussi fait part de leur souhait et nous avons pris cela en compte. Par exemple le père a dit que si on pouvait insister sur le travail manuel avec lui parce que son souhait c'était qu'il puisse être utile à quelque niveau que ce soit. En classe on insiste sur les activités manuelles et pratiques. Sa mère par contre aimerait qu'il puisse non seulement pouvoir vivre en harmonie dans la société mais qu'il puisse également être en mesure de lire son nom, compter son argent plus tard. Voilà en quelque sorte les objectifs que nous avons déterminés pour le petit E.

Certains parents et responsables d'établissements scolaires plutôt sceptiques quant aux capacités des enfants porteurs de la trisomie 21 n'ont pas pris le temps pour définir les objectifs de la scolarisation de ces derniers. C'est ce qui ressort des déclarations des Directeurs interviewés. Le Directrice D7 affirme :

Les parents de l'élève G se sont présentés à nous en reconnaissant que leur enfant ne pouvait pas réussir à l'école à cause de son état. Ils voulaient simplement le voir parmi les autres enfants. Dès lors, nous n'avons plus fixé un objectif particulier ; nous lui avons simplement donné la chance d'être parmi les autres enfants.

Le Directeur D 9 pour sa part reconnaît :

Lors de son inscription, j'ai dit à la mère de ne pas attendre le miracle de notre part. Ceci pour éviter qu'après elle ne vient se plaindre qu'on ne s'occupe pas bien de sa fille. Elle a d'ailleurs dit que réussir à l'inscrire dans une école était déjà son pari. Parce qu'on les avait repoussés dans plusieurs écoles. Alors nous n'avons vraiment pas un véritable engagement avec la petite I.

Les objectifs sus-évoqués par les Directeurs d'école ne s'écartent pas de la mission générale assignée à l'éducation au Cameroun. En effet, de la loi d'orientation de l'éducation de 1998, il ressort en son article 4 que l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société ; cela en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.

4.2.1.5 Niveau d'atteintes des objectifs prédéfinis

Dans l'ensemble, les Directeurs et Directrices d'école qui ont essayé avec les parents de définir les objectifs de la scolarité des enfants atteints de la trisomie 21 inscrits dans leur établissement sont assez satisfaits des résultats obtenus. La Directrice 4 déclare :

la petite D est formidable, elle est même allée au-delà de nos attentes. Elle est presque normale. Elle n'avance pas au rythme de ses camarades mais avance cas-même. Surtout sur le plan des acquisitions purement intellectuelles. Bien plus, au niveau des acquisitions sociales, elle s'en sort très bien. Parfois c'est dans mon bureau qu'elle atterrit brandissant son cahier ; notamment lorsqu'elle voit que c'est cocher juste. Ses parents et nous-mêmes sommes satisfaits de son travail. Après avoir passé 4 années ici elle est au CE1. Ce qui n'est pas mauvais. En fin d'année, elle est toujours au-devant de la scène surtout s'il y a un sketch ou récit qu'elle doit présenter. Son problème de langage s'est très vite résolu. C'est même parce qu'elle s'en sort ainsi que l'année dernière deux autres parents sont venus inscrire leurs enfants dans notre école.

Le Directeur 8 affirme pour sa part que :

même si tous les objectifs prédéterminés ne sont pas atteints, l'essentiel est fait. L'élève H parvient à suivre et à respecter les consignes disciplinaires qu'on lui donne. De même, il intègre certaines valeurs importantes dans la vie d'un enfant. Il se rend utile dans sa classe ; la maîtresse m'a dit que volontiers, il efface le tableau et balaie la salle de classe quand c'est le tour de sa rangée. Il reproduit des petits textes, fait des récits et bien d'autres choses encore. Donc il a trouvé sa place à l'école.

4.2.1.6 Soutien aux enseignants en difficultés

À partir des discours des Directrices et Directeurs d'école, on réalise que les enseignants ne bénéficient pas réellement d'un encadrement particulier de ceux-ci lorsqu'ils éprouvent des difficultés à encadrer les enfants atteints de la trisomie 21. La Directrice D7, déclare pour sa part :

Jusqu'ici les maîtresses se débrouillent vraiment seules. Moi je n'ai jamais reçu aucune formation au sujet de la trisomie 21. C'est à peine que je sais de quoi il est réellement question. Les enseignantes s'essayent comme elles le peuvent.

Quand elles viennent me poser un problème le concernant, on réfléchit ensemble sur ce qu'on peut faire et parfois je convoque les parents pour qu'ensemble on trouve une solution. Cependant ce n'est pas du tout facile pour moi de les soutenir efficacement.

La Directrice D4 même si elle-même ne peut encadrer ses enseignantes parce que n'étant pas à mesure de le faire recourt à un fonctionnaire du MINAS, pour un séminaire sur l'inclusion scolaire.

L'année dernière, j'ai fait venir ici un monsieur qui est handicapé et qui travaille au MINAS. Il est venu pour nous parler de l'éducation inclusive. Il a beaucoup insisté sur : le respect et la prise en compte des différences individuelles dans les pratiques pédagogiques. L'ensemble des enseignants et moi-même avons été satisfaits car beaucoup de solutions aux problèmes que nous rencontrions non seulement avec les enfants trisomiques mais avec tous les autres enfants handicapés ont été apportées.

Finalement, comme le soulignent de Wehmeyer et Obremski (2012) la formation est nécessaire pour améliorer les compétences des enseignants, des Directeurs et Directrices intervenant auprès des EBS. Ils mentionnent que le manque de confiance en leurs compétences dans le domaine de l'éducation est une difficulté majeure des enseignants. Il convient alors de les former, pour qu'ils puissent intervenir d'une façon adaptée auprès de ces derniers (Doudin et Lafortune 2006).

4.2.1.7 Capacités des écoles ordinaires à encadrer normalement les ET21

Les différents Directrices et Directeurs s'accordent sur le fait que leurs écoles ne soient pas vraiment en mesure d'encadrer de manière efficace les enfants porteurs de la trisomie 21. La Directrice D5 indique :

Pour le moment, notre école n'est vraiment pas appropriée pour la scolarisation des enfants atteints de la trisomie 21. Avec les différents problèmes que ces enfants présentent sur le plan du langage, du comportement et des acquisitions, je ne crois pas que ce soit le lieu propice pour leur éducation. Mais si l'État pouvait commencer par former les futurs enseignants à l'accompagnement de cette catégorie d'enfants peut-être que les choses seraient différentes. De même, il faut

accompagner de manière formelle les établissements scolaires qui accueillent ces enfants.

Pour la Directrice D4 :

*ce qu'il faut c'est d'abord la formation des enseignants aussi bien initiale que continue dans le sens de l'accompagnement et de l'encadrement de ces enfants qui ne sont pas d'ailleurs les seuls à présenter des difficultés scolaires. Ensuite, on devrait penser à mettre dans les écoles primaires des services chargés de l'accompagnement de ces derniers. Vous savez que parfois la petite **D** s'absente de l'école parce qu'elle doit aller chez son orthophoniste ; or si celui-là était attaché à l'école, elle le rencontrerait peut-être aux heures de pause ou à un autre moment de la journée. De même nous ne disposons pas ici toutes les infrastructures nécessaires pour leur épanouissement.*

On peut relever que dans le contexte camerounais, les écoles ne sont pas construites et équipées de telle sorte que les EBS en général et ceux atteints de la déficience intellectuelle en particulier puissent pleinement s'y réaliser. Par ailleurs, la formation qu'elle soit initiale ou permanente n'est pas faite de façon à permettre que les enfants atteints d'une déficience quelconque puissent y développer au maximum leurs potentialités.

4.2.2 Implication des parents d'enfants porteurs de la Trisomie 21

4.2.2.1 Difficultés des parents d'ET21 à les inscrire à l'école

La plupart des parents sinon tous ont peiné pour arriver à inscrire leur progéniture dans les écoles primaires ordinaires. C'est ce qui se dégage des propos du parent P1.

J'ai fait le tour des écoles privées les plus proches de la maison mais ce n'était pas possible. Les fondateurs ou Directeurs disaient que les autres parents ne seraient pas d'accord. J'ai demandé à rencontrer certains présidents d'APEE. Ce que l'un d'eux m'a répondu m'a tellement blessée. Il disait : madame avec un enfant aliéné comme ça, les autres seront plutôt en danger, donc c'est mieux qu'il soit interné. Quand j'ai commencé à tenter du côté du public même jusque-là ce n'était pas facile. C'est dans la cinquième école qu'après plusieurs tentatives que le Directeur a fini par l'admettre. Même comme j'avais l'impression que c'était pour se débarrasser de moi. Tous les matins je venais m'asseoir devant son bureau et ne rentrais qu'à 10 heures. Son inscription n'a pas du tout été facile.

Pour le parent P4 :

Vous savez quand on m'a dit que ma fille était trisomique, ça a été comme un coup de massue sur la tête. Pendant un an c'était les larmes, la tristesse, l'incertitude... On ne savait pas si elle allait vraiment vivre. Mais à deux et demi quand elle a marché, nous avons commencé à croire, à espérer et réfléchir à comment la rendre heureuse, épanouie. Nous nous sommes suffisamment informés sur sa maladie, nous avons fait des recherches et avons eu beaucoup de témoignages des parents d'ici et d'ailleurs. Donc quand elle a eu 4 ans je l'ai inscrite à la maternelle et j'ai commencé à négocier son inscription à l'école primaire. Le moment venu ça n'a pas été facile et finalement quand nous sommes arrivées dans une école publique, c'est elle-même qui a forcé la main à la Directrice qui était là en bondissant dans les bras de cette dernière, comme si elles se connaissaient déjà. Je l'ai vue toute émue. Pour moi c'était pareil.

Pour le parent P6 :

À vrai dire rien n'a jamais été facile avec ma fille F, bien qu'elle soit très adorable et affectueuse. Je suis allée dans deux écoles privées sans succès. C'est la Directrice de la deuxième école publique qui admet son inscription alors que j'étais sur le point de perdre espoir. Le comble c'est qu'après son passage à l'école maternelle privée où je payais le double des frais exigibles, on l'ait rejetée dans la même école quand il fallait qu'elle aille à l'école primaire. Motif sa présence en classe empêcherait aux autres d'apprendre et d'évoluer normalement et rapidement.

Ici, on remarque que pour les parents des enfants atteints de la trisomie 21 le problème de la découverte d'une école qui accepte leur enfant se pose avec acuité. Et comme le soulignent Zaffran (2007), parfois ces parents doivent utiliser une véritable stratégie de prospection afin de trouver un établissement scolaire qui accepte de scolariser leur enfant. Il les compare à des « commis voyageurs » qui frappent à la porte des écoles jusqu'à ce que l'une d'entre elles accepte d'inscrire leur enfant.

4.2.2.2 Mobiles de l'inscription des ET21 en milieu scolaire ordinaire

La majorité des parents interrogés ont inscrit leur enfant à l'école ordinaire non pas parce qu'ils y croyaient vraiment mais beaucoup plus pour que leur enfant se retrouve au

milieu d'autres enfants et aussi du coût élevé de la scolarité dans les institutions privées spécialisées. Pour le parent P5 :

C'est vrai qu'on nous avait dit qu'il fallait l'inscrire dans une école spécialisée. Mais lorsqu'on nous a parlé du coût, ainsi que de la distance, nous avons compris qu'on ne s'en sortirait pas ; surtout qu'elle n'est pas enfant unique. Alors, c'est son pédiatre qui m'a conseillée de l'inscrire dans une école ordinaire pour qu'elle puisse rapidement apprendre des autres enfants dit normaux. Quand nous avons opté pour cela nous nous sommes dit si au final elle pouvait faire quelque chose qui lui soit utile et être aussi un peu productive un jour, ce serait un pari gagné.

Le parent P8 pour sa part a fini par trouver des raisons d'inscrire son enfant à l'école ordinaire en se référant à un autre parent donc l'intégration de l'enfant était plutôt une réussite.

Honnêtement, au début l'envoyer à l'école était pour moi juste un moyen de me séparer de lui pour quelques moments de la journée. Mais, il y a un parent dont l'enfant est aussi trisomique qui m'a parlé de sa fille avec tellement d'affection. Elle m'a fait comprendre ce jour-là qu'elle gardait beaucoup d'espoir pour sa fille. Finalement, j'ai dit pourquoi ne pas y aller avec l'espoir qu'un jour il puisse être autonome même s'il n'évolue pas comme les autres. Mais qu'il y apprenne quelque chose qui pourra lui être utile plus tard.

