

## L'ADAPTATION DIFFICILE DES ENSEIGNANTS CAMEROUNAIS À LA PRATIQUE DE L'INCLUSION SCOLAIRE : LE CAS DE LA GESTION PÉDAGOGIQUE DE LA CLASSE

**Marie Noelle KOUATCHANG**  
Université de Yaoundé 1, Cameroun  
[noellaange@yahoo.fr](mailto:noellaange@yahoo.fr)  
&

**Pierre FONKOUA**  
ICT University, Cameroun  
[pfonkoua2001@yahoo.fr](mailto:pfonkoua2001@yahoo.fr)

**Résumé :** Le présent article explore l'adaptation des enseignants « inclusifs », pour en énumérer en expliquant, les entraves, partant sur la base singulière du mode de gestion pédagogique (notamment l'organisation physique de la classe et la gestion des apprentissages) appliqué par ces derniers en situation de classe. Pour ce faire, des données ont été collectées auprès des enseignants de l'EPIA 1A de Nkolndongo à Yaoundé. Les analyses faites révèlent entre autres que la perception et les attitudes des enseignants sur la question de l'inclusion scolaire déteignent encore de façon significative sur leur adaptation, soit leur gestion pédagogique de classe. Une proposition de modèle de gestion pédagogique d'une classe inclusive conçue sur la base de réflexions et analyses des recherches sur la question, est fournie à l'issue de l'étude.

**Mots clés :** Adaptation, enseignants, inclusion scolaire, gestion pédagogique, Cameroun.

## THE DIFFICULT ADAPTATION OF CAMEROONIAN TEACHERS TO THE PRACTICE OF SCHOOL INCLUSION : THE CASE OF THE PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF THE CLASS

**Abstract :** This article explores the adaptation of 'inclusive' teachers, in order to enumerate and explain the obstacles of this adaptation, based on the mode of pedagogical management (in particular the physical organization of the class and the management of learning) applied by those teachers in a classroom. To do this, data were collected from teachers of EPIA 1A of Nkolndongo in Yaoundé city. The analyses carried out reveal among other things, that the perception and personal attitudes of teachers on the issue of inclusive education, still have a significant impact on their adaptation, that is, their pedagogical management of the classroom. A proposal for a pedagogical management model of an inclusive classroom designed based on reflections and analysis of research on the issue is provided at the end of the study.

**Keywords:** Adaptation, teachers, school inclusion, pedagogical management, Cameroon.

### Introduction

Dans un contexte aujourd'hui fortement marqué dans plusieurs pays au monde par l'offre et la garantie d'une éducation de qualité pour tous sans distinctions aucune, la question de l'arrimage de la majorité des enseignants camerounais à la pratique de l'inclusion scolaire, constitue encore à ce jour un problème majeur, bien que le processus de résolution soit en cours.

L'inclusion est un concept qui aujourd'hui a le vent en poupe, car se retrouvant dans pratiquement toutes les sphères de la société (politique, société, éducation...). En éducation, l'inclusion est mise en avant aidée par le fait que les gouvernants se soient rendus à

l'évidence que, tout être humain dispose d'un potentiel qu'il faudrait encadrer et développer, aucun être n'étant en réalité dénué de tous sens, tel que le démontre Howard Gardner à travers sa théorie des « intelligences multiples<sup>1</sup> ». De plus, l'éducation est un droit fondamental pour tous les enfants. La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) adoptée en 1989 souligne en son article 2, le principe de non-discrimination que voici : « Tous les enfants ont le droit de recevoir une forme d'éducation exempte de toute discrimination motivée par le handicap, l'origine ethnique, la religion, la langue, le sexe, les compétences, etc ». De ce fait, priver un enfant de ce droit à l'éducation reviendrait à violer ce droit.

