



HWEHWEMUDUA

ISSN-L: 3080-1621

ISSN-P: 3080-1613

REVUE HWEHWEMUDUA

Revue des Lettres, Sciences Humaines et Sociales



Université Peleforo GON COULIBALY
UFR Sciences Sociales
Korhogo - Côte d'Ivoire

www.hwehwemudua.net



revue.hwehwemudua@gmail.com

REVUE DES LETTRES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

HWEHWEMUDUA



Vol.2, N°2, Juin 2026

Site : <https://www.hwehwemudua.net>

Courriel : revue.hwehwemudua@gmail.com

Université Peleforo GON COULIBALY

UFR Sciences Sociales

BP 1328 Korhogo

LIGNE EDITORIALE

Essentielle pour le progrès de la société, les lettres, sciences humaines et sociales jouent un rôle fondamental. Elles permettent de comprendre le passé, d'entretenir la mémoire de l'humanité, de mieux comprendre l'humain dans la société, de développer la capacité d'analyse et de rédaction, d'enrichir les autres sciences et technologies par le questionnement de leurs impacts sociaux, culturels et environnementaux, de mieux anticiper l'avenir avec discernement et humanité, et de construire une société équilibrée. Quoi de mieux que des productions scientifiques pour la diffusion et la promotion des acquis de la recherche, des connaissances. C'est dans ce dynamisme que s'inscrit la revue ***Hwehwemudua***, qui se présente comme une lucarne d'expression, de diffusion et de promotion des résultats de recherche des universitaires.

Le choix du nom de la revue n'est pas anodin. *Hwehwemudua* qui peut être traduit par « bâton de mesure », dans la langue *twi*, est un symbole Adinkra issu de la culture akan. Il représente l'excellence, la persévérance et la qualité du travail. Il rappelle donc l'importance de l'effort et de la détermination pour atteindre l'excellence. Tout comme ce bâton, cette revue est un espace de partage, de diffusion de travaux rigoureusement menés par les universitaires qui y soumettent des manuscrits originaux.

Dans un contexte où les échanges interculturels et interdisciplinaires se font plus que jamais indispensables, la revue en papier et en ligne, ***Hwehwemudua*** qui est une revue pluridisciplinaire à parution trimestrielle, se positionne comme un vecteur de connaissances susceptibles de nourrir le débat, de stimuler l'innovation et de contribuer à l'enrichissement des sciences humaines et sociales, des lettres, langues et des civilisations.

Le Comité de rédaction espère que la lecture de cette revue vous inspirera autant qu'elle l'a animé lors de son élaboration. Que ces pages soient pour vous une invitation à explorer et à enrichir votre regard sur nos sociétés, en perpétuelles mutations.

Le Comité de rédaction

ISSN-L 3080-1621 // ISSN-P 3080-1613

COMITÉ ÉDITORIAL

Directeur scientifique :

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur Titulaire d'Archéologie, Université Polytechnique de San-Pedro, Côte d'Ivoire

Directeur de publication :

KOUAKOU N'dri Laurent, Maître de Conférences d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Rédacteur en Chef :

N'GORAN Kouadio Adolphe, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

Secrétaire d'édition :

KOUAME N'founoum Parfait Sidoine, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

Secrétaire adjoint d'édition :

KOFFI Amani, Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

Trésorier :

ATCHIE Amon Guy Serge, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

Webmaster :

KOUAKOU Kouadio Sanguen

COMITÉ SCIENTIFIQUE

ALLOKO N'guessan Jérôme, Directeur de recherches de Géographie, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire.

ALLOU Kouamé René, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

ASSANVO Amoikon Dyhie, Maître de Conférences de Linguistique, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

BAHA Bi Youzan Daniel, Professeur Titulaire de Sociologie, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

BAMBA Mamadou, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire

BATCHANA Esohanam, Professeur Titulaire d'Histoire, Université de Lomé, Togo

BEKON Raphael Tanoh, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

BIRBA Noaga, Maître de Conférences d'Archéologie, Université Norbert Zongo, Burkina-Faso

BROU Cho Julie Eunice, Maître de Conférences d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

FAYE Ousseynou, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Cheick Anta Diop, Sénégal

GAYIBOR Théodore Nicoué Lodjou, Professeur Titulaire d'Histoire, Université de Lomé, Togo

GOLE Koffi Antoine, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches d'Histoire, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CNRST), Burkina-Faso

KOFFIE-BIKPO Céline, Professeur Titulaire de Géographie, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KONE Issiaka, Professeur Titulaire de Sociologie, Université Jean Lorougnon Guédé, Côte d'Ivoire

KONIN Severin, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KOUADIO N'Guessan Jérémie, Professeur Titulaire de Linguistique, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KOUAKOU N'dri Laurent, Maître de Conférences d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

KOUAME Aka, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur Titulaire d'Archéologie, Université Polytechnique de San-Pedro, Côte d'Ivoire

KOUASSI N'Goran François, Directeur de recherches de Sociologie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

KOUDOU Dogbo, Maître de Conférences de Géographie, Université Péléforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

LATTE Egue Jean Michel, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

MIAN Newson Kassy Mathieu Assanvo, Maître de Conférences d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

NENKAM Chamberlain, Maître de Conférences d'Histoire, Université de Yaoundé, Cameroun

OUATTARA Tiona, Directeur de recherches d'Histoire, Université Felix Houphouët-Boigny - Côte d'Ivoire

SANGARE Abass Souleymane, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

SILUE Pébanagnanan David, Maître de Conférences de Géographie, Université Peleforo GON COULIBALY

SINAN Adama, Maître de Conférences de Sociologie, Université Peleforo GON COULIBALY

SOHI Blesson, Maître de Conférences d'Histoire, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

SOTINDJO Dossa Sébastien, Professeur Titulaire d'Histoire, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

COMITÉ DE LECTURE

AGUIE Yhattey Hervé Thierry, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY

ANGOUA Adjé Séverin, Maître de Conférences d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

AYEMOU Kadjomou Ferdinand, Maître-Assistant d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

BAKAYOKO Yaya, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

BAMBA Fatoumata, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

BANGALI N'goran Gédéon, Maître de Conférences d'Histoire, Université Lorougnon Guédé, Côte d'Ivoire

BOUHO Gnionté Armel, Assistant d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

COULIBALY Kassoum, Maître-Assistant de Philosophie, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

COULIBALY Moussa, Maître-Assistant de Géographie, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

COULIBALY Wayarga, Assistant d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

COULIBALY Yalamoussa, Assistant d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

DJAMALA Kouadio Alexandre, Assistant d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

GOULEDEHI Kinva Via Jean Alda, Assistant d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KABA Brahim, Maître-Assistant d'Histoire, Université Julius Nyerere de Kankan, Guinée

KABORE Adama, Assistant d'Histoire, Université Norbert Zongo, Burkina-Faso

KANE Métou, Maître-Assistant de Lettres Modernes, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KAZIO Didjè Jacques, Assistant d'Archéologie, Université de Bondoukou, Côte d'Ivoire

KEWO Zana, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

KONE Bassoma, Maître-Assistant de Géographie, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

KONE Diloman, Assistant de Lettres Modernes, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KONE Kapiéfolo Julien, Maître-Assistant de Géographie, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

KONE Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

LAGO Blé Angelin, Maître-Assistant d'Histoire, Université Jean Lorougnon Guédé, Côte d'Ivoire

LOUKOU Yao Serges Bonaventure, Maître-Assistant d'Archéologie, Université cheikh Anta Diop, Sénégal

MENE Yao Fabrice-Alain. Davy, Maître-Assistant d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

OKOU Kouakou Norbert, Maître-Assistant de Sociologie, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

OUATTARA Brahim, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

OUATTARA Lancina, Assistant de Lettres Modernes, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

