

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE
D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

BP. 886 EBOLOWA/ Tél : 237 243 71 78 16

Site web : www.enst-ebolowa.com
<mailto:enstebwa@gmail.com>



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TECHNICAL TEACHERS'
TRAINING COLLEGE

P.O BOX: 886 EBOLOWA/ Tél : 237 243 71 78 16

Site web : www.enst-ebolowa.com
<mailto:enstebwa@gmail.com>



**DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES, DES SCIENCES DE
L'EDUCATION, DE PEDAGOGIE ET DE FORMATION BILINGUE**

FILIERE : CONSEILLERS D'ORIENTATION

**EDUCATION INCLUSIVE ET REUSSITE SCOLAIRE DES
ELEVES A DEFICIENCE VISUELLE : CAS DES ELEVES DU
LYCEE BILINGUE D'EKOUNOU**

*Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de Conseiller
d'Orientation (DIPCO)*

PAR :

AMOUGOU ABESSOLO Marie Christophe

Licence en Droit Public

Matricule : 19W1285

DIRIGÉ PAR :

Pr BINGONO EMMANUEL

Maitre de Conférences

CO-DIRIGÉ PAR :

Dr OMGBA Serge Romain, Assistant



Année académique : 2020 – 2021

SOMMAIRE

SOMMAIRE	
REMERCIEMENTS	ii
ABREVIATIONS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	3
CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE	12
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	36
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	42
CHAPITRE V : INTERPRETATION ET RECOMMANDATIONS	62
CONCLUSION GENERALE	66
ANNEXES	67
BIBLIOGRAPHIE	71
TABLE DES MATIERES	73

A ma mère Mme ALIMA NGONO Marcelle

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon chef de département et directeur de mémoire Pr BINGONO EMMANUEL.

Ce document est le fruit de la participation de plusieurs personnes à l'endroit desquelles nous adressons notre profonde gratitude.

A cet effet, nous tenons à exprimer nos remerciements à l'endroit de :

- ❖ Tous les enseignants de l'Ecole Normale Supérieure d'enseignement technique de Yaoundé I, et très particulièrement au Le Dr OMGBA SERGE pour sa disponibilité et pour le suivi pédagogique et académique qu'il nous a accordé durant toute cette formation ;
- ❖ Mon père Mr ABESSOLO Dieudonné, mes mères Mme ABESSOLO Marie et Mme ALIMA NGONO Marcelle pour les conseils, le soutien moral et spirituel, ainsi que leurs contributions financières essentielles à la réalisation de ce mémoire ;
- ❖ M. TSOGO TSOGO Jean Marie Armel pour son soutien inconditionnel ;
- ❖ Ma fille NGAH TSOGO Bernadette Léa Alexandra ;
- ❖ A tous mes frères et sœurs pour leurs encouragements et leurs soutiens financiers ;
- ❖ Tous mes camarades de la 3^{ème} promotion des élèves conseillers d'orientation de l'Ecole Normale Supérieure de l'enseignement technique de Yaoundé pour la solidarité qui a régné durant toute la formation ;
- ❖ Tous les élèves et enseignants du lycée bilingue d'Ekounou qui ont eu la gentillesse de répondre à mon questionnaire ;
- ❖ Toutes personnes qui de prêt ou de loin ont accompagné durant ces deux années.

ABREVIATION

ANAJEHCAM	: Association Nationale des Jeunes Handicapés au Cameroun
CJARC	: Club Des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun
CRDPH	: Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées
EPT	: Education Pour Tous
Fe	: Fréquence théorique
Fo	: Fréquence observée des valeurs
HS	: Hypothèse Secondaire
MINAS	: Ministère des affaires sociales
MINEDUB	: Ministère de l'éducation de base
Nddl	: Nombre de degré de liberté
OCDE	: Organisation de coopération et de développement économiques
OMS	: Organisation Mondiale de la Santé
ONG	: Organisation Non Gouvernementale
PAEQUE	: Programme d'Amélioration de l'Equité et de la Qualité de l'Education
UNESCO	: Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

RESUME

Le thème de cette recherche est intitulé : « éducation inclusive et réussite scolaire des élèves à déficience visuelle : cas des élèves du lycée bilingue d'Ekounou »

L'éducation inclusive ouvre les portes d'une éducation formelle dans les écoles ordinaires à tous les déficients, précisément les déficients visuels, cependant on ne s'est pas rassuré de savoir si le matériel didactique et les pratiques pédagogiques utilisés sont adaptés aux élèves à déficience visuelle. A cet effet, La théorie de PERRENOUD (2008) sur la différenciation pédagogique vise à modifier la manière d'enseigner pour améliorer la réussite aussi bien des élèves les plus doués que ceux qui sont en difficultés.

De ce constat découle la question suivante : l'éducation inclusive influence-t-elle la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle ?

A cette question, l'on a apporté une réponse provisoire énoncé ainsi : l'éducation inclusive influence la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle. Pour opérationnaliser cette hypothèse, elle a été éclaté en trois hypothèses spécifiques qui s'énoncent ainsi qu'il suit :

- HS1 : La prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle influence leur réussite scolaire.
- HS2 : Les méthodes d'enseignements flexibles influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.
- HS3 : Les attitudes des enseignants influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.

Les informations relatives à nos variables ont été recueillies auprès des élèves à déficience visuelle du lycée bilingue d'Ekounou à l'aide d'un questionnaire adressé à un échantillon de 17 sujets. L'analyse a été faite à l'aide du test du khi carré (X^2).

Après vérification des hypothèses, l'on constate que l'HS1 et l'HS2 n'ont pas été confirmées tandis que l'HS3 a été confirmé. Ceci nous amène à ne pas confirmer l'hypothèse générale émise ci-dessus.

Enfin, l'on a adressé des recommandations ou suggestions au pouvoir public, aux enseignants.

Mots clés : éducation inclusive, réussite scolaire, déficience visuelle

ABSTRACT

The topic of this research is entitled: "Inclusive education and academic success of visual impairment students: the case of students in government bilingual high school of Ekounou"

Inclusive education opens the doors to formal education in ordinary schools for all the disabled, specially for the visual impairment, however, it has not been reassured whether the teaching materials and teaching practices are adapted to the pupils of visual impairment. As such PERREROUD's theory (2008) on pedagogical differentiation aims to modify the way teaching is done in other to improve the success of both the most gifted students and those in difficulty.

Furthermore from this observation we came out with a main question: how does inclusive education influence the academic success of visual impairment students?

In other to answer to our research question,we came out with a general hypothesis : inclusive education influences the academic success of visual impairment students. To operationalize this hypothesis, it has been broken down into three specific hypotheses which are stated as follows:

- 1: The differences of visual impairment students influences their academic success.
- 2: Flexible teaching methods influence the academic success of visual impairment students.
- 3: Teachers' attitudes influence the academic success of visual impairment students.

Information on our variables was collected from visual impairment students at government bilingual high school in Ekounou using a questionnaire to a sample of 17 students. The analysis was done using the chi-square test (χ^2).

After verifying the hypotheses, it is shown that the 1st and 2nd specific hypotheses were not confirmed while the 3th specific hypotheses was confirmed. This leads us to not confirm the general hypothesis made above.

Finally, recommendations or suggestions were made to public authorities and teachers.

Key-words : Inclusive education, academic success, visual impairment

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Occupation des places stratégiques par les déficients visuels	45
Figure 2 : Prise en compte de la déficience visuelle par l'enseignant.....	46
Figure 3: Degré d'usage du matériel didactique adapté.....	47
Figure 4: La répartition de l'adaptation des exercices en écriture braille	47
Figure 5: La variation des modes de communication.....	48
Figure 6: La diversification des activités proposées aux élèves (Travail personnel)	50
Figure 7: Assistance dans les devoirs lors des situations d'enseignement apprentissage	51
Figure 8: Degré d'utilisation des projections audio pendant la leçon	52
Figure 9: usage des jeux ou des exercices pendant les activités d'enseignement-apprentissage	52
Figure 10 : Attitudes positives des enseignants à l'égard des élèves:.....	54
Figure 11: Interaction pendant les cours	54
Figure 12: Degré de motivation des élèves	55

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau Synoptique de la recherche	35
Tableau 2: Population accessible	38
Tableau 3 : Répartition des élèves selon le sexe	42
Tableau 4: Répartition des élèves selon le type de déficience visuelle.....	43
Tableau 5: Répartition du taux de réussite des élèves déficients visuels aux examens officiels	43
Tableau 6: Degré de travail en petit groupe entre les élèves dits normaux et les élèves à déficience visuelle	49
Tableau 7: Les attitudes discriminatoires des enseignants l'égard des élèves	53
Tableau 8: Croisement des variables de la première hypothèse pour vérification.....	57
Tableau 9: Processus de calcul de la vérification de la première hypothèse.....	58
Tableau 10: Croisement des variables de l'hypothèse 2 en vue de sa vérification.....	59
Tableau 11: Processus de calcul de la vérification de la deuxième hypothèse	59
Tableau 12: Croisement des variables de la vérification de la troisième hypothèse.....	60
Tableau 13: Processus de calcul de la vérification de l'hypothèse	60
Tableau 14: Synthèse des résultats de la vérification des hypothèses	61

INTRODUCTION GENERALE

Depuis de nombreuses années, le problème de l'éducation de l'enfant en situation de handicap ne cesse de préoccuper les pouvoirs publics dans le monde la plupart des institutions scolaires ont prévu et organisé pour les enfants et les adolescents des conditions d'encadrement adaptés. L'Unesco définit l'éducation inclusive comme étant un système éducatif qui permet aux écoles d'être au service de tous les enfants en situation d'handicap. Ces écoles valorisent les différences entre les enfants au lieu de les considérer comme des problèmes. Elles puisent les ressources disponibles dans leur collectivité pour veiller à ce que les besoins des apprenants soient satisfaits de manière efficace. Le droit à l'éducation pour tous est un droit fondamental ; c'est alors que l'accès à l'éducation des enfants en situation d'handicap devient un véritable enjeu de développement. C'est ainsi que la loi n°98/004 du 14 Avril 1998 relative à l'orientation de l'éducation au Cameroun dans son article 2 dispose que : « *l'éducation est une grande priorité nationale* ». C'est pour cela qu'à Dakar (2000) on voit naître le mouvement de l'Education Pour Tous, qui promeut le droit à l'éducation de toute catégorie d'individus.

Ainsi qu'en est-il de l'éducation des déficients visuels en milieux scolaires ordinaires ? Généralement l'opinion publique pense que la déficience physique rime avec incapacité de scolarisation. Certes, ce n'est pas facile pour les déficients visuels de s'adapter aux milieux scolaires ordinaires, mais il y en a qui parviennent à y obtenir un parcours scolaire à féliciter. D'où le thème : Education inclusive et réussite scolaire des élèves à déficience visuelle : Cas des élèves du lycée bilingue d'Ekounou.

L'école visant à instruire, socialiser et qualifier, cette recherche s'intéresse à l'inclusion scolaire qui favorise la réussite scolaire des déficients visuels. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap représente une étape importante dans l'histoire de l'intégration des personnes déficientes. Le problème de cette catégorie de personne étant une préoccupation majeure aussi bien nationale, qu'internationale. Le législateur crée délibérément une nouvelle impulsion dans ce processus d'intégration, fait de l'accès à la scolarisation un droit unique et inaliénable.

Cependant le constat que nous faisons dans le cadre de l'éducation des déficients visuels découle du fait que la principale difficulté posée par l'intégration est qu'elle ne s'est pas accompagnée de changements dans l'organisation des écoles ordinaires, de leur programme

d'étude et de leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Cette absence de changements organisationnels s'est révélée être l'un des obstacles majeurs à la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive. Les difficultés auxquelles se heurtent les élèves résultent de l'organisation actuelle des établissements scolaires et de la rigidité des méthodes d'enseignement qui mène parfois à des décrochages scolaires pour certains, et à la réussite scolaire pour d'autres qui arrivent à trouver des stratégies pour palier à ces problèmes.

Pour mener à bien notre investigation, ce travail va être structuré en cinq chapitres à savoir : La problématique de l'étude (chapitre 1), le cadre théorique (chapitre 2), la méthodologie de l'étude (chapitre 3), la présentation et l'analyse des résultats (chapitre 4), interprétation et recommandation (chapitre 5). La problématique et le cadre théorique permettront de construire les champs conceptuels, empiriques et thématiques sur lequel repose l'étude. La méthodologie va permettre d'inscrire la recherche dans un cadre précis de démarche scientifique par le biais du type de donnée collectée auprès des participants. La présentation et l'analyse des résultats à la lumière des informations théoriques permettront de mettre sur pied un modèle explicatif.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

L'objectif du chapitre liminaire de ce mémoire est de mettre en évidence le cadre théorique délimité de cette réflexion. Dans ce sens, il sera question de situer le sujet dans son contexte général d'étude, les différents faits observés, le constat général, la conjecture théorique, ensuite nous aborderons les questions de recherche, les objectifs de l'étude poursuivie, l'intérêt ainsi que la délimitation du sujet.

I.1- CONTEXTE DE L'ETUDE

Depuis de nombreuses années le problème de l'éducation de l'enfant en situation d'handicap ne cesse de préoccuper les pouvoirs publics dans le monde. La plupart des institutions scolaires ont prévu et organisé pour les enfants et les adolescents des conditions d'encadrement adaptées car le droit à l'éducation pour tous est un droit fondamental. Cependant dans la société, on observe que certaines personnes, notamment celles vivant avec un handicap sont victimes de préjugé, d'images négatives qui ne favorisent pas leur intégration sociale et scolaire. En effet, la perception des personnes en situation de handicap dans un contexte général a longtemps été celle de la non l'acceptation, d'exclusion radicale dans l'environnement familial, scolaire et même professionnel. Pour pallier à ce problème plusieurs textes, traités conventions ont été signés au niveau international, national et régional, afin que les personnes en situation de handicap puissent se sentir intégré socialement.

Au niveau international, une large législation a été élaborée pour assurer l'éducation des personnes en situation d'handicap. C'est ainsi que l'on peut citer la Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation des enfants à besoins spéciaux, adopté par la conférence mondiale de l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, tenue en Espagne du 7 au 10 juin 1994 (UNESCO) ; la convention relative au droit des personnes handicapées et protocole facultatif (Organisation des Nations Unies) qui s'est tenue en New York(2006) ; la déclaration de Lisbonne(2007), le rapport mondial sur le handicap(2011) soutenu par l'organisation mondiale de la santé et la banque mondiale ; et les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (UNESCO ; 2009).

La Déclaration de Salamanque formule des orientations pour passer de l'éducation traditionnelle dite "spéciale", destinée aux élèves déficients, à une éducation "inclusive" pour des enfants considérés comme ayant des "besoins éducatifs particuliers". Adoptée en 2006, la convention relative aux droits des personnes handicapées a été signée par 153 pays et ratifiée par 107 pays dont le Cameroun. L'article 24 préconise l'éducation inclusive et dispose que les « *Etats parties veillent à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus sur le fondement de leur handicap de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire* »

Le rapport mondial sur le handicap donne des orientations globales sur la mise œuvre de la convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) et fournit une vision globale de la situation des personnes en situation de handicap, leurs besoins, et les obstacles qu'elles rencontrent pour participer pleinement à la vie en société. Selon ce rapport, l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires favorise la scolarisation primaire complète, a un bon rapport cout-effectivité et contribue à éliminer les discriminations.

Au Cameroun, le préambule de la constitution du 18 janvier 1996 consacre le principe de protection des droits de l'homme et partants des droits de l'enfant. Aussi la loi N°83/13 du 22 juillet 1983 avec son décret d'application N°90/1516 du 26 novembre 1990 relative à la protection des enfants handicapés dispose en son article 1^{er} que « *l'éducation des enfants et adolescents est assurée dans les écoles ordinaires et dans les centre d'éducation spécialisé* ». Par ailleurs la loi N°98/004 du 14 avril 1998 dispose en son article 6 que : « *l'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation* » et dans son article 7 il dispose que : « *l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.* »

Se réalisant à travers la convention du 13 décembre 2006, la loi N°210/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées dans ses articles 30 et 31 en résumé dispose que les enfants et adolescent frappés d'un handicap de quelque nature que ce soit, bénéficient des conditions particulières dont la mise à la disposition d'un matériel adapté et des enseignants spécialisés.

L'organisation mondiale de la santé (OMS) estime qu'au moins 15% de la population mondiale vivent avec une infirmité (Rapport OMS 2011). Cette proportion était de 3,5 au Cameroun en 2007. Ces personnes sont souvent victimes de stigmatisations et discriminations

ayant l'accès limité aux soins médicaux, éducatifs et au monde de l'emploi. La pauvreté, l'ignorance, la discrimination et la marginalisation constituent des barrières à l'éducation inclusive.

La réalité du droit au Cameroun et la démocratisation effective du système supposent que l'Etat assure pour tous dans le cycle primaire, une égalité d'accès à une éducation de qualité dans les autres niveaux d'enseignement. Les mesures à prendre pour assurer l'égalité et l'équité impliquent la prise en compte des questions liées à l'éducation inclusive et aux populations déplacées vivant sur toute l'étendue du territoire (Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation, p50)

Les statistiques de la commission nationale de solidarité internationale relevaient que en 2009 au Cameroun, plus de 600000 personnes souffraient de risque liées à la vue et selon l'ANAJEHCAM (2010), plus de 75% de 2910000 personnes en situation de handicap que compte le Cameroun d'après les chiffres du MINAS ont tous au plus le CEP et moins de trois pour cent ont un diplôme de l'enseignement supérieure. Parmi elles 62 % étaient analphabètes primaires c'est-à-dire ne savaient pas lire, écrire ni compter et 30% étaient des analphabètes secondaires c'est-à-dire qu'elles ont exercés un emploi mais du fait de l'arrivée de la cécité ne peuvent plus lire ni écrire. Ce nombre réduit de personne en situation de handicap bien qu'étant scolarisé font face aux problèmes d'inclusion scolaire.