Considérant ce qui précède, l'éducation inclusive prend effet au Cameroun à partir de la signature de l'arrêté N° 7707/A/501 du MINEDUB/SG/DEMP/du 04 Août 2015, par le Ministre de l'Education de Base. Ledit arrêté qui portait érection de quelques écoles publiques (68, devenues 69 exactement après signature d'un autre arrêté en 2020) en écoles publiques pilotes inclusives dans toutes les régions du pays, confère dès lors à toutes ces écoles, le devoir d'accueillir en leurs seins, tous types d'enfants (avec ou sans handicap de toute nature, vulnérables, déplacés, provenant de minorités ethniques...etc) et les former, sans distinctions. Cette décision ne vient en fait que rétablir l'école dans ses attributions et fonctions principales, pour Fonkoua (2018) qui affirme que, le devoir de l'école, qu'elle soit du système formel, non formel ou informel est de permettre à chaque enfant de se développer et d'acquérir les compétences de base notamment sur les plans intellectuel, physique, affectif, social et même religieux, que ce dernier soit en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou pas. Cette adoption de l'éducation inclusive par le gouvernement camerounais, témoigne de sa volonté de construire une véritable société inclusive. Seulement, comme l'a relevé Tchombé (2017, p.28) : « pour autant, le Cameroun ne dispose pas de politique spécifique en matière d'éducation inclusive pour orienter et diriger la mise en œuvre de celle-ci ».

A ce jour, dans son élaboration en cours d'une politique de mise en œuvre de l'éducation inclusive (qui sera d'ailleurs validée très prochainement), l'Etat est soutenu par certains organismes non gouvernementaux à l'instar de Sightsavers, l'UNESCO, l'UNICEF, Plan International et des institutions privées camerounaises telles que le CJARC et OMHANDICAM. Malgré ce soutien, et quelques années après son introduction (sept ans exactement), force est de constater que sur le terrain, les difficultés entravant la mise en œuvre de l'éducation inclusive demeurent. Elles sont notamment et entre autres, d'ordre physique (besoin en infrastructures adéquates pour les handicapés, notamment moteurs), matériel (nécessité des équipements pour les apprenants malvoyants, malentendants...) et humaines (l'important besoin d'enseignants dûment préparés, informés et formés à tenir des classes inclusives).

---

<sup>1</sup> En 1983, ce psychologue cognitiviste commet son livre : *les intelligences multiples*, dans lequel il explique que tous les hommes sont intelligents, mais pas forcément de la même façon. Il stipule qu'il existerait en réalité en chaque homme, huit types d'intelligences s'exprimant différemment d'un individu à un autre.

C'est donc fort de ce constat précédemment évoqué, que la question centrale de recherche ci-après a été formulée : Comment les enseignants d'écoles inclusives assurent-ils la gestion pédagogique de leurs classes ? Autrement dit, comment organisent-ils physiquement leurs classes, ainsi que la gestion des apprentissages sans y avoir été préparés ou pas suffisamment?

L'étude a été menée poursuivant l'objectif d'évaluer l'adaptation des enseignants des classes inclusives, sur la base de l'identification et de l'analyse des éléments de gestion pédagogique mis en œuvre par ces derniers.

## 1. Cadres théorique et conceptuel

Il nous semble adapté au moment d'aborder cette articulation, de procéder à la clarification de quelques concepts clés de l'étude.

D'après l'UNESCO-PASE (2010, p. 34) : « **Gérer pédagogiquement** une classe revient à penser aux activités liées aux enseignements – apprentissages dans une salle de classe où l'enseignant est le premier responsable des activités qui s'y déroulent.

Les activités ci-dessus évoquées peuvent se résumer comme suit :

- la tenue des documents pédagogiques,
- la conduite des leçons,
- l'évaluation des enseignements en classe ».

La gestion pédagogique d'une classe concerne donc plusieurs aspects ; mais toutefois, cette étude s'intéresse à deux aspects que sont : la gestion (physique/organisationnelle) de la classe et la gestion des apprentissages.

- a) La gestion de la classe**, est selon Nault et Fijalkow (1999) « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorables à l'apprentissage ». Elle concerne entre autres, la disposition de la classe, c'est-à-dire des tables-bancs, du bureau de l'enseignant, la disposition des élèves sur les tables-bancs, la gestion du tableau par l'enseignant, les règles de discipline de la classe ...etc
- b) La gestion des apprentissages** quant à elle, signifie l'accent mis sur la conception et la mise en œuvre de stratégies pédagogiques permettant d'atteindre des résultats d'apprentissage (wikipédia, 2019). Elle concerne le déroulement des contenus, des activités d'apprentissage et la planification des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adéquats entre autres.

### 1.1. Les enseignants face à l'inclusion

L'inclusion ou la scolarisation des EBES<sup>2</sup> entraîne inévitablement une modification des pratiques enseignantes. Toute opération menée par les enseignants dès lors, notamment la gestion pédagogique, doit être spécifiquement adaptée à tous les types d'apprenants.

