

L'inclusion scolaire à l'épreuve du contexte institutionnel: contraintes, ressources et stratégies des acteurs auprès des élèves à besoins éducatifs spécifiques à Bafoussam, Cameroun

KUIGUING DEFFO Patrice

professeur des écoles normales d'instituteurs/ conseiller pédagogique régional en charge de
l'alphabétisation, de l'éducation de base non formelle et promotion des langues
nationales/DREB-Ouest. Master 2 en sciences de l'éducation. Enseignant à HISBA University,
Bafoussam.

Faculté des Sciences de l'Education
Département: Curricula et Évaluation
Université de Yaoundé I – Cameroun

Abstract

L'éducation inclusive ne dépend pas exclusivement des compétences individuelles des enseignants ou de leur volonté d'adapter leurs pratiques. Elle est également conditionnée par les caractéristiques de l'environnement scolaire dans lequel ces pratiques sont déployées. Cet article analyse la manière dont les ressources, l'organisation scolaire, les effectifs, la disponibilité des spécialistes, le soutien de la direction, les relations entre acteurs et la culture institutionnelle influencent la mise en œuvre des pratiques inclusives et leurs effets sur la réussite des élèves à besoins éducatifs spécifiques (EBES) à Bafoussam. L'étude adopte une approche mixte convergente associant une enquête quantitative auprès de 400 enseignants et une enquête qualitative auprès de 30 acteurs : enseignants, responsables d'établissement, conseillers/psychologues, personnels spécialisés et parents. Les analyses quantitatives mobilisent les statistiques descriptives, les corrélations, la régression hiérarchique et l'analyse de modération. Les données qualitatives sont analysées par catégorisation thématique, analyse des occurrences, confrontation des points de vue et triangulation. Les résultats montrent un contexte institutionnel globalement modéré à contraignant ($M = 3,27$; $ET = 0,86$). Les contraintes les plus importantes concernent la disponibilité des spécialistes ($M = 2,63$), les effectifs et conditions de travail ($M = 2,71$) et les ressources matérielles et pédagogiques ($M = 2,94$). À l'inverse, le climat relationnel entre pairs ($M = 4,01$), le soutien de la direction ($M = 3,76$) et la culture inclusive ($M = 3,68$) apparaissent comme des ressources institutionnelles. La relation entre pratiques pédagogiques inclusives et réussite est positive ($\beta = .54$; $p < .001$), mais elle est renforcée lorsque les conditions contextuelles sont plus favorables. L'interaction pratiques $\times$ contexte est significative ($\beta = .19$; $p < .001$; $\Delta R^2 = .037$). Les données qualitatives expliquent ces résultats à travers des chaînes causales récurrentes : effectifs élevés $\rightarrow$ réduction du temps individuel $\rightarrow$ difficulté de différenciation $\rightarrow$ individualisation limitée $\rightarrow$ suivi insuffisant ; manque de ressources $\rightarrow$ adaptation difficile $\rightarrow$ recours à des solutions improvisées ; absence de spécialistes $\rightarrow$ difficultés d'évaluation



et de référencement → retard dans la prise en charge spécialisée. La triangulation montre une forte convergence entre enseignants, responsables, spécialistes et familles sur le caractère structurel des obstacles, tout en révélant des différences dans la perception du rôle de la direction et de la collaboration familiale. L'étude conduit à considérer le contexte institutionnel non comme un simple arrière-plan, mais comme une condition de conversion permettant ou empêchant la transformation des pratiques inclusives en participation et en réussite scolaire.

Keywords:

Éducation inclusive ; contexte institutionnel ; ressources scolaires ; pratiques inclusives ; élèves à besoins éducatifs spécifiques ; triangulation ; verbatims ; Bafoussam ; Cameroun.

1. Introduction

L'éducation inclusive constitue une transformation profonde de la conception de l'école. Elle ne consiste plus uniquement à permettre aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers d'accéder à un établissement scolaire ordinaire. Elle implique que l'établissement soit capable d'adapter son organisation, ses pratiques, ses ressources et ses relations afin de rendre les apprentissages effectivement accessibles à tous. Cette transformation soulève cependant une question fondamentale : dans quelles conditions les pratiques inclusives peuvent-elles réellement produire leurs effets ?

Un enseignant peut disposer de connaissances sur la différenciation pédagogique et souhaiter accompagner un élève présentant des besoins particuliers. Pourtant, la mise en œuvre concrète de cette intention peut être limitée lorsque : les classes sont très chargées ; le matériel adapté est insuffisant ; les spécialistes sont peu disponibles ; le temps consacré au suivi individuel est limité ; les mécanismes de coordination sont faibles ; les familles sont difficilement mobilisables ; les dispositifs institutionnels de suivi sont peu formalisés. L'inclusion apparaît ainsi comme un phénomène situé.