Depuis les années 1990, les pays de l'OCDE sont engagés dans un processus d'inclusion scolaire visant à adapter l'école à la diversité de ses élèves, dont les enfants en situation de handicap. La qualité de vie de ces derniers, suscite ainsi un intérêt croissant tant dans la recherche scientifique que via les dispositifs législatifs. L'école visant à instruire, socialiser et qualifier, cette recherche s'intéresse non seulement à la réussite scolaire des déficients visuels, mais aussi à l'inclusion scolaire qui favorise l'accès à cette réussite.

C'est ainsi qu'en matière de scolarisation des élèves déficients, rares sont les rapports internationaux qui ne font pas référence au concept d'éducation inclusive. Et au niveau international, il semble que bon nombre de pays s'inscrivent aujourd'hui dans une approche inclusive. Cependant, de l'inclusion partielle des élèves dans des structures plus ou moins parallèles, à l'inclusion totale en milieu ordinaire, ce que recouvre le concept d'éducation inclusive varie fortement d'un pays à un autre.

Le concept d'inclusion tel que nous le connaissons aujourd'hui trouve ses origines dans l'éducation spéciale. Le développement du domaine de l'éducation spéciale s'est caractérisé

par différentes étapes au cours desquels les systèmes éducatifs ont exploré des voies différentes pour répondre aux besoins des enfants en situation de handicap et, des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Dans certains cas, l'éducation spéciale était considérée comme une modalité complémentaire de l'enseignement générale, tandis que dans d'autres cas elle était totalement séparée. Ces dernières années, les systèmes d'éducation séparés ont été remis en cause, tant dans la perspective des droits de l'homme que du point de vue de l'efficacité.

L'éducation spéciale a été incorporée à l'enseignement ordinaire dans le cadre d'une démarche dite "d'intégration". La principale difficulté posée par l'intégration est qu'elle ne s'est pas accompagnée de changements dans l'organisation des écoles ordinaires, de leur programme d'étude et de leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Cette absence de changements organisationnels s'est révélée être l'un des obstacles majeurs à la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive. Par ailleurs l'école inclusive ne se résume pas à regrouper dans la salle de classe des enfants en situation de handicap et ceux dits normaux. Elle met en place un fonctionnement particulier visant à répondre aux besoins particuliers de chaque élève. Les enfants y sont inscrits en espérant que la pédagogie différenciée, la diversification des méthodes pédagogiques et l'individualisation du processus d'enseignement-apprentissage permettront leur inclusion en classe ordinaire et par ricochet leur réussite scolaire. Ainsi cette inclusion scolaire demeure un défi majeur dans les pays africains dont le système scolaire est caractérisé par le manque d'infrastructure adaptée, le manque de ressources matérielles et humaines. En effet même lorsque les enfants à déficience visuelle sont intégrés dans les écoles dites ordinaires et fréquentent les mêmes classes que les autres enfants, cela n'engendre pas automatiquement le succès de leur inclusion. Dans la mesure où l'intégration des enfants à déficience visuelle dans les écoles ordinaires seule ne suffit pas il faudrait également revoir les pratiques qui sont faites dans ses écoles qui se veulent inclusives. S'il n'en est pas ainsi l'école inclusive comporterait en elle-même des facteurs discriminatoires

De ce fait, d'aucuns ont fait valoir qu'il fallait réformer l'école et améliorer la pédagogie afin de répondre de manière positive à la diversité des élèves, en considérant les différences individuelles non comme des problèmes à résoudre, mais comme des possibilités d'enrichissement de l'apprentissage.

L'engagement des enseignants dans la mise en œuvre d'un projet de scolarisation des élèves en situation de handicap est considéré par la loi du 11 février 2005 comme un impératif national. Cependant, les rapports ministériels d'évaluation publiés en 2003 et 2007 font

référence aux réticences des enseignants et à leur peur d'être démunis devant le handicap et de ne pas savoir réagir de façon appropriée... Face à cette difficulté, il s'agit de former les enseignants afin que ces derniers adoptent des pratiques pédagogiques inclusives.

Le nombre incalculable de ceux qui, au sein du système scolaire, sont exclus d'une éducation de qualité est alarmant. Une grande proportion d'enfants scolarisés dans l'enseignement primaire abandonne avant d'avoir achevé ce cycle. Les stratégies et les programmes actuels ne sont pas suffisants pour répondre aux besoins des enfants et des jeunes vulnérables à la marginalisation ou à l'exclusion. Dans le passé les efforts réalisés ont consisté à spécialiser les programmes, les institutions et les éducateurs. La malencontreuse conséquence de cette différenciation, malgré de bonnes intentions, a souvent abouti à encore plus d'exclusion. Réaliser l'éducation pour tous (EPT), et atteindre les objectifs du millénaire pour le développement durable dans les délais impartis exigeront, une collaboration entre tous les acteurs scolaires. L'éducation doit être considérée comme un élément qui facilite le développement humain et les capacités fonctionnelles de chacun, indépendamment des obstacles de toutes sortes, physiques ou autres. Un handicap quel qu'en soit la nature (physique social et/ou affectif) ne devrait donc d'office être un élément disqualifiant.

La pédagogie de l'inclusion s'aligne dans l'optique de mettre fin à l'exclusion sociale basée sur la peur des différences. Elle évite également la distinction entre les enfants à besoins spéciaux et les élèves en difficultés. Elle permet à tous les élèves de suivre leurs scolarités dans les écoles dites ordinaires proche de leurs habitations. Ce qui est un atout pour les élèves ayant une déficience visuelle car cela permet à ces élèves de se rendre avec moins de difficultés dans leurs établissements scolaires. L'éducation inclusive repose ses fondements sur les notions de démocratisation de l'éducation, d'équité et de pleine participation sur les droits de la personne car elle met en pratique un mouvement en faveur de l'éducation plus respectueuse de la dignité humaine.

I.2-LES FAITS OBSERVES

Le lycée bilingue d'Ekounou accueille 17 élèves qui ont une déficience visuelle. Par ailleurs il n'existe qu'un seul enseignant dans tous le lycée qui lit et traduit les écritures en braille de manière bénévole. Nous avons également noté l'absence de document en braille dans la bibliothèque, l'absence des enseignants ayant une formation spécialisée, la traduction partielle des épreuves des matières scientifiques ce qui oblige la totalité de ces élèves à faire la série littéraire, l'utilisation des pratiques pédagogiques inclusives presque inexistantes.

I.3- LE CONSTAT

Il en ressort de ce qui précède que le matériel didactique et les pratiques pédagogiques utilisés ne sont pas adaptés aux élèves à déficience visuelle ce qui peut avoir pour conséquence les faibles performances scolaires.

I.4- LA CONJECTURE THEORIQUE

La théorie de PERRENOUD (2008) sur la différenciation pédagogique part du constat selon lequel tout le monde n'apprend pas de la même manière et n'a pas le même type d'apprentissage. L'enfant est ainsi au centre de ses apprentissages. Ce type de pédagogie s'adresse autant aux enfants les plus doués que ceux qui sont en difficultés. Cela demande de la part des enseignants une adaptation de son enseignement à chacun et de ses pratiques. La différenciation pédagogique vise à modifier la manière d'enseigner pour améliorer la réussite des élèves.

I.5- QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette recherche pose le problème de la faible inclusion des élèves à déficience visuelle au lycée bilingue d'Ekounou ce qui a une incidence sur leurs performances scolaires. Les questions de recherche sont des énoncés interrogatifs qui formulent et explicitent le problème identifié. En science de l'éducation, elle se décline en une question principale et des questions secondaires.

I.5.1- Question principale

La question de recherche principale s'articule ainsi qu'il suit : dans quelle mesure l'éducation inclusive a une influence sur la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle ?

I.5.2- Questions secondaires

QS1 : Dans quelle mesure la prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle influence-t-elle leur réussite scolaire?

QS2 : Dans quelle mesure les méthodes d'enseignement flexibles influencent-elles la réussite scolaires des élèves à déficiences visuelles ?

QS3 : Dans quelle mesure les attitudes des enseignants influencent-t-elles la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle ?

I.6- OBJECTIFS DE L'ETUDE

L'objectif est le but à atteindre après l'expérimentation, il permet de préciser les intentions qu'on voudrait réaliser. On peut avoir l'objectif général et les objectifs spécifiques.

I.6.1- Objectif général

Cette étude a pour objectif général de montrer l'influence de l'éducation inclusive sur la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.

I.6.2- Objectifs spécifiques de l'étude

Objectif spécifique 1 : Déterminer dans quelle mesure l'impact de la prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle sur leur réussite scolaire.

Objectif spécifique 2 : Montrer dans quelle mesure l'influence des méthodes d'enseignement flexibles sur la réussite scolaire des apprenants à déficience visuelle

Objectif spécifique 3 : Montrer dans quelle mesure l'impact des attitudes des enseignants sur la réussite scolaire des apprenants à déficience visuelle.

I.7- LES INTERETS DE L'ETUDE

Selon le dictionnaire Robert, l'intérêt est un état d'esprit qui prend part à ce qu'il trouve digne d'attention, à ce qu'il juge important. Il s'agit à ce niveau d'étude de montrer l'importance que cette dernière a non seulement pour l'élève lui-même mais également pour le parent.

I.7.1- Intérêt pour l'élève lui-même

L'intégration scolaire permet à l'élève de s'intégrer de s'adapter dans un milieu qui correspond à son environnement naturel. Elle favorise le développement des relations amicales au-delà des différences. Elle offre à l'élève en situation de handicap la chance de s'identifier à ses pairs dont les caractéristiques facilitent l'acquisition des comportements sociaux adaptés. Elle lui fournit une des premières clés de l'intégration sociale. L'intégration scolaire confirme à l'élève ses capacités à vivre une intégration sociale réussie et à lui donner une image positive de lui-même. Tous les enfants profitent d'une inclusion scolaire cela leur permet en outre de :

- Développer les forces et les talents particuliers en ayant des attentes élevées et appropriées à chaque enfant ;
- Travailler sur les objectifs individuels lorsqu'un enfant participe à la vie de de classe avec d'autres élèves de son âge ;
- Faire participer les parents d'élève à leur éducation et aux activités de l'école locale ;

- Promouvoir une culture scolaire de respect des différences ;
- L'inclusion scolaire fournit l'occasion de prendre connaissance des différences individuelles de les accepter, ce qui réduit les conséquences du harcèlement et de l'intimidation.

I.7.2- Intérêt pour le parent

L'inclusion scolaire aide le parent à prendre à se rendre compte du potentiel et des capacités des personnes en situation de handicap à vivre sans avoir besoin d'une assistance à tous les niveaux. En effet l'importance de la participation de la famille dans l'éducation inclusive est un fait non discutable dans la mesure où la famille est le premier socle de socialisation d'un individu. En se côtoyant les parents se rendent compte qu'ils ont plusieurs points en commun tant en ce qui a trait à la discipline qu'aux relations avec les pairs. Ces interactions entre parent d'enfant à besoins spéciaux leurs permet de savoir que leurs craintes, leurs questionnements sont universels et peuvent ainsi apprendre ensemble à connaître les différences et l'importance de l'inclusion.

I.8- DELIMITATIONS DU SUJET

La délimitation de notre sujet s'effectuera sur le plan conceptuel et spatial-temporel

Délimitation conceptuelle

Ce sujet s'inscrit dans le cadre des sciences de l'éducation, plus précisément dans le domaine de l'éducation inclusive. Il cadre avec les théories psychopédagogiques appliquées aux enfants à déficience visuelle. L'étude prend en considération les élèves ayant une déficience visuelle modérée, grave, profonde et la cécité totale.

Délimitation spatio-temporelle

Parlant de la situation géographique de notre étude, elle s'effectuera dans la région du centre. Le département du Mfoundi, l'arrondissement de Yaoundé 4 et plus précisément dans le lycée bilingue d'Ekounou. Cet établissement scolaire accueille des enfants en situation de handicap dans l'optique de convenir aux exigences de l'éducation pour tous, mais surtout d'une éducation inclusive. Quant à la délimitation temporelle de l'étude elle se situe pendant la période de classe laquelle période nous permettra de mieux cerner leur mode de fonctionnement au cours de l'année académique (2020-2021).

En définitive, la problématique a permis à l'entame de la présente recherche, de jeter les bases de notre travail. Ainsi, d'entrée de jeu, le contexte d'étude présenté sous forme thématique, a déterminé le cadre général dans lequel se déroule l'étude. Ensuite, à partir des faits, nous avons pu effectuer un rapprochement théorique entre les deux variables le tout corroboré par un ensemble de constats portés entre autres sur la législation abondante en ce qui concerne la mise en pratique de l'éducation inclusive au Cameroun, les attitudes des élèves dits normaux et des enseignants envers les élèves à déficience visuelle, et les difficultés qu'ils rencontrent dans les écoles dites ordinaires. Tout sujet traitant logiquement d'un problème qui soulève à son tour une question de recherche, nous nous sommes demandés si l'éducation inclusive influence la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle ? Enfin, après avoir ressorti les objectifs, délimité l'étude et précisé l'intérêt du sujet, il convient dès-lors dans le Chapitre suivant (2), de faire la revue de la littérature, d'énoncer les théories explicatives, de formuler les hypothèses, de définir les variables et enfin, de ressortir le tableau synoptique de la recherche.

CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE

D'après le petit dictionnaire Larousse la théorie est ensemble cohérent d'explications de notions ou d'idées sur un sujet précis pouvant inclure les lois et les hypothèses induites par accumulation des faits provenant de l'observation ou de l'expérimentation qui vise à établir la vérité sur un système scientifique. Le cadre théorique du sujet permet de faire état des théories de bases et une synthèse des travaux déjà menés dans ce domaine permettant formuler les hypothèses pertinentes. Ce deuxième chapitre s'articulera autour des points suivants :

- Définition des concepts
- Revue de la littérature
- Théorie explicative du sujet
- La formulation des hypothèses
- Définitions des modalités et indicateurs

II.1- DEFINITION DES CONCEPTS

Dans cette partie nous allons nous allons définir les concepts suivant : éducation inclusive, inclusion scolaire, déficience visuelle, réussite scolaire.

II.1.1- Education inclusive

L'éducation inclusive est une approche éducative qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants et jeunes gens en situation de marginalisation et de vulnérabilité : Les enfants vivants dans la rue, groupes d'enfants issus de minorité ethniques, de familles nomades, de familles déplacées (victimes de guerre, de catastrophes, etc.), enfants atteints du VIH/SIDA, enfants en situation de handicap.

Il s'agit d'une approche d'apprentissage, d'éducation, basée sur la valorisation de la diversité comme élément enrichissant du processus d'enseignement-apprentissage et par conséquent favorisant le développement humain. L'éducation inclusive se rapporte également à l'ensemble de mesures qu'une école doit prendre pour répondre à la diversité des élèves. Ceci implique une restructuration de la culture, des politiques et des pratiques de l'école.

De ce fait, tout établissement après une analyse organisationnelle de son système, doit mettre en place des conditions nécessaires à l'inclusion de tous les besoins des élèves. Cette

éducation a pour objectif d'assurer aux enfants, l'égalité de droits en matière d'éducation et c'est un moyen pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous qui promeuvent les approches éducatives centrées sur l'enfant.

L'éducation inclusive peut être déclinée en quatre dimensions :

1- Permettre aux enfants en situation de handicap de grandir dans le même environnement que les autres enfants, de prendre pleinement et activement part à la vie de l'école, d'être reconnus en tant que membres à part entière de la communauté scolaire et, plus généralement de la société. Le contact, dès l'âge de la scolarisation, y compris en maternelle, entre élèves dits normaux et ceux en situation de handicap doit prévenir les préjugés à l'égard des personnes présentant une déficience et, à plus long terme, imposer un regard plus positif sur le handicap.

2- Conduire les enfants en situation de handicap à avoir une vision d'eux-mêmes qui ne se résume pas aux contraintes de la déficience et à se penser comme les acteurs de leur devenir. L'éducation inclusive, selon la déclaration de Salamanca de 1994, contribue à faire des écoles ordinaires le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de bâtir une société inclusive visant l'éducation pour tous, tout en étant soucieuse de la rentabilité des systèmes éducatifs. L'association "about us" considère, par exemple, que l'école est le lieu où les enfants de toutes origines et de tous milieux apprennent à vivre ensemble ; elle voit dans la scolarisation en milieu ordinaire le moyen de développer une société où tous les individus trouvent une place correspondant à leur particularité et collaborant au bien-être de tout un chacun. Nombre de pays, à l'image de la Suède, ont promu au cours des années 1990, "une école pour tous" soucieuse que tous les enfants et adolescents bénéficient d'un accès à l'enseignement formel indépendamment de leur lieu de résidence, de la catégorie sociale de leurs parents et de leur appartenance ethnique.