---

<sup>2</sup> Abréviation désignant un Enfant dit à Besoins Educatifs Spécifiques.

L'hétérogénéité des classes inclusives entraîne inévitablement la modification des pratiques de classe habituelles. Pour Dionne et Rousseau (2006), l'inclusion nécessite une intervention planifiée, adaptée aux difficultés de chaque enfant à besoins spécifiques ; Autrement dit, pour pouvoir former efficacement un EBES, l'enseignant doit recevoir au préalable, une formation spécifique et adaptée aux besoins de l'enfant en question.

Selon les résultats d'une étude menée par Gombert *et al.* (2008), aujourd'hui encore à l'école, la prise en charge des élèves en situation de handicap, qui sont parfois très en deçà de la norme de la classe, constitue une réelle difficulté pour les enseignants. Les auteurs proposent trois aspects pouvant expliquer la persistance des obstacles à la scolarisation en classe ordinaire. Ce sont notamment ceux de la socialisation, des apprentissages et enfin, des croyances. Celui des trois qui nous intéresse dans la présente étude est le deuxième, relatif à la gestion des apprentissages. Le défi pour l'enseignant ici, est de prendre en compte la diversité de tous les élèves, tout en repérant les invariants pédagogiques susceptibles d'être exploités par l'ensemble du groupe. Désormais, il est appelé à former des enfants « différents », dans un même espace géographique et horaire, ce qui admettons-le, n'est pas chose aisée sans l'expérience nécessaire.

### ***1.2. Les principaux facteurs influant sur l'adaptation des enseignants à l'inclusion scolaire : la perception et l'attitude***

Un nombre croissant de recherches indiquent que l'attitude positive des enseignants envers l'inclusion est l'un des facteurs les plus importants qui régit le succès de l'inclusion scolaire (Jordan & Stanovich, 2003, 2004 et Sharma, Forlin, & Loreman, 2007). D'après les résultats d'une étude menée au Québec par Pinsonneault (1997) dans laquelle cette dernière supposait entre autres que la perception de l'enseignant face à l'intégration a des répercussions très spécifiques sur la façon dont celle-ci sera vécue, il ressort que trois principales difficultés influenceraient la perception des enseignants à l'inclusion scolaire. Il s'agit notamment de : L'individualité de l'élève intégré, le curriculum différent de l'élève intégré par rapport à son groupe-classe et le manque de support aux enseignants.

A sa suite, Tremblay (2015) soulève l'existence de plusieurs variables en relation avec l'attitude des enseignants, telles que la formation, l'expérience avec l'inclusion scolaire, le type de déficience des élèves et même l'âge et le genre de l'enseignant.

### ***1.3. Deux éléments essentiels et complémentaires, indispensables pour l'adaptation des enseignants « inclusifs » : les adaptations générales et spécifiques***

Selon Fuchs *et al.* (1995) et Switlick (1997): « les adaptations dites générales s'adressent au groupe-classe et constituent des routines qu'instaure l'enseignant lorsqu'il prévoit l'émergence de besoins diversifiés chez ses élèves, étant donné l'hétérogénéité importante du groupe. Ces adaptations générales constituent « des pratiques communes, pouvant bénéficier à la fois aux élèves en difficulté et à tous les autres élèves de la classe [...] ». Pour ce qui est des adaptations spécifiques à l'intention de l'élève en difficulté, ils visent d'après Fuchs *et al.* (1995) et Vienneau (2006), le soutien particulier à offrir à ce dernier dans ses difficultés à apprendre, à comprendre, à maîtriser le contenu scolaire. Le niveau de

difficulté de la tâche et les critères d'évaluation des compétences, pouvant ici être modifiés ou non, selon les caractéristiques et les besoins de l'élève.

Vienneau (2006, p.8) relève en somme que, cette distinction entre adaptations générales et spécifiques apparaît primordiale parce qu'en effet, une véritable pédagogie de l'inclusion «doit permettre la gestion des différences en classe tout en répondant aux besoins particuliers [...] des élèves en difficulté ». Toute chose importante à prendre en compte pour mener à bien la gestion des apprentissages, car comme le précise l'auteur, si la réussite de l'élève en difficulté dépend de la qualité des interventions réalisées à l'intention de l'ensemble de la classe, cette réussite dépend aussi de la pertinence et de l'efficacité des interventions visant à répondre aux besoins particuliers de cet élève.