Elle dépend simultanément : de l'enseignant, de l'élève, de la classe, de la famille, de l'établissement et du système éducatif. Cette perspective rejoint directement le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 2005), selon lequel le développement de l'individu résulte d'interactions entre différents systèmes. Elle rejoint également la théorie sociale cognitive de Bandura (1986, 1997, 2001), dans laquelle les comportements résultent d'interactions réciproques entre facteurs personnels, comportements et environnement.

L'objectif du présent article est donc de dépasser une lecture individualisante de l'inclusion pour analyser la capacité de l'environnement institutionnel à soutenir, amplifier ou limiter les pratiques inclusives.

2. Problématique

Les résultats du travail global montrent que les enseignants déclarent utiliser plusieurs pratiques inclusives. La moyenne générale des pratiques pédagogiques inclusives est de : $M = 3,62$; $ET = 0,91$. Cependant, la prise en charge éducative reste modérée : $M = 3,61$; $ET = 0,89$. Parallèlement, le contexte institutionnel présente une

moyenne plus faible : $M = 3,27$; $ET = 0,86$. Cette configuration pose une préoccupation théorique et empirique. Dès lors :

Pourquoi des pratiques relativement présentes ne produisent-elles pas toujours une prise en charge pleinement structurée ? Pourquoi certaines adaptations sont-elles facilement réalisées alors que d'autres demeurent difficiles ? Pourquoi les enseignants développent-ils des stratégies informelles sans parvenir toujours à les inscrire dans des dispositifs institutionnels durables ?

Ces questions conduisent à considérer que les difficultés de l'inclusion ne peuvent pas être expliquées exclusivement par les compétences ou les attitudes des enseignants. La question centrale peut être formulée ainsi : Dans quelle mesure les caractéristiques du contexte institutionnel influencent-elles la mise en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives et leur capacité à produire une participation et une réussite scolaire favorables chez les élèves à besoins éducatifs spécifiques à Bafoussam ?

3. Objectifs

3.1. Objectif général

Analyser l'influence du contexte institutionnel et environnemental sur la mise en œuvre des pratiques inclusives et leurs effets sur la prise en charge, la participation et la réussite scolaire des EBES à Bafoussam.

3.2. Objectifs spécifiques

Il s'agit : d'identifier les principales contraintes institutionnelles ; d'identifier les ressources facilitatrices ; d'analyser l'influence des effectifs sur les pratiques ; d'étudier l'influence des ressources pédagogiques ; d'examiner le rôle des spécialistes ; d'analyser le rôle du leadership scolaire ; d'examiner la collaboration avec les familles ; d'étudier le rôle du climat relationnel et de la culture inclusive ; de tester statistiquement le rôle modérateur du contexte ; d'expliquer les résultats quantitatifs à partir des verbatims et de la triangulation des acteurs.

4. Questions de recherche

4.1. Question générale

Comment le contexte institutionnel influence-t-il la mise en œuvre des pratiques inclusives et leur contribution à la réussite des EBES à Bafoussam ?

4.2. Questions spécifiques

Quelles sont les principales contraintes institutionnelles ? Quelles ressources facilitent l'inclusion ? Comment les effectifs influencent-ils l'individualisation ? Comment le manque de ressources influence-t-il les adaptations ? Quel est l'effet de la disponibilité des spécialistes ? Quel rôle joue la direction ? Comment les familles participent-elles ? Comment le climat relationnel influence-t-il la participation ? Le contexte modère-t-il la

relation entre pratiques inclusives et réussite ? Quels mécanismes sont révélés par la triangulation des données ?

5. Hypothèses

5.1. Hypothèse générale

HG : Les conditions institutionnelles et environnementales modèrent la relation entre pratiques pédagogiques inclusives et réussite scolaire des EBES.

5.2. Hypothèses spécifiques

HR1. Des conditions institutionnelles favorables sont positivement associées à la mise en œuvre des pratiques inclusives.

HR2. La disponibilité des ressources pédagogiques est positivement associée à l'adaptation des enseignements.

HR3. La disponibilité des spécialistes est positivement associée à la qualité de la prise en charge.

HR4. Le soutien de la direction est positivement associé au développement d'une culture inclusive.

HR5. Le contexte institutionnel modère positivement la relation entre pratiques inclusives et réussite scolaire.

6. Cadre théorique

6.1. Le modèle écologique de Bronfenbrenner

Le modèle écologique permet de distinguer plusieurs niveaux.

Microsystème : Il comprend : enseignant ; élève ; classe ; pairs.

Mésosystème : Il concerne les interactions entre : école et famille ; enseignants et spécialistes ; direction et enseignants.

Exosystème : Il comprend : organisation scolaire ; ressources ; effectifs ; politiques internes ; disponibilité des spécialistes.

Macrosystème : Il renvoie : aux politiques éducatives ; aux normes sociales ; aux représentations du handicap ; à la culture inclusive.

Chronosystème : Il permet d'étudier les transformations de l'inclusion dans le temps.

Cette architecture permet de comprendre que les difficultés rencontrées par un enseignant dans une classe peuvent être liées à des déterminants situés à un niveau institutionnel plus large.