3- Considérer toute forme de scolarisation en milieu spécialisé comme une forme de ségrégation contraire aux principes des droits de l'homme ; cette position, importante à l'échelon international, y voit une source de dépenses injustifiées au regard des difficultés d'accès des individus aux droits fondamentaux de l'emploi et de l'éducation ainsi qu'aux formes d'appartenance qui y sont liées. Cette perspective insiste sur la vulnérabilité professionnelle qu'engendrent des modes d'éducation se focalisant sur la socialisation au détriment des acquis scolaires ; elle met également l'accent sur les vulnérabilités qu'engendre

une logique de filière privant de tout lien avec l'environnement au risque d'être non seulement marginalisés mais aussi oubliés.

4- Se démarquer des formes de scolarisation se satisfaisant d'une forme d'intégration normalisatrice considérant les "intégrés" comme de simples visiteurs au lieu de les considérer comme des membres à part entière de la communauté scolaire. En revendiquant le terme d'inclusion, le mouvement "inclusion international" exprime sa volonté de ne pas se satisfaire de cette normalisation des enfants et des adolescents présentant une déficience ainsi que la nécessité de surmonter les facteurs ayant contribué par le passé à leur exclusion. Par-delà la scolarisation d'enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage dans les écoles ordinaires. L'inclusion ambitionne ainsi de créer une société permettant à tout un chacun de trouver sa place et de travailler ensemble pour le bénéfice de tous. Il ne s'agit pas uniquement ainsi que le propose le rapport WARNOCK (1978) dans sa définition de l'intégration, d'être comme les autres en partageant les mêmes lieux de scolarisation que tout un chacun (intégration dans le lieu), les mêmes activités extrascolaires (intégration sociale) ou en accédant aux mêmes programmes d'enseignement (intégration fonctionnelle). Une telle approche continue en effet à rattacher l'existence d'un besoin éducatif particulier à l'existence d'une inaptitude et contribue à faire des enfants et des adolescents "à besoins éducatifs particuliers" des élèves qui sont "dans l'école" mais qui ne sont pas membres "de l'école". Selon l'ambition inclusive, la scolarisation doit permettre aux personnes en situation de handicap d'être parties prenantes des activités éducatives, professionnelles, récréatives, consuméristes, domestiques et communautaires qui spécifient la vie en société (inclusion internationale, 1996).

L'inclusion constitue un des objectifs promus en 1994 par la déclaration de Salamanque, des règles pour l'égalisation des chances promulguées par l'ONU la même année, la charte du Luxembourg promulguée en 1996 par l'Union Européenne et, plus récemment, un des indicateurs retenus par l'Union Européenne dans le cadre de l'agenda de Lisbonne pour évaluer les politiques publiques. La consécration de l'inclusion résulte d'un mouvement mobilisant acteurs du monde associatif et chercheurs autour d'un modèle social du handicap refusant l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence. Ce mouvement s'oppose ainsi à toute forme de scolarisation en milieu spécialisé susceptible d'enfermer les individus dans une logique de filière vulnérabilisant et marginalisant ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant de l'intégration de l'élève à besoins éducatifs particuliers faisant de ceux-ci des élèves qui sont "dans l'école", mais qui ne sont pas membres "de l'école" (FOREMAN, 2001 ; HEGARTY, 1993). Il entend en cela promouvoir

un individualisme citoyen nécessitant que soit portée attention aux préoccupations des individus, que se concrétisent leurs attentes et qu'ils s'impliquent activement dans les diverses composantes de la vie en société (BOURQUE, DUCHASTEL, PINEAULT, 1999).

L'éducation inclusive fait ainsi de l'école, le moyen de construire les conditions d'une société réceptive aux différences et à même de voir la diversité comme une source de bien-être social et de développement économique. Selon ce mouvement, un élève "inclus" grandit dans un environnement "normal" et prend pleinement et activement part à la vie de l'école pour expérimenter les formes de reconnaissance qui fondent l'appartenance à la communauté scolaire et, plus généralement à la société (FARRELL, 2000).

II.1.2- Inclusion scolaire

Suivant l'idée de TREMBLAY (2012, p5) l'inclusion scolaire est l'ensemble des mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation d'un élève, il conçoit l'inclusion dans un contexte ordinaire et met en avant la socialisation de l'élève. Elle implique la mise en place d'une différenciation, d'une adaptation et d'une modification raisonnable qu'il convient de justifier. Autrement dit l'inclusion scolaire comprend l'intégration sociale, l'accès à l'éducation normale et aux activités récréatives de l'école.

GOUPIL (1997) pense pour sa part que ce processus d'inclusion s'adresse autant aux enfants en situation de handicap qu'aux pairs, aux intervenants scolaires et aux membres de la communauté. Il ne s'agit plus de tenter d'aider uniquement les élèves éprouvant des difficultés mais plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école constitué par tous le personnel et les élèves en situation d'handicap ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage enfin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives.

II.1.3- Déficience visuelle

La loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées stipule en son article 2 que la déficience est : « *toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique* » on distingue la déficience physique qui est l'altération ou le dysfonctionnement de diverses parties du corps et la déficience intellectuelle qui est une incapacité de comprendre de comprendre une information nouvelle ou complexe , d'apprendre et d'appliquer de nouvelles compétences. La déficience visuelle est une déficience physique. Elle est le résultat d'une maladie, d'une

malformation congénitale ou d'un traumatisme. D'après l'ONU plus de 1% de la population mondiale vit avec une déficience visuelle. Un déficient visuel est une personne qui souffre d'une altération plus ou moins prononcée du champ visuel et de l'acuité visuelle.

II.1.3.1- Types de déficience

Selon la classification des maladies (CIM-10) la fonction visuelle se divise en quatre catégories à l'instar de : la vision normale, la déficience visuelle modérée, la déficience visuelle grave et la cécité.

II.1.3.2- Types de déficience visuelle

Si l'on se réfère à l'Organisation mondiale de la santé, qui situe à 1/20e la frontière entre malvoyance et cécité, il existe cinq catégories de déficiences visuelles.

- La déficience visuelle modérée : acuité visuelle binoculaire corrigée entre 1 et 3/10e. Accomplissement de tâches presque normalement mais avec une aide simple.
- La déficience visuelle grave : acuité visuelle binoculaire corrigée entre 1/20e et 1/10e. Capacité à effectuer une activité en s'appuyant sur la vision, mais avec des aides spécifiques, avec un niveau de vitesse moindre et une fatigabilité plus importante.
- La déficience visuelle profonde : acuité visuelle binoculaire corrigée de 1/50e à 1/20e. Incapacité à effectuer toute tâche à l'aide de la vision seule, même avec des aides, et qui nécessite d'associer d'autres facteurs sensoriels.
- La cécité presque totale : perception lumineuse, acuité visuelle binoculaire corrigée inférieure à 1/50e. Il faut s'appuyer sur d'autres informations sensorielles et sur des techniques palliatives.
- La cécité totale : pas de perceptions lumineuses. Il faut s'appuyer totalement sur les autres sens.

Malgré ces critères de classification, la frontière entre cécité légale et malvoyance profonde est ténue. Il existe un continuum de performances possibles utilisables durant le temps scolaire et dans la vie quotidienne. Si généralement la première catégorie concerne des personnes pouvant utiliser leur vision avec quelques adaptations, celles qui appartiennent aux deux suivantes l'utilisent aussi mais doivent pour la plupart se servir des techniques palliatives compensatoires indispensables aux sujets des catégories 4 et 5. On comprend donc que des personnes légalement aveugles peuvent ne pas utiliser le braille, ou utiliser tantôt le braille, tantôt le noir, selon les situations. Par ailleurs une déficience ainsi chiffrée a un retentissement différent selon qu'elle est congénitale ou acquise tôt ou tardivement, isolée ou associée à d'autres pathologies, ou à des troubles réactionnels. Dans le même esprit, les nouvelles approches de la

déficience visuelle abordent sa définition non plus en termes de manques mais en termes de possibilités, non plus en termes de réparation, mais de réhabilitation. La tendance étant d'apprendre à l'enfant le plus tôt possible, à utiliser ses possibilités visuelles si faibles soient-elles, ce qui constituera pour lui un patrimoine utilisable toute sa vie.

II.1.4- Réussite Scolaire

Selon le dictionnaire français Larousse, la réussite est le résultat favorable, l'œuvre parfaite en son genre ; une action qui connaît du succès. La réussite scolaire correspond à la notion traditionnelle de performance scolaire. On la mesure par les résultats, les diplômes à la fin d'un cours ou d'un programme. On la mesure aussi par le niveau d'acquisition des compétences, par la satisfaction au regard de la formation reçue (Québec 2002). Le CSE affirme que la réussite scolaire « *est la principale clé de l'avenir personnel, social et professionnel de chacun. C'est elle qui, à chaque étape, témoigne que l'élève ou l'étudiant a acquis les compétences et les habiletés désirées* » (Québec, 2002, p. 45). Denise BARBEAU (2007).

Dans le cadre de cette étude, nous parlons de la réussite scolaire des déficients visuels. Cette réussite renvoi à la fois aux performances scolaires et aux capacités d'intégration de la personne en situation de handicap en milieu scolaire. De telle sorte que la personne déficiente visuelle s'accommode, soit ouverte à son entourage et par-dessus tout, qu'elle parvienne à surmonter son infirmité et s'intéresser à ses études pour être performant, développer des compétences et s'enrichir tant intellectuellement, que professionnellement. La réussite de l'école est souvent associée à la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée aux enfants qu'elle reçoit. La diversité des doctrines et des pratiques font que les multiples choix possibles en la matière sont source de débats importants entre enseignants mais aussi entre parents et enseignants. Il y'a ainsi réussite scolaire si en premier lieu l'enfant ou le jeune se sent bien à l'école. C'est-à-dire qu'au-delà des performances scolaires qui ne sont qu'un aspect de la réussite scolaire, ce qui importe en premier c'est que l'enfant ou le jeune soit heureux à l'école. Que dans le quotidien d'une journée de classe, celui-ci éprouve des moments de joie, de satisfaction, de plaisir qui peuvent prendre la forme suivante : le consentement de retrouver les copains et copines le matin, le moment de complicité passé pendant le temps de récréation, le sourire que l'enseignant a adressé à la classe ou à l'élève en particulier, la satisfaction d'avoir compris une notion incompréhensible jusque-là, mais aussi, le temps de rêverie pendant l'heure de classe qui n'intéressait pas l'enfant ! Ce sont tous ces petits moments qui importent, parce que c'est en appui sur ce vécu au quotidien que se construit le désir d'être, d'apprendre, d'entrer

en relation, bref le désir de vivre. Ces moments agréables se partagent avec d'autres qui le sont moins, voire beaucoup moins. Ce qui importe en matière éducative, c'est de rendre conscient les moments de joie et de bonheur vécus.

II.2- REVUE DE LA LITTÉRATURE

II.2.1- Le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et la Formation (2013-2020)

Dans ce document il est mentionné que le gouvernement du Cameroun va approfondir la réflexion de concert avec tous les acteurs intervenant dans le dépistage, l'accompagnement ou le traitement du handicap (santé, affaire sociale, ONG...etc.) afin d'étudier les possibilités de réponse et d'adaptation du cadre scolaire (établissements, équipement, outils didactiques, support pédagogique, formation spécifiques, pratiques pédagogiques) pour une approche inclusive et/ou pour le développement de l'éducation spécialisée si elle est plus adaptée à certains handicap. Parmi les réformes envisagées en matière d'accès et d'équité, dans les structures d'éducation et de formation le plan mentionne (la prise en compte des personnes en situation de handicap et des personnes vulnérables dans la politique éducative notamment, dans les constructions scolaires, la formation des formateurs, etc.)

II.2.2- Le rapport d'analyse de l'éducation inclusive au Cameroun / UNESCO

D'après ce rapport l'éducation inclusive cherche à défier ou à mettre fin aux pratiques d'exclusion en démontrant les attitudes, les perceptions, les croyances et les principes selon lesquels chaque apprenant a le droit fondamental d'apprendre avec un soutien psychosocial pour répondre à ses différents besoins. Cette étude a eu pour but de chercher de nouvelles orientations pour une nouvelle politique éducative pouvant répondre aux besoins d'apprentissage des tous les enfants y compris les enfants à besoins spéciaux. Il s'avère par conséquent que les systèmes éducatifs peuvent améliorer leur politique sur les pratiques inclusives. Il en ressort également que le profil inclusif de l'enseignant n'est pas bien défini et clarifié ; les informations ressources et modèles appropriés pour l'enseignement et l'évaluation nécessaire à la mise en œuvre de pratique d'éducation inclusive ne sont pas assez fournis malgré la diversité de la législation qui aborde l'inclusion scolaire.

Les résultats de l'étude illustrent que les textes et règlements existants sur l'éducation inclusive au Cameroun ne sont pas clairs. Sur ce, la majorité des enseignants et des administrateurs de l'éducation ne sont pas au courant de l'existence de la législation et des textes y relatifs. Pourtant, les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers sont présents et

identifiés dans les écoles et les communautés. Dans une plus grande mesure, les facteurs socioculturels ont un impact sur les pratiques éducatives inclusives en termes d'attitudes, de perceptions, de valeurs culturelles de connaissances défectueuses et de beaucoup d'autres. Les pratiques éducatives inclusives font face à un large éventail de difficultés dans le système éducatif camerounais. Ces difficultés sont identifiées par les parents et les élèves qui relèvent entre autres l'absence de ressources humaines, matérielles et financières, l'absence des infrastructures et l'inadéquation des programmes d'enseignements.

II.2.3- Les travaux de David R. MITCHELL sur l'éducation inclusive

Dans son livre l'auteur cite plusieurs auteurs qui ont prononcé un discours en faveur de l'éducation pour l'inclusion. Ainsi plusieurs chercheurs affirment que l'éducation inclusive est un droit humain fondamental. CHRISTENSEN (1996) a soutenu que l'exclusion ou la ségrégation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est une violation de leurs droits humains et représente une distribution injuste des ressources éducatives. De même, LIPSKY et GARTNER (1996, 1999) affirment que l'éducation inclusive est un droit fondamental dérivé du principe d'équité qui, s'il est reconnu, contribuerait de manière significative à une société démocratique. LIPSKY et GARTNER (1996, 1999) souligne que, lors de la conception de programmes éducatifs pour les étudiants en situation de handicap, l'accent doit être mis sur les déficiences individuelles vers le contexte social, dont la caractéristique clé devrait être un système éducatif unitaire dédié à fournir une éducation de qualité à tous les étudiants. Un point similaire est avancé par SKIDMORE (2002) qui a constaté que les enseignants ont deux "discours pédagogiques" contrastés. Le discours de la déviance et le discours de l'inclusion. Ceux-ci diffèrent selon un certain nombre de dimensions, comme les points de vue des enseignants sur l'éducabilité des élèves, leurs explications de l'échec des élèves et leurs modèles de programmes. Il soutient que le discours d'inclusion offre une vision alternative du rapport entre l'éducation et la société qui va à l'encontre des processus de ségrégation et de différenciation qui ont dominé le développement de la scolarisation de masse.

II.2.4- L'intégration des élèves avec déficience visuelle dans un milieu scolaire régulier vs spécialisé : avantages et désavantages

Selon BRUNET et DORE, les indicateurs associés à la réussite de l'intégration peuvent être regroupés en diverses catégories ; soit les indicateurs associés à l'élève intégré, à l'ensemble de son groupe, à l'enseignant, à l'école, à l'organisation et à la gestion de la classe. L'élève intégré poursuit les objectifs d'apprentissage du programme général ou apparentés à celui-ci, en même temps que ses pairs. Il est évalué en fonction de ses objectifs d'apprentissage et dans le contexte général de l'évaluation du groupe. Il fait partie d'un réseau de relations sociales, participe aux équipes de travail et de jeu, poursuit les objectifs inscrits dans le projet collectif et généralement, se conforme aux règles de conduite de la communauté. Il exprime ses besoins personnels et tient compte de ceux des autres. Un groupe qui réussit l'intégration est inclusif (aménage une place physique, psychologique et sociale à tous les élèves), cohésif et coopératif. Il est démocratique et tolérant, chacun de ses membres est susceptible d'y trouver sa place. L'enseignant de cette classe manifeste des comportements qui favorisent l'égalité des individus en termes de droits. Il est ouvert à la diversité, est souple et capable d'expliquer et de faire accepter aux élèves qu'être juste ne signifie pas toujours avoir les mêmes exigences pour chacun. Une école qui réussit l'intégration se caractérise par l'acceptation généralisée de la présence et de la participation de l'élève, qui présente des incapacités, aux différentes activités (classe verte, spectacle amateur, etc.) et aux différentes instances et organisations de l'école (conseil étudiant, comité des activités sociales, etc...). Elle lui offre des possibilités réelles de s'exprimer et d'être entendu par toutes ses instances et ce, au même titre que les autres élèves. Une intégration réussie passe par une transformation des façons de gérer les horaires, le programme d'activités, les moyens d'évaluation et le système de responsabilités. Une organisation et une gestion intégrant savent faire face aux phénomènes de surprotection, de rejet, d'évitement ou d'indifférence, et réussissent à mettre au service de la situation d'intégration les différentes ressources. (DUQUETTE. J, 2008, p.3)

Selon la revue de littérature de VEIGA (1997), les adolescents avec déficience visuelle qui sont intégrés développent des stratégies de socialisation similaires à celles des élèves voyants. Ils démontrent une attitude positive face à leur intégration scolaire, se considèrent intégrés à leur groupe et sont acceptés par leurs camarades de classe dans toutes les activités impliquées par l'environnement éducationnel. Par contre, ils peuvent aussi faire face à un certain degré d'isolement. Par exemple, ils peuvent avoir tendance à établir des relations

irrégulières et à assumer un statut inférieur à celui des autres élèves. Ils seraient plus fréquemment ignorés par les autres élèves, recevraient moins de demandes et à l'inverse, feraient davantage de demandes d'information et d'aide qu'ils n'en recevraient. Ils démontreraient une plus grande capacité d'initiative pour entrer en contact avec leurs camarades de classe que ces derniers n'en auraient envers eux. Cet isolement serait souvent la conséquence d'un manque d'information de la part des autres élèves, ce qui entraînerait chez eux une certaine gêne, de la peur ou de la pitié et de ce fait, des relations plus difficiles.