OUEDRAOGO Serges Noël, Maître-Assistant d'Histoire, Université Norbert Zongo, Burkina-Faso

SEKA Jean-Baptiste, Maître de Conférences d'Histoire, Université Jean Lorougnon Guédé, Côte d'Ivoire

SIDIBE Nohan, Maître-Assistant d'Histoire, Université Polytechnique de San-Pedro, Côte d'Ivoire

TOURE Gninin Aïcha, Maître-Assistant d'Archéologie, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

TRAORE Bakary, Assistant de Lettres Modernes, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

VIDO Arthur, Maître de Conférences d'Histoire, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

YAO Akpolè Daniel, Maître-Assistant de Philosophie, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

YEO Mamadou, Maître-Assistant d'Histoire, Université Polytechnique de San-Pedro, Côte d'Ivoire

ZADOU Zidy Armand Didier, Maître de Conférences d'Anthropologie, Université Jean Lorougnon Guédé, Côte d'Ivoire

SOMMAIRE

1. **Les archives judiciaires, une source d'information stratégique pour une justice inclusive et transparente**, Aboubacar 1 SYLLA.....1-14
2. **Universalisme des droits et justice procédurale : quel statut juridique pour les minorités homosexuelles ?**, Kinimo Bienvenu Lagloire N'ZI.....15-30
3. **Le marché de gros de Bouaké : entre sécurité alimentaire et développement socio-économique en Côte d'Ivoire : 1998-2024**, N'Goran Alphonse BROU & Bi Bouet Benoit Junior KALLOU.....31-43
4. **Le rythme musical Bollo super : entre enracinement culturel et recompositions contemporaines**, Vagbé Gethème IRIE Bi & Guikahué Daniel BISSOU,.....44-55
5. **Manifestations actuelles des formes de violences au sein des établissements scolaires secondaires dans la commune d'Abobo (Côte d'Ivoire)**, MANDE Ali, ADJE Effoué Dominique, Paul DIEDHIOU & EHUI Prisca Justine.....56-70
6. **Au-delà de la critique de l'ethnophilosophie : Paulin Hountondji et la mise en exergue de la responsabilité des philosophes africains**, David Pierre AVOCES.....71-85
7. **L'expérience du régime parlementaire en Haute-Volta (actuel Burkina Faso) sous la IIème république (1970-1974)**, Fadougo COULIBALY.....86-101
8. **Patrimoine graphique et design typographique : les poids Akan comme matrice de conception d'une police d'écriture**, IRIÉ Hermann Anges Fabrice.....102-112
9. **Délos, un carrefour commercial d'esclaves et de denrées de première nécessité à l'époque Hellénistique**, Ibrahima DIAMANKA.....113-126
10. **Le niveau en orthographe française en France et au Cameroun : analyses comparatives et apports didactiques**, ESSEBE-EKWELGEN Charlotte...127-144
11. **Pédagogie de l'accessibilisation et autodétermination des enfants à besoins éducatifs spécifiques : cas de l'école publique primaire inclusive de Founangue–Maroua – Cameroun**, KOLLO Betehe Manet & OYONO Michel Tadjuidje.....145-160
12. **Déclin ou apogée du mouvement pentecôtiste en Côte d'Ivoire ? (XIX^e siècle-XX^e siècle)**, TUO Yadjo-N'Taly Issouf.....161-182

- 13. Les Samoriens dans le pays Mona-Ouan (1893-1898), KAMATÉ Ladj...**.....183-199
- 14. Corrélations et causalités entre changements de lois fondamentales et violences politiques en Afrique subsaharienne : cas de la Côte d'Ivoire, Lako OUATTARA**.....200-218
- 15. De la vallée du Sénégal au soudan français : destins croisés de MAMADOU RACINE et MADEMBA SY (XIX^e-XX^e siècles), Mamoudou SY**.....219-237
- 16. Les normes informelles et la survie des régimes démocratiques, OUEDRAOGO Hamado**.....238-246
- 17. Le fleuve Nil dans la construction de la civilisation de l'Égypte ancienne, Kapeubé Hervé-Maurel DANKOUAN**.....247-260
- 18. Ressources naturelles et industries extractives : les défis environnementaux et sanitaires liés à l'exploitation du phosphate dans la région MATAM (Sénégal), Ousmane KOULIBALY, Amadou Hamath DIA & Ibrahima TOURE**.....261-273
- 19. Pour l'insertion socio-professionnelle des apprenants des sciences expérimentales au Cameroun, faut-il enseigner le ou du français en classes bilingues ?, Ngala Bernard Ndzi**.....274-292
- 20. Disparité de l'offre de transport et développement économique entre les communes de Thionck-essyl et de Santhiaba Manjaque (région de Ziguinchor, sud-ouest du Sénégal), COLY Roger, SAGNA Ousmane Michael Coutamaraou, NDIR Khadim**.....293-310
- 21. Les tirailleurs sénégalais dans la guerre d'Indochine : engagements militaires et enjeux mémoriels d'un oubli colonial, Sadio DIALLO**.....311-330
- 22. Dynamique des impacts socio-économiques et politiques des crises politiques transfrontalières dans la région de l'extrême-nord du Cameroun (2000-2020), SALI**.....331-344
- 23. La paleometallurgie en milieu DII : un patrimoine de savoir-faire perdu, Innocent SARDI ABDOUL**.....345-358
- 24. Autos représentations et constructions identitaires des descendants de la diaspora béninoise de Côte d'Ivoire au Bénin, Gnirgnamsoubi TOUMOUDAGOU**.....359-378
- 25. L'analyse des fondements politiques de la Côte d'Ivoire dans ses relations internationales de 1959 à nos jours, Saint David YAO BÉLI**.....379-394

26. L'histoire des mosquées wahhabites en Côte d'Ivoire: diffusion, institutionnalisation et dynamiques communautaires, Yao Ange Alla
DIFFL.....395-409

PÉDAGOGIE DE L'ACCESSIBILISATION ET AUTODÉTERMINATION DES ENFANTS À BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIFIQUES : CAS DE L'ÉCOLE PUBLIQUE PRIMAIRE INCLUSIVE DE FOUNANGUE–MAROUA – CAMEROUN

KOLLO BETEHE MANET

Doctorant en Sciences de l'éducation (éducation inclusive) à l'Université de Maroua-Cameroun

manet.kollo1988@gmail.com

&

OYONO Michel TADJUIDJE

Maître de Conférences à l'Université de Maroua-Cameroun

Résumé

Le rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 révèle que 68% des pays intègrent l'éducation inclusive dans leurs politiques. Au Cameroun, malgré des avancées comme le partenariat MINESEC/MINEDUB-Sightsavers, des défis persistent. La pédagogie de l'accessibilisation est présentée comme une solution pratique pour atteindre cet idéal. Cette étude explore la capacité d'autodétermination des apprenants à besoins éducatifs spécifiques face aux aménagements des établissements scolaires inclusifs. La question centrale est de savoir : la pédagogie de l'accessibilisation explique-t-elle l'autodétermination observée auprès de ces élèves ? En s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), une recherche qualitative exploratoire a été menée auprès de 21 participants. Les résultats obtenus par l'analyse de contenu catégorielle montrent que, la pédagogie de l'accessibilisation influence positivement l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques par l'individualisation des enseignements (90,47%), la considération des personnes en situation de handicap (87,30%) et l'accompagnement psychopédagogique (69,84%). Il est donc crucial que les enseignants conçoivent des situations d'apprentissage qui répondent aux besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation de ces apprenants, afin de renforcer leur motivation et leur engagement pour une inclusion scolaire réussie.

Mots clés : Pédagogie de l'accessibilisation, Autodétermination, enfants à besoins éducatifs spécifiques.