4.2.2.3 changements dans la vie des ET21 depuis leur inscription à l'école ordinaire

Des déclarations des parents des porteurs de la trisomie 21, leur scolarisation en milieu scolaire ordinaire leur est bénéfique. Ceci tant au plan du développement physique, intellectuel et social. Le parent P6 affirme :

Beaucoup de choses ont changé depuis que F est à l'école. Avant, je l'aidais toujours à manger mais aujourd'hui même si elle ne mange pas de manière très correcte, elle le fait quand même seule. Même pour son déplacement, elle ne titube plus pendant qu'elle se déplace, au niveau du langage, elle se débrouille beaucoup. Au point où elle peut exprimer un besoin de façon compréhensible.

Le parent P3 pour sa part convient :

petit à petit mon fils fait son chemin, nous l'avons envoyé à l'école pas avec beaucoup de conviction, mais au regard de son comportement on peut se réjouir et espérer qu'il progresse davantage. Il est plus sociable qu'avant son entrée à l'école. Il joue avec ses frères et sœurs quand il rentre. Il respecte aussi déjà les interdits faits aux autres enfants à la maison. Beaucoup de choses ont vraiment changé dans sa vie depuis qu'il est à l'école.

Pour le parent P4, l'inscription de sa fille à l'école ordinaire a transformé sa vie.

Le cas de ma fille est un véritable miracle ! Elle fait les progrès tous les jours et cela à la grande surprise de tous. C'est même devenu un pari pour tous ses enseignants. Elle est même assez apte en sport, en danse et copie. Avant elle ne pouvait pas se concentrer sur quelque chose pendant plus de 5 minutes mais à présent même lorsqu'elle regarde la télévision vous la voyez assez concentrée. Toujours est-il qu'elle éprouve des difficultés qui à mon avis sont liées à sa malformation. C'est le cas avec les leçons telles que les mathématiques, la science. Je ne me plains pas cependant.

Les propos du Parent P9 laissent entrevoir l'intégration des savoir-faire et vivre dans son vécu quotidien.

Ma fille met en pratique ce qu'elle apprend à l'école. Par exemple, quand il faut manger c'est toujours elle qui rappelle à ses frères qu'il faut se laver les mains avant et après. Pareil, elle est la seule qui vient toujours dire bonjour quand nous avons un étranger ou invité à la maison. Avant de dormir, elle n'oublie jamais de se brosser les dents. Donc en ce qui concerne la politesse et la propreté du corps, elle s'en sort plutôt bien.

Pour le parent P8 les changements sont à la fois positifs et négatifs chez son garçon depuis qu'il est inscrit à l'école ordinaire.

Mon garçon a tout appris à l'école et à la maison il reprend certaines choses même si elles ne sont pas toujours positives. Comme les injures, c'est partout que tu l'entends demander aux gens tu es normal ? Cependant il y a aussi appris beaucoup de positif. Il sait ranger ses habits et chaussures dans sa chambre.

Malgré le fait que les enfants atteints de la trisomie 21 présentent un retard dans les acquisitions ainsi que la lenteur dans les apprentissages, on relève tout au moins que des changements se font dans leur vie et cela dans différents domaines lorsqu'ils se mêlent dans le cadre de leur scolarité aux autres enfants.

4.2.2.4 Collaboration avec les enseignants et Directeurs d'écoles

Il ressort des discours de certains parents que la collaboration même si elle n'est pas régulière, se fait quand même en cas de nécessité. C'est ce qui en témoigne les propos du parent P7 :

Moi, je vais à l'école quand l'enseignant me convoque, en dehors de cela je n'y vais pas. Je ne vois d'ailleurs pas pourquoi je dois le faire régulièrement. Eux ils savent ce qu'ils ont à faire quand il y a un problème et quand je suis au courant j'y vais. Surtout lors des réunions des parents d'élèves.

Le parent 2 souligne pour sa part que :

L'année dernière j'y allais régulièrement, mais les regards des autres parents et même des enseignants m'ont refroidie. J'ai eu l'impression que j'en étais de trop et que je mettais la pression à ses enseignantes. Parfois, c'est le Directeur qui me disait qu'elles étaient trop occupées et que je devais repasser. Après j'ai compris que je ne devais plus continuer à insister pour les rencontrer ; mais j'ai quand-même dit à une de ces enseignantes de toujours me tenir au courant des problèmes de ma fille à l'école. Elle m'appelle lorsqu'il y'a un souci et je suis toujours très disponible.

Pour le parent P4, la collaboration avec l'école est plutôt bonne.

Avant, prendre des informations sur le travail de l'enfant ou son comportement à l'école était vraiment difficile. Même lorsqu'il fallait rencontrer les enseignantes pour leur faire part de ses difficultés. Mais sa maîtresse a eu une idée géniale : le carnet de correspondance quotidien. Dès lors tout se passe très bien. Ce carnet de correspondance, je le mets tous les jours dans le sac de ma fille. Dès qu'il y'a un problème les enseignantes ou la Directrice notent à l'intérieur et le soir je peux répondre ou me rendre à l'école lorsqu'il le faut. Pareil, lorsque j'ai une

préoccupation je la porte dans ce cahier et dès le soir j'ai une réponse. C'est formidable tout simplement.

Nous remarquons qu'ici certaines mesures spécifiques ont été prises par l'école et les parents pour renforcer la collaboration dont le rôle est prépondérant dans le processus d'adaptation scolaire de l'enfant atteint de la trisomie 21.

4.2.2.5 Souhaits pour un meilleur encadrement de leur enfant

À la question de savoir ce que souhaitaient les parents d'enfants porteurs de la trisomie pour un meilleur suivi scolaire de leur enfant, le parent P4 déclare:

Ce que je peux souhaiter pour un meilleur suivi scolaire de ma fille c'est l'implication des pouvoirs publics. On a l'impression d'être abandonné quand on a un enfant trisomique. Pouvez-vous imaginez que les enfants normaux ayant des malformations cardiaques uniquement reçoivent des appuis du gouvernement et surtout des ONG en ce qui concerne les interventions chirurgicales alors que nous devons déboursier environs 3.000.000 pour les nôtres .En plus, il n'y a que les structures privées qui sont vraiment organisées pour le suivi de ces enfants et vous ne pouvez pas imaginer le prix à payer. À Douala on m'avait demandé presque 800.000 de nos francs CFA à verser par an. Il faut des écoles de proximité pour tous les enfants !

Le parent P10 souligne également l'importance de la sensibilisation des différents acteurs impliqués dans le processus de scolarisation. Par ailleurs, il souhaite que les pouvoirs publics puissent doter les écoles accueillant les enfants atteints de la trisomie 21 des services spécialisés chargés de les accompagner.

Ce qu'il faut faire c'est de sensibiliser davantage les autres parents, les enseignants et les Directeurs d'école ; pour qu'ils commencent par les accepter, ensuite il faut bien penser à former les enseignants de manière à ce qu'ils puissent aussi bien encadrer ces enfants. Parfois, il y'en a qui ont même montré qu'ils en avaient vraiment envie mais à cause des multiples essais et tentatives sans succès ils se sont vite découragés. Donc il faut mettre un accent sur la formation.

Le parent P2 met un accent sur la collaboration avec les enseignants et les Directeurs.

Pour ma part, les personnes qui sont directement impliquées dans l'éducation de nos enfants c'est-à-dire les enseignants, les directeurs et nous-mêmes, il doit avoir une très bonne collaboration. C'est en collaborant avec nous qu'on peut savoir quelle information leur apporté, que faire pour les aider à mieux encadrer nos enfants. Mais quand on bloque la collaboration, qu'est-ce qu'on peut bien espérer ?

Le chapitre qui s'achève a permis de faire une analyse descriptive des données recueillies sur le terrain ; ceci grâce aux fréquences et aux pourcentages. Les discours des participants ont émergé des données qualitatives qui ont également été présentées ici.

CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION, DISCUSSIONS ET IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, il est question de présenter les résultats en fonction de chaque question spécifique de recherche, suivi de l'interprétation et de la discussion. C'est aussi le lieu de proposer des éléments de formation des différents acteurs impliqués dans cette étude dans l'encadrement réussie des élèves déficients intellectuels spécifiquement des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire. Mieux, il s'agit de proposer un programme d'accompagnement des différents acteurs mentionnés dans cette étude à l'inclusion scolaire des enfants porteurs de la trisomie 21.

5.1 RÉCAPITULATIF, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS PAR QUESTION SPÉCIFIQUE

Il s'agit ici de croiser certaines caractéristiques des sujets enquêtés notamment l'établissement et le cycle d'étude avec le deuxième volet des différents items saillants de notre recherche, en vue de mieux cerner leurs jugements sur certains facteurs susceptibles de favoriser l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire. En même temps, c'est sur la base des données précédemment analysées et portant sur certains aspects des pratiques enseignantes, pratiques d'encadrement en éducation physique et sportive, éléments relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades ainsi que certains aspects de l'implication parentale que nous allons interpréter les résultats de cette étude ; et formuler des hypothèses pouvant guider des recherches ultérieures. Par ailleurs, l'interprétation ici faite prendra appui sur d'autres recherches scientifiques relevant du domaine de l'adaptation scolaire.

5.1.1 Rappel des questions de recherche

➤ Question principale

Le questionnaire général servant de fil conducteur dans cette recherche est la suivante : « Quels sont les facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ? »

➤ Rappel des questions spécifiques (QS)

De manière spécifique, la problématique de cette étude vise à répondre aux questions ci-après :

QS₁ : Quels sont les éléments de la différenciation pédagogique liés à l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

QS₂ : Quels sont les éléments du fonctionnement de l'administration scolaire liés à l'adaptation des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

QS₃ : Quelles sont les pratiques d'encadrement en éducation physique et sportive liées à l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

QS₄ : Quels sont les éléments relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire ?

QS₅ : Quels sont les aspects de l'implication des parents d'enfants atteints de la T21 liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire ?

5.1.2 Interprétation des résultats en fonction des questions de recherche et des hypothèses de recherche

5.1.2.1 Éléments de la pédagogie différenciée et adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire

Tableau N° 34 : Récapitulatif des éléments de la pédagogie différenciée

ITEMS	Modalités	Sexe						Diplôme académique le plus élevé									
		Féminin		Masculin		Total		BEPC		Baccalauréat		Licence		Maîtrise ou Master		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Question 1 : Connaissance sur la T21	Oui	13	50	3	11,54	16	61,54	2	7,69	5	19,23	5	19,23	4	15,39	16	61,54
	Non	5	19,23	5	19,23	10	38,46	8	30,77	2	7,69	0	0	0	0	10	38,46
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 2 : Importance des informations sur la T21	Oui	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
	Non	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 3 : Participation des ET21 en classe	Toujours	3	11,54	2	7,69	5	19,23	0	0	1	3,85	1	3,85	3	11,54	5	19,23
	Parfois	15	57,69	4	15,39	19	73,08	8	30,77	6	23,07	4	15,38	1	3,85	19	73,08
	Jamais	0	0	2	7,69	2	7,69	2	7,69	0	0	0	0	0	0	2	7,69
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 4' : Manipulation du matériel didactique	Toujours	2	9,52	1	4,76	3	14,28	0	0	0	0	2	9,52	1	4,76	3	14,28
	Parfois	9	42,86	5	23,81	14	66,67	4	19,05	4	19,05	3	14,29	3	14,29	14	66,67
	Jamais	3	14,29	1	4,76	4	19,05	3	14,29	1	4,76	0	0	0	0	4	19,05
	Total	14	66,67	7	33,33	21	100	7	33,33	5	23,81	5	23,81	4	19,05	21	100
Question 6' : Spécification des objectifs	Toujours	4	19,05	1	4,76	5	23,81	0	0	1	4,76	2	9,52	2	9,52	5	23,81
	Parfois	9	42,86	5	23,81	14	66,67	6	28,57	3	14,29	3	14,29	2	9,52	14	66,67
	Jamais	1	4,76	1	4,76	2	9,52	1	4,76	1	4,76	0	0	0	0	2	9,52
	Total	14	66,67	7	33,33	21	100	7	33,33	5	23,81	5	23,81	4	19,05	21	100
Question 7 : Différenciation des évaluations	Toujours	3	11,54	1	3,84	4	15,38	0	0	0	0	1	3,84	3	11,54	4	15,39
	Parfois	3	11,54	3	11,54	6	23,07	1	3,84	1	3,84	3	11,54	1	3,84	6	23,07
	Jamais	12	46,15	4	15,38	16	61,54	9	34,62	6	23,07	1	3,84	0	0	16	61,54
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 8' : Bénéfices des remédiations individuelles	Toujours	3	30	0	0	3	30	0	0	0	0	1	10	2	20	3	30
	Parfois	4	40	3	30	7	70	1	10	2	20	2	20	2	20	7	70
	Jamais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	7	70	3	30	10	100	1	10	2	20	3	30	4	40	10	100
Question 9 : Accord du temps supplémentaire	Toujours	15	57,69	3	11,54	18	69,23	5	19,23	4	15,38	5	19,23	4	15,39	18	69,23
	Parfois	3	11,54	5	19,23	8	30,77	5	19,23	3	11,54	0	0	0	0	8	30,77
	Jamais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 13 : importance de la présence des ET21 en milieu scolaire ordinaire	Oui	8	30,77	2	7,69	10	38,46	2	7,69	5	19,23	5	19,23	4	15,39	16	61,54
	Non	10	38,46	6	23,07	16	61,54	8	30,77	2	7,69	0	0	0	0	10	38,46
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100

À la lecture de ce tableau, on réalise qu'en fonction du sexe et du diplôme académique le plus élevé, les enseignants titulaires de classe interrogés donnent des avis assez différents en ce qui concerne les pratiques enseignantes spécifiques.