Pour les élèves avec déficience visuelle qui ont une difficulté d'intégration, le développement de compétences sociales à travers des exercices de groupe guidés peut être indiqué et bénéfique. Par ailleurs, des études citées par VEIGA (1997) montrent que les élèves ayant une cécité seraient proportionnellement plus nombreux à être bien intégrés en milieu scolaire régulier que ceux qui ont une vision partielle.

L'intégration en milieu scolaire régulier aurait des effets positifs à court et long terme, surtout sur le plan social. En côtoyant des personnes voyantes, l'élève avec déficience visuelle développe des stratégies sociales, acquises pour la vie, qu'il lui serait ensuite bénéfiques sur le plan de l'intégration à des études avancées, en emploi, etc.

Deux études sur l'influence du type de milieu scolaire fréquenté sur l'intégration socio professionnelle ont été recensées; elles ne sont toutefois pas récentes et leurs résultats doivent être interprétés avec précautions.

La première étude a analysé, via un sondage le parcours de formation et d'insertion professionnelle de 729 personnes avec déficience visuelle graduées entre 1991 et 2001 d'un des 64 établissements français d'enseignement ou de formation spécialisé ou régulier. Les résultats ont montré que plus les personnes avec déficience visuelle avaient fréquenté de manière exclusive la filière spécialisée, moins elles avaient eu la chance de poursuivre de longues études et d'être "bien diplômées" et conséquemment, moins elles avaient eu de chance de s'insérer professionnellement. Notons toutefois que le profil des répondants des deux groupes était différent; ceux qui avaient le plus fréquenté la filière spécialisée se déclaraient les moins autonomes en matière de déplacement tandis que ceux qui avaient davantage fréquenté le milieu régulier se distinguaient surtout par leur déficience visuelle moins sévère. La relation entre le type de milieu scolaire fréquenté et la scolarisation n'est donc pas nécessairement de cause à effet.

La seconde étude a été effectuée aux États-Unis par LEONARD, D'ALLURA & HOROWITZ (1999), auprès des individus référés à un programme de placement professionnel au Lighthouse entre juillet 1989 et juin 1994. Cent soixante-sept (167) personnes ont répondu à un questionnaire de suivi, en moyenne 2,5 ans après la référence au service de placement professionnel. Soixante pourcent (60%) des répondants avaient fréquenté l'école d'un réseau régulier durant la plus grande partie de leur scolarité. Les résultats indiquent que comparativement aux répondants qui avaient fréquenté une école spécialisée de jour ou résidentielle, ceux qui avaient fréquenté une école régulière durant la majeure partie de leur scolarité avaient 74% fois plus de chances d'avoir un emploi au moment du suivi. À cet égard, les auteurs émettent l'hypothèse que les habiletés sociales développées dans un établissement scolaire régulier, qui inclut des élèves avec ou sans déficiences, sont acquises pour la vie et qu'elles ont une influence quant à l'obtention d'un emploi durant la vie adulte. Les résultats de cette étude doivent toutefois être interprétés avec précautions car le lien observé entre le type de milieu scolaire fréquenté et l'intégration professionnelle n'est pas nécessairement de cause à effet. En effet, les auteurs de cette étude n'ont pas indiqué si le profil des deux groupes était comparable sur le plan par exemple de la présence ou non d'autres déficiences ou problèmes médicaux, de l'indépendance dans les déplacements, etc. Or, ces variables peuvent influencer l'intégration professionnelle.

L'intégration d'un élève ayant une déficience visuelle peut être difficilement vécue par les professeurs de milieux réguliers, lesquels n'ont souvent pas une formation ou une qualification suffisante à cet égard. Selon la revue de littérature de VEIGA (1997), les professeurs réguliers semblent, de façon prédominante, considérer que l'incorporation d'un élève avec déficience visuelle dans leur classe les forcent à résoudre des situations qu'ils considèrent anormales, créées par le fait qu'ils doivent lui accorder plus de temps qu'au reste de la classe et multiplier leurs efforts d'enseignement.

La situation d'intégration peut engendrer un besoin de mise à jour de la formation du professeur afin qu'il puisse maximiser l'indépendance personnelle et sociale de l'élève or, cette mise à jour n'est pas toujours possible. Par ailleurs, les professeurs auraient souvent de la difficulté à trouver du temps dans leur horaire pour pouvoir connaître le fonctionnement des équipements spécialisés. Plusieurs facteurs, tels le manque de connaissances, de ressources et de support administratif, peuvent interférer avec le succès de l'intégration de l'élève avec déficience visuelle et même de leur réussite scolaire. Cette situation serait d'autant plus présente dans les régions où les services de support sont sporadiques et difficiles à obtenir en raison de

la disponibilité limitée du professeur itinérant et des intervenants. En effet, il est difficile pour ces derniers d'offrir des services sur une base fréquente lorsque leur charge de cas est élevée et que les étudiants sont dispersés sur un large territoire. Conséquemment, les élèves avec déficience visuelle se retrouvent d'autant plus éloignés des avantages potentiels des aides visuelles et n'ont pas nécessairement accès au curriculum d'éducation général dans le format le moins restreignant. D'ailleurs, la plupart des professeurs réguliers seraient plus ouverts et à l'aise d'adapter le matériel en gros caractères qu'à stimuler l'utilisation des aides optiques ou électroniques.

II.2.5- Les attitudes des enseignants à l'égard des pratiques d'éducation inclusive

Les attitudes des enseignants à l'égard des pratiques d'éducation inclusive sont influencées par leurs intentions et leurs comportements. Par conséquent, le manque d'information ou aucune expérience antérieure avec l'inclusion peut contribuer à une attitude moins positive. L'attitude des enseignants est essentielle à la mise en œuvre réussie des programmes d'inclusion. Les attitudes négatives à l'égard de l'inclusion correspondent à un enseignement moins efficace et pourraient entraîner une baisse du rendement scolaire des élèves en situation de handicap (COOK, CAMERON et TANKERSLEY, 2007).

En conséquence, la formation et la modification des attitudes des enseignants sont des domaines importants de la recherche en éducation. MEIJER, SORIANO ET WATKINS (2006) indiquent la nécessité d'attitudes positives des enseignants qui permettent aux enseignants de créer un sentiment d'appartenance pour soutenir une pratique inclusive. C'est pourquoi l'attitude positive des enseignants leur donne le zèle et la capacité d'accueillir de manière créative et innovatrice des personnes ayant des besoins spéciaux dans les salles de classe. COOK (2002) et SILVERMAN (2007) soulignent que les attitudes et croyances des enseignants affectent directement leur comportement avec les élèves et ont une grande influence sur le climat de classe et les résultats des élèves. En tant que tel, quand un enseignant détient l'idée que chaque personne peut apprendre, il veille à ce que chaque apprenant réussisse à travers des méthodes d'enseignement, des matériaux, ainsi que des modifications de salles de classes qui seront plus favorables.

II.2.6- Les travaux de Pierre FONKOUA sur la nouvelle fonction de l'école

Les travaux de cet auteur portent sur la nouvelle de fonction de l'école. En contexte d'inclusion scolaire, l'école doit changer de fonction ceci pour mieux encadrer les apprenants vivant avec un handicap qui seront intégrer dans l'établissement scolaire. En effet pour mieux

être inclus cette catégorie d'apprenant doit être accepté par l'école qui les accueille, pour cela l'école doit les intégrer dans un système éducatif en mettant sur pied des infrastructures qui leur permettent de faire partie du milieu scolaire. Dans cet article, il élabore de nouvelles fonctions que l'on pourrait assigner à l'école en situation d'inclusion. Ces fonctions se présentent comme suit :

- Les fonctions de dépistage de l'inadaptation pour l'identification des apprenants vivant avec un handicap dans l'établissement scolaire.
- Les fonctions d'accueil, d'écoute et d'orientation pour mieux conseiller tous les apprenants en particulier ceux à besoins spécifiques.
- Les fonctions de rééducation sociale, scolaire et fonctionnelle pour insérer les apprenants en situation de handicap social dans l'institution qu'est l'école.
- Les fonctions de soutien pédagogique pour venir en aide aux apprenants lésés
- L'insertion socioprofessionnelle et les fonctions de suivi en relation avec la famille pour le suivi, l'encadrement et le compte rendu de la situation des apprenants vivant avec un handicap, leur condition scolaire à la famille et enfin, les fonctions d'accompagnement dans la prise en charge médicale systématique.

Se référant aux nouvelles fonctions assignées à l'école, nous constatons que l'école devrait aller au-delà de ses missions classiques qui sont : la fonction de qualification, la fonction de sélection, la fonction d'allocation, et la fonction de socialisation pour embrasser ces nouvelles fonctions dans une situation d'inclusion. Ceci favorise une véritable école inclusive et par là une barrière à l'exclusion sociale ceci pour une société inclusive.

II.2.7- Les travaux de Philippe JEANNE et Philippe FUSTER sur l'intégration scolaire des enfants en situation d'handicap

Ces travaux font allusion à l'intégration des enfants à besoin spéciaux dans les écoles dites ordinaires. Cette intégration nécessite l'adaptation des procédures d'enseignement relatif à chaque catégorie d'apprenant. Chaque cas de handicap nécessite des pratiques spécialisées précises. Le cas du handicap auditif on s'attardera sur la langue des signes, pour le handicap visuel on fera recours aux matériels adaptés à l'enseignement du braille et de la dactylographie. En effet les travaux de ces auteurs nous montrent que la classe ne gomme pas les différences, il appartient au maître de varier les situations d'apprentissage de jouer entre les moments d'apprentissage collectif, le travail individuel et le travail collectif en petit groupe homogène ou non selon l'objectif visé.

De ce fait, l'enseignant devra mettre en œuvre des théories-pratiques dans la classe. On note ainsi l'application d'une pédagogie fondée sur la différence des apprenants.

A savoir :

- Mettre en place une pédagogie centrée sur l'enfant ;
- Placer les élèves dans des situations d'apprentissage adaptés à leurs capacités ;
- Choisir un courant théorique approprié aux apprentissages ;

En résumé, plusieurs pratiques liées à la pédagogie différenciée sont mis en exergue. Dans cette pédagogie, l'enseignant doit délaissier l'enseignement magistral ; susciter l'intérêt des élèves, définir précisément les objectifs d'apprentissage, proposer des projets thématiques et susciter un conflit cognitif.

II.2.8- L'intégration scolaire des enfants en situation particulière

Dans son ouvrage intitulé santé mentale, psychothérapies et sociétés, Pierre FONKOUA cité par DJECHE (2008) aborde le problème de de l'intégration scolaire des enfants en situation particulière dans le monde en général et au Cameroun en particulier.

Pierre FONKOUA (2002 : 267) relève que suivant la déclaration des droits de l'enfant et particulièrement de l'enfant inadapté, « *l'enfant inadapté a droit à toute l'éducation dont il est capable. A la notion d'éducabilité l'on devrait d'ailleurs ajouter celle de perfectibilité* ». Dans ce sens les efforts doivent être faits de façon systématique par chaque communauté pour répondre à cette demande sociale d'éducation légitime. L'utilisation d'un environnement spécialement organisé, des équipements sophistiqués et un personnel spécialisé permettront d'offrir des services d'éducation spécifique qui aideront ces jeunes à s'intégrer dans le système éducatif d'abord et dans la vie sociale en définitive. Pour y arriver les systèmes éducatifs devront mettre en place de multiples formes de service d'éducation spéciale pouvant remplir des missions d'éducation, de rééducation et de support afin de donner à chaque cas de figure des mécanismes particulier pour un cheminement progressif vers une insertion sociale totale.

Il part d'un constat général, il relève que personne ne nie les principes selon lesquels tous les enfants ont droit à l'éducation. De même le principe d'égalité de chance pour chaque enfant en vue de son épanouissement intégral est communément reconnu par tous les gouvernements. Ainsi il y a trois sortes de droit qui devraient guider les actions de l'éducation spéciale. Ce sont : le droit à l'éducation, le droit de participation à la vie en société et le droit à l'égalité de chances. Chaque enfant ayant des difficultés d'apprentissages ou d'adaptation scolaire méritera d'être l'objet d'un diagnostic et d'une orientation appropriée, ce qui lui

permettra de retrouver son droit à l'instruction et à toutes les virtualités de l'être (déclaration de Beyrouth, 1963). Cette déclaration apparaît comme une mise en garde ou un rappel à l'ordre aux différents gouvernements des pays occidentaux et africains. Le constat est clair de nombreux pays occidentaux ont entrepris d'organiser et de planifier l'éducation spécialisée pour les enfants en difficultés, l'exemple est celui du Canada.

Dans beaucoup de pays africains, on ne soucie pas de créer des cadres particuliers pour les enfants en difficulté. L'éducation spécialisée apparaît donc comme le parent pauvre des systèmes éducatifs africains, il y a beaucoup de chose qui reste à faire. Il y a quelques débats sur l'intégration scolaire dans les pays africains et le Cameroun en particulier. Ces éléments regroupés en cinq principes de base doivent s'inscrire dans une vaste réflexion qui vise à atténuer où à mettre fin aux mouvements de ségrégation dont sont victimes ces enfants.

S'agissant principalement de la situation camerounaise, il relève que plusieurs familles camerounaises en souffrent et qu'il existe de plus en plus des enfants en situation spécial pour lesquels aucune mesure spéciale n'est prévue. Si rien n'est fait demain ses enfants vont se retrouver dans les rues entrain de mendier comme on le voit dans nos grandes villes, soit d'augmenter le poids de la misère camerounaise, ce qui ne manque pas de jeter du discrédit sur le Cameroun de la part des institutions internationales.

Il existe dans nos salles de classe dites normales des enfants en situation particulière, et ces derniers ne bénéficient pas véritablement d'une assistance adéquate. Pourtant la loi camerounaise N° 831013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées et le décret N° 9011566 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de cette loi sont là. Ainsi une vingtaine d'année après la prise de la loi, on constate que les pouvoirs publics feignent toujours avoir oublié que les déficients auditifs, les déficient visuels et les déficients mentaux doivent bénéficier d'une éducation spéciale leur permettant d'acquérir l'autonomie nécessaire à leur inscription dans les écoles ordinaires. On peut se demander si c'est le manque de moyens qui est à la base ou à l'origine de ce désaveu des pouvoirs publics face à leur responsabilité. Il n'existe ni dans l'organigramme du MINEDUB, ni dans celui du MINAS une structure qui s'occuperait techniquement des problèmes des enfants en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire et ceci 10 ans après la signature du décret d'application de la loi relative à la protection des enfants handicapés alors que on parle de plus en plus de l'école obligatoire et gratuite, de l'égalité de tous. On a l'impression qu'il n'y a pas une prise de conscience effective du phénomène par les pouvoirs publics. On a l'impression que le

Cameroun est entrain de bafouer les droits de l'homme. L'absence d'une politique nationale d'intégration scolaire des enfants et adolescents en situation particulière constitue une entrave au respect des droits de l'individu. Pour ne pas être marginalisé par les institutions internationales, il y a une urgence pour le Cameroun de développer une réelle politique de l'intégration scolaire, de mettre sur pieds des structures de formations des instituteurs spécialisés et les différents programmes de formation des enfants en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation scolaire.

II.2.9- Les travaux de Gerald BOUTIN et Lise BESSETTE sur l'inclusion des élèves en difficultés en classe ordinaire

L'éducation inclusive implique une double transformation de l'école pour qu'elles deviennent des "communautés" ouvertes à tous et des pratiques pour permettre les apprentissages de toute la diversité. Nous pouvons noter cette assertion « *une société inclusive reposerait sur une nouvelle perception des différences et sur une éducation transformée* » ARMSTRONG (2006). Cette approche inclusive préconise l'inclusion de tous les élèves en difficultés dans la classe ordinaire en optant pour une transformation en profondeur du système éducatif.

Cette inclusion a un impact sur les pratiques pédagogiques, il s'agit dans ce cas d'adapter l'école aux besoins particuliers des élèves en difficultés, transformer les pratiques pédagogiques courantes, ces pratiques doivent être modifiées. Pour s'inscrire dans un plan de transformation complète de la société. Ainsi, il est à noter que les élèves en difficultés doivent bénéficier des services de l'école ordinaire ; ceci dit, cette école doit remplir certains critères et conditions précisément sur le plan pédagogique.

Le problème de l'inclusion est analysé sous l'angle de la faisabilité et de la pertinence. Nous notons un impact sur les pratiques pédagogiques et éducatives. Une transformation des pratiques pédagogiques inclusives s'impose et comme suit avec les recommandations de l'Unesco (2006), l'éducation doit se départir des vieux schèmes de pensée et des attitudes de bonne conscience afin d'être en même d'imaginer et d'ouvrir, avec les personnes en situation de handicap des perspectives neuves. En effet, l'enseignant doit faire face à la grande diversité des besoins éducatifs particuliers des élèves de sa salle de classe et doit adapter ou aménager l'enseignement des programmes scolaires prescrits.