PEDAGOGY OF ACCESSIBILIZATION AND SELF-DETERMINATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: THE CASE OF THE INCLUSIVE PUBLIC PRIMARY SCHOOL IN FOUNANGUÉ –MAROUA - CAMEROON

Abstract

The 2020 Global Education Monitoring Report indicates that 68% of countries integrate inclusive education into their policies. In Cameroon, despite progress such as the MINESEC/Minedub/Sightsavers partnership, significant challenges remain. The pedagogy of accessibilization is presented as a practical option to achieve this ideal. This study highlights the self-determination capacity of learners with special educational needs in the face of adjustments in so-called inclusive schools. The central question is to know: would the pedagogy of accessibilization explain the self-determination observed among these students? Based on Deci and Ryan's (2000) self-determination theory, an exploratory qualitative research was conducted with 21 participants. The results, obtained through categorical content analysis, show that The pedagogy of accessibilization positively influences the self-determination of SEN students through individualized teaching (90.47%), consideration of persons with disabilities (87.30%), and psycho-pedagogical support (69.84%). Therefore, it is crucial for teachers to design learning situations that meet the needs for autonomy, competence, and affiliation of this category of learners, in order to strengthen their motivation and engagement for successful school inclusion.

Keywords: Pedagogy of accessibilization, self-determination, children with specific educational needs.

Introduction

D'après l'Organisation mondiale de la Santé, au moins 15% de la population mondiale vit avec une infirmité (rapport OMS, 2011). De plus, l'UNESCO (2005, 2008) indique que plus de 90% des enfants en situation de handicap dans les pays en voie de développement ne vont pas à l'école. Ces enfants sont ainsi victimes de stigmatisation et de discrimination. Ce qui limite considérablement leur accès aux soins médicaux, aux possibilités d'emploi et, surtout, à l'éducation, qui est pourtant un droit fondamental reconnu par de nombreux textes internationaux.

Comme le dispose la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) : « *Toute personne a droit à l'éducation* » (art. 26). Selon le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), dans son article 13, « *l'éducation primaire doit être gratuite et obligatoire et l'enseignement secondaire doit être accessible. Les parents ont le droit de choisir le type d'éducation pour leurs enfants...* » (p.13), et l'article 14 dispose : « *les états ont obligation d'adopter un plan d'action pour garantir la gratuite de l'enseignement primaire...* » (p.14). La Convention relative des droits de l'enfant (1989), dans son article 28, stipule que « *tout enfant a le droit d'accéder à l'éducation, qui doit être gratuite et obligatoire au niveau primaire* » (p.23).

Il en ressort que ces textes soulignent l'importance de l'éducation pour le développement personnel et social des enfants, sans aucune discrimination. Fort de ce constat, la question de la scolarisation des enfants en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage a commencé à se poser avec acuité. Prenant ainsi de l'importance lors des grandes conférences internationales sur l'éducation pour tous.

Selon Bélanger (2011), l'histoire de l'éducation des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage peut se décliner en trois temps à savoir : l'éducation spécialisée, l'éducation intégrative et l'éducation inclusive. Durant les années 1960 et 1970, les élèves étaient regroupés selon les catégories diagnostiques de handicaps ou difficultés auxquelles ils appartenaient (Tomlinson, 1987 ; Corbett et Slee, 2000). Selon ce courant, le handicap se définissait comme un problème ou un déficit invétéré chez l'individu (Slee, 1998).

Vers la fin des années 1960 est apparu un mouvement nouveau en faveur de l'intégration des enfants anciennement exclus de l'école ordinaire. Ce mouvement visait ainsi deux objectifs principaux : la normalisation des conditions de vie des personnes handicapées (Nirje, 1969) et la valorisation des rôles sociaux, avancée par Wolfensberger dans les années 1970-1980 (Dupont, 2005). Toutefois, malgré toutes les attentes et les efforts consentis dans ce mouvement, il revient de constater que très peu d'élèves bénéficiaient réellement de l'intégration dans les classes ordinaires (Vienneau, 2002). Cela a conduit, dans les années 1990, à un troisième mouvement centré sur la pédagogie de l'inclusion, qui critique les mesures intégratives antérieures (Skrtic, 1991). L'une des critiques relève de la centration sur la catégorisation et la prépondérance de l'approche médico-psychologique. Ces deux approches mises ensemble confirment l'idée que le problème réside dans la personne (Corbett et Slee, 2000).

L'éducation inclusive devient ainsi un nouveau paradigme éducatif (Garnier, 2013 ; Unesco, 2009) qui tend lentement mais sûrement à substituer les notions « *d'insertion et d'intégration* », lesquelles ont montré leurs limites pour assurer la pleine participation des enfants en situation de handicap aux pratiques éducatives (Garnier, 2013). C'est ainsi que l'éducation inclusive s'installe aujourd'hui au cœur des débats concernant les politiques éducatives actuelles au niveau international. Selon le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020, 68% des pays intègrent l'éducation inclusive dans leurs politiques (Unesco, 2020).

Dans ce sillage, le Cameroun a engagé des actions significatives pour promouvoir et mettre en œuvre ce nouveau paradigme, comme le partenariat MINESEC/MINEDUB-Sightsavers, la transformation de 68 établissements en école publique primaire inclusive depuis 2023 (Solidarité Laïque, 2023 ; Nguéné, 2024), et une politique nationale d'éducation inclusive validée en 2024 visant la transformation de 8075 enseignants et la transformation de 1289 écoles (MINEDUB, 2024).

Parallèlement, plusieurs textes et lois favorisent l'éducation inclusive, notamment : la loi n°98/004 du 14 avril 1998 définissant le projet de société et le type d'homme à former au Cameroun. Elle proclame « *l'égalité des chances sans discrimination de genre, les différences d'opinions politiques et religieuses, l'origine socioculturelle, linguistique ou géographique* ». La loi n°83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes en situation de handicap a été complétée par des textes réglementaires mis en place en 1990. Des mesures ont été prises en 1998, à la suite du Forum de l'éducation de 1995, pour promouvoir le droit à l'éducation, en particulier celui des personnes en situation de handicap. Au niveau international, l'État du Cameroun a ratifié plusieurs conventions visant la promotion de l'éducation pour tous, notamment la Convention sur les droits de l'enfant de 1989 ; la Convention relative aux droits des personnes handicapées de 2010 et les Objectifs de développement durable (ODD) (Unesco, 2020).

Toutefois, des défis majeurs demeurent présents en général tels que le manque des infrastructures adaptées, l'absence de formation initiale et continue du personnel enseignant et l'inaccessibilité de certains établissements etc. Ces constats révèlent l'absence d'une politique spécifique d'éducation inclusive capable d'orienter la mise en œuvre de cette approche. La transformation des écoles ordinaires en écoles inclusives exige une profonde restructuration, dont le point d'ancrage est l'accessibilité pédagogique. Ainsi, l'accessibilité pédagogique suppose l'affectation des moyens humains et matériels adaptés aux besoins de chaque apprenant (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016).

Dans le cadre de notre recherche, une pré-enquête menée auprès des enseignants en février 2025 a montré que, tous les apprenants de l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua disposent de plans d'éducation individuels (PEI). Dans la même veine, tous les enseignants ont déclaré : « *Je commence d'abord par élaborer le PEI de chaque Ebes avant le début de tout apprentissage* » (Entretien, février 2025). Cependant il est regrettable que la famille et les autres acteurs de la communauté éducative ne soient pas toujours associés au processus d'élaboration. À ce propos, une enseignante a déclaré : « *Je le fais seule, car les parents ne savent rien de la pédagogie* » (Entretien, février 2025). Nous avons noté que plus de la moitié des enseignants diversifient les supports didactiques lors du processus enseignement-apprentissage (7/12), soit 58,33%. En revanche, les adaptations pédagogiques ne sont mises en œuvre que de façon occasionnelle.