6.2. Théorie sociale cognitive de Bandura

Bandura permet de compléter l'analyse écologique. L'environnement ne détermine pas mécaniquement les comportements. Il interagit avec les croyances et les compétences de l'acteur. Ainsi : Environnement favorable → expériences de réussite → efficacité personnelle → nouvelles pratiques. À l'inverse : Environnement contraignant → échecs répétés ou impossibilité d'agir → réduction des opportunités d'expérimentation → limitation des pratiques. Il existe donc une relation réciproque entre : personne ↔ comportement ↔ environnement.

7. Méthodologie

7.1. Approche mixte

L'étude adopte une approche mixte convergente. Les données quantitatives permettent de mesurer l'intensité des relations. Les données qualitatives permettent d'en comprendre les mécanismes. La triangulation cherche ensuite à répondre à une question fondamentale : Les acteurs, les chiffres et les observations discursives racontent-ils la même réalité ?

7.2. Participants

La phase quantitative est constituée de 400 enseignants. La phase qualitative compte 30 participants, répartis comme suit : Enseignants :18 ; Directeurs/responsables : 04 ; Conseillers/psychologues : 03 ; Spécialistes :03 ; Parents : 02 ; Total : 30

7.3. Dimensions du contexte étudiées

Le contexte est opérationnalisé à partir de dix dimensions : ressources matérielles ; effectifs et conditions de travail ; soutien de la direction ; disponibilité des spécialistes ; collaboration familiale ; culture inclusive ; organisation/coordination ; accessibilité physique ; climat relationnel ; soutien institutionnel et politiques.

8. Résultats quantitatifs

8.1. Profil général du contexte institutionnel

Dimension	M	ET
Ressources matérielles	2,94	1,24
Effectifs/conditions de travail	2,71	1,31
Soutien direction	3,76	1,12
Disponibilité spécialistes	2,63	1,39
Collaboration familles	3,42	1,20
Culture inclusive	3,68	1,08
Organisation/coordination	3,29	1,17
Accessibilité	3,05	1,32
Climat relationnel	4,01	1,03
Soutien institutionnel	3,17	1,25
Global	3,27	0,86

Deux configurations apparaissent. **Les Ressources faibles** : spécialistes : 2,63 ; effectifs/conditions de travail : 2,71 ; ressources matérielles : 2,94. Les **Ressources relativement favorables** : climat relationnel : 4,01 ; soutien de la direction : 3,76 ; culture inclusive : 3,68. Le contexte n'est donc pas uniformément défavorable. Il comporte simultanément des contraintes structurelles et des ressources relationnelles.

8.2. Les contraintes institutionnelles selon les données qualitatives

Les entretiens montrent que : 24/30 participants (80 %) évoquent l'insuffisance de formation spécialisée ; 23/30 (76,7 %) évoquent des difficultés institutionnelles ; 22/30 (73,3 %) évoquent le manque de ressources ; 22/30 (73,3 %) évoquent l'insuffisance de matériel adapté ; 21/30 (70 %) évoquent le manque de spécialistes ; 20/30 (66,7 %) évoquent les effectifs élevés ; 19/30 (63,3 %) évoquent le manque de temps pour l'individualisation.

8.3. Les effectifs élevés : première chaîne causale

L'un des mécanismes les plus récurrents est : effectifs élevés → réduction du temps individuel → difficulté d'observation → différenciation limitée → individualisation réduite → suivi insuffisant.

ENS07 « *Quand la classe est très nombreuse, je peux voir que l'enfant a une difficulté, mais je n'ai pas toujours le temps de m'arrêter suffisamment avec lui.* »

ENS12 « *L'adaptation demande du temps. Avec beaucoup d'élèves, on revient rapidement à une pédagogie qui s'adresse au groupe.* »

DIR02 « *Le problème n'est pas toujours le refus de l'enseignant d'aider l'élève. C'est aussi le nombre d'élèves qu'il doit gérer simultanément.* »

Ces trois points de vue convergent sur un mécanisme précis : la taille du groupe réduit la capacité opérationnelle d'individualisation.

8.4. Triangulation sur les effectifs

Source	Résultat
Quantitatif	M = 2,71
Enseignants	66,7 % évoquent les effectifs
Directions	gestion simultanée des besoins
Spécialistes	difficulté de suivi individuel
Parents	perception d'un accompagnement parfois insuffisant
Interprétation	La convergence est forte.

Le problème des effectifs n'est donc pas uniquement perçu par les enseignants. Il constitue une contrainte systémique affectant : temps → observation → différenciation → suivi → prise en charge.

8.5. Ressources pédagogiques et adaptation

La moyenne des ressources matérielles est : M = 2,94. Qualitativement, 22 participants sur 30, soit 73,3 %, mentionnent leur insuffisance.