Au sujet des connaissances antérieures sur la trisomie 21, 10 enquêtés parmi lesquels 5 de sexe masculin et 5 de sexe féminin ont reconnu ne pas en posséder. Par ailleurs, on relève que ces enseignants qui disent ne pas avoir des connaissances antérieures sur la trisomie 21 n'ont pas un diplôme universitaire. 8 d'entre eux ont le niveau BEPC et 2 autres ont le niveau Baccalauréat. Ce qui nous amène à dire que le niveau d'étude expliquerait la possession des notions élémentaires sur la trisomie 21.

Malgré cette divergence de point de vue, tous les enseignants s'accordent sur le fait que posséder les informations sur la trisomie 21 et sur la spécificité des enfants porteurs de la trisomie 21 est nécessaire pour un bon encadrement de ces derniers en milieu scolaire ordinaire.

Au sujet de la participation des enfants porteurs de la trisomie 21 en classe, nous avons noté que seulement 2 enseignants ne les amenaient jamais à participer en classe. 12 d'entre utilisent le matériel didactique concret et les amènent à le manipuler. Par ailleurs, parmi ces 21 enseignants qui amènent ces EBS à manipuler le matériel didactique concret, 4 disent que cela ne leur est jamais bénéfique. Par contre, la majorité (17) reconnaît que cela est bénéfique pour ces enfants.

En ce qui concerne la spécification des objectifs pédagogiques pour les enfants atteints de la trisomie 21, la plupart des enseignants enquêtés (21 soit 80,77%) disent ne jamais le faire. Toutefois, 5 affirment spécifier certains objectifs pédagogiques ; ils précisent par ailleurs que cette spécification est toujours bénéfique pour les enfants atteints de la trisomie 21.

À propos de la spécification de certaines consignes à l'intention des enfants atteints de la trisomie 21, la plupart des enseignants (18) déclarent le faire parfois. 19,23% (5) d'entre eux ne le font jamais ; tandis que 11,54% soit 3 enseignants le font toujours. Néanmoins, parmi les 18 enseignants qui définissent parfois les consignes particulières pour les ET21, 4 disent que cela leur est toujours bénéfique ; tandis que 12 disent que cela ne leur est que parfois bénéfique. Seuls 2 sujets déclarent que cette spécification des consignes n'est jamais bénéfique. Par ailleurs, sur 3 enseignants qui spécifient toujours des consignes pour les ET21, 2 reconnaissent que cela leur est toujours bénéfique et 1 seul dit que cela est que parfois.

Au niveau de la différenciation des évaluations, 16 enseignants ne le font jamais. Cependant 10 le font même si tous ne voient pas la portée de cela dans le travail des

ET21. Face aux difficultés des ET21, 16 enseignants enquêtés disent ne jamais procéder à des remédiations individuelles. 4 le font toujours et remédient parfois.

La majorité des enquêtés accordent par ailleurs un temps supplémentaire dans l'exécution des différentes tâches, notamment lors de la prise de notes et des évaluations.

Des propos des enseignants, on relève que créer un environnement convenable favorable à l'adaptation des ET21 les aiderait à mieux les encadrer. Ils proposent entre autre :

- la réduction des effectifs dans les salles de classe afin qu'ils aient assez de temps pour se consacrer à l'encadrement des enfants porteurs de la trisomie 21 ;

- les séminaires au cours desquels, ils devraient recevoir des astuces pour pouvoir mieux encadrer ces enfants qui leur sont d'ailleurs inconnus ;

- l'équipement des établissements en matériel didactique adapté et approprié pour ces enfants à besoins spéciaux.

Au terme de ce qui précède nous pouvons de manière justifiée dire que :

HR₁: La spécification des pratiques enseignantes, les échanges avec les parents et le renforcement de l'estime de soi des ET21 sont les éléments de la différenciation pédagogique mis en exergue dans leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.

5.1.2.2 Éléments du fonctionnement de l'administration scolaire et adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire

Les données qualitatives ont été recueillies auprès des Directeurs d'écoles ainsi que des parents d'enfants atteints de la trisomie 21 ; ceci à travers des entretiens semi-directifs. L'analyse de ces entretiens permettra de présenter les résultats relatifs au mode de fonctionnement de l'administration scolaire lié à l'adaptation scolaire des ET21.

De manière générale, les Directeurs interviewés font preuve d'une certaine réticence quant à la scolarisation des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire.

Dès le premier contact avec les parents de ces enfants qui sollicitent une inscription, tous émettent quelques réserves généralement animées par des préjugés et surtout la peur de l'inconnu. Certains estiment que leurs enseignants ne sont pas en mesure de les encadrer et pensent que le recours à des centres d'éducation spécialisés aurait été la solution adéquate. Ceux qui les admettent pensent qu'il s'agit de leur bon vouloir et omettent que comme le stipule si bien la Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, tous les enfants ont droit à l'éducation. Pour d'autres encore, c'est par compassion pour les parents qu'ils finissent par admettre les enfants dans les établissements scolaires ordinaires.

Ceci n'est pas loin de ce que mentionnent certains auteurs. Pour eux, une grande majorité d'enfants présentant une trisomie 21 sont couramment d'un naturel radieux et agréable, ce qui favorise l'acquisition de qualités facilitant leur intégration sociale (Kasari et Bauminger, 1998; Tassé et Morin, 2003).

Concernant la préparation des enseignants titulaires de classe à l'accueil des enfants atteints de la trisomie 21, on a noté des discours des Directeurs d'école qu'ils informaient même si ce n'était pas tous les enseignants mais du moins ceux qui devaient s'en occuper. Cependant tous n'étaient pas impliqués dans les objectifs de scolarisation de ceux-ci. Cela concernait beaucoup plus les Directeurs d'école et les parents.

À la question de savoir si les Directeurs et Directrices d'établissements prenaient du temps pour discuter des objectifs de scolarisation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire, les discours sont assez divergents. Certains ont essayé d'en discuter avec les parents et d'autres pas du tout. De manière générale, les objectifs concernent l'acquisition des habiletés sociales, communicationnelles et psychomotrices. Les parents conscients des difficultés de leurs enfants souhaitent juste les voir autonomes ; l'accent étant de loin l'acquisition des aptitudes intellectuelles.

Au niveau d'atteinte des objectifs prédéfinis, on relève que parfois, les enfants porteurs de la trisomie 21 vont au-delà des objectifs fixés. Des progrès sont faits au niveau du langage, du respect des consignes et de l'exécution des activités manuelles et pratiques. Il en est de même en ce qui concerne les petites reproductions d'écrits, des récits ou des chants. En fréquentant les écoles ordinaires, ces enfants finissent par se rendre utiles à condition qu'on ne leur fasse pas pression.

Pour ce qui est du soutien aux enseignants en difficultés, on réalise que les enseignants ne bénéficient pas réellement d'un encadrement particulier de ceux-ci. Les enseignants y vont chacun selon son approche jusqu'à ce qu'ils aient trouvé la meilleure façon. Parfois des échanges entre enseignants permettent de mettre sur pied un ensemble des stratégies d'encadrement des ET21. Rarement, les enseignants bénéficient de l'encadrement des Directeurs qui ne sont pas eux-mêmes bien informés à ce sujet. Ils soulignent la difficulté de leurs établissements scolaires à accueillir les enfants atteints de la trisomie 21 et évoquent à ce sujet la formation initiale des enseignants qui ne tient pas en compte la prise en charge éducative de ces enfants, l'absence des spécialistes (orthophonistes, psychologues, conseillers d'orientation dans les écoles.

Enfin, comme le soulignent de Wehmeyer et Obremski (2012) la formation est nécessaire pour améliorer les compétences des enseignants et de Directeurs et Directrices intervenant auprès des enfants à besoins éducatifs spéciaux. Ils mentionnent que le manque de confiance en leurs compétences dans le domaine de l'éducation est une difficulté majeure des enseignants. Il convient alors de les former, pour qu'ils puissent intervenir d'une façon adaptée auprès de ces derniers (Doudin et Lafortune 2006).

Au terme de ce qui précède l'hypothèse suivante peut être énoncée avec assurance :

HR₂: La mise en place des stratégies d'accueil, l'initiation du projet personnel de scolarisation et l'accompagnement des enseignants sont des aspects de l'administration scolaire liés à l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

5.1.2.3 Pratiques d'encadrement en éducation physique et sportive et adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire

Tableau N°35 : Récapitulatif des pratiques d'encadrement EPS

ITEMS	Modalités	Sexe						Diplôme académique le plus élevé							
		Féminin		Masculin		Total		Probatoire		Baccalauréat		Licence		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Question 1' : Niveau de connaissance sur la T21	Faible	1	8,33	1	8,33	2	16,67	2	16,67	0	0	0	0	2	16,67
	Moyen	2	16,67	5	41,67	7	58,33	1	8,33	3	25	3	25	7	58,33
	Elevé	1	8,33	2	16,67	3	25	0	0	2	16,67	1	8,33	3	25
	Total	4	33,33	8	66,67	12	100	3	25	5	41,67	4	33,33	12	100
Question 2 : Participation aux activités d'EPS	Toujours	1	8,33	2	16,67	3	25	0	0	2	16,67	1	8,33	3	25
	Parfois	3	25	6	50	9	75	3	25	3	25	3	25	9	75
	Jamais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	4	33,33	8	66,67	12	100	3	25	5	41,67	4	33,33	12	100
Question 3 : Résistance aux activités d'EPS	Toujours	2	16,67	1	8,33	3	25	0	0	2	16,67	1	8,33	3	25
	Parfois	2	16,67	7	58,33	9	75	3	25	3	25	3	25	9	75
	Jamais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	4	33,33	8	66,67	12	100	3	25	5	41,67	4	33,33	12	100
Question 4 : Participation à tous les programmes	Oui	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Non	4	33,33	8	66,67	12	100	3	25	5	41,67	4	33,33	12	100
	Total	4	33,33	8	66,67	12	100	3	25	5	41,67	4	33,33	12	100
Question 5 : Autres activités proposées	Restent en classe	1	8,33	1	8,33	2	16,67	1	8,33	1	8,33	0	0	2	16,67
	Observent les autres	2	16,67	4	33,33	6	50	2	16,67	2	16,67	2	16,67	6	50
	Jouent un rôle social	1	8,33	3	25	4	33,33	0	0	2	16,67	2	16,67	4	33,33
	Total	4	33,33	8	66,67	12	100	3	25	5	41,67	4	33,33	12	100
Question 6 : Type d'activités privilégiées	En solitaire	0	0	1	8,33	1	8,33	1	8,33	0	0	0	0	1	8,33
	En parallèle	1	8,33	2	16,67	3	25	0	0	1	8,33	2	16,67	3	25
	En coopération	3	25	5	41,67	8	66,67	2	16,67	4	33,33	2	16,67	8	66,67
	Total	4	33,33	8	66,67	12	100	3	25	5	41,67	4	33,33	12	100

À la question de savoir si les maîtres d'EPS avaient des connaissances antérieures sur la trisomie 21, indépendamment de leur niveau d'études, tous ont répondu par l'affirmative. Cependant, on a noté que le niveau de connaissance variait en fonction du diplôme académique le plus élevé. Les 2 enseignants qui ont affirmé avoir un niveau de connaissance faible sont titulaire d'un probatoire tandis que les 10 autres qui ont un niveau moyen ou élevé sont titulaires d'un baccalauréat ou d'une licence.