Par ailleurs, nous avons relevé que l'organisation du temps scolaire ne tient pas toujours compte du rythme individuel des apprenants, en particulier des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Une enseignante déclare à ce propos : « *l'élaboration de l'emploi du temps dans cette école ne tient pas compte de la présence des Ebes ; cela ne me permet pas de respecter leur rythme et ce sont eux qui doivent s'y adapter* » (Entretien, février 2025). Cela explique pourquoi certains enseignants accordent peu d'intérêt aux productions de ces apprenants. Un autre enseignant déclare : « *ils vont me ralentir et puis, qu'est-ce que je peux bien attendre d'eux ?* » (Entretien, février 2025). Ces propos témoignent des préjugés tenaces à l'égard de ces apprenants Ebes.

Nous avons en outre constaté que 8 enseignants sur 12 assurent un accompagnement psychopédagogique à ces Ebés, soit 66,66%. L'un des enseignants déclare : « *pendant que les autres travaillent, je prends le soin de me rapprocher de mes Ebés avec le souci de me rassurer qu'ils ont bien compris la consigne de travail puis, leur apporter l'aide nécessaire pour la résolution de la tâche donnée* » (Entretien, février 2025). Toutefois, on déplore le manque de collaboration avec les familles des Ebés. Comme l'a dit une enseignante, « *je n'ai pas de contact avec les parents de ces enfants* » (Entretien, février 2025). Ces propos témoignent non seulement le manque de collaboration mais également, l'absence d'assistance ou accompagnement pédagogique auprès des familles des Ebés.

Paradoxalement, malgré ces insuffisances en moyens et matériels adaptés, les élèves à besoins éducatifs spécifiques de l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua obtiennent des performances appréciables et deviennent de moins en moins dépendants de leurs pairs. Un élève nous a confié : « *je choisis moi-même les chaussures que je porte* » (Entretien, février 2025). Une enseignante a déclaré : « *mes élèves en situation de handicap parviennent à résoudre toutes les situations problèmes qu'on leur propose lors des apprentissages* » (Entretien, février 2025). Un autre enseignant renchérit : « *ils choisissent eux-mêmes les outils nécessaires pour leur apprentissage* » (Entretien, février 2025). Pour finir, un parent rencontré nous a confié que, depuis l'inscription de son enfant dans cette école, « *il organise lui-même la révision de ses leçons* » (Entretien, février 2025).

Au regard de ce qui précède, le problème qui se dégage est l'inadaptation des pratiques inclusives, malgré l'existence des cadres législatifs et des initiatives en faveur de l'éducation inclusive. Il convient donc de s'interroger sur les raisons de cette réussite malgré les conditions défavorables auxquelles ils sont confrontés. La première explication qui nous est venue à l'esprit tient à l'intégration de l'accessibilité au cœur des pratiques éducatives. Cela se traduit par une pédagogie de l'accessibilisation, fondée sur l'individualisation des enseignements, la considération de la personne en situation de handicap et l'accompagnement psychopédagogique adapté.

La pédagogie de l'accessibilisation est une praxis d'assistance, d'éducation et d'accompagnement des personnes présentant des incapacités de développement qui vise à promouvoir, développer et soutenir l'expérience autonome et autodéterminée de la personne (Mainardi, 2010). Cet accompagnement doit se dérouler au sein des situations d'apprentissage et de vie quotidienne. On comprend par-là qu'il s'agit d'une approche proactive visant à transformer les environnements d'apprentissage pour qu'ils soient inclusifs dès l'origine, en tenant compte des besoins de chaque apprenant (Mainardi, 2010). Par conséquent, l'auteure conclut que l'absence d'accessibilité constitue un facteur majeur d'exclusion ; inversement, l'accessibilisation favorise l'inclusion en général et le développement de l'autodétermination en particulier.

L'autodétermination, objet de notre étude, a déjà fait l'objet de plusieurs investigations par des chercheurs notamment Deci et Ryan (2000) via la théorie de l'autodétermination, Abery et Stancliffe, (2003) et Arias, Ovejero et Morentin, (2009). Depuis 1996, elle est définie comme l'ensemble des habiletés et attitudes, permettant à une personne d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus (wehmeyer, 1996, traduit par Lachapelle et wehmeyer, 2003).

Ainsi, un comportement est qualifié d'autodéterminé lorsqu'il permet à son auteur d'agir en tant qu'agent principal de sa vie, afin de maintenir et d'améliorer sa qualité de vie (wehmeyer, 2005). Selon le modèle fonctionnel de l'autodétermination, elle est composée de quatre caractéristiques interdépendantes : l'autonomie, l'empowerment psychologique,

l'autorégulation et l'autoréalisation. Le développement des capacités d'autodétermination dépend de (03) facteurs à savoir : les capacités individuelles qui sont liées au développement et aux apprentissages de la personne, les occasions offertes par l'environnement et le soutien offert aux personnes (wehmeyer,1999).

Toutefois en contexte inclusif, l'autodétermination s'est toujours posée au centre des débats mettant en relief la problématique du niveau d'autonomie voire le niveau de responsabilité, la capacité d'autorégulation et la capacité d'autoréalisation des enfants à besoins éducatifs spécifiques. Il convient de souligner que l'objet de notre étude est d'ouvrir une compréhension de l'autodétermination chez les EBES,

Le cadre théorique utilisé est constitué de la théorie principale sur l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) et deux autres théories secondaires à savoir : celle sur les intelligences multiples de Gardner (1983) et du socioconstructivisme de Vygotsky (1978).

La question instigatrice de cette recherche se formule comme suit : la pédagogie de l'accessibilisation explique-t-elle l'autodétermination observée auprès des élèves à besoins éducatifs spécifiques de cette école ? cette question principale est nécessaire car dans un contexte inclusif, les capacités de l'élève, les situations d'apprentissage et surtout l'environnement apparaissent comme des facteurs déterminants de la réussite ou de l'échec des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Ces facteurs jouent également un rôle clé dans le développement de l'autodétermination de ces élèves. L'hypothèse générale énonce que la pédagogie de l'accessibilisation explique l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques de l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua. Par ailleurs, l'objectif de notre étude est d'examiner les mécanismes de la pédagogie de l'accessibilisation et leur impact sur l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques de l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua.

Face à l'insuffisance de la formation des enseignants à l'éducation pour tous, le champ de recherche sur les pratiques efficaces en éducation inclusive au Cameroun demeure largement inexploré. La pertinence de cette étude est de mettre en lumière le hiatus entre les engagements de l'État camerounais en matière de politiques inclusives et les réalités concrètes sur le terrain.

1.MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme compréhensif de l'étude exploratoire qui vise à comprendre l'effet de la pédagogie de l'accessibilisation sur l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Cette étude est abordée au travers d'une approche hypothético-inductive, doublée d'une analyse qualitative des données. Le choix de la recherche qualitative semble indiqué dans la mesure où elle permet d'analyser des données non numériques telles que les paroles écrites ou dites et les comportements (gestuelle, mimique etc.) des participants dans le but de comprendre de façon approfondie et fine la question étudiée.

La présente étude est réalisée à l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua. D'après des données géographiques, cette école est située dans l'Arrondissement de Maroua 2^{ème}, Département du Diamaré, Région de l'extrême-nord (Cameroun). Cette institution éducative est située précisément au niveau du carrefour de l'avenue des banques de Maroua, sur l'axe allant à la place de l'indépendance. Son entrée principale est en face des Brasseries du Cameroun.