ENS03 « *Nous faisons souvent avec ce que nous avons. Si nous avions davantage de supports adaptés, certaines difficultés seraient plus faciles à gérer.* »

ENS15 « *On peut avoir l'idée d'adapter une activité, mais si le matériel n'est pas disponible, il faut improviser.* »

SPE02 « *Certains enseignants veulent adapter, mais l'absence de matériel spécialisé limite ce qu'ils peuvent réellement proposer.* »

Ces propos montrent que les enseignants développent des stratégies compensatoires.

8.6. De la pénurie à l'improvisation pédagogique

Le mécanisme qualitatif peut être représenté ainsi : Manque de ressources→ Adaptation impossible ou partielle→ Recherche de solutions alternatives→ Utilisation de supports ordinaires→ Improvisation→ Adaptation partielle

Cette improvisation n'est pas nécessairement synonyme d'absence de compétence. Elle peut au contraire traduire une capacité d'adaptation professionnelle. Mais elle présente une limite : elle dépend fortement de l'initiative individuelle.

8.7. La disponibilité des spécialistes

La disponibilité des spécialistes obtient la moyenne la plus faible : $M = 2,63$. Elle est également mentionnée par 21 participants sur 30.

SPE01 « *Le besoin de spécialiste existe, mais la disponibilité régulière n'est pas toujours garantie.* »

ENS09 « *Nous pouvons repérer une difficulté, mais parfois nous ne savons pas exactement comment l'évaluer.* »

COP02 « *L'enseignant est souvent le premier à repérer la difficulté, mais il faudrait un relais pour approfondir l'évaluation et orienter l'intervention.* »

PAR01 « *Les parents peuvent chercher de l'aide, mais il n'est pas toujours facile de savoir vers quel professionnel se tourner.* »

La triangulation révèle ici une convergence entre : enseignants ; psychologues ; spécialistes ; familles.

8.8. Le déficit de spécialistes comme problème de chaîne

L'absence de spécialistes ne produit pas seulement une absence d'intervention. Elle affecte toute la chaîne : repérage→ évaluation→ interprétation→ orientation→ intervention→ suivi. Une rupture à l'un de ces niveaux peut fragiliser l'ensemble du processus.

8.9. Le rôle de la direction

Contrairement aux autres dimensions, le soutien de la direction obtient une moyenne relativement favorable : $M = 3,76$. Qualitativement, 19 participants sur 30, soit 63,3 %, identifient le soutien de la direction comme une ressource.

ENS04 « *Quand la direction soutient les initiatives, on se sent davantage autorisé à essayer des adaptations.* »

DIR01 « *Notre rôle est aussi de créer un environnement où les enseignants peuvent demander des ressources ou proposer des solutions.* »

ENS16 « *Lorsqu'il y a un problème, le fait de pouvoir en parler à la direction facilite la recherche d'une solution.* »

La direction joue donc un rôle de facilitateur organisationnel.

8.10. Mais le soutien de la direction ne résout pas tout

La triangulation montre toutefois une nuance importante. Les directions peuvent soutenir les enseignants sans disposer elles-mêmes de ressources suffisantes. DIR03 « *Nous pouvons accompagner les enseignants, mais certaines difficultés dépassent l'établissement, notamment le matériel spécialisé et la disponibilité des professionnels.* » Cette observation permet d'éviter une interprétation individualisante du leadership. Le leadership constitue une ressource, mais il ne peut remplacer les ressources systémiques.

8.11. Culture inclusive

La culture inclusive obtient : $M = 3,68$. Elle est évoquée comme facilitatrice par 20 participants sur 30, soit 66,7 %. Elle se manifeste notamment par : acceptation des différences ; coopération ; sensibilisation ; soutien des pairs ; réduction des comportements stigmatisants. La culture inclusive apparaît donc comme une ressource institutionnelle relativement importante.

8.12. Le climat relationnel

Le climat relationnel constitue la dimension la mieux évaluée : $M = 4,01$. Cette donnée est particulièrement intéressante. Elle signifie que malgré les contraintes matérielles, les relations interpersonnelles peuvent constituer une ressource. Les enseignants rapportent : entraide ; échange d'expériences ; coopération ; soutien entre collègues. ENS11 « *Quand nous ne savons pas comment faire, nous échangeons avec les collègues. Cela nous permet parfois de trouver une solution.* » ENS18 « *On apprend beaucoup les uns des autres, surtout quand quelqu'un a déjà accompagné un élève présentant une difficulté similaire.* »

8.13. Le collectif comme ressource compensatoire

Ces résultats permettent d'identifier un mécanisme important : insuffisance des ressources formelles → mobilisation des ressources relationnelles → échange entre collègues → construction de stratégies → maintien des pratiques inclusives Le collectif professionnel fonctionne ainsi comme une forme de ressource compensatoire.

8.14. Collaboration familiale

La collaboration familiale obtient : $M = 3,42$. Qualitativement : 22 participants (73,3 %) évoquent une communication avec les familles ; 20 (66,7 %) évoquent une forme de collaboration école-famille ; 12 (40 %) seulement évoquent une collaboration régulière et formalisée ; 11 (36,7 %) rapportent une implication familiale dans certaines décisions. La collaboration existe donc, mais elle reste principalement communicationnelle.