Pour ce qui est de la participation des enfants atteints de la trisomie 21 aux activités d'EPS, tous les 12 maîtres d'EPS interrogés s'accordent pour signifier leur participation. 75% disent que ces enfants participent parfois à ces activités ; tandis que 25% avouent qu'ils le font toujours.

Ayant relevé que tous ces enfants participaient aux activités d'EPS, l'on a voulu savoir s'ils résistaient pendant tout le temps alloué à celles-ci. 75% des enquêtés ont déclaré qu'ils ne résistaient que parfois. 25% par contre ont dit qu'ils résistaient toujours.

Nous avons donc cherché à savoir s'ils parvenaient à suivre tous les programmes proposés par les enseignants d'EPS. Alors, nous avons relevé qu'aucun de ces enfants ne participait à tous les programmes ou exercices proposés compte tenu de leur déficience. Néanmoins, on a pu noter que la plupart des enseignants proposaient autre chose à ces enfants. Seulement 2 enseignants les laissaient rester en classe quand ils engageaient des programmes difficiles à être exécutés. Parmi les 10 autres, 6 soit 50% des maîtres d'EPS les laissaient observer leurs camarades et 4 soit 33,33% les amènent à participer autrement en assistant leurs camarades.

En fonction du type d'activités davantage pratiquées par les ET21, 1 enseignant précise qu'ils sont davantage impliqués dans les activités individuelles. 3 enseignants soit 25% disent qu'ils le sont dans les activités en parallèle ; tandis que 8 soit 66,67% déclarent qu'ils le sont dans les activités de coopération ou de groupe ou encore d'équipe.

S'agissant de l'importance de la présence des enfants atteints de la trisomie parmi les autres enfants dits valides, les enseignants d'EPS interrogés ont tous affirmé que cela leur était bénéfique. Ces bienfaits étant d'ordre relationnel, psychologique, physique et social mieux sur le développement global de l'enfant. Le maître a d'ailleurs relevé que :

Les activités physiques et sportives ont des retombées sur le développement global de ces enfants. Au niveau de la socialisation, elles leur permettent d'apprendre à communiquer avec efficacité ; surtout dans les activités collectives qui mettent en exergue le travail d'équipe et la coopération. De même, ces activités vont les aider dans le sens de la discipline personnelle, le respect d'autrui et des règles.

Pour le maître d'EPS 7 :

Les activités physiques et sportives peuvent aider les enfants trisomiques dans le développement de l'estime de soi et des capacités corporelles. Ainsi l'image qu'ils ont d'eux-mêmes s'améliore grâce au plaisir de dépassement qu'apportent ces activités. [...].

De ceci, l'hypothèse ci-après s'énonce clairement :

HR₃ : Les programmes d'EPS différenciées et le renforcement de l'image de soi sont des pratiques mises en relief dans l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

5.1.2.4 Éléments relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades et leur adaptation en milieu scolaire ordinaire

Tableau N°36 : Récapitulatif des éléments relationnels entre les ET21 et leurs camarades et leur adaptation en milieu scolaire

ITEMS	Modalités	Sexe						Diplôme académique le plus élevé									
		Féminin		Masculin		Total		BEPC		Baccalauréat		Licence		Maîtrise ou Master		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Question 15 Explication de la spécificité des ET21	Oui	5	19,23	1	3,84	6	23,08	1	3,84	1	3,84	2	7,69	2	7,69	6	23,08
	Non	13	50	7	26,92	20	76,92	9	34,62	6	23,08	3	11,54	2	7,69	20	76,92
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 16a Envie des ET21 de travailler avec les autres	Toujours	2	7,69	0	0	2	7,69	0	0	0	0	1	3,84	1	3,84	2	7,69
	Parfois	16	61,54	6	23,08	22	84,62	9	34,62	6	23,08	4	15,38	3	11,54	22	84,62
	Jamais	0	0	2	7,69	2	7,69	1	3,84	1	3,84	0	0	0	0	2	7,69
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 16a' Acceptation dans les groupes	Toujours	2	8,33	1	4,17	3	12,5	0	0	0	0	2	8,33	1	4,17	3	12,5
	Parfois	6	25	2	8,33	8	33,33	1	4,17	2	8,33	3	12,5	2	8,33	8	33,33
	Jamais	10	41,67	3	12,5	13	54,17	8	33,33	4	16,67	0	0	1	4,17	13	54,17
	Total	18	75	6	25	24	100	9	37,5	6	25	5	20,83	4	16,67	24	100
Question 17 Soutien des pairs	Toujours	4	15,38	1	3,84	5	19,23	1	3,84	1	3,84	2	7,69	1	3,84	5	19,23
	Parfois	13	50	6	23,08	19	73,08	8	30,77	5	19,23	3	11,54	3	11,54	19	73,08
	Jamais	1	3,84	1	3,84	2	7,69	1	3,84	1	3,84	0	0	0	0	2	7,69
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	33,33	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 18 Envie des ET21 de jouer avec les autres	Toujours	13	50	3	11,54	16	61,54	7	26,92	4	15,38	3	11,54	2	7,69	16	61,54
	Parfois	4	15,38	4	15,38	8	30,77	2	7,69	2	7,69	2	7,69	2	7,69	8	30,77
	Jamais	1	3,84	1	3,84	2	7,69	1	3,84	1	3,84	0	0	0	0	2	7,69
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 18' Acceptation par les autres	Toujours	2	8,33	1	4,17	3	12,5	0	0	0	0	2	8,33	1	4,17	3	12,5
	Parfois	15	62,5	6	25	21	87,5	9	37,5	6	25	3	12,5	3	12,5	21	87,5
	Jamais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	17	70,83	7	29,17	24	100	9	37,5	6	25	5	20,83	4	16,67	24	100

À la question de savoir si les enseignants avaient pris du temps pour expliquer aux autres élèves la spécificité de leurs camarades 20 (76,92%) ont confirmé cela tandis que 6 enseignants (23,08%) ont répondu par la négative.

Pour ce qui est effectivement des rapports entre enfants atteints de la trisomie 21 et leurs camarades valides, on a relevé que pour 22 enseignants, les enfants T21 manifestaient parfois une volonté de travailler avec leurs camarades de classe. Pour 2 enseignants ils le manifestaient toujours et pour 2 autres ils ne le manifestaient jamais.

En ce qui concerne leur acceptation par leurs camarades valides, on a remarqué que des 26 enseignants interrogés 15 disent qu'ils ne sont jamais acceptés par leurs camarades ; 3 seulement disent qu'ils sont toujours acceptés tandis que 8 disent qu'ils ne le sont que parfois. On note alors que grand nombre d'enfants valides n'acceptent pas les enfants porteurs de la trisomie 21 ; bien plus travailler avec eux est vécu comme une imposition de la part des enseignants.

Quant à la question de savoir si les enfants porteurs de la trisomie 21 bénéficiaient du soutien de leurs camarades de classe, 19 enseignants soit 73,08% ont déclaré qu'ils en bénéficiaient parfois ; 5 soit 19,23% ont déclaré qu'ils en bénéficiaient toujours ; tandis que 2 enseignants soit 7,69% n'en bénéficiaient jamais.

En ce qui concerne l'importance de la présence des enfants atteints de la trisomie 21 parmi les enfants valides, on a noté que pour les enseignants, leur présence en milieu scolaire ordinaire en leur étant profitable l'était également pour leurs camarades de classe. Notamment à travers : l'acceptation de la différence, la coopération, le partage, l'imitation des modèles de comportements, l'amélioration de l'estime de soi.

De ce qui précède, il se dégage de façon précise l'hypothèse suivante :

HR₄ : Le travail en équipe, en groupe, les occasions de jeux et les projets scolaires sont des éléments relationnels liés à l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

5.1.2.5 Implication des parents et adaptation des enfants porteurs de la Trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire

Tableau N°37 : Récapitulatif de l'implication des parents et adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire

ITEMS	Modalités	Sexe						Diplôme académique le plus élevé									
		Féminin		Masculin		Total		BEPC		Baccalauréat		Licence		Maîtrise ou Master		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Question 21 : Collaboration avec les enseignants	Toujours	4	15,38	1	3,84	5	19,23	0	0	1	3,84	2	7,69	2	7,69	5	19,23
	Parfois	11	42,31	4	15,38	15	57,69	7	26,92	3	11,54	3	11,54	2	7,69	15	57,69
	Jamais	3	11,54	3	11,54	6	23,08	3	11,54	3	11,54	0	0	0	0	6	23,08
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 22 : Achat des fournitures scolaires	Toujours	4	15,38	1	3,84	5	19,23	0	0	1	3,84	2	7,69	2	7,69	5	19,23
	Parfois	11	42,31	5	19,23	16	61,54	7	26,92	4	15,38	3	11,54	2	7,69	16	61,54
	Jamais	3	11,54	2	7,69	5	19,23	3	11,54	2	7,69	0	0	0	0	5	19,23
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 23 : Dialogue à propos des difficultés des ET21	Toujours	4	15,38	1	3,84	5	19,23	0	0	1	3,84	2	7,69	2	7,69	5	19,23
	Parfois	11	42,31	5	19,23	16	61,54	7	26,92	4	15,38	3	11,54	2	7,69	16	61,54
	Jamais	3	11,54	2	7,69	5	19,23	3	11,54	2	7,69	0	0	0	0	5	19,23
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 24 : Echanges sur la santé des ET21	Toujours	12	46,15	4	15,38	16	61,54	5	19,23	4	15,38	4	15,38	3	11,54	16	61,54
	Parfois	6	23,08	2	7,69	8	30,77	3	11,54	3	11,54	1	3,84	1	3,84	8	30,77
	Jamais	0	0	2	7,69	2	7,69	2	7,69	0	0	0	0	0	0	2	7,69
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,69	5	19,23	4	15,39	26	100
Question 24' : Bénéfice de ces échanges	Toujours	3	12,5	0	0	3	12,5	0	0	0	0	2	8,33	1	4,17	3	12,5
	Parfois	14	58,33	7	29,17	21	87,5	8	33,33	7	29,17	3	12,5	3	12,5	21	87,5
	Jamais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	17	70,83	7	29,17	24	100	8	33,33	7	29,17	5	20,83	4	16,67	24	100
Question 25 : Echanges sur les progrès	Toujours	1	3,84	4	15,38	5	19,23	0	0	1	3,84	2	7,69	2	7,69	5	19,23
	Parfois	7	26,92	1	3,84	8	30,77	3	11,54	1	3,84	2	7,69	2	7,69	8	30,77
	Jamais	10	38,46	3	11,54	13	50	7	26,92	5	19,23	1	3,84	0	0	13	50
	Total	18	69,23	8	30,77	26	100	10	38,46	7	26,92	5	19,23	4	15,39	26	100

Pour mieux cerner l'implication des parents des enfants atteints de la trisomie 21 dans leur processus de scolarisation en milieu ordinaire, on ne s'est pas limité à les interroger. On a également fait recours aux enseignants pour avoir leur avis sur cette implication surtout en ce qui concerne la collaboration.

Des opinions des enseignants, il se dégage que la majorité des parents collaborent avec les enseignants titulaires de classe. Toutefois, on remarque que le degré d'implication des parents varie d'un parent à un autre. Ceci parfois en fonction de la capacité d'adaptation de l'enfant en milieu scolaire ordinaire.

En ce qui concerne l'achat des fournitures scolaires, 21 enseignants soit 80,97% des enseignants ont dit que les parents des ET21 achetaient les fournitures scolaires de leurs enfants. 5 enseignants soit 19,23% ont dit qu'ils ne le faisaient jamais. Par ailleurs, 16 enseignants soit 61,54% ont reconnu que les parents des enfants atteints de la trisomie 21 se rapprochent toujours d'eux lorsque leur enfant a des difficultés. 5 enseignants disent qu'ils le font toujours ; les 5 autres disent qu'ils ne le font jamais. De même, certains (24) ont affirmé que les parents les informaient toujours de l'état de santé de leur enfant.

