



HAL
open science

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap en France et au Cameroun : une analyse de la politique nationale à partir des perceptions des enseignants

Ernestine Ngo Melha

► **To cite this version:**

Ernestine Ngo Melha. L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap en France et au Cameroun : une analyse de la politique nationale à partir des perceptions des enseignants. Sixième Colloque international du RAIFFET du 4 au 8 juillet 2022 à Libreville au GABON, Ecole Normale Supérieure de KOUDOUGOU, Jul 2022, LIBREVILLE, Gabon. hal-04768690

HAL Id: hal-04768690

<https://hal.science/hal-04768690v1>

Submitted on 6 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap en France et au Cameroun : une analyse de la politique nationale à partir des perceptions des enseignants

Ernestine NGO MELHA (Docteur en Sciences de l'éducation, qualifiée aux fonctions de maîtresse de conférences en éducation et formation) , Chercheuse associée au GRHAPES (INSHEA)

Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires (GRHAPES, EA 7287)

58/60 avenue des Landes 92150 Suresnes-France

melhaernestine@yahoo.fr

Résumé

Les politiques éducatives, tant dans les pays du Nord que ceux du Sud, intègrent plus ou moins clairement la prise en compte des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap.

L'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap implique des modifications et des bouleversements tant dans les pratiques enseignantes que sur le plan de l'organisation scolaire dans son ensemble. Comment les enseignants perçoivent-ils la politique nationale visant l'inclusion scolaire des élèves handicapés ? Le modèle du comportement planifié d'Ajzen (1991) est adapté et utilisé comme modèle théorique pour étudier les données collectées par questionnaire, l'étude des corrélations est employée pour évaluer les composantes du modèle.

Mots-clés : *éducation inclusive, comportement planifié, perception des enseignants, France, Cameroun*

Introduction

La transition des systèmes séparés vers les systèmes inclusifs est devenue presque une injonction, marquant ainsi un changement d'approche dans la prise en charge de l'élève handicapé. Les conditions de sa réussite ne reposent plus sur la capacité de ce dernier à s'adapter à son environnement d'apprentissage mais bien plus, sur celle de l'établissement scolaire à s'adapter à la singularité de chaque apprenant (Plaisance et al., 2007). Ce changement de paradigme implique des modifications et des bouleversements tant dans les

pratiques enseignantes que sur le plan de l'organisation scolaire dans son ensemble. Cependant, peu de travaux portent sur la manière dont les enseignants, tant dans les pays du Nord que ceux du Sud perçoivent cette modalité de scolarisation des élèves en situations de handicap dans une perspective comparative. Les comparaisons sont l'instrument privilégié pour prendre conscience de ces conceptions globales qui informent les systèmes éducatifs. Elles concernent les problèmes éducatifs communs aux différents pays. Cet article est tiré en partie de nos travaux de thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue à l'Université de Bourgogne (Dijon, France) en 2017. Le but de la recherche était d'explorer la façon dont la politique éducative nationale de l'inclusion des enfants en situation de handicap mise en œuvre en France d'une part et au Cameroun d'autre part, est perçue par les enseignants dans chacun des pays. La méthode adoptée est exploratoire et analytique approfondie par un questionnaire ; le modèle du comportement planifié d'Ajzen (1991) est emprunté et adapté. Le programme SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) a été utilisé pour la mise au point de l'outil de collecte et le traitement de données quantitatives. L'approche méthodologique adoptée pour faire les comparaisons entre les deux pays est l'approche safari (Vigour, 2005).

1. Contexte de la recherche et cadre théorique de l'étude

1.1 Contexte de la recherche

Du fait des normes, des routines et de la rigidité des systèmes éducatifs d'une part et des croyances autour du handicap d'autre part, l'accès à l'éducation pour les personnes handicapées est passé d'un débat d'experts et de scientifiques autour de la pertinence des différentes modalités de prise en charge des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers, à une inscription dans les recommandations et prescriptions d'organisations internationales plus ou moins contraignantes (Ramel, 2015). L'injonction internationale pour une éducation inclusive a des implications, qui varient selon les contextes, au niveau de l'élaboration des politiques d'éducation ainsi que de leur mise en œuvre.