Notre recherche s'est focalisée seulement sur les élèves à besoins éducatifs spécifiques de l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua. La population d'étude est constituée des élèves présentant des handicaps (sensoriel et instrumental). Dans toute l'école, on en dénombre 48 en situation de handicap soit : 9 handicapés moteurs ; 14 handicapés auditifs

(malentendant ; 8 handicapés visuels (malvoyant) ; 9 handicapés mentaux (retard mental) et 8 polyhandicaps.

Après un sondage auprès de la directrice de l'école sur les différentes tranches d'âge et des classes accueillant les enfants à besoins éducatifs spécifiques, il est apparu que l'âge de ces élèves variait entre 7 et 16ans. Ces derniers étaient répartis dans toutes les salles classes de l'école, de la SIL au CM2. Cependant, dans le souci de mieux recueillir des informations primaires, l'on s'est penché plus sur ceux des apprenants ayant des handicaps moins profonds afin d'être mieux rassuré des informations obtenues.

Au regard du caractère qualitatif de notre étude, les techniques d'échantillonnage sont non probabilistes et les méthodes d'échantillonnage adoptées sont effectivement le choix raisonné et en variation maximale. De par la liberté qu'elles offrent au chercheur de constituer ses éléments en fonction des caractéristiques typiques et/ou atypiques, nous avons constitué un échantillon mixte de 21 participants incluant 15 élèves à besoins spécifiques et 6 enseignants.

Tableau n°1 : Échantillon d'apprenants Ebes

Type de handicaps	Handicap moteur		Handicap auditif		Handicap visuel		Handicap mental		Poly-handicap	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
SIL	//	//	01	//	//	//	01	//	01	//
CP	01	//	01	//	//	01	//	//	01	//
CE1	//	01	//	01	//	//	//	//	//	//
CE2	//	//	//	//	//	01	//	01	//	01
CM1	//	//	//	//	//	//	01	//	//	//
CM2	//	01	//	//	01	//	//	//	//	//
Sous-totaux	03		03		03		03		03	
Total	15									

Source : école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua.

La lecture du tableau n°1 montre que l'échantillon des apprenants reflète la diversité des profils concernés de la population des apprenants de cette école. Bien plus, elle tend à respecter l'approche genre.

Tableau n°2 : Échantillon d'enseignants

	HOMMES	FEMMES	TOTAL
SIL	//	01	01
CP	//	01	01
CE1	01	//	01
CE2	//	01	01
CM1	01	//	01
CM2	01	//	01
TOTAL	03	03	06

Source : école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua.

Le tableau N°2 illustre les caractéristiques des unités d'échantillon sélectionnées. La parité étant respectée, a permis d'inclure tous les niveaux et les différents groupes : 3 hommes et 3 femmes soit 50% pour chaque groupe.

Pour recueillir les données, nous avons eu recours à l'observation participante, au questionnaire d'entretien pour les apprenants (Ebes) et à un guide d'entretien pour les enseignants. Le questionnaire d'entretien auprès des élèves à besoins éducatifs spécifiques a permis de guider légèrement les réponses de ces derniers afin d'éviter tout égarement. Tandis

que les entretiens semi-directifs structurés auprès des 6 enseignants ont permis de poser des questions pertinentes et d’approfondir les réponses des participants.

Le guide d’entretien élaboré selon une procédure rigoureuse (analyse documentaire préalable, élaboration du guide initial, validation par expertise, test pilote puis finalisation du guide) comprenait (05) thèmes principaux : l’individualisation des enseignements, le niveau de considération de la personne en situation de handicap, l’accompagnement psychopédagogique, l’autodétermination, enfin pédagogie de l’accessibilisation et autodétermination. Ce guide a été préalablement validé par deux experts en éducation inclusive et testé lors d’un entretien pilote, permettant alors d’affiner sa formulation pour garantir sa pertinence théorique et pratique.

À cet effet, la triangulation des données a permis d’enrichir la compréhension du phénomène étudié. Les données obtenues ont été analysées en utilisant la méthode d’analyse de contenu de type catégoriel. Ce processus consiste à identifier et définir les catégories d’analyse pertinentes, puis à coder les unités de sens selon ces catégories. Il s’agit ensuite de calculer les fréquences d’apparition des éléments dans chaque catégorie pour en évaluer la prégnance.

2.LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

La recherche menée auprès des élèves à besoins éducatifs spécifiques de Founangué-Maroua visait à examiner comment la pédagogie de l’accessibilisation explique l’autodétermination de ces derniers. Et les données recueillies via des questionnaires d’entretien et les entretiens semi-directifs ont été analysées selon une approche catégorielle.

2.1. L’individualisation des enseignements comme fondement de l’autodétermination des élèves à besoins spécifiques de l’école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua.

Tableau n°3 : analyse de l’hypothèse n°1

CAS	Indicateurs	Ni		Nix
		+	-	
1	3	3	0	3
2	3	2	1	2
3	3	3	0	3
4	3	2	1	2
5	3	3	0	3
6	3	3	0	3
7	3	2	1	2
8	3	3	0	3
9	3	3	0	3
10	3	3	0	3
11	3	2	1	2
12	3	3	0	3
13	3	2	1	2
14	3	3	0	3
15	3	3	0	3
16	3	2	1	2
17	3	3	0	3
18	3	3	0	3
19	3	3	0	3
20	3	3	0	3
21	3	3	0	3
TOTAL	63	57	06	57

Source : KOLLO BETEHE MANET, 2026.

À cet effet, les données indiquent à travers le tableau d'analyse de l'hypothèse 1, que 57 indicateurs sur 63 ont été mobilisés. Cela nous a conduit au calcul du taux de validation de l'hypothèse 1. $TV : 57/63 \times 100 = 90,47\%$.

Au vu de ce taux de validation, il apparaît clairement que les élèves à besoins éducatifs spécifiques de l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua reçoivent effectivement un enseignement adapté. Cette individualisation est caractérisée par le respect des principes de diversifications des supports didactiques, d'adaptation pédagogique et d'élaboration des plans d'éducation individualisés, auxquels les enseignants de cette école accordent une importance particulière. Tous les enseignants nous ont confié qu'ils élaborent en début d'année scolaire, les PEI de chaque apprenant à besoins éducatifs spécifiques. L'un d'entre eux nous a d'ailleurs indiqué : « *tous mes élèves ont des plans d'éducation individuels élaborés* » (Entretien, mars 2026).

De plus, ils veillent systématiquement à diversifier les supports didactiques lors du processus enseignement/apprentissage. Un élève corrobore cette affirmation en confiant que « *les supports utilisés à chaque cours sont les objets concrets ou les audio* » (Entretien, mars 2026).

Par ailleurs, la majorité des élèves de cette école reconnaissent que les enseignements sont adaptés. Cela s'explique par la prise de conscience des enseignants de l'existence des différences de profils d'apprenants dans une même classe. C'est dans ce sens qu'un élève nous confie que « *je n'ai pas les mêmes consignes de travail que les autres camarades* » (Entretien, mars 2026). Toutefois, l'étude souligne que 2 enseignants sur les 6 qui constituent notre groupe d'enseignants tardent encore à respecter ce principe d'adaptation pédagogique.

Partant des analyses descriptives et du taux de validation de l'hypothèse de recherche établi à 90,47%, notre étude montre que l'individualisation des enseignements participe à l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Ce résultat concorde avec les observations menées sur le terrain, où il nous a été donné de constater que la majorité des enseignants de cette école appliquent le principe d'individualisation des enseignements à travers le respect de l'élaboration des plans d'éducation individualisés, l'application de la diversification des supports didactiques et les adaptations pédagogiques. On réalise donc à travers ces observations du terrain que l'individualisation des enseignements permet à chaque apprenant à besoins éducatifs spécifiques de mettre en application ou de faire usage de son type d'intelligence.