S'agissant du dialogue avec les enseignants sur les progrès de leur enfant, la moitié des enseignants ont dit que les parents se rapprochaient d'eux pour en discuter et ont reconnu que cela leur permettait de revisiter leur façon de prendre en charge ces enfants à besoins spéciaux.

Concernant l'engagement personnel des parents quant à la scolarisation de leur enfant en milieu scolaire ordinaire, les parents ont souligné que les obstacles se présentaient dès l'inscription de l'enfant dans une école ordinaire. Rarement, ils réussissaient à le faire dès le premier essai. C'est ce qu'on retient par exemple des propos du parent P1 :

J'ai fait le tour des écoles privées plus proches de la maison mais ce n'était pas possible. Les fondateurs ou Directeurs disaient que les autres parents ne seraient pas d'accord...

Cela est d'autant plus difficile à partir du moment où l'enfant est considéré comme étant un obstacle dans la salle de classe pour ses autres camarades valides. Nous avons relevé ceci respectivement des discours des parents P1 et P6 :

« [...] J'ai demandé à rencontrer certains présidents d'APEE. Ce que l'un d'eux m'a répondu m'a tellement blessé. Il disait madame avec un enfant aliéné comme ça, les autres seront plutôt en danger, donc c'est mieux qu'il soit interné » ; « [...] Le comble c'est qu'après son passage à l'école maternelle privée, on l'ait rejetée

dans la même école quand il fallait qu'elle aille à l'école primaire. Motif sa présence en classe empêcherait aux autres d'apprendre et d'évoluer normalement et rapidement ».

Nous notons finalement que les perceptions que les uns et les autres ont des enfants déficients intellectuels de manière générale et des enfants atteints de la trisomie 21 constituent un obstacle pour leur adaptation en milieu scolaire ordinaire. Aussi, nous pouvons comprendre que certains parents de ces enfants préfèrent garder leur enfant à la maison pour éviter le regard et les paroles blessants des autres.

S'agissant des mobiles de l'inscription des ET21 en milieu scolaire ordinaire, nous avons relevé que la plupart des parents concernés ne voyait en cela qu'un moyen pour que leur enfant puisse au moins être au milieu des autres en espérant qu'ils puissent à la fin y apprendre à s'exprimer, à être autonome et deviennent utile à quelque niveau que ce soit. C'est ce que soulignent les parents P8 et P9 :

Quand nous avons opté pour cela nous nous sommes dit que si au final elle pouvait faire quelque chose qui lui soit utile et être aussi un peu productif un jour, ce serait un pari gagné.

Honnêtement, au début l'envoyer à l'école était pour moi juste un moyen de me séparer de lui pour quelques moments de la journée. [...] Finalement, j'ai dit pourquoi ne pas y aller avec l'espoir qu'un jour il puisse être autonome même s'il n'évolue pas comme les autres. Mais qu'il y apprenne quelque chose qui pourra lui être utile plus tard.

Pour ce qui est des changements dans la vie des ET21 depuis leur inscription à l'école ordinaire, les parents s'accordent sur le fait que cela leur a été bénéfique. Surtout au niveau de la marche, du langage et du respect des règles de vie... Comme le confirme les propos du parent P6:

[...] Avant, je l'aidais toujours à manger mais aujourd'hui même si elle ne mange pas de manière très correcte, elle le fait quand même seule. Mais pour son déplacement, elle ne titube plus pendant qu'elle se déplace, au niveau du langage, elle se débrouille beaucoup [...]

Le parent P3 pour sa part convient : « [...] Elle est plus sociable qu'avant et joue avec ses frères et sœurs quand elle rentre. Elle respecte aussi déjà les interdits faits aux autres enfants à la maison. »

À la question de savoir ce que souhaitaient les parents d'enfants porteurs de la trisomie pour un meilleur suivi scolaire de leur enfant. Les parents ont souligné entre autre qu'il fallait assurer la formation des acteurs impliqués dans le processus de scolarisation et surtout sensibiliser l'ensemble de la société. Par ailleurs, ils ont souhaité que les pouvoirs publics puissent doter les écoles des services spécialisés chargés de les accompagner. Enfin, ils n'ont pas manqué de relever l'aménagement d'un espace qui favoriserait une franche collaboration entre les différents acteurs concernés.

De ces analyses, un constat s'impose: les parents des élèves atteints de la trisomie 21 ne s'impliquent pas de façon considérable dans leur éducation. Ceci pourrait être attribué au fait qu'ils ignorent eux-mêmes les conditions et principes de l'inclusion scolaire et pensent plutôt que leur rôle se limite à l'inscription puis à l'achat des fournitures scolaires de leurs enfants. En effet, cette étude révèle que les parents des enfants T21 achetaient les fournitures scolaires même si ce n'était pas la totalité. Par ailleurs, on a noté une certaine collaboration entre certains parents et les enseignants ou encore l'administration scolaire. Pourtant dans leurs études, (Galant et Haline, 1993, cités par Bélanger et Rousseau, 2004) ont souligné l'importance de l'engagement de toute la famille pour le succès d'une inclusion scolaire réussie. Ils ont pensé qu'en côtoyant les autres parents, qu'en étant proche de l'administration et des enseignants, les parents des enfants à besoins spéciaux réaliseraient qu'ils ont plusieurs points en commun avec les autres parents. Cette interaction leur permettant de réaliser que leurs inquiétudes étaient partagées. L'important ici étant des échanges d'expériences qui enrichiraient les uns et les autres et les aideraient à mieux surmonter les difficultés liées au problème d'inadaptation de leur progéniture en milieu scolaire ordinaire.

L'inclusion scolaire exige donc la participation active des parents et des familles dans la planification de l'éducation et dans la mise en œuvre des objectifs éducatifs ; d'où la justification de l'hypothèse suivante :

HR₅: Le suivi des ET21 par les parents ainsi que la collaboration avec les autres acteurs sont des aspects de l'implication parentale liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.

5.2 PROGRAMMES DE FORMATION DES DIFFÉRENTS ACTEURS

Il est question de proposer des éléments de formation des différents acteurs impliqués dans cette étude dans l'encadrement réussie des élèves déficients intellectuels spécifiquement des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire. Mieux, il s'agit de proposer

un programme d'accompagnement des différents acteurs mentionnés dans cette étude à l'inclusion scolaire des enfants porteurs de la trisomie 21. Également, quelques suggestions et recommandations seront faites à l'endroit des différents acteurs impliqués dans le processus d'adaptation des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire.

➤ **Différents modules de formations et acteurs concernés**

A-Module 1 : Education inclusive

***Participants :** (APEE, Parents d'enfants porteurs de la trisomie 21, Directeurs d'écoles, enseignants, maîtres d'EPS).

***Contenus**

-Définition des concepts (éducation spécialisée, intégration scolaire, éducation inclusive, handicap, déficience, besoins éducatifs spéciaux...).

-Buts de l'éducation inclusive

-Fondements épistémologiques de l'éducation inclusive (considérations historiques, sociales, philosophiques, juridiques et pédagogiques).

B- Module 2. La déficience intellectuelle (Cas de la trisomie 21)

***Participants :** (APEE, Parents d'enfants porteurs de la trisomie 21, Directeurs d'écoles, enseignants, maîtres d'EPS)

***Contenus**

-Définition des concepts : déficience, déficience intellectuelle, trisomie 21...

-Typographie

-Caractéristiques de la trisomie 21 (physiques, psycho-sociales, affectives, intellectuelles).

-Problématique de l'éducation des enfants porteurs de la trisomie 21

C-Module 3. Pratiques pédagogiques et didactiques différenciées

***Participants :** (Directeurs d'écoles, enseignants, maîtres d'EPS)

***Contenus**

-Définition des concepts : pédagogie différenciée, didactique différenciée

-Niveaux de différenciation

-Différenciation des contenus

-Différenciation des méthodes et techniques d'enseignement

-Différenciation des méthodes d'évaluation (adaptation d'items, durée des évaluations...)

D-Module 4. Conditions de réussite de l'inclusion scolaire des élèves à besoins spéciaux

***Participants :** (Directeurs d'écoles, enseignants, maîtres d'EPS, APÉE, parents des enfants à besoins spéciaux...)

***Contenus**

-Aménagement des conditions d'accueil et d'encadrement pédagogique

-Sensibilisation des différents acteurs de la communauté éducative

-Renforcement des capacités des enseignants, Directeurs d'écoles et maîtres d'EPS

-Conception des projets éducatifs individuels (conception, mise en œuvre et évaluation)

-Coordination et évaluation

- Niveaux de différenciation

- Différenciation des contenus

- Différenciation des méthodes et techniques d'enseignement

- Différenciation des méthodes d'évaluation (adaptation d'items, durée des évaluations...)

5.3 SUGGESTIONS

Après ce bref aperçu sur les modules de formation des différents acteurs de la communauté éducative impliqués dans l'adaptation des enfants à besoins spéciaux, il est important de formuler ici quelques suggestions à leur endroit. Il s'agit notamment : des pouvoirs publics, des chefs d'établissements, des enseignants, de maîtres d'EPS, des parents d'élèves porteurs de la trisomie 21 ainsi que de pairs valides.

5.3.1 Pouvoirs publics

Aux pouvoirs publics, il leur est suggérer de :

- créer des écoles inclusives pilotes afin de suivre leur évolution et de les étendre progressivement sur le territoire national. Ceci passe par l'aménagement de l'environnement scolaire, son approvisionnement en équipements adaptés et le renforcement des capacités du personnel enseignant à travers la formation aussi bien initiale que continue ;

- créer dans ces établissements pilotes des salles multimédias adaptées qui sont indispensables et qui facilitent l'inclusion scolaire de enfants porteurs de la trisomie 21 surtout en ce qui concerne le langage et les mathématiques;

- créer une plate-forme lieu de rencontre des différents acteurs afin de discuter des enjeux qui touchent les pratiques de l'inclusion scolaire. Ce sera aussi l'occasion d'émettre des idées et de proposer des solutions au problème de l'inclusion scolaire des enfants à besoins spéciaux ;

- sensibiliser les uns et les autres sur le cadre juridique et institutionnel sur lequel se greffe l'inclusion scolaire au Cameroun et surtout veiller à l'application des textes adoptés par le Cameroun en matière d'inclusion des élèves à besoins spéciaux ;

- accorder une aide financière aux élèves déficients intellectuels dont le suivi médical, orthophoniste, psychosocial coûte assez cher pour les parents ;

- créer un espace afin d'encadrer sur le plan psychosocial les parents de ces enfants atteints de la trisomie 21 qui le plus souvent ont un sentiment de culpabilité et vivent un traumatisme silencieux les empêchant de jouer vraiment leur rôle de parents auprès de leur progéniture.

- offrir des mesures de soutien professionnel dans le système d'éducation. Ceci à travers le regroupement des différents services professionnels à l'intérieur du système éducatif afin d'éviter les longues périodes d'attente pour y accéder ;

- élaborer un programme éducatif pertinent et souple qui s'appuie sur les principes du design universel et surtout s'assurer de son applicabilité et de son application.

5.3.2 Chefs d'établissements scolaires

Aux chefs d'établissements scolaires, il leur est proposer de :

- créer un environnement accueillant pour les enfants à besoins spéciaux en annonçant leur arrivée à la rentrée scolaire et en préparant les enseignants et les autres élèves à les accueillir gentiment;

- impliquer enseignants, parents dans la conception du projet éducatif personnel adapté à chaque enfant atteint de la trisomie 21 ;

- créer des classes hétérogènes où les élèves ayant des difficultés variées apprennent ensemble et entre eux ;

- sensibiliser dans le cadre des APEE les parents et les familles qui sont des partenaires importants et dont l'appui est indispensable pour la réussite de l'inclusion scolaire ;

- rechercher et solliciter la collaboration entre les intervenants auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers en général et des enfants atteints de la trisomie 21 en particulier ;

-s'outiller eux-mêmes des techniques managériales inclusives ;

- réduire le volume horaire des enseignants qui interviennent dans les classes ayant des EBS de manière à leur permettre d'avoir assez de temps pour chacun de ces élèves ;

- éviter les effectifs pléthoriques dans ces classes et ;

- assurer autant que faire se peut la formation continue des enseignants afin de leur permettre de s'adapter aux différences des besoins des apprenants.