## 2. Cadre méthodologique

La présente étude, qui vise à évaluer la gestion pédagogique des enseignants des classes inclusives après description de cette dernière, est de nature exploratoire et menée suivant une approche quantitative, les données ayant été collectées au moyen d'un questionnaire.

### 2.1. Site, population et échantillon de l'étude

Le choix de l'Ecole Publique Inclusive d'Application 1A de Nkolndongo comme site de notre étude, se justifie par le fait que cette école d'application est l'une des deux écoles publiques de la capitale Yaoundé, siège des institutions et zone géographique de l'étude, que l'Etat a érigée en école pilote inclusive en 2015 et la plus expérimentée<sup>3</sup> du secteur d'enseignement public de la ville à ce jour. La collecte des données s'est faite auprès de tous les enseignants titulaires de classe de cette école, 12 au total, qui ont donc constitué notre échantillon. Etant donné que la population accessible de l'étude était mathématiquement accessible, nous n'avons pas eu recours à une technique d'échantillonnage.

## 3. Résultats

Analyses faites, les principaux résultats ci-dessous présentés sous forme de tableaux en ont découlé :

### 3.1. Gestion de la classe

#### Tableaux 1 et 2

#### Disposition des élèves sur les tables-bancs par les enseignants

Dispositions	X	P(%)
Enfants ordinaires et EBES ensemble	10	83,33
EBES ensemble	1	8,33
Enfants ordinaires +EBES ensemble + autres	1	8,33
EBES avec différents besoins ensemble	0	0
Enfants ordinaires ensemble	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Autres dispositions	Effectifs	P(%)
Enseignants sans autre disposition	11	91,67
EBES ayant des problèmes de vue assis devant	1	8,3
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

<sup>3</sup> L'Ecole Publique Inclusive d'Application 1A depuis son érection en école inclusive, accueille chaque année un nombre considérable d'EBES, contrairement à l'Ecole Publique Inclusive du Centre Administratif IB, et les enseignants y reçoivent quelques formations.

De l'observation de ces tableaux, il découle que pratiquement la totalité des enseignants, soit 11, représentant 91,67% disposent sur les tables-bancs, les apprenants à besoins spécifiques et ceux sans besoins spécifiques ensemble. Un enseignant, parmi les 12, soit 8,33% de l'échantillon déclare disposer dans sa classe, les apprenants à besoins éducatifs spéciaux ensemble, ceci dit-il, dans le but de pouvoir s'occuper d'eux au même moment, sans devoir se déplacer dans la classe.

### 3.2. Gestion des apprentissages

**Tableau 3**

**Description du procédé mis sur pied par chaque enseignant pour rendre inclusifs les contenus d'enseignement**

Procédé énoncé	Effectifs	P (%)
Suit un plan d'éducation individuel (PEI) adapté aux élèves à besoins éducatifs spécifiques	8	66,67
Introduit beaucoup d'animation, de gestuelle et utilise le matériel concret	2	16,67
Estime que les contenus disponibles sont à la portée de tous les types d'apprenants excepté les déficients mentaux	1	8,33
Ne saurait se prêter à cet exercice car n'en dispose pas les moyens, ni la formation nécessaires pour ce faire	1	8,33
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Comme nous le montre ce tableau, 66,67% de l'échantillon, se réfèrent au plan d'éducation individuel adapté aux EBES, pour rendre leurs contenus d'enseignement inclusifs. Par contre, 16,67% introduisent beaucoup d'animation, de gestuelle et utilisent le matériel d'enseignement concret et un autre estime que les contenus actuels sont déjà accessibles pour tous les types d'apprenants, excepté les déficients mentaux. Complètement en marge de ses homologues, un des répondants affirme ne pas du tout se prêter à cet exercice, car manquant selon lui de ressources pour le faire, c'est-à-dire les moyens matériels et la formation requise.

**Tableau 4**

**Pratique en groupe ou non des activités d'apprentissage par les apprenants**

Pratique d'activités ensemble	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	12	100
Non	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Tous les enseignants conformément à ce tableau, font pratiquer en groupes hétérogènes, les activités d'apprentissage par les élèves.