Ce constat s'accorde avec la théorie sur les intelligences multiples de Gardner (1983). Cette théorie soutient que chaque personne possède plusieurs formes d'intelligence à des degrés divers. Elle a d'importantes implications éducatives, en encourageant des approches pédagogiques diversifiées qui tiennent compte des différents styles d'apprentissage. Dans un contexte inclusif, cette théorie est particulièrement pertinente, car elle reconnaît et valorise la diversité des capacités d'apprentissage chez les élèves. Elle prône à cet effet, la personnalisation de l'enseignement et la différenciation pédagogique. En somme, cette théorie offre un cadre solide pour exploiter la diversité des intelligences au sein de la classe.

Dès lors, il ressort des observations menées auprès de nos participants et de cette théorie explicative que l'individualisation des enseignements constitue un facteur majeur, non seulement pour répondre aux besoins des élèves à besoins éducatifs spécifiques, mais aussi pour favoriser leur autodétermination

2.2. Le niveau de considération de la personne en situation de handicap comme socle de l'autodétermination des élèves à besoins spécifiques de l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua.

Tableau n°4 : analyse de l'hypothèse n°2

CAS	Indicateurs	Ni		Nix
		+	-	
1	3	3	0	3
2	3	2	1	2
3	3	3	0	3
4	3	2	1	2
5	3	3	0	3
6	3	3	0	3
7	3	2	1	2
8	3	3	0	3
9	3	3	0	3
10	3	3	0	3
11	3	2	1	2
12	3	3	0	3
13	3	2	1	2
14	3	3	0	3
15	3	3	0	3
16	3	2	1	2
17	3	3	0	3
18	3	3	0	3
19	3	2	1	2
20	3	3	0	3
21	3	2	1	2
TOTAL	63	55	08	55

Source : KOLLO BETEHE MANET, 2026.

Corroboré par les différentes réponses de nos participants, le tableau n°4 d'analyse de l'hypothèse souligne que 55 indicateurs sur 63 ont été mobilisés. Cela nous a conduit au calcul du taux de validation de l'hypothèse, soit **TV : 55/63x100=87,3%**. Ce taux de validation met en évidence l'effet du niveau de considération de la personne en situation de handicap sur l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

Si la majorité des enseignants de cette école reconnaît la nécessité de considérer et de valoriser la personne en situation de handicap, certains enseignants restent réfractaires à l'idée de respecter la liberté de rythme de ces enfants. C'est ainsi qu'un enseignant déclare : « *je les laisse souvent travailler à leur rythme et je respecte malgré moi, le degré d'implication ou d'engagement de ces enfants* » (Entretien, mars 2026). Corroborant ce propos, un élève nous a confié que : « *l'enseignant respecte régulièrement mon rythme de travail* », tandis qu'une autre a ajouté : « *mon enseignant respecte ma manière de travailler et ne me force pas* » (Entretien, mars 2026).

On souligne également dans cette étude que le respect du mode d'investissement des élèves à besoins éducatifs spécifiques n'est pas totalement effectif sur le terrain. En effet, face au temps imparti aux différentes leçons, les enseignants se trouvent parfois dans l'obligation de faire travailler ces derniers sous pression. C'est ainsi qu'un élève déclare : « *mon enseignant est patient quand je travaille malgré une certaine pression* ». Cependant, tous ces élèves reconnaissent que, malgré la qualité de leurs productions et de leurs réponses, les enseignants

valorisent toujours leurs actions. C'est dans ce sens que l'un d'eux nous révèle que : « *il me félicite à chaque fois que je réponds aux questions et de temps en temps, il m'appelle par des noms affectueux comme mon génie* » (Entretien, mars 2026).

Les résultats qui découlent du calcul de taux de validation de l'hypothèse n°2 témoignent de l'effectivité de la considération de la personne en situation de handicap. Ils soulignent également l'impact de l'environnement social et des interactions positives sur l'autodétermination de ces enfants. C'est dans cette perspective que les résultats de cette étude peuvent s'appuyer sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000).

Cette théorie suggère que l'environnement est déterminant dans la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la relation sociale. Elle apparaît donc pertinente dans le contexte inclusif qui est le nôtre, dans la mesure où la construction des liens sociaux passe nécessairement par un environnement collaboratif. Celui-ci dépend, à son tour, de la considération portée à la personne. Dès lors, à la lumière de cette théorie, on peut penser que l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques dépend de la qualité des rapports qu'ils entretiennent avec leurs pairs, leurs enseignants, leur famille et la société. Ainsi, le niveau de considération accordé à la personne en situation de handicap apparaît comme un socle pour l'autodétermination de ces élèves.

2.3. L'accompagnement psychopédagogique comme contribution à l'autodétermination des élèves à besoins spécifiques de l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua ».

Tableau n°5 : analyse de l'hypothèse n°3

CAS	INDICATEURS	Ni		Nix
		+	-	
1	3	3	0	3
2	3	3	0	3
3	3	2	1	2
4	3	2	1	2
5	3	2	1	2
6	3	2	1	2
7	3	2	1	2
8	3	2	1	2
9	3	2	1	2
10	3	2	1	2
11	3	2	1	2
12	3	2	1	2
13	3	2	1	2
14	3	2	1	2
15	3	2	1	2
16	3	2	1	2
17	3	2	1	2
18	3	2	1	2
19	3	2	1	2
20	3	2	1	2
21	3	2	1	2
TOTAL	63	44	19	44

Source : KOLLO BETEHE MANET, 2026.

Pour corroborer les réponses de nos participants, les données analysées à travers le tableau n°5 d'analyse de l'hypothèse indiquent que 44 indicateurs sur 63 ont été mobilisés. Cela nous a conduit au calcul du taux de validation de l'hypothèse, soit $TV : 44/63 \times 100 = 69,84\%$.

La catégorie analysée étant la stratégie d'accompagnement, ce taux de validation a permis de mettre en évidence l'influence de l'accompagnement psychopédagogique sur l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques. À cet effet, on note que certains enseignants semblent se limiter au seul rôle d'enseigner, oubliant leur rôle d'accompagnateur auprès de tous les élèves en difficultés. L'un d'entre eux nous révèle, avec gêne et en toute conscience d'un manquement professionnel : « *je ne veux pas entrer dans leurs vies privées* » (Entretien, mars 2026). Cela témoigne de l'absence de counseling de la part de cet enseignant dans ses pratiques éducatives.

Si le parent est généralement perçu comme le substitut de l'enseignant par excellence, presque la moitié des enseignants de cette école semble ne pas entretenir des relations avec les parents de leurs élèves. Seulement 4 enseignants sur 6 soit 66,66% essaient de collaborer avec les familles des élèves. D'ailleurs, un enseignant révèle : « *je ne saurais reconnaître un parent de mon apprenant en route* » (Entretien, mars 2026). Cette étude fait également remarquer qu'1 enseignant sur 6 soit 16,66% ne pratique par le soutien auprès des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Cela laisse croire que la majorité des enseignants est néanmoins consciente de la nécessité d'organiser des séances de soutien pour les enfants nécessitant des remédiations. À ce propos, un élève déclare : « *lorsque nous n'avons pas compris le cours, elle prend rarement le temps de s'occuper de nous* » (Entretien, mars 2026).

Au regard de l'analyse des réponses de nos participants et du calcul du taux de validation des hypothèses de recherche, ces résultats mettent en lumière des défis liés au processus d'intégration de l'accessibilité dans nos pratiques éducatives. Soulignant au passage, la nécessité de renforcer la sensibilisation sur la considération de la personne en situation de handicap et de l'accompagnement psychopédagogie des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Il en ressort de ces résultats et analyses que les enseignants utilisent plusieurs stratégies pour répondre aux besoins de chaque apprenant. De plus, ils veillent à l'intégration de ces enfants dans les salles de classe grâce à des réponses adaptées à leurs besoins ainsi qu'à des stratégies d'accompagnement individualisé.