Au Cameroun, l'école primaire publique est "l'école d'Etat ; laïque et gratuite ; elle est l'école de tous sans discrimination de race, d'ethnie, d'appartenance géographique ou religieuse". La volonté d'éduquer les enfants en situation de handicap est apparue dans toutes les lois relatives à la protection des personnes handicapées (1983 et 2010), celles-ci évoquent la possibilité pour ces enfants d'être scolarisés en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé et l'éventualité de leur accorder des aides pour les soutenir dans leur scolarité. La scolarisation

primaire universelle reste l'une des priorités de la stratégie du secteur de l'éducation et de la formation de la République du Cameroun (2013). Des politiques ciblées en faveur de la scolarisation des minorités telles que les enfants de réfugiés et les enfants handicapés sont envisagées.

En France, la loi du 11 février 2005 pour « *l'égalité des droits et des chances, la citoyenneté et la participation des personnes handicapées* » et le dispositif qu'elle instaure (établissement de référence ou établissement le plus proche du domicile de l'élève en situation de handicap ; projet personnalisé de scolarisation qui organise la scolarité de l'élève handicapé et enseignant référent qui est chargé du suivi de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation) marque une étape décisive dans l'intégration des élèves handicapés en milieu ordinaire. Dans cette loi, le handicap est envisagé dans sa dimension sociale avec comme principes l'accessibilité à tout pour tous et l'égalisation des droits et des chances. L'école inclusive doit s'adapter aux besoins de tous les élèves et aux besoins de chacun d'entre eux, dans un environnement scolaire prenant en compte les spécificités de chaque parcours.

1.2 Cadre théorique

La revue de littérature faite par Beyene et Tizazu (2010) sur le rôle et l'attitude des enseignants face à l'intégration et à l'inclusion des élèves handicapés, permet d'indiquer que la perception des difficultés par les enseignants explique leur attitude vis-à-vis de l'inclusion des élèves handicapés à l'école. La problématique de notre étude se rattache à différentes théories comme celle des capacités de Sen (1992) et celle du comportement planifié (Ajzen, 1991). La théorie du comportement planifié d'Ajzen est généralement utilisée pour expliquer les attitudes des individus envers le comportement humain ou une conduite ainsi que l'apparition d'un comportement dans un contexte spécifique. Cette théorie postule que pour être décidé, le comportement humain doit être désiré, tenir compte des normes sociales et des capacités du sujet à le réussir.

Le modèle du comportement planifié d'Ajzen est l'un des modèles utilisés pour étudier les déterminants psychologiques du comportement comme les croyances, les attitudes et les intentions des individus face à l'adoption d'un comportement, d'une instruction, d'une habitude, d'un changement. Il dérive du modèle de l'action raisonnée d'Ajzen et Fishbein (1980). Le prédicteur principal de l'action selon ce modèle se rapporte à l'intensité de la volonté qu'une personne a à exécuter une tâche ; c'est « l'intention comportementale ».

L'attitude dépend des croyances que l'individu entretient face au comportement et de l'évaluation de ses conséquences (croyances comportementales) ; elle détermine le comportement de l'individu.

La norme subjective est déterminée par les attentes (croyances normatives) des principaux référents de l'individu préconisant le comportement et sa motivation à s'y soumettre. Elle reflète la pression sociale.

Ce modèle a été utilisé ou adapté dans de nombreux travaux pour explorer les comportements dans divers domaines comme la création artistique ; la santé et le vieillissement ; les activités de la vie quotidienne ; le genre ; l'entrepreneuriat ; la pratique de la pédagogie différenciée en classe (Bennacer, 2001).