En guise de synthèse d'analyse, nous notons assez de divergences dans les réponses des enseignants. Nous expliquons dans le point suivant ce qui pourrait en être la cause.

## 4. Discussion

A la lumière de l'analyse des résultats précédents, nous énumérons et discutons tel que suivent, les différentes raisons expliquant la divergence de pratiques observée dans la

gestion pédagogique des enseignants, traduisant leur difficulté d'adaptation aux pratiques de classes inclusives en général.

#### *4.1. L'attitude et l'adaptation des enseignants influencées par l'âge et le genre*

Comme l'a soulevé Tremblay (2015), les femmes et les plus jeunes seraient en effet probablement de façon naturelle, plus disposées à l'adaptation que les hommes et les personnes plus âgées. Ceci se vérifie dans cette étude au regard de ce que, l'analyse des résultats donne de voir que les enseignants, bien qu'étant en manque criard de formation, s'essayent tout de même à la pratique de l'inclusion. Lesquels enseignants sont en grande majorité jeunes et de sexe féminin. Ils prennent des mesures visant à combattre la marginalisation des enfants en difficulté et prônent des valeurs telles que l'amour, l'entraide et le vivre ensemble entre leurs élèves. De cette façon, toutes ces valeurs que met en exergue l'éducation inclusive sont ici respectées et plus ou moins mises en application par les enseignants. Toutefois, les manquements que l'on pourrait observer chez ces enseignants quant à leur attitude influençant leur pratique de l'inclusion en général, sont imputables à notre avis à l'impréparation de ces derniers à tenir des classes inclusives. Par ailleurs, les différences relevées dans les réponses des enseignants laisse à croire qu'ils ne sont pas sur la même longueur d'onde en terme d'information et/ou même de formation sur la question, causant ainsi le fait que leur perception à chacun intervienne dans leurs pratiques de classe en général, d'où la subjectivité que nous abordons à présent.

#### *4.2. Une pratique de l'inclusion scolaire fortement marquée de subjectivité et de ressenti personnel*

Le fait que les enseignants ne soient pas unanimes dans leur gestion pédagogique et justifient différemment leurs procédés, montre à suffire qu'ils sont en manque d'informations à ce propos, d'où ce manque d'objectivité dans leur pratique. Toutefois, la convergence observée pour certaines de leurs pratiques, notamment la gestion de la classe et certains aspects de la gestion des apprentissages, donne de comprendre qu'ils sont conscients du but de l'éducation inclusive, mais sont défaillants en termes de connaissances pour sa mise en œuvre.

La subjectivité est relevée ici notamment à travers la pensée de ce répondant qui, lorsque tous les autres ont affirmé disposer les élèves sur les bancs de façon hétérogène, il déclare disposer les siens de façon homogène. Cette façon lui permet dit-il, de mieux gérer ces élèves, que lorsqu'ils sont éparpillés dans la classe.

Une autre divergence relative à la gestion des apprentissages est liée à l'utilisation des PEI pour la formation des EBES. D'après les résultats obtenus, tous n'en utilisent pas, et à tort, dans la mesure où les EBES sont formés sur la base précise de leurs besoins spécifiques identifiés, lesquels besoins sont à cet effet consignés dans un PEI. Les enseignants ont relevé des inconvénients quant à la disposition et la pratique des activités d'apprentissage par tous les élèves ensemble, mais ils ne savent vraisemblablement pas comment y pallier efficacement. Ces inconvénients qui, disons-le peuvent influencer sur les performances des apprenants sont entre autres : les railleries des élèves ordinaires envers ceux en difficultés, la distraction, la tricherie et même la frustration des enfants ordinaires causée par certains enfants en difficulté ; autant d'éléments qui pourraient mettre en mal la gestion pédagogique de la classe.

En vue de pratiquer une gestion pédagogique objective et efficace, l'on pourrait s'inspirer des travaux de Friend et Bursuck (1999), qui ont développé à travers une classification pertinente, quatre environnements de la classe pouvant faire l'objet d'adaptations, pour promouvoir la réussite de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion. Ce sont : l'organisation de la classe, le groupement des élèves, le matériel de même que les méthodes et stratégies soutenant l'enseignement-apprentissage.