En soulignant le manque de collaboration entre les parents d'élèves et les enseignants de l'école, ces résultats révèlent un faible niveau d'accompagnement de la part des enseignants. Ces derniers s'intéressent de moins en moins aux activités post-scolaires. Les résultats de cette étude pourraient donc trouver une explication dans la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky (1978). Selon cette théorie, l'apprenant fait régulièrement face à deux situations. Premièrement, l'apprenant peut apprendre en réalisant seul certaines activités. Dans la deuxième situation, l'apprenant peut réaliser une activité avec l'assistance d'un accompagnement. Cette théorie semble donc pertinente dans notre contexte d'étude, car elle souligne l'importance et la nécessité d'un soutien adéquat pour chaque élève.

Au regard de ce qui précède, l'accompagnement psychopédagogique constitue également un facteur déterminant de l'autodétermination de ces enfants. Cependant, les résultats de cette hypothèse de recherche peuvent exprimer une certaine relativité de l'impact de ce principe lorsque les précédents principes sont effectifs dans nos salles de classe. Néanmoins, ces résultats soulignent la nécessité d'intégrer ce principe dans nos pratiques éducatives.

En conclusion, les résultats de notre étude montrent que l'application des principes d'individualisation des enseignements, du niveau de considération de la personne en situation

de handicap et d'accompagnement psychopédagogique participe à l'autodétermination des élèves à besoins spécifiques de l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua. En triangulant les données, nous avons constaté que l'éducation à l'autodétermination de ces élèves se développe progressivement. Ces résultats confirment notre hypothèse initiale selon laquelle la pédagogie de l'accessibilisation explique l'autodétermination des élèves à besoins spécifiques de l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua. Par conséquent, nous pouvons affirmer que l'intégration de l'accessibilité dans nos pratiques éducatives, en tenant compte des principes liés au sujet, à l'éducateur et à l'environnement, est cruciale pour optimiser nos pratiques éducatives envers tous les élèves.

3-DISCUSSIONS DES RÉSULTATS

3.1. L'individualisation des enseignements et l'autodétermination.

À la lumière de l'analyse descriptive et du calcul du taux de validation de l'hypothèse, les résultats obtenus montrent que l'individualisation des enseignements explique l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques. L'enseignement individualisé apparaît donc indispensable en contexte inclusif. Comme le confirment plusieurs études, la différenciation voire l'individualisation de l'enseignement constitue une exigence pour une éducation réellement inclusive.

Nos résultats rejoignent par exemple les travaux de Burns (1972) dont le postulat souligne qu' : « *il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse, qui soient prêts à apprendre en même temps, qui utilisent les mêmes techniques, qui résolvent les problèmes exactement de la même manière, qui possèdent le même répertoire de comportement, qui possèdent le même profil d'intérêt, il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts* » (p.55). Cette perspective thématique de notre étude met en avant la nécessaire différenciation des pratiques d'enseignement. Par ailleurs, l'étude s'appuie aussi sur les travaux de Gardner (2001). Pour ce dernier, la théorie des intelligences multiples implique le respect des nombreuses différences entre les individus. Notre étude révèle que ce principe est particulièrement important chez les enfants présentant ou en situation de handicap, tout en étant bénéfique à l'ensemble des élèves. Car même les élèves dits « *normaux* » n'ont pas les mêmes profils comme l'indique Burns (1972).

3.2. Le niveau de considération de la personne en situation de handicap et l'autodétermination.

Les résultats de notre étude montrent que le niveau de considération accordé à la personne en situation de handicap contribue à l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques, ce qui corrobore plusieurs travaux antérieurs. Selon Famose et Bertsch (2009), l'estime de soi dépend de deux facteurs principaux : le sentiment de compétence dans des domaines jugés importants pour l'individu, et l'approbation émanant d'autrui. Une étude similaire de Casadebaig (2011), montre qu'on ne naît pas avec un niveau d'estime de soi fixe. Celle-ci dépend de plusieurs facteurs tels que l'éducation, la culture et surtout de l'environnement. Cette perspective d'analyse permet de comprendre que l'estime de soi relève à la fois de l'individu et de la perception de son environnement.

Notre étude s'inscrit dans cette perspective en montrant que la valorisation des actions de la personne en situation de handicap renforce l'estime de soi, laquelle est un facteur déterminant du processus d'autodétermination. Ainsi, l'estime de soi apparaît comme fonction du niveau de considération porté à la personne. Notre étude met en évidence l'impact de l'entourage et l'environnement sur le développement de l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Deci et Ryan (2000) expliquent également que le développement humain est influencé par l'environnement. Cependant, notre étude a limité l'analyse de l'environnement à

la famille. Pourtant, il serait nécessaire d'élargir l'étude à la société dans son ensemble. Puisque l'objectif ultime de l'inclusion scolaire est une société inclusive.

3.3. L'accompagnement psychopédagogique et l'autodétermination.

Les résultats de notre étude indiquent que l'accompagnement psychopédagogique contribue à l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques, rejoignant les conclusions d'autres études. En éducation, il est recommandé que l'enseignant prévoie toujours des séances de soutien pour les enfants qui rencontrent encore des difficultés. La remédiation constitue, dans ce sens, une activité essentielle au renforcement de la relation du couple enseignant-apprenant.

Semeuse et Derobertmeasure (2008) considèrent la remédiation comme un processus d'assistance apporté aux apprenants en difficultés, influençant tant leurs productions que leurs comportements. Bien que nos résultats témoignent d'une influence de la remédiation, le taux de validation de cette hypothèse relativise l'impact de cette activité chez un élève en situation de handicap d'autre part. Cette étude montre que, lorsque les principes précédemment identifiés (l'individualisation des enseignements et la considération de la personne en situation de handicap) sont bien appliqués, l'accompagnement psychopédagogique devient moins déterminant pour l'autodétermination de ces enfants. Néanmoins, l'accompagnement psychopédagogique reste une pratique capitale pour la réussite scolaire et le développement de compétences ou capacités des élèves.

Selon Mainardi (2010), l'action pédagogique d'accessibilisation repose sur des principes concernant à la fois le sujet, l'éducateur et l'environnement, ainsi que leurs interactions réciproques. Toutefois, les résultats de notre étude n'ont pas pleinement intégré ces différentes dimensions. Par conséquent, il est important de souligner que nos résultats pourraient être influencés suite à l'intégration d'autres principes. Cela souligne la nécessité pour les études futures d'explorer ces principes complémentaires de la pédagogie de l'accessibilisation afin de confirmer et d'affiner nos résultats. Enfin, nos résultats ont des implications pratiques pour l'amélioration des pratiques éducatives.

Conclusion

L'autodétermination a été l'objet de plusieurs études ; pourtant, très peu d'entre elles décrivent ses caractéristiques chez les enfants à besoins éducatifs spécifiques en contexte inclusif camerounais. Or, cette problématique est centrale pour adapter et transformer nos pratiques et programmes éducatifs afin de répondre aux besoins de chaque apprenant à besoins éducatifs spécifiques. Une meilleure connaissance et analyse de ces caractéristiques permettraient une compréhension fine non seulement des besoins, mais aussi du fonctionnement de ces enfants.

La présente étude avait pour objectif de comprendre l'impact de la pédagogie de l'accessibilisation sur l'autodétermination des enfants à besoins éducatifs spécifiques de l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua. Autrement dit : comment et en quoi, l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques est-elle influencée par la pédagogie de l'accessibilisation ? Nous avons attribué comme facteurs explicatifs des aptitudes d'autodétermination de ces élèves à besoins éducatifs spécifiques : l'individualisation des enseignements, le niveau de considération de la personne en situation de handicap et l'accompagnement psychopédagogique.