5.3.3 Enseignants

Il est clair que l'adaptation scolaire n'est possible que si les enseignants sont suffisamment outillés pour répondre aux besoins des enfants avec des difficultés variés. Il est suggéré aux enseignants de :

- s'informer suffisamment auprès des élèves atteints de la trisomie 21 et surtout de leurs parents de toutes leurs difficultés afin de mieux orienter leurs actions ;

-favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève en identifiant les projets personnels existants sous toutes leurs formes, à les valoriser, à les renforcer ;

- encourager le travail en groupe des élèves et organiser eux-mêmes les activités en équipe dans la classe afin de permettre aux élèves d'accepter leurs camarades porteurs de la trisomie 21 ;

- encourager les autres élèves en se basant sur les valeurs inscrites dans les programmes d'éducation à la citoyenneté, à la morale et à l'intégrité à aider leurs camarades porteurs de la trisomie ;

- éviter toute source de distraction et enlever de la classe tout ce qui est inutile et pourrait déconcentrer l'enfant ;

- montrer aux élèves porteurs de la trisomie 21 ce que vous voulez qu'ils fassent, plutôt que de le leur dire tout simplement ;

- utiliser des mots simples quand ils leur donnent des consignes et de bien s'assurer que ces enfants aient bien compris et surtout en leur offrant régulièrement des occasions pour s'exprimer;

- utiliser des objets concrets que les enfants peuvent toucher et manipuler ce qui les rend plus attentifs et curieux;

- connaître chacun de ces élèves et adapter son enseignement à ses besoins ;
- concevoir le matériel didactique approprié et favoriser sa manipulation par les ET21 ;
- commencer une activité et la conduire jusqu'à son terme avant de commencer une autre ; faire clairement comprendre aux élèves porteurs de la trisomie 21 quand on termine une activité et lorsqu'une autre commence ;
- décomposer la tâche en petites étapes ou en objectifs pédagogiques et commencer par ce que ces enfants savent faire, avant de passer à une étape plus difficile ;
- encourager et féliciter les élèves quand ils réussissent.
- réduire au maximum les consignes ;
- établir des bilans périodiques de compétences, en discuter avec les parents et prendre des décisions de progression en se référant aux objectifs consignés dans le projet éducatif personnel ;
- accorder toujours un temps supplémentaire aux élèves porteurs de la trisomie 21 compte tenu de leur lenteur dans la compréhension des consignes et dans l'exécution des tâches.

5.3.4 Maîtres d'éducation physique et sportive

Il est suggéré aux maîtres d'éducation physique et sportive de :

- favoriser les activités de coopération qui permettent les échanges entre les élèves porteurs de la trisomie 21 et leurs camarades de classe ;
- préconiser les activités qui ne sont pas considérées comme des exercices mais comme des jeux dans lesquels les élèves atteints de la trisomie 21 trouvent du plaisir à s'investir ;
- aider les enfants déficients intellectuels en général et en particulier ceux porteurs de la trisomie 21 à développer une image plus positive d'eux, en leur proposant des activités physiques et sportives dans lesquelles ils réussissent mieux ;
- préconiser l'utilisation des programmes de stimulation motrice pouvant être très profitables lorsqu'ils sont présentés de façon ludique.

5.3.5 Parents d'élèves porteurs de la trisomie 21

Aux parents d'élèves à besoins spéciaux, il leur est suggéré de s'impliquer davantage dans le processus d'adaptation de leur progéniture. Ceci passe par :

- l'accompagnement des enfants au plan médical, psychosocial...

- leur propre suivi psychosocial afin de bénéficier du soutien nécessaire leur permettant de sortir de leur fragilité psychologique ;
- l'achat des fournitures scolaires appropriées à leurs enfants et l'aide aux devoirs et aux études à la maison ;
- l'assistance aux réunions des parents d'élèves et enseignants afin d'y poser les différents problèmes que connaissent leurs enfants à l'école et de proposer d'éventuelles pistes de solutions ;
- une franche collaboration avec l'administration et les enseignants et ;
- l'adhésion à des associations des parents d'enfants atteints de la trisomie 21. Celles-ci leur serviront de cadre d'échange et de partage d'expériences ; ce qui leur permettra de tirer profit pour le développement et l'épanouissement de leurs enfants. Ces associations leur fourniront aussi des espaces au sein desquels ils pourront trouver ensemble des pistes de solutions et faire des propositions aux pouvoirs publics pour une inclusion réussie de leurs enfants.

5.3.6 Enfants porteurs de la trisomie 21

Aux élèves atteints de la trisomie 21 principales personnes concernées de cette étude, il leur est recommandé de :

- exprimer sans crainte leurs difficultés à leurs parents, leurs enseignants et aux responsables de l'administration;
- faire l'effort de respecter les règles et d'adhérer aux valeurs de la société qui sont les bases même de la socialisation ;
- adopter des attitudes positives en étant eux-aussi sociables, ouverts, coopératifs et gentils non seulement avec leurs camarades de classe mais également avec tout leur entourage ;
- s'investir davantage dans les activités sportives, pratiques ainsi que celles dans lesquelles ils réussissent le mieux ;
- mettre en application le peu de connaissances qu'ils ont pu acquérir.

Le présent chapitre a permis de donner une signification aux résultats de cette enquête, d'énoncer de façon précise les hypothèses. Ces tentatives de réponses constituant ainsi des hypothèses pour des recherches ultérieures. Aussi, nous avons fait des suggestions pouvant conduire ou aboutir à une adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire.



CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette étude menée auprès des élèves porteurs de la trisomie 21 dans quelques écoles primaires ordinaires de la ville de Yaoundé sur le thème: «Facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants à besoins spéciaux en milieu scolaire ordinaire : le cas des enfants porteurs de la trisomie 21 », convient de préciser que l'objectif visé ici était d'explorer les facteurs de l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire. Autrement dit, il était question d'une manière générale de recueillir des données sur les différents facteurs de l'adaptation scolaire des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire et de suggérer quelques stratégies visant à faciliter leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.

Nous sommes partie du constat selon lequel les enfants porteurs de la trisomie 21 rencontraient d'énormes difficultés dans les écoles ordinaires ; lesquelles mettent l'accent sur les habiletés cognitives ou intellectuelles alors qu'ils sont justement réduits à ce niveau et même au niveau des habiletés physiques, sociales.... Ainsi ils font face à un problème d'adaptation en milieu scolaire ordinaire. Premièrement parce qu'ils ne sont pas toujours capables de modifier leurs schèmes d'actions de manière à répondre harmonieusement aux exigences du milieu scolaire. Deuxièmement, parce que l'école elle-même n'est toujours pas en mesure de modifier son mode de fonctionnement ou ses structures de manière à permettre aux enfants atteints de la trisomie 21 d'y être inclus. La question fondamentale suivante a servi de fil conducteur à cette étude : Quels sont les facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

Pour mieux saisir le problème ici soulevé, cette question a été opérationnalisée en cinq questions spécifiques de recherche :

QS₁ : Quels sont les éléments de la différenciation pédagogique liés à l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

QS₂ : Quels sont les éléments du fonctionnement de l'administration scolaire liés à l'adaptation des enfants atteints de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

QS₃ : Quelles sont les pratiques d'encadrement en éducation physique et sportive liées à l'adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire ?

QS₄ : Quels sont les éléments relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire ?

QS₅ : Quels sont les aspects de l'implication des parents d'enfants atteints de la T21 liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire ?

Les travaux antérieurs relatifs à cette recherche ont été recensés, parcourus et exploités. Pour atteindre l'objectif de recherche, la théorie du le modèle écologique du

développement humain de Brofenbrenner a été utilisée comme support justificatif et cadre général pour guider notre recherche exploratoire. De même, le modèle socioconstructiviste a permis de mieux expliquer le sujet ici traité.

S'inscrivant à la fois dans le cadre d'une recherche exploratoire et qualitative, des questionnaires et entretiens ont permis de collecter les données auprès de 04 sous-groupes. Parmi lesquels celui des instituteurs de l'enseignement général primaire et maternel, celui des maîtres d'éducation physiques et sportives, des directeurs d'école et des parents d'enfants atteints de la trisomie 21. Ces différents sous-groupes étant sélectionnés par la technique de l'échantillonnage exhaustif et guidé. À cet effet, la statistique descriptive a permis d'analyser et d'interpréter les résultats de l'enquête.

Ces résultats ont permis de conclure que les éléments de la différenciation pédagogique, un mode spécifique du fonctionnement de l'administration scolaire, les pratiques spécifiques d'encadrement en éducation physique et sportive, les échanges enfants porteurs de la T21 et enfants valides et l'implication des parents d'enfants atteints de la T21 sont là quelques facteurs de l'adaptation des élèves porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire. Ces facteurs ainsi explorés, les hypothèses de recherche suivantes semblent pertinentes et peuvent être vérifiées ultérieurement dans le cadre des études corrélationnelles.

HG : Les pratiques enseignantes spécifiques, un mode spécifique du fonctionnement de l'administration scolaire, les relations avec les pairs, les pratiques spécifiques d'encadrement en EPS et l'implication des parents sont les facteurs de l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

➤ **Hypothèse N°1**

La spécification des pratiques enseignantes, les échanges avec les parents et le renforcement de l'estime de soi des ET21 sont les éléments de la différenciation pédagogique mis en exergue dans leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.

➤ **Hypothèse N°2**

La mise en place des stratégies d'accueil, l'initiation du projet personnel de scolarisation et l'accompagnement des enseignants sont des aspects de l'administration scolaire liés à l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

➤ **Hypothèse N°3**

Les programmes d'EPS différenciées et le renforcement de l'image de soi sont des pratiques mises en relief dans l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

➤ **Hypothèse N°4**

Le travail en équipe, en groupe, les occasions de jeux et les projets scolaires sont des éléments relationnels liés à l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.

➤ **Hypothèse N°5**

Le suivi des ET21 par les parents ainsi que la collaboration avec les autres acteurs sont des aspects de l'implication parentale liés à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.

Avant de formuler des suggestions à l'endroit des principaux acteurs concernés par l'adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire en vue de les rendre plus efficace dans leurs différentes interventions, l'apport pratique de ce travail de recherche dans le domaine de sciences de l'éducation et particulièrement dans celui de la pédagogie a été relevé. Une esquisse de programme d'accompagnement des différents acteurs impliqués ici a été proposée.

Des réflexions restent à mener pour une adaptation réussie et durable des ET21 en milieu scolaire ordinaire. D'ailleurs, les hypothèses dégagées des analyses pourraient faire l'objet de vérification dans le cadre des recherches corrélationnelles ultérieures.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. OUVRAGES GÉNÉRAUX

- Amin, M. E. (2005). *Social science research: conception, methodology and analysis*. Makerere: Printing Kampala.
- Beaud, M. (1996). *L'art de la thèse*. Paris : La découverte.
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris: Nathan.
- Brisson, L. (2002). *Introduction : Platon : La République*. Paris : Flammarion.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Havard University Press.
- Bruner, I.S. (1967). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples: Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris: Retz.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Grawitz, M. (2004). *Lexiques des sciences sociales* (8^{ème} édition). Paris : Dalloz.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Larousse. (2013). *Dictionnaire de poche illustré*. Paris : CEDEX.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 3^{ème} édition). Montréal: Guérin.
- Lorimier, J. (1987). *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France : réformes de systèmes et pédagogie différenciée*. Conseil supérieur de l'Éducation du Québec.
- Raynal, F. et Rieunuer, A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage et formation ; psychologie cognitive* (6^{ème} édition). Paris: les éditions ESF?
- Reichardt CS, Rallis SF. Qualitative and quantitative inquiries are not incompatible: A call for a new partnership. *New Directions for Program Evaluation*. 1994;61:85–91.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*, 5^{ème} édition. Québec : PUQ

2. OUVRAGES SPÉCIALISÉS

- Bélanger, S. et Rousseau, N. (2004). *Pédagogie de l'inclusion*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Boutin, G. et Besette, L. (2009). *Inclusion ou illusion ? Elèves en difficultés en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal : Éditions nouvelles.

Chauvière, M. et Plaisance, E. (2000). *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégratrice*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cuilleret, M. (2007). *Trisomie et handicaps génétiques associés : potentialités, Compétences, devenir*. Paris: Elsevier Masson.

Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'université du Québec.

Doré, R.; Wagner, S.; Brunet, J-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal: Les Editions Logiques.

Doudin, P.A. et Lafortune, L. (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers*. Québec: PUQ.