L'organisation de la classe concerne l'organisation physique, les routines, le climat de classe et ses règles, ainsi que l'utilisation du temps. Le groupement des élèves quant à lui implique la formation des petits groupes de classe homogènes ou hétérogènes (Les groupes hétérogènes étant formés sur la base de différences entre les élèves, notamment sur le plan de l'apprentissage et les groupes homogènes formés à partir des similarités entre les élèves). Cette pratique constituerait d'après les auteurs, une mesure efficace de gestion des différences entre élèves. Le matériel d'enseignement-apprentissage regroupe quant à lui tout outil mis à la disposition des élèves pour soutenir l'apprentissage, tels que les manuels scolaires et autres livres, matériel de manipulation, outils technologiques. L'adaptation judicieuse du matériel d'enseignement-apprentissage constitue un élément fondamental d'adaptation de l'enseignement, permettant généralement à l'élève en difficulté de participer pleinement aux activités de la classe. Par exemple, adapter un texte pour en simplifier le format (vocabulaire, syntaxe, etc.), tout en préservant le contenu essentiel, permet à l'élève en difficulté de lecture, l'accès au contenu d'apprentissage ciblé. Au vu de ce qui précède, il apparaît très clairement que l'enseignant de classe inclusive doit maîtriser les élèves chacun individuellement, et les pratiques de gestion pédagogique adéquates, afin de prévoir des réponses indiquées à toute réaction fût-elle prévisible ou non de la part de ces derniers.

Les entraves à l'adaptation des enseignants aux pratiques inclusives précédemment discutées, sont toutes générées incontestablement par l'absence ou l'insuffisance de formation, que nous allons aborder à présent.

### **4.3. La question de la formation des enseignants à l'inclusion scolaire au Cameroun**

Lors de notre entretien de prise de contact avec les participants de l'étude, nous avons recueilli les propos suivants, suite à notre question sur le déroulement des formations: « *les formations, nous les recevons généralement une fois par an, à l'initiative de l'ONG Sightsavers, à l'approche de la nouvelle année scolaire. Mais elles ne sont pas régulières. Néanmoins, au sein de notre établissement, nous organisons fréquemment des formations en interne* ». Une enseignante rencontrée dans une autre école inclusive de la ville dans le cadre de nos investigations, nous a déclaré ce qui suit : « *Nous avons été surpris et contraints d'accueillir à l'école tous les enfants sans distinctions ; et maintenant que nous le faisons, nous ne savons comment les tenir. Nous ne demandons qu'à être formés, capacités et outillés pour former ces enfants en difficulté comme il se doit (...)* »

Cet aspect défailant de la formation offerte et même du suivi des enseignants d'écoles inclusives pose avec acuité la question de la formation des enseignants à la gestion des classes hétérogènes. Les formations sont certes présentes, mais encore timides. Elles sont peu, irrégulières et pas encore au profit de toutes les écoles qui accueillent des EBES. Pour que nous puissions prétendre à la pratique d'une éducation inclusive réussie, il est capital qu'une solution efficace soit trouvée au besoin de formation des enseignants. Tchombé (2017), dans son rapport d'analyse de la situation de l'éducation inclusive au

Cameroun a recommandé à ce propos, que soit élaboré un référentiel de formation et que le profil et le statut de l’enseignant « inclusif » camerounais soient également définis.

En attendant l’effectivité de la politique de mise en œuvre de l’éducation inclusive qui est en cours de finalisation, nous proposons :

- Que soit conçu et élaboré un référentiel de formation des enseignants d’écoles inclusives et que les enseignants d’écoles inclusives publiques et privées sur toute l’étendue du territoire soient soumis à des séances de formations plus régulières et intenses. Dans cet élan, l’administration scolaire pourrait solliciter l’aide des structures privées bien plus expérimentées en la matière telles que PROMHANDICAM et le Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun (CJARC). Sachant que les EBES sont en réalité les principales victimes de cette formation insuffisante des enseignants, il serait équitable de ne ménager aucun effort pouvant conduire à la résolution de cette question et rétablir ces derniers dans leurs droits. Ce d’autant plus que, l’éducation inclusive n’est pas une faveur ou une sorte de compassion manifestée à l’endroit des EBES, mais un droit légal et reconnu.
- Un modèle de gestion pédagogique d’une classe inclusive conçu sur la base d’analyses des travaux sur la question que voici :