Les résultats, obtenus par une analyse descriptive et le calcul du taux de validation des hypothèses, montrent que l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques s'explique par la pédagogie de l'accessibilisation via l'intégration effective de l'accessibilité

dans les pratiques éducatives. Ces résultats soulignent la nécessité d'intégrer les principes liés à l'apprenant, à l'éducateur et à l'environnement dans la démarche d'accessibilité pédagogique. Ils suggèrent également qu'il est pertinent, de favoriser le développement de l'autodétermination chez les enfants à besoins éducatifs spécifiques avant d'envisager pleinement leur inclusion scolaire.

Si la présente étude a le mérite d'être une autre source d'informations utiles sur la réalité d'inclusion scolaire au Cameroun, elle comporte toutefois des limites : la taille de l'échantillon ne permet pas la généralisation des résultats, et certaines catégories d'enfants à besoins éducatifs spécifiques n'ont pas été prises en compte. Pour implémenter véritablement la pédagogie de l'accessibilisation et soutenir l'autodétermination des élèves à besoins éducatifs spécifiques de l'école publique primaire inclusive de Founangué-Maroua, l'enseignant devra assumer pleinement ses fonctions (guide, facilitateur, accompagnateur, etc.). Il est essentiel que les enseignants conçoivent des situations d'apprentissage permettant à ces apprenants de satisfaire leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation afin de consolider leur motivation et leur engagement et de favoriser une inclusion scolaire réussie.

D'autres recommandations s'adressent aux acteurs concernés (direction de l'école, les parents, les autorités en charge de l'éducation, les ongs etc.) : renforcer la formation des enseignants à la culture de la diversité ; organiser régulièrement des rencontres avec les parents d'élèves pour faire le point sur la scolarisation de leurs enfants ; construire des infrastructures adaptées aux caractéristiques des enfants à besoins éducatifs spécifiques ; intégrer des partenaires externes dans l'orientation scolaire de ces enfants et promouvoir un suivi et une évaluation permanente des pratiques inclusives dans les écoles dites inclusives.

Références bibliographiques

- ABERY Brian H. et STANCLIFFE Roger James, 2003, « Self-determination: A key to the future », In : Promoting self-determination in students with developmental disabilities, Baltimore, MD, Paul H. Brookes Publishing, p. 320.
- ARIAS Beatriz, OVEJERO Antonio et MORENTIN Elena, 2009, « L'autodétermination et ses corrélations avec le bien-être émotionnel et la satisfaction de vie », In : *L'autodétermination : une clé pour le développement personnel*, Toulouse, Éditions Érès, p. 250.
- ASTOLFI Jean-Pierre, 1995, *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, Paris, ESF Éditeur, P.280.
- BÉLANGER Nathalie, 2011, « Une éducation inclusive : étude de cas multiples. Retour sur une recherche collaborative », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 55, p. 229-240.
- BURNS Richard William, 1972, *New approaches to behavioral objectives*, Dubuque, Iowa, W. C. Brown Co., 150 p.
- CASADEBAIG Dominique, 2011, « La construction de soi », In : *Christus : l'estime de soi*, Paris, Bayard, p. 500.
- CORBETT Jenny et SLEE Richard, 2000, « An international conversation on inclusive education », In : *Inclusive education: A global agenda*, Londres, Routledge, p. 280.
- DECI Edward Lewis et RYAN Richard M, 2000, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum, 370 p.
- DUPONT Alain, 2005, « Le principe de la valorisation des rôles sociaux » [En ligne]. URL : <http://www.ad-consultants.ch/les-articles/19.le-principe-de-la-valorisation-des-roles-sociaux>, p. 12.

- EBERSOLD Serge, PLAISANCE Éric et ZANDER Cornelia, 2016, « L'accessibilité pédagogique : une clé essentielle pour la participation scolaire », In : École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours, Paris, Presses Universitaires de France, p. 290.
- FAMOSE Jean-Pierre et BERTSCH Jacques, 2009, *L'estime de soi : une controverse éducative*, Paris, Presses Universitaires de France, 220 p.
- GARDNER Howard, 1983, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books, 470 p.
- GARNIER Pascale, 2013, *Enseigner à des élèves avec autisme dans un paradigme inclusif : quels dilemmes, quels savoirs-se-transformer ?* [Thèse de doctorat], Saint-Denis, Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, 456 p.
- LACHAPELLE Yves et WEHMEYER Michael Lee., 2003, « L'autodétermination : un modèle fonctionnel », In : *L'autodétermination et déficience intellectuelle : enjeux et pratiques*, Toulouse, Éditions Érès, p. 280.
- MAINARDI Marina, 2010, *Pour une pédagogie inclusive : la pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec des incapacités de développement* [Thèse de doctorat], Fribourg, Université de Fribourg, 389 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE, 2024, *Validation multisectorielle de la politique nationale d'éducation inclusive*, Yaoundé, Ministère de l'éducation de base, 45 p.
- NATIONS UNIES, ASSEMBLÉE GÉNÉRALE, 1948, *Déclaration universelle des droits de l'homme (Résolution 217A(III))*, New York, Nations Unies, 8 p.
- NATIONS UNIES, ASSEMBLÉE GÉNÉRALE, 1966, *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Résolution 2200A(XXI))*, New York, Nations Unies, 20 p.
- NATIONS UNIES, ASSEMBLÉE GÉNÉRALE, 1989, *Convention relative aux droits de l'enfant (Résolution 44/25)*, New York, Nations Unies, 25 p.
- NGUENÉ Paul I., 2024, « Scolarisation des enfants handicapés : le Cameroun revendique la création de 720 écoles inclusives », *Stop blabla Cam* [En ligne].
- NIRJE Bengt, 1969, « The normalization principle and its human management implications », In : *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, Washington, DC, President's Committee on Mental Retardation, p. 450.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, 2011, *Rapport mondial sur le handicap*, Genève, OMS, 350 p.
- SEMEUSE Michel et DEROBERT MASURE Alex, 2008, *Remédiation : concepts et pratiques*, Bruxelles, De Boeck Université, 260 p.
- SKRTIC Thomas Martin., 1991, *Behind special education : A critical analysis of professional culture and school organization*, Denver, CO, Love Publishing Company, 340 p.
- SLEE Richard, 1998, « The politics of theorizing special education », In : *Theorizing special education*, Londres, Routledge, p. 200.
- SOLIDARITÉ LAÏQUE, 2023, *École inclusive : la prise en charge des élèves en situation de handicap au Cameroun*, Paris, Solidarité Laïque, 60 p.
- TOMLINSON Sally, 1987, *The politics of special education*, Londres, Routledge, 180 p.
- UNESCO, 2005, *Ensuring access to education for all, Guidelines for inclusion: Those with disabilities and special educational needs*, Paris, UNESCO/World Bank, 120 p.
- UNESCO, 2008, « 48^e session "Inclusive education : The way of the future" » (Document préparé par Rosa Blanco Guijarro), UNESCO-OREALC, Santiago, UNESCO, 40 p.
- UNESCO, 2009, *Policy guidelines on inclusion in education*, Paris, UNESCO, 90 p.
- UNESCO, 2020, *Global education monitoring report 2020 : Inclusion and education All means all*, Paris, UNESCO, 450 p.
- VIENNEAU Richard, 2002, « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives », *Éducation et francophonie*, 30(2), p. 5-22.

- VYGOTSKY Lev Semionovitch., 1978, Mind in society : The development of higher psychological processes, Cambridge, MA, Harvard University Press, 159 p.
- WEHMEYER Michael Lee., 1999, «Self-determination across living and working environments: A matched samples study of adults with mental retardation», In: Self-determination: A key to the future, Baltimore, MD, Paul H. Brookes Publishing, p. 320.