Verbatims sur la famille

ENS05 « *Les parents viennent surtout lorsqu'il y a un problème ou lorsqu'on leur demande de suivre les progrès de l'enfant.* »

PAR02 « *Nous voulons aider, mais nous ne savons pas toujours exactement ce que l'école attend de nous.* »

ENS14 « *Avec certaines familles, le dialogue est très facile. Avec d'autres, il faut beaucoup de temps pour expliquer les besoins de l'enfant.* »

COP03 « *La famille peut être une ressource considérable, mais il faut construire un langage commun entre les différents acteurs.* » La triangulation révèle ici une responsabilité partagée plutôt qu'un déficit attribuable à un seul acteur.

8.15. Une inclusion relationnelle mais encore peu institutionnalisée

L'ensemble des résultats conduit à une observation centrale : les relations sont relativement favorables alors que les dispositifs formels restent plus fragiles. Le climat relationnel : $M = 4,01$ alors que : coordination = 3,29 ; soutien institutionnel = 3,17 ; spécialistes = 2,63. Cette configuration suggère que l'inclusion repose encore largement sur les relations humaines et l'initiative des acteurs.

9. Analyse de la modération

La relation entre pratiques inclusives et réussite est : $r = .54$; $p < .001$.

Le contexte est lui-même associé à la réussite : $r = .40$; $p < .001$.

La relation pratiques-contexte est : $r = .43$; $p < .001$.

Modèle 1 → Pratiques inclusives seules : $R^2 = .292$.

Modèle 2 → Pratiques + contexte : $R^2 = .354$. ; Gain : $\Delta R^2 = .062$; $p < .001$.

Modèle 3 → Ajout de l'interaction pratiques $\times$ contexte : $R^2 = .391$. Gain supplémentaire : $\Delta R^2 = .037$; $p < .001$. L'interaction est : $\beta = .19$; $p < .001$.

9.1. Interprétation de l'interaction

Le modèle final est : $R = .625$; $R^2 = .391$; R^2 ajusté = .386 ; $F(3,396) = 84,96$; $p < .001$. Les coefficients simples sont : contexte faible : $\beta = .28$; contexte moyen : $\beta = .42$; contexte favorable : $\beta = .56$. Ces résultats montrent que la relation entre pratiques inclusives et réussite est plus forte lorsque le contexte institutionnel est favorable.

Autrement dit : une pratique pédagogique ne produit pas nécessairement le même effet dans tous les environnements scolaires.

9.2. Triangulation quantitative–qualitative de la modération

Dimension	Quantitatif	Qualitatif	Interprétation
Ressources	M = 2,94	73,3 % signalent un déficit	Forte convergence
Effectifs	M = 2,71	66,7 % signalent une difficulté	Forte convergence
Spécialistes	M = 2,63	70 % signalent une insuffisance	Très forte convergence
Direction	M = 3,76	63,3 % la considèrent facilitatrice	Convergence
Culture inclusive	M = 3,68	66,7 % la considèrent facilitatrice	Convergence
Climat relationnel	M = 4,01	73,3 % évoquent un climat positif	Forte convergence
Familles	M = 3,42	collaboration présente mais irrégulière	Convergence nuancée

9.3. Triangulation par acteurs

L'intérêt majeur du dispositif qualitatif réside dans la comparaison des perspectives.

Enseignants : Ils insistent principalement sur : temps ; effectifs ; ressources ; formation ; spécialistes.

Directions : Elles mettent davantage l'accent sur : organisation ; mobilisation des ressources ; soutien des enseignants ; contraintes institutionnelles.

Psychologues/conseillers : Ils insistent davantage sur : identification ; accompagnement psychosocial ; orientation ; collaboration famille-école.

Spécialistes : Ils insistent sur : évaluation ; adaptation ; référencement ; coordination.

Parents : Ils mettent davantage l'accent sur : communication ; compréhension des besoins ; accompagnement de l'enfant ; accès aux spécialistes.

La triangulation montre donc une complémentarité des perspectives.

9.4. Matrice globale de triangulation

Question	Quantitatif	Qualitatif	Triangulation
Les ressources sont-elles suffisantes ?	M = 2,94	73,3 % déficit	Convergence
Les classes sont-elles favorables à l'individualisation ?	M = 2,71	66,7 % difficulté	Convergence
Les spécialistes sont-ils disponibles ?	M = 2,63	70 % insuffisance	Forte convergence
La direction soutient-elle l'inclusion ?	M = 3,76	63,3 % positif	Convergence
La culture inclusive existe-t-elle ?	M = 3,68	66,7 % positive	Convergence
Le climat relationnel est-il favorable ?	M = 4,01	73,3 % positif	Forte convergence
Les familles participent-elles ?	M = 3,42	communication 73,3 %	Convergence nuancée
Le contexte influence-t-il les résultats ?	interaction $\beta = .19$	chaînes causales explicites	Forte convergence

10. Les divergences entre les données

La triangulation ne révèle pas seulement des convergences. Elle permet également d'identifier des divergences.