II.2.10- Les travaux des auteurs sur les pratiques pédagogiques en inclusion scolaire

Ils font recours à la formation, à la pédagogie par contrat raisonné. Cette pédagogie s'adresse aux enseignants en cours d'exercice et aux futurs maîtres. Elle consiste avant tout à créer de la confiance en leur capacité d'enseigner. L'enseignant doit comprendre que son outil majeur c'est lui-même. La pédagogie par contrat raisonné associe la théorie à la pratique. MATCHINDA (1999)

Ici la pédagogie de groupe ou le travail de groupe est privilégié. Dans ce travail naît une confrontation des idées, car la répartition des tâches oblige les élèves à s'entraider, à coopérer, à prendre en compte le travail et l'opinion de l'autre. Dans cet échange collectif chacun prend ses responsabilités. Dans ce cas l'enseignant est un observateur, un guide. Il veille à l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixé pour la leçon tout en facilitant l'acte d'apprendre.

La pédagogie par contrat raisonné peut être d'un grand support pour la formation des enseignants en situation d'inclusion, car elle associe la pratique à la théorie. Autrement dit les ressources mobilisées pendant les enseignements sont réinvesties sur le terrain afin de gérer les situations des problèmes concrets. Le fait de concevoir et de faire évoluer des dispositifs de différenciation met l'apprenant vivant avec un handicap au centre des apprentissages. L'on note en synthèse que différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous. Mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale. PERRENOUD (2008).

Il propose d'offrir à chaque apprenant une "éducation sur mesure". En effet, différencier les enseignements ne saurait consister à multiplier les cours particuliers ; il faut organiser le travail autrement en classe. Casser la structuration en niveaux annuels, décloisonner et créer de nouveaux espaces-temps de formation. Ainsi cette différenciation c'est jouer à une plus vaste échelle sur les groupements, les tâches, les dispositifs didactiques, les interactions, les régulations, l'enseignement mutuel, les technologies de la formation.

Cette différenciation du travail consiste à organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations

didactiques, les plus fécondes pour lui. Pour mieux appréhender et appliquer la différenciation, il suffit de suivre ces étapes proposées par PERRENOUD (1999) à savoir :

- Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe : face à la différence, classer et orienter les cas semblables vers des traitements uniformes. L'enseignant devra mettre en place des dispositifs multiples, ne pas tout baser sur l'intervention de l'enseignant. Organiser l'espace en atelier ou en coin, adapter une méthode propice à votre environnement d'apprentissage.
- Décloisonner, élargir la gestion de la classe à un espace plus vaste : les enseignants devront coopérer entre eux pour mieux adapter leur méthode en situation de classe. Ils devront acquérir des compétences nouvelles pour faire face à la différenciation des enseignements.
- Pratiquer du soutien intégré et travailler avec les élèves en grande difficulté : il revient à pratiquer du soutien psychopédagogique intégré à la salle de classe, privilégier la coopération des enseignants titulaires avec des enseignants spécialisés, développer des compétences plus pointues en didactique et évaluation.
- Avoir une culture professionnelle poussée dans le cadre de la gestion des différences : il s'agit d'observer un enfant en situation d'apprentissage avec ou sans instrument, savoir construire des situations didactiques sur mesure à partir de l'élève singulier, savoir négocier avec les apprenants donc expliquer un contrat didactique "personnalisé", tenir compte des rythmes des individus, avoir une base théorique en psychosociale du développement et de l'apprentissage.
- Développer la coopération entre élèves et certaines formes d'enseignement mutuel : relation apprenant-apprenant, les élèves peuvent se former mutuellement ; il suffit qu'il soit impliqué dans une tâche coopérative qui provoque des conflits sociocognitifs et favorise l'évolution des représentations, des connaissances par la confrontation avec d'autres façons de voir et faire. Les confrontations des points de vue stimulent une activité métacognitive dont chacun tire un bénéfice.

L'enjeu didactique est d'inventer des tâches qui imposent une véritable coopération, soit un apprentissage coopératif comme le souligne PERRENOUD, « *toute pédagogie différenciée exige la coopération active des élèves* ». De même dans la pratique on fait allusion à la collaboration entre les enseignants en inclusion. EX : enseignants, aide-éducateur de soutien. Les enseignants doivent être formés pour mieux gérer les groupes hétérogènes. De ce fait

l'inclusion scolaire rime avec modification de la pratique d'enseignement, dans le cas contraire on reste dans l'intégration. Le seul placement dans une salle classe ordinaire d'un élève en situation de handicap ne saurait suffire à faire de cette classe une classe inclusive, c'est la dimension pédagogique de l'inclusion qui fait la différence. Ainsi pour qu'il y ait une véritable éducation inclusive il faut améliorer l'efficacité des enseignants, promouvoir des méthodologies centrées sur l'apprenant, élaborer des manuels et des matériels d'apprentissage adaptés et garantir que les écoles sont des lieux sûrs et sains pour tous les enfants.

II.3- INSERTION THEORIQUE

II.3.1- Théorie de PERRENOUD sur la différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique se définit comme une action d'un ou plusieurs pédagogues qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et des caractéristiques d'un ou plusieurs élèves, de formule et d'intervention diversifiée, du programme de formation et de l'environnement d'apprentissage tendent à harmoniser ses différences composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage. En d'autres termes, différencier signifie savoir analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier.

Un enseignant qui fait de la pédagogie différenciée peut permettre à la majorité de ses élèves d'apprendre et de réussir. En effet, nous avons longtemps considéré que l'apprentissage et la réussite scolaire était question de talent et d'aptitude. On croyait que certains élèves étaient nés doués, d'autre pas. Les premiers avaient tout pour réussir alors que les seconds étaient condamnés à échouer. Dans les années 70 les résultats de Benjamin BLOOM et ses collaborateurs ont remis en question cette représentation. Leurs travaux ont démontré qu'un enseignant peut amener la très grande majorité de ses élèves s'il ajuste ses formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte de leur préalable et caractéristiques au regard d'un objectif d'apprentissage particulier. On fait donc de la différenciation pédagogique, car elle est essentielle pour permettre à tous les élèves d'apprendre et de se développer de façon optimale.

La différenciation pédagogique vise à modifier la manière d'enseigner pour améliorer la réussite des élèves. Selon Philippe PERREROUD (2008), Différencier c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même question, les mêmes exercices, pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun dans une

situation optimale. Cette organisation consiste à trouver toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.

Pour pratiquer une pédagogie différenciée, il est indispensable de mettre en œuvre des méthodes de travail variées et diversifiées, adaptées aux besoins et au style cognitif de chaque élève afin qu'il aille aussi loin et aussi haut que possible. Différencier, c'est faire en sorte que chaque apprenant soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui (PERRENOUD, 2008). L'organisation du travail doit être conçue et aérée de sorte à permettre cette optimisation des situations : objectifs clairs, évaluation formative, travail par groupe de niveau et de besoin, cycles pluriannuels, etc.

Ainsi, nous enregistrons plusieurs types de différenciation qui sont mis en œuvre dans le processus enseignement- apprentissage, et savoir :

- La différenciation des contenus

Elle se définit comme suit : Les élèves travaillent chacun ou en groupe sur des contenus différents, définis en termes de savoirs ou savoir-faire, choisis dans un ensemble d'objectifs communs considérés par l'enseignant comme des étapes nécessaires pour que tous accèdent à un niveau de connaissance exigé par l'institution. Le programme scolaire décrit ce que les élèves doivent :

- Développer (compétences)
- Apprendre (notion)
- Connaître (faits)
- Comprendre (concepts et principes)
- Savoir-faire (habilités)

La différenciation du contenu consiste à distinguer lors de la planification des cours ce que certains élèves apprendront, le contenu que les élèves devront apprendre. On fait référence ici à la notion d'objectif-noyau ou de concepts essentiels. Un objectif-noyau n'est rien d'autre qu'un objectif fort dont on se dit qu'il faut absolument que tous les élèves l'acquiert. La différenciation doit porter sur ces éléments de base qui sont les objectifs ou concepts noyaux afin de pouvoir soumettre des contenus différents à des sous-groupes d'élèves différents.

- La différenciation des structures (de travail)

Cette différenciation commence dès que la classe hétérogène éclate afin de donner naissance à des groupes d'élèves répartis selon des critères définis. Il s'agit de répartir les élèves en sous-groupes dans la classe. Ce dispositif est nécessaire, mais non suffisant, à une pratique de pédagogie différenciée : On ne peut différencier les processus et les contenus sans une répartition des élèves en différents groupes ; en revanche, utiliser ce dispositif seul est sans effet sur la réussite des élèves. Les regroupements devraient constituer, même pour de courtes périodes, de véritables groupes favorables aux échanges entre les élèves, à la coopération entre eux et à la présence de conflits sociocognitifs c'est-à-dire la rencontre entre conceptions et représentations mentales différentes verbalisées par différents élèves et créant ainsi un déséquilibre les poussant à en savoir plus et à adopter un code commun. Il est toutefois préférable de varier les modes de regroupement car aucun ne constitue un modèle unique.

- La différenciation des processus

Différencier le processus, c'est varier les façons dont va se faire l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, l'enseignant a recours à différentes stratégies d'enseignement. Dans ce cadre, les élèves travaillent individuellement sur un même objectif selon les pratiques diversifiées de travail autonome telles que le contrat, une grille d'auto-évaluation, etc. La mise en place de ce procédé de différenciation doit être précédée par une analyse poussée de l'hétérogénéité des élèves.

- La différenciation des productions

Il s'agit encore de permettre aux élèves de différencier leurs productions, leurs réalisations. Le même apprentissage peut être abordé de différentes manières par l'élève. Par exemple ; un élève appréciera le fait de prononcer une petite conférence sur le sujet de sa recherche autonome, tandis qu'un autre élève présentera le sujet sous la forme d'un schéma récapitulatif, un autre sous la forme de dossier.

La pédagogie différenciée est une pédagogie de la réussite, aidant les élèves en difficultés et luttant contre l'échec scolaire.

II.4- HYPOTHESES DE RECHERCHE

L'hypothèse est une réponse provisoire à la question posée. Elle se décline en deux sous ensemble notamment en hypothèse générale et en hypothèse secondaire.

II.4.1- Hypothèse générale

L'hypothèse de recherche générale dans une recherche scientifique est celle qui découle directement de la question principale de recherche. C'est la réponse provisoire à cette dernière. Notre hypothèse principale de recherche générale est la suivante : l'éducation inclusive a une influence sur la réussite des élèves à déficience visuelle.

Toutefois, une hypothèse principale n'étant pas directement vérifiable, pour la rendre opérationnelle, nous l'avons éclatée en trois hypothèses secondaires de recherche observables et mesurables.

II.4.2- Hypothèses secondaires

Les hypothèses de recherche secondaires sont une émanation de l'hypothèse principale de recherche et se veulent plus concrètes et précises. Elles sont également des réponses provisoires aux questions de recherche secondaires. Leur formulation évoque déjà des éléments mesurables et manipulables à travers l'observation. Une proposition de recherche secondaire doit donc être opérationnelle, c'est-à-dire contenir des opérations concrètes pouvant conduire à l'observation du phénomène que l'on veut comprendre. Les hypothèses secondaires (HS) de notre étude sont formulées comme suit :

- HS1 : La prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle influence leur réussite scolaire.
- HS2 : Les méthodes d'enseignements flexibles influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.
- HS3 : Les attitudes des enseignants influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.

II.5- DEFINITIONS DES VARIABLES

Lorsque nous observons un phénomène et que les résultats de l'observation peuvent varier, quand on passe d'un élément à un autre, on a affaire aux variables. Une variable est un facteur ou un événement capable de changement et peut prendre plusieurs valeurs ou niveaux. D'après GRAVITZ, M. (2001), une variable est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres dont les fluctuations constituent l'objet de la recherche. Elle comporte deux types de variables : la variable indépendante (VI) et la variable dépendante (VD).

II.5.1- Variable indépendante

On appelle variable indépendante, celle qui, manipulée par le chercheur, est censée avoir

une influence sur la variable dépendante. Elle sert donc à expliquer et à comprendre le phénomène étudié. Dans le cadre de ce travail la variable indépendante porte sur l'éducation inclusive.

II.5.2- Variable dépendante

La variable dépendante peut être considérée comme une réaction observée dans les conditions données. C'est le comportement que le chercheur va observer et mettre en rapport avec celle dite indépendante. Elle indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. C'est une variable passive appelée parfois variable réponse, parce qu'elle nous indique le phénomène que le chercheur tente d'appréhender. Dans le cadre de travail la variable indépendante s'articule autour de la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.

Tableau 1: Tableau Synoptique de la recherche

Hypothèse générale	Variable indépendante	Hypothèses spécifiques	Indicateurs	Modalités	Variable dépendante	Indicateurs	Modalités	Echelle de mesure	Outil d'analyse des données
L'éducation inclusive influence la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle	Education inclusive	HS1 La prise en compte de différences de chacun influence la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle	- l'acceptation des différences -Matériel didactique adapté - l'adaptation des exercices	- souvent - rarement - jamais	Réussite Scolaire	-passage en classe supérieure -Acquisition des savoirs, savoir-être, savoir-faire	-rarement - souvent		Khi Carré
	Education inclusive	HS2 Les méthodes d'enseignements flexibles influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.	-Variations des modes de communication -Variation des situations d'apprentissage -Diversifier les activités proposées aux élèves -assistance lors des devoirs	-rarement -rarement -souvent -rarement	Réussite Scolaire	-Atteinte des objectifs d'apprentissage -accès à l'information visuelle	-rarement -rarement		
	Education inclusive	HS3 Les attitudes des enseignants influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle	-motivation des élèves - interaction des élèves - attitudes discriminatoires	-souvent -souvent -jamais	Réussite Scolaire	-Autonomisation des déficients visuels - sentiment de bien être -sentiment d'acceptation	-toujours -souvent -souvent		

Source : Données d'enquêtes 2020-2021

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Après avoir élaboré la grille de lecture, il convient maintenant d'envisager la mise en place des façons de faire requises par l'approche scientifique. Cela implique un plan d'action établi selon les exigences de toute démarche scientifique. Le chercheur précise ainsi un certain nombre de caractéristiques liées à l'étude. Il s'agit du type de recherche, les caractéristiques de la population (groupe humain ou non) sur laquelle il va travailler et à partir de laquelle il va recueillir les informations. Cette partie explique et justifie les méthodes et les instruments que le chercheur utilisera pour appréhender et collecter les données.

III-1. TYPE DE RECHERCHE

AMIN (2005) appréhende la recherche comme un processus systématique de collecte, d'analyse et d'interprétation des données, avec pour but de fournir ou de trouver des réponses pertinentes et sensées à certains problèmes sociaux. Il existe plusieurs types de recherche en sciences sociales. Chacun de ces types obéit à une logique scientifique qui nécessite parfois des aménagements méthodologiques selon la spécificité du type de recherche sans toutefois rentrer en marge de la dialectique scientifique. Dans le cadre de cette étude nous sommes en face d'une recherche d'observation basée sur la démarche hypothético déductive. Dans la mesure où bien que l'on observe les difficultés que vivent les élèves à déficience visuelle pour s'intégrer en société et dans les établissements scolaires ; le plus important est de déduire la relation entre l'éducation inclusive et la réussite scolaire de ces élèves.

III-2. SITE DE L'ÉTUDE

La délimitation du cadre d'une recherche obéit à un souci de précision qui est un principe scientifique. Il est nécessaire de décrire le site et de donner la justification du choix de ce site. Notre étude sera menée au lycée bilingue d'Ekounou particulièrement auprès des élèves déficients visuels scolarisés dans ledit établissement. Le lycée bilingue d'Ekounou est un établissement d'enseignement secondaire à cycle complet. Il fait partie de la délégation régionale des enseignements du centre, de la délégation départementale du Mfoundi de l'arrondissement et de l'arrondissement de Yaoundé IV. Il est situé à proximité dudit arrondissement. Le lycée bilingue d'Ekounou est un établissement public qui comprend deux

sous-systèmes à savoir le sous-système francophone et le sous-système anglophone. Il constitue une pièce angulaire dans l'inclusion des élèves présentant un handicap visuel et ceux qui se considèrent comme normaux selon la circulaire N°34/06/LC/MINSEC/MINAS du 02 Août 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés de parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire. Cet établissement accueille des jeunes qui pour la plupart sont des ressortissants du CJARC tenant compte de leur partenariat. Ce lycée est subdivisé en plusieurs structures, d'une part les structures administratives constituées d'un provisorat, des censorats selon les niveaux qui veillent à l'exécution de tous les programmes. Nous notons également la présence des surveillances générales chargées du maintien de la discipline, les conseillers d'orientation et du service sociale, d'une infirmerie, d'une intendance, un service de la scolarité un service comptable, un service des activités post et péri scolaires, un service d'hygiène et d'une cellule d'informatique.

Les raisons qui nous ont conduites à mener notre recherche au lycée bilingue d'Ekounou sont dues au fait que c'est l'un des lycées qui accueille les élèves présentant une déficience au Cameroun, de plus ce dernier est en partenariat avec le CJARC et enfin il accueille le plus d'élèves présentant des caractéristiques que nous recherchons (les élèves malvoyants et les élèves non-voyants).