**Tableau 5**  
**Proposition de modèle de gestion pédagogique d’une classe inclusive**

Gestion pédagogique de la classe	Tâches à effectuer/ mettre en œuvre par les enseignants	Objectifs
1- Organisation de la classe	- Organiser la classe avec les apprenants, notamment les présentations mutuelles et l’établissement du règlement intérieur de la classe	Créer ou faire croître en chacun des apprenants, un <b>sentiment d’appartenance à la classe</b> ; (Handicap int.2014) surtout les EHDAA. <sup>4</sup>
	-La disposition physique de la classe doit tenir compte des éléments suivants : les objectifs d’apprentissage ; la méthode pédagogique ; les meubles ; et les besoins individuels (par exemple, un enfant avec une mauvaise vue doit être assis au premier rang). (Handicap international 2014)	Apporter une amélioration significative (à travers une bonne disposition physique), du comportement et de l’apprentissage des élèves, étant donné que la disposition physique de la classe a une influence sur ces derniers.
	-Pratiquer une disposition hétérogène des élèves	Resserrer les liens entre les apprenants, l’amour et l’acceptation de l’autre avec ses différences (sur le plan social), et sur le plan pédagogique, développer l’entraide entre camarades. contribuer au soutien de l’élève en difficulté, qui peut être placé avec un

<sup>4</sup> Abréviation désignant un Enfant Handicapé et en Difficulté d’Adaptation et/ou d’apprentissage.

		autre élève de façon continue (Friend et Bursuck ,1999),
	-Revoir l'organisation ou la disposition « traditionnelle » de la classe (dans laquelle le bureau de l'enseignant est devant la classe, et les élèves assis les uns derrière les autres), en faisant plutôt asseoir les apprenants soit en groupes, soit en demi-cercle ou alors en cercle, avec le bureau de l'enseignant au milieu ou entre eux (Handicap international, 2014)	Encourager une implication active et participative de l'enfant dans son apprentissage, à travers ces configurations qui favorisent les échanges entre apprenants, et la proximité avec l'enseignant.
<b>2-Gestion des apprentissages</b>	- Déstructurer les leçons collectives en sous-unités, en fonction des besoins de chacun (Thomazet, 2008)	Donner à chaque élève de recevoir exactement les enseignements dont il a besoin ; ainsi, il y manifestera et accordera plus d'intérêt.
	-Faire travailler régulièrement les élèves en groupes	Faire bénéficier à chaque apprenant des avantages tant sur le plan social que pédagogique de cette pratique (voire disposition hétérogène).
	-Pratiquer régulièrement des classes promenades	Donner aux apprenants de faire corps avec la réalité, de la palper, d'éveiller leurs sens, et leur permettre de se divertir par la même occasion.

Comme on peut le voir à l'observation du tableau, la proposition de modèle ci-dessus fournit quelques activités à effectuer par les enseignants d'écoles inclusives, assorties chacune des objectifs à atteindre auprès des EBES, autant pour la gestion de la classe que pour celle des apprentissages, à l'effet d'améliorer la gestion pédagogique dans les classes inclusives. La mise en application des activités ci-dessus spécifiées donneront à l'enseignant d'appliquer une gestion de classe dite « proactive » et recommandée dans les classes inclusives, car permettant à l'enseignant d'anticiper sur la production des comportements indésirables de la part des apprenants, en créant des conditions qui favorisent et font émerger de bons comportements parmi eux, plutôt qu'une gestion de classe « réactive », qui elle, renvoie à la manière dont les enseignants doivent réagir en réponse aux comportements indésirables des élèves. (Sightsavers, 2018).

## Conclusion

L'inclusion scolaire au Cameroun comme dans plusieurs autres pays, prend progressivement corps, malgré les nombreuses difficultés, compte tenu des lourds moyens financiers, matériels, et de formation de la ressource humaine entre autres qu'implique la mise en œuvre de l'éducation pour la diversité.

L'évaluation de l'adaptation des enseignants d'écoles inclusives à travers l'exploration de leur gestion pédagogique qui était la raison d'être de cette étude, donne de conclure sans ambages que les enseignants peinent à s'adapter à l'inclusion scolaire, faute du manque

d'informations sur la question, lequel manque d'informations entraînant à son tour, une perception et des attitudes plus ou moins négatives de leur part. Puisque la gestion pédagogique de la classe a un impact non négligeable sur la formation des apprenants, sinon détermine même la réussite ou non de ces derniers, il va sans dire que la question de la formation de ces formateurs, acteurs clés du processus enseignement-apprentissage devrait se voir accorder une plus grande considération ou plutôt accélération, au risque pour notre pays de pratiquer une intégration<sup>5</sup> scolaire des EBES, au détriment d'une éducation inclusive digne de ce nom.