Cette théorie semble bien s'adapter en partie à notre étude qui traite de l'inclusion scolaire des élèves handicapés qui s'impose en tant qu'injonction internationale à tous les systèmes d'éducation et dont les acteurs clés pour sa mise en œuvre sont les enseignants. Elle cadre bien avec l'étude des variables susceptibles d'influencer et d'expliquer l'attitude des enseignants vis-à-vis de la scolarisation des enfants handicapés ou de l'inclusion de cette catégorie d'élèves dans le système ordinaire.

L'adaptation du modèle du comportement planifié à notre recherche consiste à considérer que les croyances normatives des enseignants ainsi que les difficultés qu'ils perçoivent déterminent leur attitude et leurs croyances comportementales. Nous supposons de façon globale que l'attitude des enseignants envers la mise en œuvre de l'éducation inclusive ou l'adoption de la politique nationale de l'inclusion des élèves handicapés en classe ordinaire est fonction de leur perception des difficultés (A), de leurs croyances normatives (B) et de leurs croyances comportementales (C) .

2.Problème et question de recherche

Les dispositions législatives, prises aussi bien en France qu'au Cameroun, reflètent toutes une volonté politique favorable aux pratiques inclusives donnant lieu à des aménagements spécifiques qui favorisent l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap. L'on peut s'interroger toutefois sur la manière dont cette forme de scolarisation est perçue par les enseignants en France et au Cameroun.

3.Méthodologie mise en œuvre

La méthodologie adoptée se base sur une analyse documentaire et une enquête menée en France et au Cameroun auprès d'enseignants dans le cadre de nos travaux de thèse de doctorat (Ngo Mélha, 2015). Notre recherche a porté sur une population de 133 enseignants dont 65

camerounais et 68 français. Ces enseignants qui se composent de 42% de femmes et 58% d'hommes, représentent respectivement 51% (68) des répondants provenant de France et 49% (65) du Cameroun.

3.1 Questionnaire

L'enquête visait à faire une analyse de la politique éducative nationale de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap à partir du point de vue des enseignants. Un questionnaire anonyme constitué de 62 items répartis de manière aléatoire avec des propositions de réponses qui cernent les trois composantes du modèle d'Ajzen à savoir les croyances comportementales, les croyances normatives et les difficultés perçues a été confectionné. Les réponses sont proposées sur une échelle qualitative de Likert. L'échelle de Likert est un outil qui permet aux répondants d'un questionnaire d'exprimer leur degré d'accord ou de désaccord sur une ou plusieurs affirmations qui leur sont proposées.

3.2 Collecte des données

Le questionnaire a été complété par 133 enseignants de France et du Cameroun, qui interviennent dans les écoles accueillant des élèves handicapés. Le taux de retour est de 45% (France 46% ; Cameroun 44%).

3.3 Traitement de données

Les réponses aux items ont été codifiées de 1 à 4 respectivement pour « Tout à fait faux », « Presque faux », « Presque vrai » et « Tout à fait vrai » pour les items inscrits V (Vrai) et vice versa pour les items inscrits F (Faux). L'analyse de la variance simple est utilisée pour évaluer les composantes principales du modèle d'Ajzen.

3.4 Cadre d'analyse

Le cadre retenu pour l'analyse exploratoire est la méthode d'analyse systémique (Hall, 1990 ; Vigour, 2005). L'approche comparatiste envisagée tend à statuer sur l'état de convergence (ou de différenciation) de la politique mise en œuvre en France et au Cameroun et à faire une comparaison limitée dans l'espace par la mise en exergue des similitudes et des points de divergence. Le choix des pays retenus est lié à l'objet d'étude et à un minimum de caractéristiques communes qu'ils partagent (langue d'enseignement, système éducatif...)

4.Principaux résultats

4.1 Avantages et limites de la politique de l'inclusion

Les résultats de l'analyse par pays montrent que pour les Camerounais les avantages de l'inclusion se rapportent essentiellement à apprendre à travailler ensemble malgré les différences (32%), à la socialisation (23%), à la sensibilisation des autres élèves au handicap (14%), à apprendre à vivre avec les autres (12%), et à l'ouverture de l'esprit des élèves (11%)

Selon les professeurs Français, l'inclusion permet d'apprendre à travailler ensemble malgré les différences (31%), elle favorise la socialisation (19%) et la sensibilisation des autres élèves au handicap (15%).