III.3- POPULATION DE L'ÉTUDE

La population est l'ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent des observations. C'est un ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation. La population est l'ensemble des individus dont le chercheur voudrait généraliser les résultats de la recherche. Autrement dit c'est l'ensemble des unités visées par les résultats de l'enquête. De manière simple, la population est l'ensemble des individus dont le chercheur voudrait généraliser les résultats de la recherche. Dans cette étude elle est constituée des élèves déficients visuels du Lycée Bilingue d'Ekounou.

III.3.1- La Population cible

Une population est ciblée au moment où l'ensemble des individus sur lesquels le chercheur a l'intention d'appliquer sa recherche répond aux caractéristiques de l'étude. Selon TSALA TSALA (2006, P.204), elle concerne : « *La population constituée de l'ensemble des*

individus auquel, le chercheur veut appliquer les résultats qu'il obtiendra ». La population cible de cette étude est ainsi constituée de l'ensemble des élèves déficients visuels inscrit au lycée d'Ekounou de la 6^{ème} en Terminale.

III-3-2. La population accessible

Etant un sous ensemble de la population cible, la population accessible est facilement repérable par le chercheur. Pour TSALA TSALA (2006, p.204), c'est la partie de la population cible disponible au chercheur. La population accessible est donc la partie représentative de la population cible à laquelle le chercheur peut facilement accéder. Dans le cadre de cette étude, notre population accessible regroupe l'ensemble des populations rencontrées lors de l'enquête dans le site d'étude. L'accessibilité se justifie par le fait que certains de ces élèves se distinguaient par la déficience visuelle.

Tableau 2: Population accessible

CLASSES	EFFECTIFS
6 ^{ème}	3
5 ^{ème}	2
4 ^{ème}	2
3 ^{ème}	3
2 nd	1
Première	5
Terminale	1

Source : Données d'enquête Mai 2021

III.4- ECHANTILLON ET TECHNIQUE D'ECHANTILLONAGE

L'échantillon est un ensemble représentatif d'une population, d'un ensemble statique (Larousse, 1993). Parler de la constitution de l'échantillon revient à évoquer les modalités de choix des sujets la constituant, et présentant les caractéristiques de la population mère.

La stratégie d'échantillonnage est de type théorique systématique c'est-à-dire que les élèves répondants aux conditions ci-dessous seront tous enquêtés. STRAUSS ET CORBEN cités par RAMY (2004), définissent ce type d'échantillonnage comme une stratégie consistant à sélectionner des individus qui s'avèrent être des « *témoins* » les plus aptes à rapporter ou à

traduire, selon leurs expériences, des informations pertinentes pour la recherche proprement dite. Dans cette logique, nous avons sélectionné des individus suivant les caractéristiques ci-après :

- Etre déficient visuel ;
- Etre élève d'un établissement secondaire d'enseignement général à caractère inclusif ;
- Appartenir à la tranche d'âge comprise entre 10 ans et plus de 20 ans ;

Faire face à des difficultés liées à l'éducation.

Le type d'échantillonnage est un échantillonnage de type systématique, c'est-à-dire tous les élèves qui présentent les caractéristiques de la population cible et accessible sont inclus dans l'enquête et feront parti de l'enquête. Cette technique se justifie par la formule ci-dessous :

$$k = \frac{N}{n}$$

k étant l'intervalle de l'échantillonnage systématique

N étant la taille de la population

n étant la taille de l'échantillon

Le tableau ci-dessous donne les effectifs de cette population accessible en fonction des niveaux.

Tableau d'échantillonnage des élèves déficients visuels du lycée Bilingue d'Ekounou

Classes fréquentées	SEXE		Total
	Masculin	Féminin	
6 ^{ème}	1	1	2
5 ^{ème}	1	1	2
4 ^{ème}	1	2	3
3 ^{ème}	1	2	3
2 ^{nde}	1	0	1
Premières	2	3	5
Terminales	1	0	1
Total	8	9	17

III.5- CHOIX DE MÉTHODE ET INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

On distingue plusieurs instruments de recherche ou d'enquêtes à savoir : l'interview, l'entretien et le questionnaire. Du fait de l'analyse quantitative à laquelle notre travail de recherche se réfère, nous avons opté pour le questionnaire.

III.5.1- Le questionnaire

Le questionnaire peut être défini comme une technique d'enquête qui permet de recueillir les informations en interrogeant directement les sujets. Ledit instrument comportera des thèmes, contenus dans notre tableau synoptique.

Le questionnaire de l'étude est essentiellement constitué de questions fermées. Ces dernières renvoient aux questions comportant un éventail de choix de réponse prédéterminé offrant ainsi aux répondants une seule possibilité, celle de cocher. Le choix du questionnaire à questions fermées tient aux avantages y afférents : il est facile et nécessite un temps relativement réduit pour son remplissage. Ainsi la plupart des répondants seront réceptifs et prêts à coopérer pour l'enquête.

III.6 - VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES

Après le choix de l'instrument de collecte de données, il est nécessaire de vérifier si cet instrument est valide ou pas, c'est-à-dire est-ce que cet instrument permet de recueillir dans la totalité l'information recherchée. La vérification de l'instrument de collecte de données se fait à travers une pré-enquête.

Lors de cette activité sur la population d'étude, les questions qui sont posées aux sujets nous permettent de voir si l'instrument est valide ou pas. En effet, si les sujets pré-enquêtes répondent aisément aux questions posées, cela traduit que l'instrument est valide et que l'information recherchée peut être collectée dans sa totalité. Si par contre les sujets ont du mal à bien cerner les questions qui leur sont posées ou alors les réponses à ces questions tendent à dénaturer l'information recherchée, cela traduit le fait que l'instrument de collecte de donnée est soit invalide, soit partiellement valide. Dans ce cas, l'information recherchée sera partiellement collectée ou même biaisée. Il faut à cet effet pour rendre l'instrument de collecte de données valide, soit reformuler les questions, ajouter certaines, ou encore en éliminer celles qui peuvent biaiser l'information.

III.7- PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES OU PASSATION DE L'INSTRUMENT

La partie sur la collecte des données consiste à clarifier les conditions dans lesquelles ont été recueillies ces données. Pour passer notre questionnaire, nous avons obtenu une attestation d'autorisation de recherche signée par le chef de département de didactique des disciplines des sciences de l'éducation de pédagogie et formation bilingue- conseillers de l'ENSET d'Ebolowa. Une fois rendu dans le site d'étude, l'on requit l'autorisation officielle des chefs d'établissements autorisant l'enquête au sein des établissements en nous confiant aux services des affaires sociales et aux surveillances générales. Dans ces services, nous avons eu des entretiens avec les chefs services pour leur faire part du travail que nous entendions faire au sein de l'établissement avec les élèves déficients visuels qui s'y trouvent.

C'est ainsi qu'on passe au recensement des cas (élèves) d'handicap visuel par classe grâce aux enquêtes menées au préalable par les assistantes sociales et les surveillants pour avoir le nombre d'élèves qui va constituer l'échantillon de l'étude. Ce recensement se faisait aussi dans l'optique de savoir dans quelle classe on pourra se diriger pour la passation des questionnaires le moment venu. Après cette étape l'on a pu passer les questionnaires à tous les élèves constituant notre échantillon. Cela s'est généralement fait aux heures de permanence et de pause pour certains, et aux heures de sport pour d'autres. Toutefois, avant l'administration du questionnaire, l'on a à chaque fois expliquée aux élèves l'objet du questionnaire en mettant l'accent sur les sollicitations et les interrogations des élèves. Par la suite nous lisons nous-mêmes le questionnaire aux élèves chacun à son tour puis nous le remplissons à leur place en fonction des réponses données par ces derniers. A la fin nous étions heureux de constater l'intérêt des élèves quant à la participation à cet exercice.

III.8 – LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

Pour traiter les données issues des questionnaires, nous avons utilisé le protocole d'analyse qui a facilité le dépouillement de nos données. Après ce processus, nous avons utilisé simultanément le khi carré encore appelé khi deux et l'analyse de contenus pour comprendre la nature des relations entre nos variables. Après l'entrée des données sur ordinateur, à l'aide du logiciel SPSS (SPSS Version 20.0 pour Windows®), nous avons utilisé le khi carré pour analyser les données. Il s'agissait pour nous à ce niveau de comprendre la nature de liens entre les variables.

Le chapitre trois nous a permis de présenter la méthode d'investigation pour cette étude, en identifiant l'échantillon et la technique d'analyse des données. Le chapitre 4 quant à lui, va s'attarder sur l'analyse des données collectées en employant la statistique descriptive.

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, il est question de présenter les résultats obtenus après le dépouillement des informations recueillies sur le terrain, d'analyser les résultats, de vérifier les hypothèses préalablement évoquées, d'interpréter les résultats et de formuler des suggestions ou recommandations.

IV.1- PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS

Il s'agit ici de faire une présentation analytique des résultats obtenus sur le terrain. C'est l'occasion pour le chercheur de porter à la connaissance du public les données qu'il a collectées. Cette présentation pourra ainsi être faite sous forme de tableaux numériques, de figures numériques titrés et commentés ou alors sous formes de simples commentaires.

IV.1.1- Les caractéristiques personnelles des élèves

Tableau 3 : Répartition des élèves selon le sexe

Classes fréquentées	SEXE		Total
	Masculin	Féminin	
6 ^{ème}	1	1	2
5 ^{ème}	1	1	2
4 ^{ème}	1	2	3
3 ^{ème}	1	2	3
2 ^{nde}	1	0	1
Premières	2	3	5
Terminales	1	0	1
Total	8	9	17

La lecture de ce tableau nous permet de constater que sur les 17 élèves déficients visuels que l'on a interrogés 9 sont de sexe féminin et 8 sont de sexe masculins.

Tableau 4: Répartition des élèves selon le type de déficience visuelle

Classes fréquentées	Type de déficience visuel				Total
	Déficience visuelle grave	Déficience visuelle profonde	Cécité presque totale	Cécité profonde	
6 ^{ème}	1	0	1	0	2
5 ^{ème}	0	1	0	1	2
4 ^{ème}	1	0	0	2	3
3 ^{ème}	0	2	0	1	3
2 ^{nde}	0	0	0	1	1
Première	0	0	3	2	5
Terminale	0	0	1	0	1
Total	2	3	5	7	17

Source : Enquêtes Mai 2021

L'OMS (classification internationale du handicap) définit la déficience visuelle comme une altération plus ou moins prononcée du champ visuel et de l'acuité visuelle. Autrement dit la déficience renvoie à une insuffisance ou à l'absence de perception de l'image par l'œil. Ces atteintes peuvent être congénitales ou acquises : accidents ou maladies. Selon l'OMS l'on distingue la basse vision (déficience visuelle modérée, la déficience visuelle grave et déficience visuelle profonde) ; la cécité (la cécité presque totale et la cécité totale). Le tableau ci-dessus donne un aperçu sur les types de déficience visuelle dont souffrent les élèves du lycée bilingue d'Ekounou. Sur un total de sept niveaux enquêtés tous les cas de déficiences visuelles sont représentés mais la cécité profonde et la cécité presque totale et la cécité totale sont les plus représentés.

Tableau 5: Répartition du taux de réussite des élèves déficients visuels aux examens officiels

CLASSES	EFFECTIFS	Nombre de réussite	Nombre de redoublement de classe
3 ^{ème}	3	1	2
Première	5	1	4
Terminale	1	1	0
Totale	9	3	6

Source : Enquêtes Mai 2021

La réussite scolaire correspond à la notion traditionnelle de performance scolaire. On la mesure par les résultats, les diplômes à la fin d'un cours ou d'un programme. On la mesure aussi par le niveau d'acquisition des compétences, par la satisfaction au regard de la formation reçue (Québec 2002). Le CSE affirme que la réussite scolaire « est la principale clé de l'avenir

personnel, social et professionnel de chacun. C'est elle qui, à chaque étape, témoigne que l'élève ou l'étudiant a acquis les compétences et les habiletés désirées » (Québec, 2002, p. 45). Denise Barbeau (2007). Le tableau ci-dessus représente le taux de réussite des élèves déficients visuels aux examens officiels au lycée bilingue d'Ekounou. Ainsi l'on constate que sur les 9 élèves qui ont présentés des examens officiels au cours de l'année dernière 3 ont réussi et 6 ont redoublés lesdites classes d'examens.

IV.1.2-La prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle

Selon BRUNET ET DORE, les indicateurs associés à la réussite de l'intégration peuvent être regroupés en diverses catégories, soit les indicateurs associés à l'élève intégré, à l'ensemble de son groupe, à l'enseignant, à l'école, à l'organisation et à la gestion de la classe. L'élève intégré poursuit les objectifs d'apprentissage du programme général ou apparentés à celui-ci, en même temps que ses pairs. Il est évalué en fonction de ses objectifs d'apprentissage et dans le contexte général de l'évaluation du groupe. Il fait partie d'un réseau de relations sociales, participe aux équipes de travail et de jeu, poursuit les objectifs inscrits dans le projet collectif et, généralement se conforme aux règles de conduite de la communauté. Il exprime ses besoins personnels et tient compte de ceux des autres. Un groupe qui réussit l'intégration est inclusif (aménage une place physique, psychologique et sociale à tous les élèves), cohésif et coopératif. Il est démocratique et tolérant; chacun de ses membres est susceptible d'y trouver sa place. Une intégration réussie passe par une transformation des façons de gérer les horaires, la gestion de la salle de classe, le programme d'activités, les moyens d'évaluation et le système de responsabilités. Une organisation et une gestion intégrantes savent faire face aux phénomènes de surprotection, de rejet, d'évitement ou d'indifférence, et réussissent à mettre au service de la situation d'intégration les différentes ressources. Dans le cas des élèves à déficience visuelle leur intégration passe également par les places que ces derniers occupent en salle classe. Du fait de leur déficience ces derniers occupent généralement les premières places qu'on a intitulées "places stratégiques" pour mieux suivre la voix de l'enseignant et prendre des notes en braille, ou enregistrer le cours avec un dictaphone. La figure ci-dessous représente l'occupation des places stratégiques par les élèves déficients visuels au lycée bilingue d'Ekounou. Selon ce dernier les élèves à déficience visuel n'occupent pas en général les mêmes places que les élèves dits normaux dans la mesure où le taux de pourcentage est plus élevé pour la négation. Ceci s'explique par le fait que la plupart du temps les premières places leurs sont réservées.

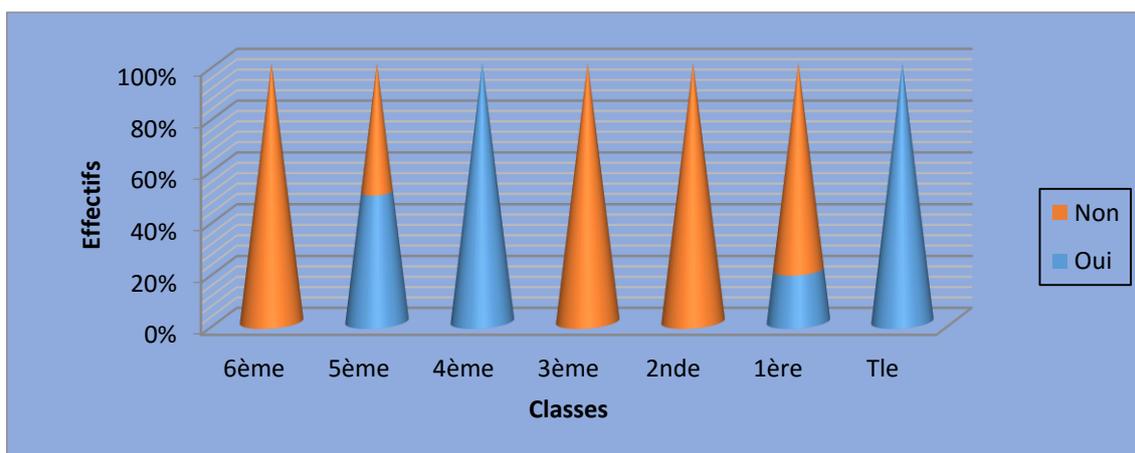


Figure 1: Occupation des places stratégiques par les déficients visuels

Source : Enquêtes Mai 2021

- Le degré de prise en compte de la déficience visuelle par l'enseignant

L'inclusion scolaire signifie que l'enseignant doit être capable de prendre en compte les spécificités individuelles dans sa pratique pédagogique quotidienne. Ainsi dans une certaine mesure, il s'agit de centrer la pédagogie sur le client comme le dirait KARL ROGERS dans "the client centred pedagogy", la pédagogie centrée sur l'élève. En effet l'un des principes de base de l'inclusion scolaire est la prise en compte des différences par les enseignants. L'éducateur doit s'intéresser à ses élèves pour qu'ils suivent avec attention et enthousiasme le cours dispensé. Le graphe ci-dessous relatif à la prise en compte des déficiences visuelles par l'enseignant démontre que, 47% des élèves à déficiences visuelles pensent que les enseignants prennent souvent en compte leurs déficiences lorsqu'ils dispensent les cours, 29% pensent que les enseignants ne prennent rarement en compte leurs déficiences, 12% des élèves à déficiences visuelles pensent que les enseignants ne prennent jamais en compte leurs déficiences lorsqu'ils dispensent les cours et enfin 12% des élèves à déficiences visuelles pensent que les enseignants prennent toujours en compte leurs déficiences lorsqu'ils dispensent les cours.