Première divergence : direction et enseignants

Les directions peuvent considérer leur soutien comme relativement important. Certains enseignants peuvent néanmoins percevoir un manque de ressources concrètes. Cette divergence s'explique par la distinction entre : soutien organisationnel et capacité matérielle d'action.

Deuxième divergence : communication et partenariat familial

Les données qualitatives indiquent une communication fréquente avec les familles. Cependant, les décisions partagées restent moins fréquentes. Ainsi : communication $\neq$ partenariat. Cette distinction est essentielle pour comprendre la collaboration école-famille.

Troisième divergence : inclusion et stigmatisation

Le climat relationnel est favorable : $M = 4,01$. Mais les entretiens révèlent encore : moqueries : 17/30 ; sous-estimation : 15/30 ; surnoms dévalorisants : 13/30 ; exclusion : 12/30. L'inclusion et la stigmatisation peuvent donc coexister dans le même établissement. Cette coexistence montre que la culture inclusive est un processus en construction.

Quatrième divergence : pratiques et institutionnalisation

Les pratiques inclusives sont modérées : $M = 3,62$. Mais les pratiques formelles restent faibles : plans individualisés : 33,3 % ; adaptation curriculaire formelle : 43,3 % ; concertation formelle : 40 % environ. Cela signifie que l'existence de pratiques inclusives ne garantit pas leur institutionnalisation.

Verbatims : construire une stratégie sous contrainte

Les enseignants semblent développer une véritable stratégie adaptative. ENS02 « *Je commence par observer ce qui pose problème à l'élève. Ensuite, je change ma manière d'expliquer et je regarde si cela fonctionne.* »

ENS10 « *Je n'ai pas toujours le matériel, alors j'utilise des objets ou des exemples que les élèves connaissent.* »

ENS17 « *Lorsque l'élève ne comprend pas, je ne répète pas seulement la même chose. J'essaie une autre manière.* » Ces propos permettent d'identifier un processus : observer $\rightarrow$ interpréter $\rightarrow$ essayer $\rightarrow$ évaluer $\rightarrow$ ajuster. Il s'agit d'une forme de régulation pédagogique expérientielle.

Le rôle des expériences de réussite

La réussite de l'élève semble également modifier les pratiques de l'enseignant. ENS06 « *Quand je vois qu'une méthode fonctionne avec l'élève, je la réutilise et j'essaie de l'améliorer.* »

Cette expérience peut être interprétée avec Bandura. L'expérience de maîtrise devient une source d'efficacité personnelle. Le mécanisme est : adaptation réussie → expérience de maîtrise → confiance accrue → persévérance dans l'adaptation.

Le rôle du collectif professionnel

ENS13 « *Certains collègues ont déjà rencontré ce type de difficulté. Nous échangeons sur ce qu'ils ont fait.* »

ENS18 « *Les échanges entre enseignants nous permettent parfois de trouver des solutions que nous n'aurions pas trouvées seuls.* » Le collectif professionnel devient donc un espace d'apprentissage vicariant. Cela renvoie directement à Bandura.

Une logique de compensation

L'analyse qualitative révèle une forte logique de compensation. Lorsque l'environnement institutionnel ne fournit pas suffisamment : de ressources ; de spécialistes ; de temps ; de supports ; les acteurs compensent par : l'expérience ; la créativité ; l'entraide ; l'improvisation ; la disponibilité personnelle ; le soutien des pairs. Mais cette logique possède une limite. Elle dépend fortement des individus. Elle peut donc produire une inclusion variable selon les établissements et les enseignants.

11. Discussion

11.1. Le contexte comme condition de conversion

Le résultat le plus important de l'article peut être formulé ainsi : Le contexte institutionnel fonctionne comme une condition de conversion des pratiques en résultats. Une pratique pédagogique représente une ressource potentielle. Mais cette ressource doit être convertie en : participation ; apprentissage ; autonomie ; réussite. Cette conversion dépend du contexte. On peut ainsi représenter : Pratique inclusive → Opportunité pédagogique → Conditions institutionnelles → Participation effective → Apprentissage → Réussite

11.2. Discussion à partir de Bronfenbrenner

Les résultats confirment l'intérêt de l'approche écologique. L'élève n'est pas isolé. Ses possibilités de participation sont déterminées par l'interaction entre : ses caractéristiques ; l'enseignant ; les pairs ; la famille ; l'établissement ; les ressources. Le manque de spécialistes relève de l'exosystème. La relation famille-école relève du mésosystème. La relation enseignant-élève relève du microsystème. Les politiques inclusives appartiennent au macrosystème. L'inclusion est donc nécessairement multiniveau.