Gallahue, D. et Donnelly, F. C. (2003). *Developmentally physical education for all children (4th ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Gayda, M. et Lebovici, M. (2002). *L'enfant polyhandicapé et son milieu*. Paris : Harmattan.

Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives*. Bruxelles: De Boeck Université.

Gillig J.-M. (2006). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école : Problématique, démarches, outils*. Paris : Dunod.

Juhel, J.-C. (2000). *La déficience intellectuelle: connaître, comprendre, intervenir*. Québec: presses de l'université Laval.

Kasari, C. et Bauminger, N. (1998). Social and emotional development in children with mental retardation. In J. Burack., R.M. Hodapp et E. Zigler (Eds.), *Handbook of mental retardation and development* (pp. 411-433). New York: Cambridge University Press.

Liberman, R. (2007). *Handicap et maladie mentale*. Paris: Que sais-je?, PUF.

Meirieu, P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF éditeur.

Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée*. Paris : Nathan.

Norwich, B. (1999). *Inclusion in education. From Concepts, Values and Critique to Practice*. In: *Special Education Re-formed*. London: Miles Falmer Press.

Organisation de Coopération et de Développement Économique. (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économique.

Organisation de Coopération et de Développement Économique. (1999). *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économique.

Organisation Mondiale de la Santé. (2009). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : Organisation Mondiale de la Santé.

Pavri, S. et Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45(1), 8-14.

Prud'homme, L. 2007. *La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

Przesmycki, H. 2004. *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.

Sanders, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices* (4th edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Cross disciplinary and lifespan* (5thed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

Tassé, M. et Morin, D. (2003). *La déficience intellectuelle*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Vecchi, Gérard de. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris, Hachette.

Vienneau, R. (2006). *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*. In C. Dionne & N. Rousseau (Éd.), *Transformation des pratiques éducatives* (pp. 7-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Zaffran, J. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés* (éd. 2^{ème} édition). Paris: Le Harmattan.

3. JOURNAUX ET RAPPORTS

Barbas, G., Birbili, M., Stagiopoulos, P. et Tzivinikou, S. (2006). A pilot study of factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 217-226.

Booth, T. (1996). A perspective on Inclusion from England. *Cambridge journal of education*, 26. (1). Récupéré le 09 mars 2016 du site <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/.../>

COPEX. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. (Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée). Québec : service général des communications, Ministère de l'Éducation.

Duvdevany, L. et Arar, E. (2004). Leisure activities, friendships, and quality of life of persons with intellectual disability: Foster homes vs community residential settings *International Journal of Rehabilitation Research*, 27(4), 289-296.

Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.

Farrell, P. (2000). The impact of research on development in inclusive education. *International Journal of Inclusive education*, 4(2), 153-162.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcherson, G. et Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of special Needs Education*, 22(2), 131-145

Frostad, P. et Jan Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.

Katz, J. et Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Journal of Special Needs Education*, 17(2), 26-35.

Lafay, H. (1990). *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : (Rapport au ministre des Affaires sociales et de la Solidarité nationale, au ministre de l'Éducation nationale et au secrétaire d'État chargé de la Santé), 2^{ème} édition*). Paris : La Documentation française.

Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.

Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes toward disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.

Peltier, G. L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: *a review of research*. *Contemporary Education*, 68(4), 234-238.

Weiss J. A., Diamond T. (2005). Stress in parents of adults with intellectual disabilities attending Special Olympics competitions. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 263-270.

Weiss J. A. (2008). Role of Special Olympics for mothers of adult athletes with intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 113, 241–253

4. INSTRUMENTS JURIDIQUES

Ministère de l'Éducation Nationale. (1986). *Circulaire N° 80/L/658/MINEDUC/CT2 du 13 janvier 1986 portant admission des enfants handicapés ou nés de parents handicapés dans les établissements scolaires publics ou privés*. Yaoundé : Ministère de l'Éducation Nationale.

Ministère de l'Éducation Nationale. (1998). *Loi N°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun*. Yaoundé : Ministère de l'Éducation Nationale.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2001). *Arrêté N°68/B/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant définition du programme d'orientation-conseil dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun*. Yaoundé: Ministère de l'Éducation Nationale.

Ministère des Affaires Sociales. (1983). *Loi N° 83/13 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées*.

Ministère des Affaires Sociales. (1990). *Décret d'application N° 90/1516 du 26 Novembre 1990 de la loi relative à la protection des personnes handicapées*. Yaoundé : Ministère des Affaires Sociales.

Organisation des Nations Unies. (1948). Déclaration universelle des droits de l'Homme. UNESCO.

Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*. Jomtien. UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque : UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture. (1999). *Inclusion in education and national development: case study on Romania*. UNESCO.

5. LIENS INTERNET ET WEBOGRAPHIE

Carroll, J. B. (1963). *A model of school learning*. Teachers College Record, 64, 723-733. Récupéré le 10 décembre 2015 du site http://www.ibstpi.org/Products/pdf/chapter_4

Diamond, K. E. (2001). Relationship among young children's ideas, emotional

understanding and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.

Gossot, B. (2005). La France vers un système inclusif ? *Reliance*, 16, 31-33. Récupéré le 12 février du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-reliance-2005-2-page-31.htm>

Itard, J.M. (1831). *Mémoire sur le mutisme produit par la lésion des fonctions intellectuelles*, 1831. Récupéré le 23 mars 2016 du site classiques.uqac.ca/classiques/itard...

Medvin, M. et Mele, R. (2003). *Preschooler's perceptions of physical and developmental disabilities in playmate selection*. (Paper presented at the 2003 biennial meeting of the society for research in child development). Récupéré le 4 février 2016 de <http://www.eric.ed.gov/ericwebportal/custom>.

Ministère des Affaires Sociales. (1983). *Loi N° 83/13 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées*. Récupéré le 11 juillet 2015 du site <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/.../>

Ministère des Affaires Sociales. (1990). *Décret d'application N° 90/1516 du 26 Novembre 1990 de la loi relative à la protection des personnes handicapées*. Yaoundé : Ministère des Affaires Sociales. Récupéré le 05 juillet 2015 du site [minashttp://www.camer...](http://www.camer...)

Organisation des Nations Unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme*. Récupéré le 16 juin 2015 du site www.un.org/fr/documents/udhr/

Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. Récupéré le 02 février 2016 du site www.humanium.org/fr/convention/

Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*. Jomtien: calin.fr/internat/declaration_jom...

Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque : UNESCO Récupéré le 16 mai 2015 du lien http://dcalin.fr/internat/declaration_

Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture. (1999). *Inclusion in education and national development: case study on Romania*. Récupéré le 06 novembre du site de l'organisme : http://www.unesco.org/education/wef/fr-leadup/fr_finding..

Vigotsky, L. (1985). *Langage et pensée*. Récupéré le 11 décembre du site <http://www>.

Wehmeyer, M., et Obrowski, S. (2012). *La déficience intellectuelle*. In JH Stone, M Blouin, editors. *International encyclopedia of rehabilitation*. Récupéré le 14 juillet 2015 de <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/15>



LISTE DES ANNEXES

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE (CRFD) EN
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES »

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

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

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Pierre FONKOUA**, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale (URFD) en Sciences de l'éducation et Ingénierie éducative,

Atteste que Mme **AZAMBOU FLORETTE**

Inscrit sous le matricule **06K904** doit mener des travaux de recherche dans le cadre de la préparation du Master 2 sur le thème : « Eléments de formation de la communauté éducative à l'inclusion scolaire des enfants à besoins spécifiques. ».

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

Fait à Yaoundé, le 20 Avril 2015

Le Coordonnateur de l'URFD




Pierre FONKOUA

GUIDE D'ENTRETIEN À L'INTENTION DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Sous-thème : Éléments du fonctionnement de l'administration scolaire

1- Comment avez-vous réagi lorsqu'on a amené l'enfant X pour l'inscrire dans votre établissement ?

2- Avez-vous déjà refusé d'intégrer un élève à besoins particuliers au sein de votre établissement scolaire ?

3- Si oui, pour quelles raisons ? (expliquez brièvement)

4- Avez-vous discuté de son inscription avec ses enseignants et ses parents avant son admission ? -Si oui de quoi avez-vous discuté ?

5- Quels étaient selon vous les objectifs de son inscription dans votre école ?

6- Jusqu'à présent est-ce que ces objectifs sont-ils en train d'être atteints ?

7- Apportez-vous un encadrement quelconque aux enseignants quand ils éprouvent des difficultés à les encadrer ?

8- Pensez-vous que votre école soit à mesure d'encadrer normalement ces enfants à besoins éducatifs particuliers ?

- Sinon que pouvez-vous solliciter ?

GUIDE D'ENTRETIEN À L'INTENTION DES PARENTS D'ET21

Identification

-Arrondissement : Yaoundé 1^{er} Yaoundé 3^{ème}
Yaoundé 5^{ème} Yaoundé 6^{ème}

- Age de la mère à la naissance de l'ET21: _____

- Rang de l'enfant dans la fratrie

- Age de l'enfant

- Classe fréquentée

Sous-thème : Implication parentale

1- Avez-vous eu des difficultés pour l'y inscrire ? Lesquelles ?

2- Pourquoi l'avez-vous inscrit dans une école ordinaire ?

3- Depuis qu'il est inscrit à l'école quelque chose a-t-il changé dans sa vie ?

- Préciser

4- Met-t-il en pratique quelques comportements appris à l'école ? Lesquels

5- Que pouvez-vous souhaiter pour un meilleur suivi scolaire de votre enfant ?

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS (ES)

Cher (e) enseignante,

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de master 2 à l'université de Yaoundé 1, faculté des sciences de l'éducation, option fondements, nous menons une recherche sur le thème intitulé : « **Facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants à besoins spéciaux en milieu scolaire ordinaire : le cas des enfants porteurs de la trisomie 21** ». Votre contribution est d'un grand apport pour la réalisation de cette recherche.

Nous vous prions alors de bien vouloir répondre à ce questionnaire et nous vous garantissons de la confidentialité de vos réponses.

NB: Veuillez répondre aux questions ou cocher la case qui correspond à votre réponse. Merci d'avance.

IDENTIFICATION DE L'ENQUETE

- Arrondissement : Yaoundé 1^{er} Yaoundé 3^{ème}
Yaoundé 5^{ème} Yaoundé 6^{ème}
-Sexe : Féminin Masculin
-Diplôme académique le plus élevé : _____
-Nombre d'années d'expériences : 1-5ans 6-10ans
11-15ans ans et plus

SECTION 1

Sous-thème 1 : Éléments de la pédagogie différenciée

1-Avez-vous des connaissances antérieures sur la trisomie 21 ?

Oui Non

Si oui, votre niveau de connaissances à ce sujet est:

Faible Moyen Élevé

2-Pensez-vous qu'avoir des informations au sujet de ces enfants à besoins éducatifs spéciaux soient important pour leur encadrement ?

Oui Non

3-Les amenez-vous à participer aux activités d'enseignement/apprentissage ?

Toujours Parfois Jamais

4-Faites-vous manipuler par ces enfants le matériel didactique concret utilisé lors de vos enseignements ?

Toujours Parfois Jamais

-Cette manipulation leur est-elle bénéfique ?

Toujours Parfois Jamais

5-Spécifiez-vous certains objectifs pédagogiques particuliers pour ces enfants ?

Toujours Parfois Jamais

-Cela les aide-t-il ?

Toujours Parfois Jamais

6-spécifiez-vous certaines consignes uniquement pour ces enfants?

Toujours Parfois Jamais

-Le fait de spécifier objectifs ou consignes leur est-il bénéfique?

Toujours Parfois Jamais

7-Les soumettez-vous aux mêmes évaluations que leurs camarades de classe ?

Toujours Parfois Jamais

8-Quand ils éprouvent des difficultés procédez-vous à des remédiations individuelles ?

Toujours Parfois Jamais

-Cela leur est-il bénéfique ?

Toujours Parfois Jamais

9-Leur accordez du temps supplémentaire compte tenu de leur lenteur ?

Toujours Parfois Jamais

-Cela leur est-il bénéfique ?

Toujours Parfois Jamais

10- Les ET21 viennent-ils régulièrement à l'école ?

Oui Non

11- Leur niveau d'attention pendant les leçons est :

Faible Moyen Élevé

12- Parviennent-ils à réaliser les tâches que vous leur confier ?