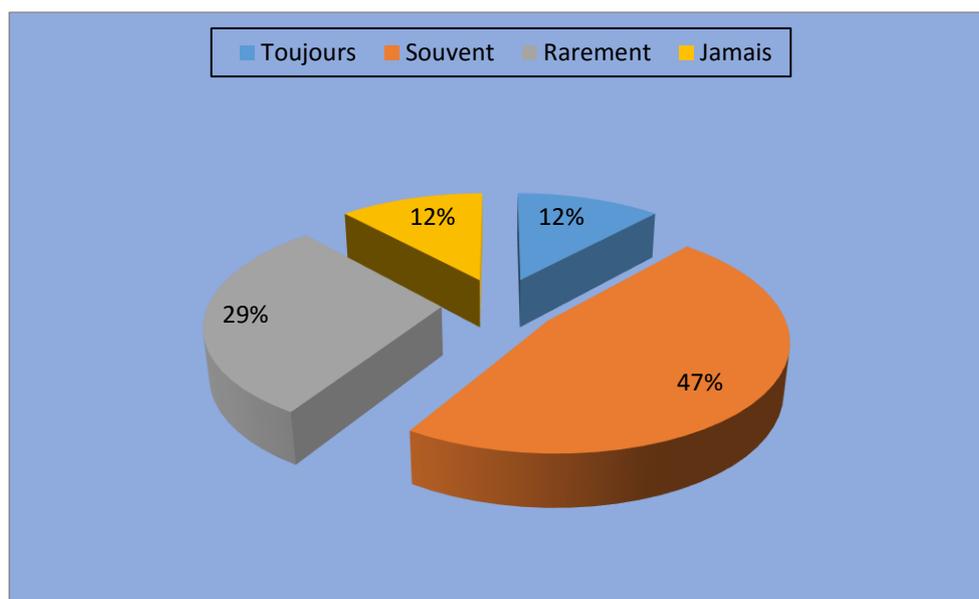


Figure 2 : Prise en compte de la déficience visuelle par l'enseignant

Source : Enquêtes Mai 2021

- Le matériel didactique adapté à la déficience visuelle

Selon AYMARD (2015) la lecture et la prise des notes peuvent être facilitées grâce à différent matériel spécifique en voici quelques exemples : une loupe pour grandir les images permettant de lire les documents sans difficultés, elle utile aux élèves mal voyant, une tablette munie de guide normalisés et d'un poinçon qui permet de déformer le papier en s'aidant du guide, elle est utile aux élèves non voyant. Les Ordinateur, bloc-notes, logiciels d'agrandissement de caractère ou de conversion en braille, imprimante en noire et en braille, aides optiques, mais aussi livre agrandi, document en relief et en braille, les dictaphones. Il est nécessaire d'adapter tous les documents proposés aux élèves déficients visuels. La figure ci-dessous présente l'utilisation du matériel didactique adapté aux déficients visuels par les enseignants. Il en ressort que 70% des élèves déficients pensent le matériel didactique utilisés par les enseignants n'est jamais adapté à leur déficience, 12% des élèves déficients pensent le matériel didactique utilisés par les enseignants rarement adapté à leur déficience, 12% des élèves déficients pensent le matériel didactique utilisés par les enseignants est souvent et 6% des élèves déficients pensent le matériel didactique utilisés par les enseignants est toujours adapté à leur déficience.

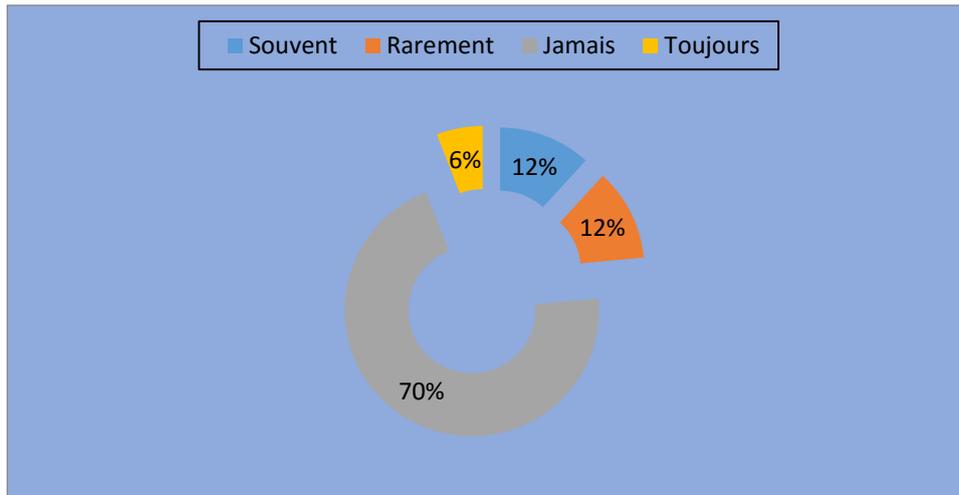


Figure 3: Degré d'usage du matériel didactique adapté

Source : Enquêtes Mai 2021

- **L'adaptation des exercices en écriture braille par les enseignants**

De cette étude, il ressort que les exercices ou devoirs à faire donner par les enseignants ne sont pas transcrit en écriture braille exception faite aux épreuves lors des examens harmonisés.

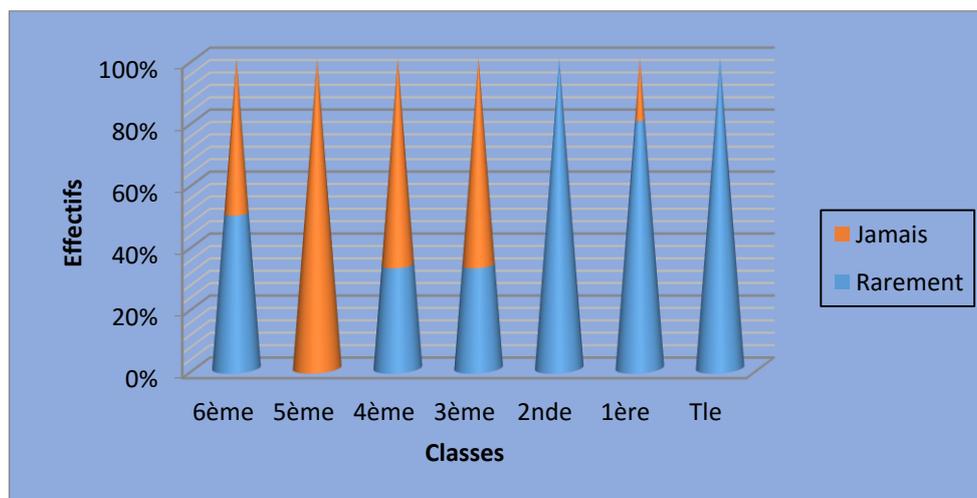


Figure 4: La répartition de l'adaptation des exercices en écriture braille

Source : Enquêtes Mai 2021

IV.1.3- Les méthodes d'enseignements flexibles

Les méthodes d'enseignements flexibles renvoient à l'utilisation des pratiques pédagogiques centrées sur l'enfant, à une différenciation des méthodes d'enseignement. PERRENOUD (2008) propose d'offrir à chaque apprenant une "éducation sur mesure". En effet

différencier les enseignements ne sauraient consister à multiplier les “cours particuliers” ; il faut organiser le travail autrement en classe, jouer avec une plus vaste échelle et formés des groupements, les tâches, les dispositifs didactiques, les interactions, les technologies de l’information. Cette différenciation du travail consiste à organiser les interactions et les activités de telles sortes que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confrontés aux situations didactiques qui, sont les plus fécondes pour lui. Ainsi nous enregistrons plusieurs méthodes d’enseignement flexible telles que : la variation des modes de communication pendant les apprentissages, la variation des situations d’apprentissage, la diversification des activités proposées aux élèves.

- **La variation des modes de communication**

La communication peut être écrite, orale et gestuelle. TOMLINSON (2004). Ainsi varier les communications consiste à utiliser plusieurs modes de communication pendant les enseignements pour permettre à tous les élèves de mieux comprendre les cours dispensés. Dans le cadre de l’inclusion des élèves à déficience visuelle, varier les modes de communication voudrait que l’enseignement en plus d’utiliser la communication orale, puisse également utiliser la communication écrite (écriture en braille).

La figure ci-dessous nous révèle que 65% d’élèves déficients visuels pensent que les modes de communication ne sont rarement variés, 17% d’élèves déficients visuels pensent que les modes de communication sont de temps en temps variés (souvent); 12% d’élèves déficients visuels pensent que les modes de communication ne sont jamais variés ; et 6% d’élèves déficients visuels pensent que les modes de communication sont variés.

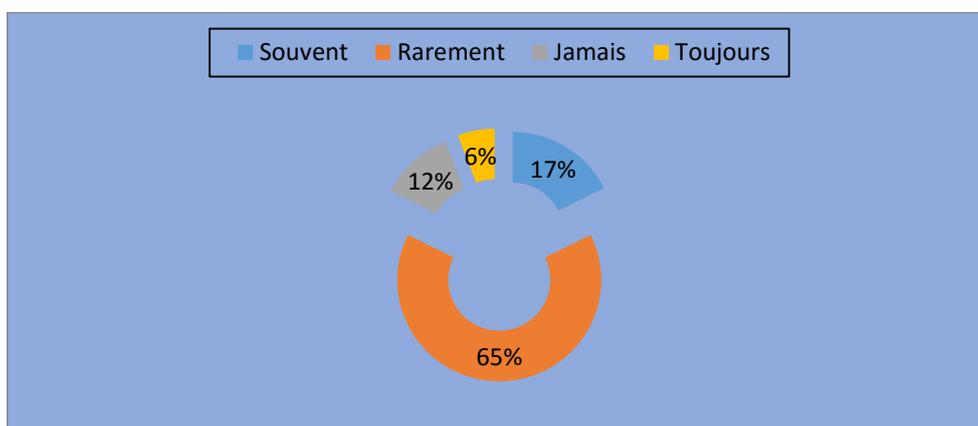


Figure 5: La variation des modes de communication

Source : Enquêtes Mai 2021

- **La variation des situations d'apprentissage** (le travail en petit groupe, le travail personnel de l'élève)

Pour cela il faut développer les apprentissages méthodologiques qui permettent une entraide entre des élèves de niveaux différents, l'aide au travail personnel, le soutien, la remédiation.

Tableau 6: Degré de travail en petit groupe entre les élèves dits normaux et les élèves à déficience visuelle

Classes fréquentées	Degré avec lequel Les enseignants travaillent en petits groupes avec vos camarades normaux			Total
	Toujours	Souvent	Rarement	
6 ^{ème}	1	1	0	2
5 ^{ème}	0	2	0	2
4 ^{ème}	1	0	2	3
3 ^{ème}	0	3	0	3
2 ^{nde}	0	0	1	1
1 ^{ère}	1	4	0	5
Tle	0	1	0	1
Total	3	11	3	17

Source : Enquêtes Mai 2021

Le tableau ci-dessus représente le degré de travail en petit groupe entre élèves dits normaux et les élèves à déficience visuelle. Ainsi l'on constate que 3 élèves à déficience visuelle travaillent de manière constante en petite groupe avec les élèves dits normaux ; 11 élèves à déficience visuelle travaillent de temps en temps en petite groupe avec les élèves dits normaux et 3 élèves à déficience visuelle travaillent rarement en petite groupe avec les élèves dits normaux.

La figure ci-dessous nous révèle que 47% d'élèves déficients visuels font constamment des travaux personnels en salle de classe, 41% d'élèves déficients visuels font rarement des travaux personnels en salle de classe et 12% d'élèves déficients visuels font rarement des travaux personnels en salle de classe.

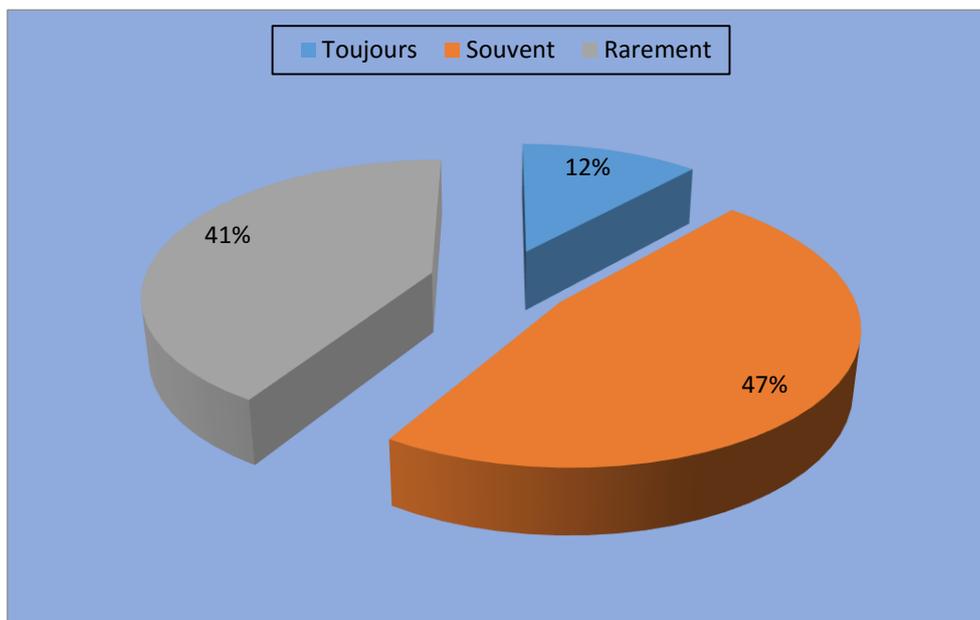


Figure 6: La diversification des activités proposées aux élèves (Travail personnel)

Source : Enquêtes Mai 2021

La figure ci-dessous fait une comparaison du degré d'assistance l'hors des devoirs fait classes par les enseignants. L'on constate que la majorité des élèves déficients visuels affirment bénéficier rarement de l'assistance des enseignants quand ils font les devoirs en classe.

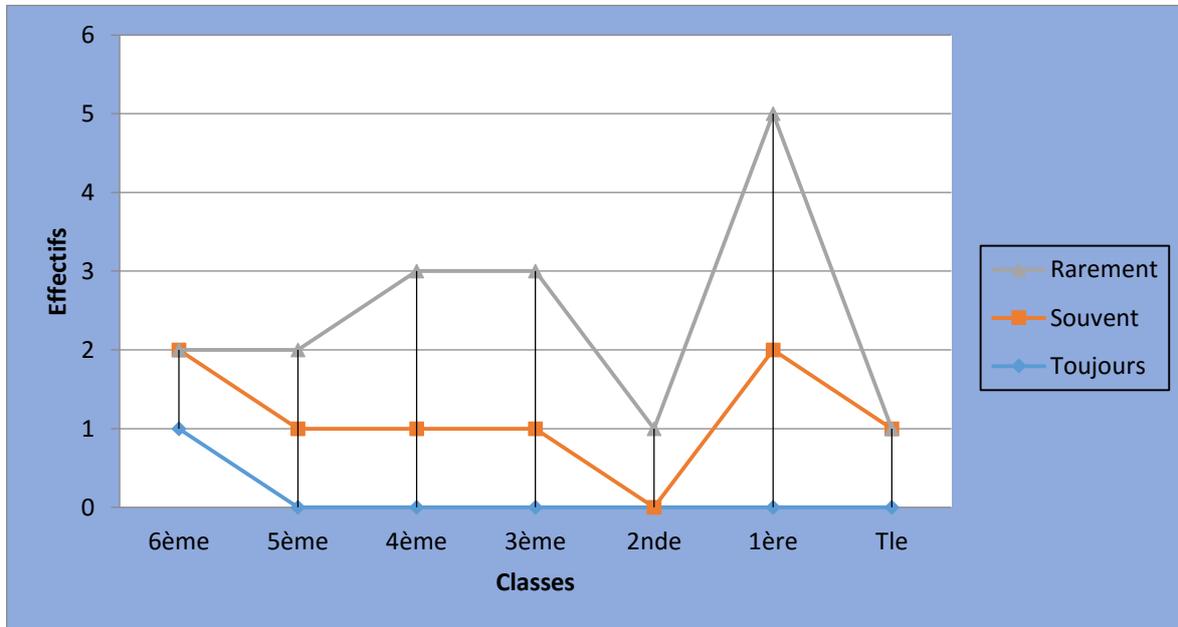


Figure 7: Assistance dans les devoirs lors des situations d'enseignement apprentissage

Source : Enquêtes Mai 2021

La figure ci-dessous donne un aperçu du degré d'utilisation des projections audio par salles de classes par l'enseignant lors des activités d'enseignement apprentissage. Il en ressort que 40% des élèves de 6^{ème} pensent que l'utilisation des projections audio par l'enseignant se fait rarement, 100% des élève de 5^{ème} pensent que l'utilisation des projections audio par l'enseignant se fait rarement, 40% des élèves de 3^{ème} pensent que l'utilisation des projections audio par l'enseignant se fait de manière constance, 100% des élèves de 2nd pensent que l'utilisation des projections audio par l'enseignant se fait rarement, 60% des élèves de première pensent que l'utilisation des projections audio par l'enseignant se fait de manière constance et 80% des élèves de terminales pensent que l'utilisation des projections audio par l'enseignant se fait rarement. L'on peut donc conclure que la majorité des élèves à déficience visuelle, l'utilisation des projections audio par l'enseignement se fait rarement.