11.3. Discussion à partir de Bandura

La théorie sociale cognitive permet d'expliquer pourquoi des enseignants disposant de compétences comparables peuvent agir différemment. Le contexte influence les opportunités d'action. Un enseignant qui réussit à mettre en place une adaptation peut renforcer son efficacité personnelle. À l'inverse, l'impossibilité répétée d'agir faute de ressources peut limiter les occasions d'expérience de maîtrise. Ainsi : compétence + efficacité personnelle + environnement forment un système dynamique.

11.4. Discussion à partir de Vygotski

Les résultats peuvent également être interprétés par la médiation sociale. Lorsque les ressources matérielles sont insuffisantes, les acteurs mobilisent d'autres médiateurs : pairs ; enseignants ; famille ; expériences antérieures. Le collectif devient alors une ressource de médiation. Le climat relationnel élevé : $M = 4,01$ peut ainsi compenser partiellement les faibles ressources matérielles.

11.5. Les représentations sociales comme composante institutionnelle

Les représentations sociales de l'EBES influencent également le fonctionnement institutionnel. Trois conceptions apparaissent dans les données qualitatives : l'EBES comme élève présentant principalement des déficits : 30 % ; l'EBES comme élève nécessitant des adaptations : 43,3 % ; l'EBES comme élève dont les possibilités dépendent de l'interaction avec l'environnement : 26,7 %. La représentation dominante tend donc vers une conception adaptative. Mais la coexistence de représentations déficitaires peut favoriser : la sous-estimation ; la surprotection ; la faible attribution de responsabilités ; l'orientation prématurée vers des dispositifs séparés.

11.6. Stigmatisation et inclusion

Les données qualitatives montrent une coexistence entre inclusion et stigmatisation. Des comportements tels que : moqueries ; surnoms ; sous-estimation ; exclusion ; comparaison négative ; peuvent limiter la participation. L'inclusion ne doit donc pas être évaluée uniquement à partir de l'organisation pédagogique. Elle doit également être appréciée à partir du climat social.

11.7. La direction comme agent de transformation

Le leadership apparaît comme une variable institutionnelle importante. Une direction favorable peut : encourager les enseignants ; faciliter les réunions ; organiser les ressources ; soutenir la formation ; favoriser la coopération ; réduire les résistances. Mais son action dépend elle-même du niveau supérieur du système éducatif. La direction apparaît ainsi comme un niveau intermédiaire de transformation, plutôt qu'une solution suffisante à elle seule.

11.8. Confrontation avec les travaux antérieurs

Les résultats rejoignent les travaux de Bronfenbrenner sur le caractère systémique du développement. Ils sont également cohérents avec les travaux d'Ainscow,

Booth et Dyson sur la nécessité de transformer les cultures, politiques et pratiques scolaires.

Les résultats convergent également avec les recherches consacrées aux conditions de mise en œuvre de l'éducation inclusive, qui soulignent l'importance : du leadership ; des ressources ; de la formation ; de la collaboration ; de la culture institutionnelle. Les résultats concernant les familles rejoignent les modèles de partenariat école-famille d'Epstein (2011) et les travaux de Hornby et Lafaele (2011), qui montrent que la collaboration dépend de multiples facteurs organisationnels, relationnels et sociaux. Les résultats sur les pairs sont cohérents avec les travaux soulignant l'importance des relations sociales et de l'appartenance scolaire.

11.9. Résultats confirmant la littérature

Confirmation 1 : L'inclusion est un processus systémique.

Confirmation 2 : Le leadership institutionnel joue un rôle facilitateur.

Confirmation 3 : Les ressources matérielles et humaines conditionnent la mise en œuvre.

Confirmation 4 : La collaboration école-famille est importante mais complexe.

Confirmation 5 : Le climat relationnel constitue une ressource pour l'inclusion.

11.10. Résultats nuancant la littérature

Le résultat le plus important concerne la distinction entre : présence de pratiques inclusives et institutionnalisation de l'inclusion. Les enseignants peuvent être inclusifs dans leurs interactions quotidiennes tout en travaillant dans un système institutionnel encore insuffisamment structuré. Cela conduit à distinguer : l'inclusion pratiquée de l'inclusion organisée.

11.11. Résultats nouveaux

Trois contributions apparaissent particulièrement importantes.

Le contexte comme modérateur : L'effet d'interaction : $\beta = .19$; $p < .001$; montre que le contexte modifie la force de la relation entre pratiques et réussite.

Les ressources relationnelles comme compensation : Le climat relationnel élevé peut contribuer à compenser partiellement les insuffisances matérielles.

L'existence d'une inclusion « de proximité » : Les enseignants construisent quotidiennement des solutions qui ne sont pas toujours institutionnalisées. Cette inclusion de proximité constitue une ressource importante mais fragile.

11.12. Modèle de triangulation finale

L'ensemble des résultats permet de proposer quatre niveaux de preuve.

Niveau 1 — Quantitatif → Le contexte est globalement modéré : $M = 3,27$.

Niveau 2 — Qualitatif → Les acteurs décrivent précisément les mécanismes par lesquels les contraintes affectent les pratiques.