S'agissant des limites, au Cameroun, les enseignants évoquent surtout le manque de formation pour compenser les insuffisances (40%), l'insuffisance des moyens (23%), les locaux non adaptés (16%) et le peu de personnel (12%).

Les limites relevées par les enseignants français concernent le manque de suivi des élèves handicapés d'une classe à l'autre (19%), le manque de formation pour compenser les insuffisances (13%) ; les difficultés à adapter son enseignement pour différencier la pédagogie (13%), la difficulté à s'occuper des autres enfants en difficulté en cas d'absence de l'AVS (10%), la difficulté à organiser les activités hors de l'école (10%) et l'isolement de l'élève en situation de handicap quand il est le seul enfant handicapé de l'école.

4.2 Comparaison entre les deux pays des croyances des enseignants et des difficultés ressenties

Croyances normatives

Avec un coefficient η^2 égal à .284, l'item CN03 (Dans mon école, le directeur préconise l'inclusion des élèves handicapés) différencie le plus les enseignants des deux pays. Les enseignants Camerounais pensent, plus que les Français, que le directeur de leur école préconise l'inclusion des élèves handicapés (CMR=3.78 ; FR= 3.20).

L'analyse des statistiques des autres items montre que les Camerounais déclarent que l'inspecteur ($\eta^2 = 2.28$; CMR= 3.75 ; FR= 3.23) et le ministère de l'Education nationale ($\eta^2 = .114$; CMR= 3.88 ; FR=3.58) préconisent, plus qu'en France, l'inclusion des élèves handicapés. Ils semblent indiquer qu'ils ressentent les injonctions avec plus d'intensité que les Français.

Croyances comportementales

Une majorité des enseignants dans les deux pays, surtout en France ($Eta^2 = .374$) pensent que les élèves handicapés de leur classe entretiennent de bonnes relations avec eux (FR= 3.62 ; CMR=2.82).

Seuls les enseignants Français pensent que les élèves handicapés de leur classe ont le sentiment d'appartenir au groupe (FR=3.63 ; CMR=2.97), qu'ils apprécient leur environnement (FR=3.53 ; CMR=2.69), qu'ils participent de la même manière que les autres aux activités pédagogiques (FR=3.60 ; CMR=2.89) et qu'ils sont aidés par leurs camarades.

Les enseignants Camerounais ne partagent pas l'avis des Français, selon lequel la présence des élèves handicapés fait peur à leurs camarades puisque la moyenne de l'item CC01 (Le ministère de l'éducation préconise l'inclusion des élèves handicapés) n'est égale qu'à 2.54 (coefficient Eta^2 égal à .152).

Difficultés ressenties

Avec un coefficient Eta^2 égal à .237, l'item DP05 (Les élèves handicapés de ma classe ont plus besoin d'aide que les autres pour suivre les enseignements) différencie le plus les enseignants des deux pays. Comparativement au Cameroun, les enseignants en France indiquent que les élèves de leur classe ne peuvent pas suivre le rythme dans une classe ordinaire (FR=3.26 ; CMR=2.42).

Les professeurs Camerounais déclarent que les élèves handicapés de leur classe peuvent utiliser moyennement le même matériel pédagogique que tous les autres élèves (CMR=2.51). Les Français pensent, cependant, qu'ils l'utilisent fréquemment (FR=3.09).

4.2 Etude des corrélations entre les composantes du Modèle théorique d'Ajzen

L'objectif de notre travail n'étant pas de tester le modèle emprunté à Ajzen, nous nous intéressons uniquement à mesurer l'intensité du sens de la relation linéaire entre les différentes composantes du modèle étudié et l'attitude des enseignants.

L'étude corrélations montre des liaisons linéaires entre trois les composantes : les difficultés perçues par les enseignants, leurs croyances normatives et leurs croyances comportementales. On note des corrélations négatives entre les difficultés perçues d'une part, les croyances normatives (-.33) et les croyances comportementales d'autre part (-.65). Il s'avère ainsi, conformément au modèle théorique élaboré, que l'intensité des difficultés ressenties engendre des croyances négatives chez les enseignants.