### Références bibliographiques

- UNICEF. 1989. « Convention Internationale des Droits de l'Enfant ». Article 2.
- DIONNE Carmen. et ROUSSEAU Nadia. 2006. « Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire ». presses de l'université du Québec, Canada.
- FONKOUA Pierre. 2018. « L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique : adaptation et apprentissage dans le système éducatif ». cahiers africains de recherche en éducation, N°13. L'Harmattan.
- FRIEND Marilyn et BURSUCK William. 1999. « Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers » 2e édition. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- FUCHS Lynn, FUCHS Douglas, Hamlett, Carol, PHILLIPS Norris et KARNIS Kathy. 1995. « General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities ». SAGE journals, *Exceptional Children*, volume 61, No 5, pp. 440-459. <https://doi.org/10.1177/001440299506100504>
- GOMBERT Anne, FEUILLADIEU Sylviane, GILLES Pierre-yves et ROUSSEY Jean. 2008. « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, No 164, pp. 123-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.2141>
- HANDICAP INTERNATIONAL. 2014. « Outils et ressources pour l'éducation inclusive : Kit de formation d'enseignants ».
- JORDAN Anne & STANOVICH Paula. 2004. « The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special needs in their regular elementary classrooms ». *Exceptionality Education Canada*, « volume 14 No 2-3, pp. 25-46.
- JORDAN Anne & STANOVICH Paula. 2003. « Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices ». *Journal of Research in Special Educational Needs*, volume 3, No 1. Repéré à : <http://www.nasen.org.uk>.
- NAULT Thérèse et FIJALKOW Jacques. 1999. « La gestion de la classe : d'hier à demain », in *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 25, No 3, pp. 451-466.
- PINSONNEAULT Roxane. 1997. « Adaptation de la pratique pédagogique au primaire lors de l'intégration d'élèves en difficulté en classe ordinaire ». Rapport de recherche pour Maîtrise en éducation, Université du Québec.

---

<sup>5</sup> L'intégration se préoccupe davantage de garantir la scolarisation des enfants handicapés dans les établissements ordinaires, plutôt que de leur apprentissage en tant que tel. Par contre, l'inclusion met l'accent sur la responsabilité du système éducatif qui doit s'adapter et accueillir tous les enfants. Une importance particulière est accordée à la pleine participation de tous les élèves sans distinctions. Sightsavers (2011, 4).

- SHARMA Umesh, FORLIN Chris & LOREMAN Tim. 2007. «What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint?». *Journal of Educational Policy*, No 4, P. 95-114.
- SIGHTSAVERS. 2018. « L'éducation inclusive pour les enfants handicapés. Manuel de formation des enseignants ». Volume 1.
- SIGHTSAVERS. (2011). « Document d'orientation de politique : Faire de l'éducation inclusive une réalité ». [www.sightsavers.org](http://www.sightsavers.org)
- SWITLICK Diane. (1997). Curriculum modifications and adaptations. In. BRADLEY Dianne et KING-SEARS Margaret. «Teaching students in inclusive settings: From theory to practice». p. 225-251. Allyn and Bacon. Needham Heights.
- TCHOMBE Thérèse. 2017. « Rapport analyse de l'éducation inclusive au Cameroun ». Center for child & family development & education / Unesco chair Cameroon.
- THOMAZET Serge. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 34, No 1, p. 123-139.
- TREMBLAY Philippe. 2015. « Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire ». *Revue canadienne de l'éducation* volume 38, No 3, Pp. 1-29. Société canadienne pour l'étude de l'éducation.
- UNESCO - PASE. 2010. « Module de formation des enseignants du primaire : gestion pédagogique d'une classe ». Inspection générale/EPSP, Kinshasa.
- VIENNEAU Raymond. 2006. « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion ». In DIONNE Carmen et ROUSSEAU Nadia. « Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire ». pp. 7-32. Collection éducation-recherche. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- wikipedia.org. consulté le 10 Mars 2019.