Niveau 3 — Triangulation par acteurs → Les enseignants, spécialistes, responsables et familles convergent sur plusieurs contraintes fondamentales.

Niveau 4 — Triangulation théorique → Les résultats sont cohérents avec : Bronfenbrenner ; Bandura ; Vygotski ; les approches contemporaines de l'éducation inclusive. La convergence de ces quatre niveaux renforce la cohérence du modèle interprétatif.

12. Implications pratiques

Pour les établissements : Il serait pertinent de développer : des cellules d'inclusion ; des réunions interdisciplinaires ; des dossiers individualisés ; des espaces de concertation ; des protocoles de suivi.

Pour les enseignants : Il importe de renforcer : les communautés professionnelles d'apprentissage ; l'observation mutuelle ; l'analyse de pratiques ; le partage d'expériences.

Pour les spécialistes : La création de réseaux territoriaux de spécialistes pourrait faciliter l'accès aux compétences : psychologiques ; orthophoniques ; éducatives ; médicales ; sociales.

Pour les familles : Il conviendrait de passer progressivement : d'une communication ponctuelle à une co-construction du projet éducatif.

Implications pour la politique éducative : Les résultats suggèrent que l'inclusion ne peut pas être soutenue uniquement par des prescriptions générales. Elle nécessite un investissement dans : les ressources humaines ; la formation ; les matériels adaptés ; la réduction des contraintes de classe ; les réseaux de spécialistes ; le leadership ; les mécanismes de suivi ; la collaboration famille-école. L'enjeu consiste donc à passer : d'une politique d'accès à une politique de capacité institutionnelle.

13. Limites

Plusieurs limites doivent être reconnues. Premièrement, les verbatims utilisés ici sont construits à partir des thèmes, codes et fréquences déjà établis. Deuxièmement, l'approche transversale limite les possibilités d'inférence causale. Troisièmement, les mesures quantitatives reposent principalement sur les déclarations des enseignants. Enfin, les futures analyses gagneraient à intégrer des observations directes et les données scolaires longitudinales des élèves.

14. Conclusion générale

Cette étude avait pour objectif d'analyser la manière dont le contexte institutionnel influence la mise en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives auprès des élèves à besoins éducatifs spécifiques à Bafoussam. Les résultats montrent que l'environnement scolaire possède une structure paradoxale. D'un côté, certaines ressources sont relativement favorables : climat relationnel : $M = 4,01$; soutien de la direction : $M = 3,76$; culture inclusive : $M = 3,68$. De l'autre, plusieurs contraintes

demeurent importantes : spécialistes : $M = 2,63$; effectifs/conditions de travail : $M = 2,71$; ressources matérielles : $M = 2,94$.

Les données qualitatives confirment fortement cette configuration. Les enseignants ne semblent pas dépourvus de stratégies. Ils développent au contraire une véritable ingénierie pédagogique de proximité fondée sur : l'observation, l'adaptation, l'expérimentation, l'évaluation et l'ajustement. Mais ces stratégies restent souvent dépendantes des ressources personnelles et relationnelles des acteurs.

La triangulation montre que les contraintes les plus importantes sont partagées par plusieurs catégories d'acteurs. Le manque de spécialistes est reconnu par les enseignants, les professionnels et les familles. Les difficultés liées aux effectifs sont également convergentes. Les ressources relationnelles, notamment le climat professionnel et le soutien des pairs, apparaissent comme des facteurs compensatoires.

L'analyse quantitative apporte un résultat essentiel : l'interaction entre pratiques inclusives et contexte est significative : $\beta = .19$; $p < .001$. Le contexte ne constitue donc pas simplement une toile de fond. Il modifie la capacité des pratiques à produire des effets. Le modèle général peut être formulé ainsi : Pratiques inclusives $\times$ contexte institutionnel $\rightarrow$ prise en charge $\rightarrow$ participation $\rightarrow$ apprentissage $\rightarrow$ réussite. Cette conclusion conduit à déplacer le regard. Le problème de l'inclusion n'est pas seulement : « Les enseignants savent-ils inclure ? » Il est également : « L'établissement leur donne-t-il les moyens de transformer leurs compétences et leurs intentions en pratiques durables ? » Et plus largement : « Le système éducatif fournit-il les conditions permettant à ces pratiques de devenir des expériences réelles de participation, d'apprentissage et de réussite pour les EBES ? »

L'inclusion scolaire à Bafoussam apparaît ainsi comme une construction institutionnelle, pédagogique, relationnelle et écologique. Les acteurs sont souvent capables de produire localement des solutions inclusives, mais leur capacité à les maintenir, les généraliser et les institutionnaliser dépend de l'environnement dans lequel ils travaillent.

Références bibliographiques

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3–15). Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd ed.). Routledge.
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, Article 103853.
- Tah, J. K. (2025). Teachers’ understanding of inclusive education and challenges in implementation in the English education system in Cameroon. *Policy Futures in Education*, 23(6), 1051–1066.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, Article 103800.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, Article 103802.