Toujours Parfois Jamais

13- Est-il important que les enfants atteints de la trisomie 21 fréquentent les écoles ordinaires ?

Oui Non

14-Que pouvez-vous suggérer pour l'amélioration de l'encadrement ET21 et leur niveau d'adaptation scolaire ?.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

SECTION 2

Sous-thème 2 : Relations ET21 et leurs camarades de classe

15- Avez-vous pris le temps pour expliquer aux autres élèves la spécificité de ces ET21 ? Oui Non

16- Les enfants T21 manifestent-ils une envie de travailler en groupe avec leurs camarades ? Toujours Parfois Jamais

- Sont-ils acceptés dans les groupes par leurs camarades ?

Toujours Parfois Jamais

17- Leur apportent-ils du soutien quand ils en ont besoin ?

Toujours Parfois Jamais

18- Pendant les récréations, manifestent-ils une envie de jouer avec leurs camarades de classe?

Toujours Parfois Jamais

-Sont-ils acceptés dans les jeux par leurs camarades ?

Toujours Parfois Jamais

19- Utilisent-ils un moyen de communication socialement acceptable pour se faire comprendre ?

Toujours Parfois Jamais

20- Que pouvez-vous de la présence des enfants atteints de la trisomie 21 parmi les autres enfants non atteints.....

.....
.....
.....

Sous thème : implication des parents des enfants T21

21- La collaboration avec les parents est-elle nécessaire pour l'encadrement de ces enfants à besoins éducatifs particuliers ?

Oui Non

22- Les parents achètent-ils les fournitures scolaires de leur enfant ?

Toujours Parfois Jamais

23- Se rapprochent-ils de vous quand leur enfant a des difficultés quelconques ?

Toujours Parfois Jamais

24- Vous donnent-ils des informations sur l'état de santé de leur enfant ?

Toujours Parfois Jamais

- Cela vous aide-t-il à mieux encadrer ces enfants ?

Toujours Parfois Jamais

25- Les parents vous parlent-ils des progrès réalisés par leur enfant ?

Toujours Parfois Jamais

- Cela vous permet-il de revoir votre pratique ?

Toujours Parfois Jamais

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX MAÎTRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Cher (e) enseignante,

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de master 2 à l'université de Yaoundé 1, faculté des sciences de l'éducation, option fondements, nous menons une recherche sur le thème intitulé : « **Facteurs scolaires et sociaux de l'adaptation des enfants à besoins spéciaux en milieu scolaire ordinaire : le cas des enfants porteurs de la trisomie 21** ». Votre contribution est d'un grand apport pour la réalisation de cette recherche.

Nous vous prions alors de bien vouloir répondre à ce questionnaire et nous vous garantissons de la confidentialité de vos réponses.

NB: Veuillez répondre aux questions ou cocher la case qui correspond à votre réponse. Merci d'avance.

Identification

- Arrondissement : Yaoundé 1^{er} Yaoundé 3^{ème}
Yaoundé 5^{ème} Yaoundé 6^{ème}
- Diplôme académique le plus élevé : _____
- Nombre d'années d'expériences : 1-5ans 6-10ans
11-15ans 16ans et plus

Thème: activités physiques et sportives

1- Avez-vous des connaissances antérieures sur la trisomie 21 ?

Oui Non

- Si oui, votre niveau de connaissances à ce sujet est:

Faible Moyen Élevé

2- Les enfants T21 participent-ils aux activités d'éducation physique et sportive ?

Toujours Parfois Jamais

3- Parviennent-ils à tenir tout le temps alloué à ces activités ?

Toujours Parfois Jamais

4- Parviennent-ils à suivre tous les programmes ou activités que vous proposez aux autres élèves ? Toujours Parfois Jamais

5- Quand ils ne le peuvent pas que font-ils pendant ce temps?

Restent en classe observent jouent un rôle social

6- L'enfant T21 pratique davantage des activités :

en solitaire en parallèle en coopération

7- Les activités physiques et sportives peuvent-elles changer quelque chose dans le développement des enfants atteints de la trisomie 21 ? Oui Non

-justifier votre réponse ?.....

.....

.....

.....

.....

FICHE DE RENSEIGNEMENT SUR LES CARACTERISTIQUES DES ET21
IMPLIQUES DANS L'ETUDE

Elèves	Sexe	Âge	Classe	Nombres d'années passées à l'école primaire
A	M	9ans	CP	4ans
B	M	10ans	CP	4ans
C	M	11ans	CE2	6ans
D	F	9ans	CE1	4ans
E	M	10ans	CP	4ans
F	F	12ans	CE2	6ans
G	M	7ans	SIL	2ans
H	M	11ans	CE2	6ans
I	F	12ans	CE2	7ans
J	G	7ans	SIL	1an
K	F	6ans	SIL	1an
L	F	10ans	CE2	5ans

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1 ^{ère} PARTIE : CADRE THÉORIQUE	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
1.1 CONTEXTE, FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	6
1.1.1 Contexte de l'étude.....	6
1.1.2 Formulation et position du problème	11
1.2 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	17
1.2.1 Question principale	17
1.2.2 Questions spécifiques.....	17
1.3 HYPOTHESES DE L'ÉTUDE.....	18
1.3.1 Hypothèse générale.....	19
1.3.2 Hypothèses spécifiques	19
1.4 OBJECTIFS DE RECHERCHE	18
1.4.1 Objectif général	20
1.4.2 Objectifs spécifiques	20
1.5 INTÉRÊT DE L'ÉTUDE	21
1.5.1 Intérêt scientifique.....	21
1.5.2 Intérêt didactique et pédagogique	22

1.5.3 Intérêt politique	22
1.5.4 Intérêt social	23
1.6 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	24
1.6. 1 Délimitation thématique	24
1.6. 2 Délimitation temporelle.....	25
1.6. 3 Délimitation géographique.....	25
CHAPITRE 2: INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	26
2.1 DÉFINITION DES CONCEPTS	26
2.1.1 Facteurs sociaux et scolaires	26
2.1.2 Adaptation scolaire.....	26
2.1.3 Enfants à besoins spéciaux	28
2.1.4 Déficience intellectuelle.....	29
2.1.5 Enfant porteur de la trisomie 21	30
2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	31
2.2.2 Trisomie 21 : historique, formes, quelques chiffres, caractéristiques physiques et cognitives	33
2.2.2.1 Historique de la trisomie 21	33
2.2.2.2 Formes de trisomie	34
2.2.2.3 Quelques chiffres.....	37
2.2.2.4 Caractéristiques physiques des enfants porteurs de la T21.....	37
2.2.2.5 Malformations observables chez les enfants porteurs de la T21	38
2.2.2.6 Caractéristiques intellectuelles et apprentissages.....	39
2.2.3 Entre intégration scolaire, inclusion scolaire et adaptation scolaire	40
2.2.4 Attitudes des enseignants, pratiques pédagogiques et adaptation scolaire des enfants à besoins spéciaux.....	43
2.2.5 Aspects du fonctionnement de l'administration scolaire relatifs à l'adaptation scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers	46

2.2.6 Activités physiques, sportives et adaptation scolaire	49
2.2.7 Attitudes des camarades de classes liées à l'adaptation scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers	50
2.2.8 Implication des parents relatifs à l'adaptation scolaire des élèves porteurs de la trisomie 21	51
2.2.9 Rôle du Conseiller d'orientation dans le processus d'adaptation scolaire	52
2.3 THÉORIES RELATIVES AU SUJET	53
2.3.1 Théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner	53
2.3.2 Théorie socioconstructiviste.....	56
2.3.2.1 Approche socioconstructiviste selon Vigotsky	56
2.3.2.2 Médiation	57
2.4 OPÉRATIONNALISATION DES QUESTIONS DE RECHERCHE	59
2.4.1 Rappel de la question principale	59
2.4.2 Rappel des questions spécifiques	59
2 ^{ème} PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	63
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	64
3.1 TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE EXPLORATOIRE MIXTE.....	64
3.2 POPULATION DE L'ÉTUDE.....	66
3.2.1 Population cible.....	66
3.2.2 Population accessible	66
3.2.3 Méthode d'échantillonnage	67
3.2.4 Échantillon	67
3.3 PRÉ-ENQUÊTE.....	68
3.4 PRÉ-TEST.....	69
3.5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	69
3.5.1 Le questionnaire	70
3.5.2 Protocoles d'entretien.....	71

3.5.3 Recherche documentaire	71
3.6 VALIDITÉ ET FIABILITÉ DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	72
3.6.1 Validité de l'instrument.....	72
3.6.2 Fiabilité de l'instrument de recherche.....	73
3.7 PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES : L'ENQUÊTE.....	74
3.8 MÉTHODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES	75
3.8.1 Méthode de traitement.....	75
3.8.2 Traitement et analyse des données	76
3 ^{ème} PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	78
CHAPITRE 4: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	79
4.1 PRÉSENTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES	79
4.1.1 Distribution en fonction des enseignants titulaires de classe	79
4.1.2 Distribution en fonction des enseignants d'éducation physique et sportive	97
4.2 PRÉSENTATION DES DONNÉES QUALITATIVES.....	103
4.2.1 Mode de fonctionnement de l'administration scolaire	104
4.2.1.1 Réactions des Directeurs d'écoles quant à l'inscription des ET21 dans les écoles	104
4.2.1.2 Préparation des enseignants à l'accueil des ET21	105
4.2.1.3 Refus d'inscription des élèves à besoins particuliers au sein des établissements scolaires ordinaires	105
4.2.1.4 Définition avec les parents des ET21 des objectifs de leur scolarisation.....	107
4.2.1.5 Niveau d'atteintes des objectifs prédéfinis.....	109
4.2.1.6 Soutien aux enseignants en difficultés	109
4.2.1.7 Capacités des écoles ordinaires à encadrer normalement les ET21	110
4.2.2 Implication des parents d'enfants porteurs de la Trisomie 21	111
4.2.2.1 Difficultés des parents d'ET21 à les inscrire à l'école.....	111
4.2.2.2 Mobiles de l'inscription des ET21 en milieu scolaire ordinaire	112

4.2.2.3 changements dans la vie des ET21 depuis leur inscription à l'école ordinaire.....	113
4.2.2.4 Collaboration avec les enseignants et Directeurs d'écoles.....	115
4.2.2.5 Souhaits pour un meilleur encadrement de leur enfant.....	116
CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION, DISCUSSIONS ET IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DES RÉSULTATS.....	118
5.1 RÉCAPITULATIF, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET FORMULATION DES HYPOTHÈSES POSSIBLES PAR QUESTION SPÉCIFIQUE.....	118
5.1.1 Rappel des questions de recherche.....	118
5.1.2 Interprétation des résultats en fonction des questions de recherche et formulation des hypothèses.....	119
5.1.2.1 Éléments de la pédagogie différenciée et adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.....	119
5.1.2.2 Éléments du fonctionnement de l'administration scolaire et adaptation des ET21 en milieu scolaire ordinaire.....	122
5.1.2.3 Pratiques d'encadrement en éducation physique et sportive et adaptation des enfants porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire.....	125
5.1.2.4 Éléments relationnels entre les enfants porteurs de la T21 et leurs camarades et leur adaptation en milieu scolaire ordinaire.....	128
5.1.2.5 Implication des parents et adaptation des enfants porteurs de la Trisomie 21 en milieu scolaire ordinaire.....	130
5.2 PROGRAMMES DE FORMATION DES DIFFERENTS ACTEURS.....	133
5.3 SUGGESTIONS.....	135
5.3.1 Pouvoirs publics.....	135
5.3.2 Chefs d'établissements scolaires.....	136
5.3.3 Enseignants.....	137
5.3.4 Maîtres d'éducation physique et sportive.....	138
5.3.5 Parents d'élèves porteurs de la trisomie 21.....	138
5.3.6 Enfants porteurs de la trisomie 21.....	139

CONCLUSION GÉNÉRALE	140
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	144
LISTE DES ANNEXES	151
ATTESTATION DE RECHERCHE.....	152
GUIDE D'ENTRETIEN À L'ITENTION DES DIRECTEURS D'ÉCOLE.....	153
GUIDE D'ENTRETIEN À L'ITENTION DES PARENTS D'ET21.....	154
QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS (ES)	155
QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX MAÎTRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE.....	159
FICHE DE RENSEIGNEMENT SUR LES CARACTERISTIQUES DES ET21 IMPLIQUES DANS L'ETUDE.....	161