Il apparaît une corrélation positive entre les croyances normatives et les croyances comportementales, ceci suggère que les croyances comportementales tendent à augmenter avec les croyances normatives. Les enseignants se montrent favorables au comportement recommandé c'est-à-dire à l'inclusion des élèves en situation de handicap (politique visant l'inclusion scolaire des élèves handicapés).

Il ressort aussi que l'attitude de l'enseignant envers l'inclusion (par rapport à son efficacité), n'est pas liée de manière significative avec aucune des composantes du modèle. Les corrélations ne sont que de .088, .038 et -.094 respectivement avec les croyances normatives, les croyances comportementales et l'attitude et les difficultés perçues. Les trois composantes ne semblent pas ainsi déterminer l'attitude des enseignants envers l'inclusion.

5. Discussion et conclusion

L'examen des corrélations montrent que les trois composantes du modèle élaboré sont fortement liées. Les corrélations sont négativement significatives entre les difficultés perçues d'une part, les croyances normatives des enseignants et leurs croyances comportementales d'autre part. Les trois composantes ne s'avèrent cependant pas déterminer l'attitude des enseignants envers l'inclusion, puisque les corrélations ne sont pas significatives.

Une analyse de la manière dont les enseignants perçoivent la politique en place à travers l'évaluation de leurs croyances et des difficultés qu'ils ressentent confirme la volonté de la prise en compte du handicap dans la politique éducative dans les deux pays et le rôle important que joue l'école. La plupart des enseignants se déclarent favorables à l'inclusion scolaire comme mode de scolarisation des élèves en situation de handicap que préconisent les représentants institutionnels à tous les échelons hiérarchiques (Ministère, inspection, direction d'école).

Les résultats révèlent que l'engagement des enseignants en faveur du principe de la scolarisation des élèves en situation de handicap ne suffit pas à elle seule pour garantir l'efficacité de la politique de l'inclusion si cet engagement n'est pas associé à leur sentiment de compétence.

Nos résultats suggèrent, au regard des corrélations faibles observées entre l'attitude des enseignants et les autres composantes du modèle, de rechercher d'autres facteurs exogènes au modèle que ceux que nous avons étudiés. Ces facteurs peuvent être les caractéristiques individuelles des enseignants ou leur proximité avec le handicap.

Bibliographie

BENNACER, H. (2001). Déterminants psychologiques de la pratique de la pédagogie différenciée telle qu'elle est déclarée par les maîtres de l'école élémentaire : test d'un modèle dérivé de la théorie du comportement planifié d'Ajzen in *Revue européenne de psychologie appliquée*, 2001, 51(4), pp273-288

BEYENE et TIZAZU (2010). Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in *Ethiopia*, *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, Volume 6, Number1

FISHBEIN, M., et AJZEN, I. (1972). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 23(1), 487-544.

NGO MELHA, E. et BENNACER, H. (2010). Étude comparative des politiques éducatives d'inclusion en France et en Afrique subsaharienne. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.

NGO MELHA, E. (2017). *Inclusion scolaire des élèves en situation de handicap en France et au Cameroun : analyse de la politique nationale et points de vue des enseignants*, thèse de doctorat. Dijon : Université de Bourgogne

ONU (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. New York / Genève : Organisation des Nations unies.

PLAISANCE et al., (2007) Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat. Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°37, avril 2007, p.159-164

RAMEL, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire*, thèse de Doctorat. Lausanne : Université de Lausanne.

République du Cameroun (2010). Loi sur la protection et la promotion des personnes handicapées.

République française (2005), Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Salamanque / Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO. (2010). Rapport mondial sur le suivi de l'EPT : Atteindre les marginalisés, Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

VIGOUR, C. (2005) La comparaison dans les sciences sociales : méthodes et pratiques, Collection « guides repères », Paris : La découverte.