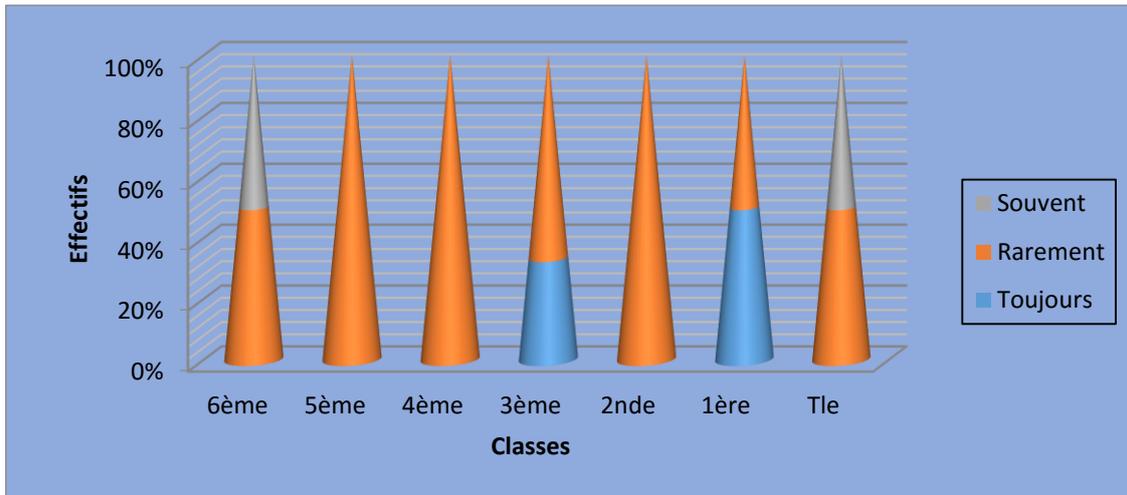


Figure 8: Degré d'utilisation des projections audio pendant la leçon

Source : Enquêtes Mai 2021

- **Usage des jeux ou des exercices**

La figure ci-dessous donne un aperçu de l'usage des jeux ou des exercices lors des activités d'enseignement apprentissage. Il en ressort que 76% des élèves à déficience visuels font souvent des jeux ou des exercices pendant les cours pour mieux assimiler les leçons et 24% affirment faire rarement des exercices ou des jeux pendant les cours.

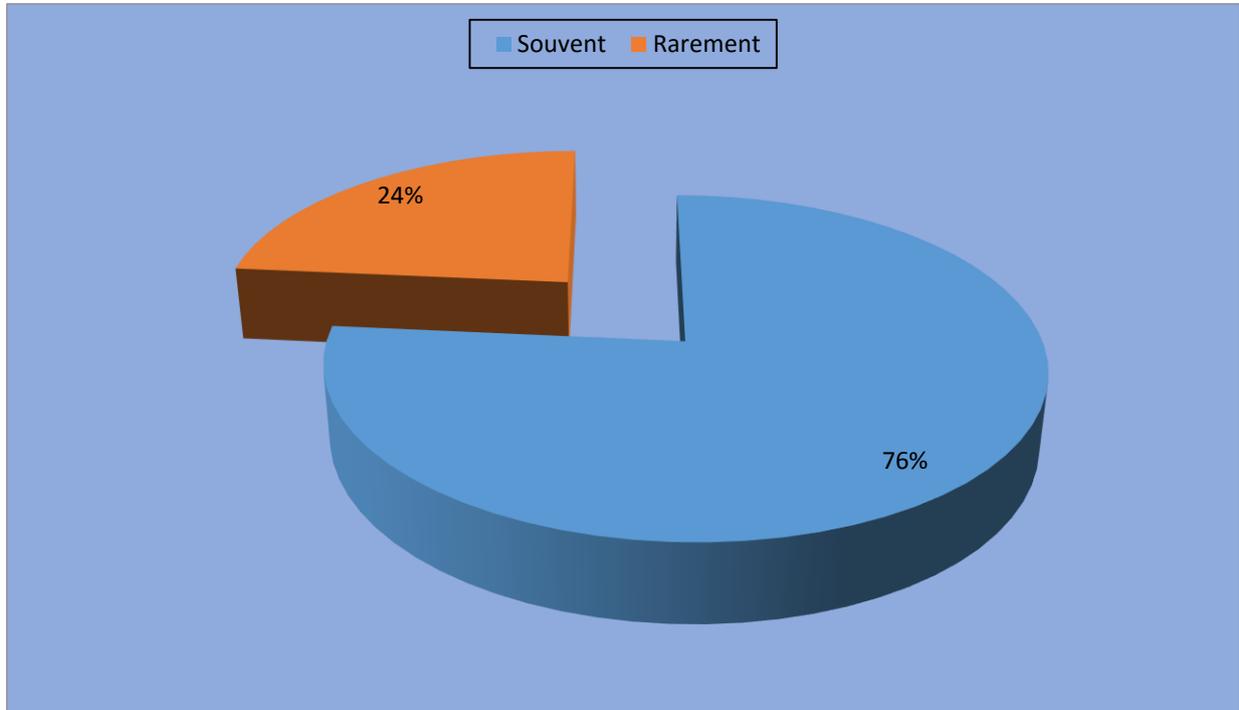


Figure 9: usage des jeux ou des exercices pendant les activités d'enseignement-apprentissage

Source : Enquêtes Mai 2021

IV.1.4- Les attitudes des enseignants

Les attitudes des enseignants à l'égard des pratiques d'éducation inclusive sont influencées par leurs intentions et leurs comportements. Par conséquent, le manque d'information ou aucune expérience antérieure avec l'inclusion peut contribuer à une attitude moins positive. L'attitude des enseignants est essentielle à la mise en œuvre réussie des programmes d'inclusion. Les attitudes négatives à l'égard de l'inclusion correspondent à un enseignement moins efficace et pourraient entraîner une baisse du rendement scolaire des élèves en situation de handicap (COOK, CAMERON et TANKERSLEY, 2007).

Tableau 7: Les attitudes discriminatoires des enseignants l'égard des élèves

Classes fréquentées	Affichage des attitudes discriminatoires par les enseignants l'égard des élèves			Total
	Souvent	Rarement	Jamais	
6 ^{ème}	0	0	2	2
5 ^{ème}	0	1	1	2
4 ^{ème}	1	1	1	3
3 ^{ème}	0	2	1	3
2 ^{nde}	0	1	0	1
1 ^{ère}	0	1	4	5
Tle	0	0	1	1
Total	1	6	10	17

Source : Enquêtes Mai 2021

Le tableau ci-dessus représente les attitudes discriminatoires des enseignants l'égard des élèves à déficience visuelle. Ainsi l'on constate que 1 élève à déficience visuelle se sent souvent discriminés par son enseignant ; 6 élèves à déficience visuelle se sentent rarement discriminés par leurs enseignants et 11 élèves à déficience visuelle ne sont jamais sentis discriminés par leurs enseignants.

- Les attitudes positives qui boostent la confiance des élèves

La figure ci-dessous représente les attitudes positives des enseignants qui boostent la confiance et l'estime de soi des élèves. Ainsi l'on constate que le taux d'élèves qui se sent rarement valorisé est supérieur au taux qui se sent de temps en temps valorisés.

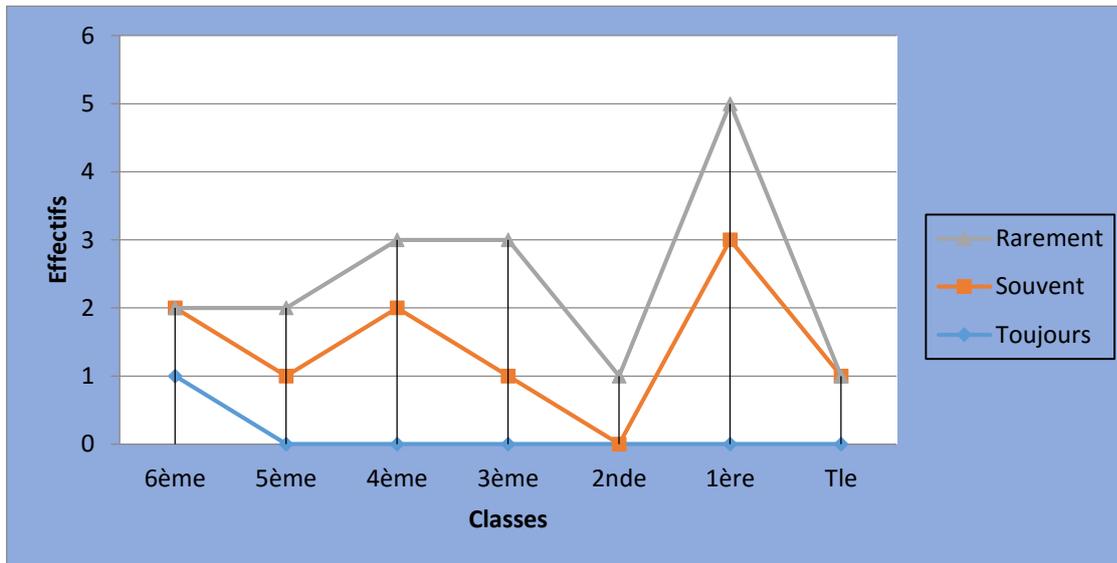


Figure 10 : Attitudes positives des enseignants à l'égard des élèves:

Source : Enquêtes Mai 2021

La figure ci-dessous représente les interactions pendant les cours. Ainsi l'on constate que 59% des élèves à déficience visuelle participent souvent au cours, 35% des élèves à déficience visuelle participent rarement au cours et 6% des élèves à déficience visuelle participent toujours au cours.

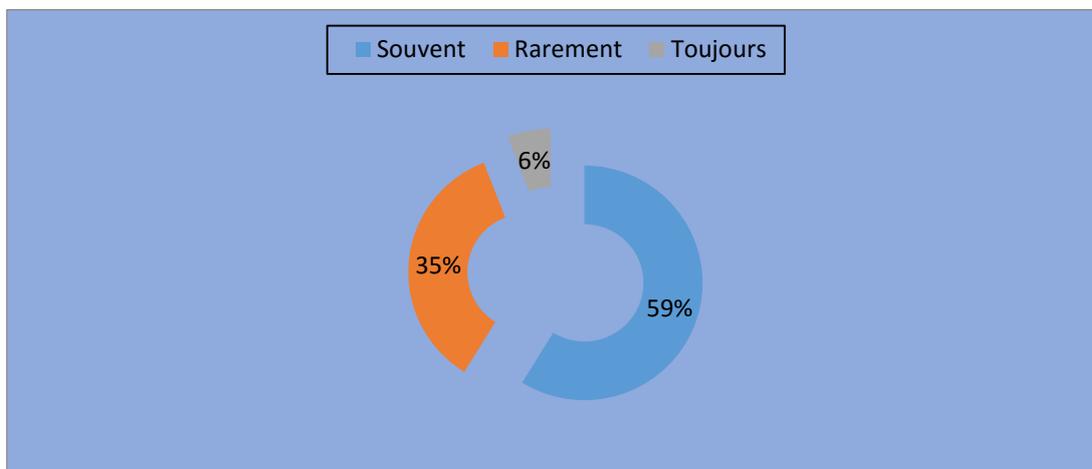


Figure 11: Interaction pendant les cours

Source : Enquêtes Mai 2021

- **La motivation impulsée par les enseignants**

DECI ET RYAN (1985) propose qu'il existe différents types de motivations autodéterminées qui sont caractérisés par différents niveaux d'autonomie :

La motivation intrinsèque, si un individu est motivé intrinsèquement pour une activité, il va faire cette activité pour le plaisir que lui procure son exécution. L'apprenant intrinsèquement motivé n'hésite pas à mettre plus d'effort et à apprendre plus profondément.

La motivation extrinsèque, si un individu est motivé extrinsèquement pour une activité, il fera cette activité par ce qu'il est poussé par des éléments extérieurs ou pour une récompense que lui procurerait la réalisation de cette activité (exemple : compétition, punition, récompense, pression sociale, contraintes). Dans ce cadre il s'agit de la motivation extrinsèque impulsée par les enseignants aux élèves déficients visuels. Cette étude, nous démontre que 44% d'élèves déficients visuels se sentent motivés de temps en temps par leurs enseignants, 19% d'élèves déficients visuels se sentent constamment motivés par leurs enseignants, 31% d'élèves déficients visuels se sentent rarement motivés par leurs par leurs enseignants et 6% ne se sentent jamais motivés par leurs enseignants.

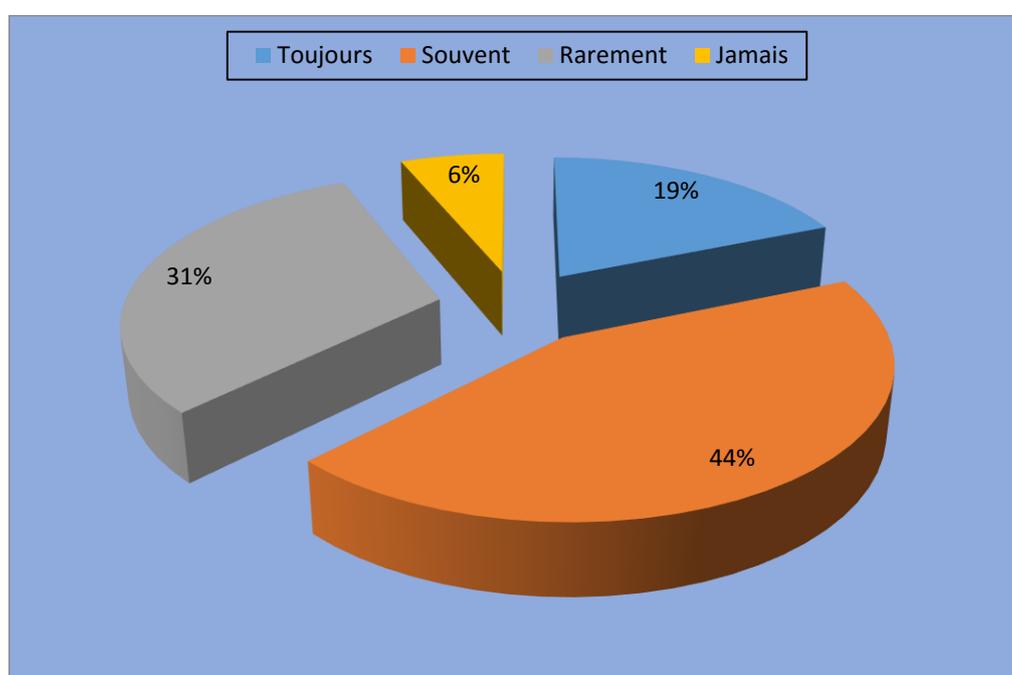


Figure 12: Degré de motivation des élèves

Source : Enquêtes Mai 2021

IV.2- VERIFICATION DES HYPOTHESES

La vérification des hypothèses passe par deux axes : la clarification du test de vérification des hypothèses et la vérification elle-même à proprement dite.

IV.2.1- Explication de l'utilité du test de validation des hypothèses

Après la présentation descriptive explicative et prospective des résultats de notre recherche, il est impératif à présent de passer à la vérification des hypothèses de recherche préalablement établies. En effet, il est question de vérifier, à l'aide du test de Khi-deux, le lien de dépendance entre les variables associées aux trois hypothèses de recherche :

- HS1 : La prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle influence leur réussite scolaire.
- HS2 : Les méthodes d'enseignements flexibles influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.
- HS3 : Les attitudes des enseignants influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle

Le test de Khi 2 ou Khi2 (X^2) est un test de validation des hypothèses de recherche après collecte des données. Il a été proposé par le statisticien KARL PEARSON (1900) (Bourque, Blais, & Larose, 2008), ce test consiste d'établir le degré d'indépendance entre deux hypothèses. En effet, le calcul se fait entre l'hypothèse réelle (f_o ou H_a) et l'hypothèse théorique (f_e ou H_o). L'effectif théorique est l'effectif de départ (exemple du nombre total des questionnaires d'enquête) et l'effectif réel est le nombre de répondant à l'affirmative ou à la négative à la question de la variable de recherche (Oui/Non). Le processus de validation des hypothèses passe par deux voies : - L'établissement du degré de liberté Le degré de liberté est noté V est le nombre de la tendance d'observation (Oui ou Non) -1. Il conduit à la vérification du seuil de validité (α) contenu dans la table de la loi de Khi 2 et est compris entre $\alpha= 0.995$ et 0.005 . La table de Khi 2 a été proposée par l'auteur du test de Khi 2.

- Le test de dépendance

Il tient sur la formule ci-après :
$$x^2 = \sum \frac{(f_e - f_o)^2}{f_e}$$

IV.2.2- Vérification des hypothèses de recherche

Nos hypothèses de départ sont au nombre de trois et tour à tour, nous allons appliquer la procédure de vérification à chaque hypothèse.

➤ **Vérification de la première hypothèse**

- Postulat de base

Ha : Il existe une relation significative entre la prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle et leur réussite scolaire.

H0 : Il n'existe pas une relation significative entre la prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle et leur réussite scolaire.

Le tableau ci-dessous illustre le processus de croisement des deux variables de notre hypothèse afin d'établir une relation significative ou pas.

Tableau 8: Croisement des variables de la première hypothèse pour vérification

Prise en compte des différences Des élèves à déficience visuelle Réussite scolaire Des élèves à déficience Visuelle	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	TOTAL
OUI	0	09	03	02	14
NON	02	01	0	0	03
TOTAL	02	10	03	02	17

Source : Enquêtes Mai 2021

- **Choix du seuil de signification**

Lecture de la valeur critique sur la table de khi 2 au seuil de signification de 5% soit 005 sur la table de Khi 2, au degré de liberté 2

- **Calcul du degré de liberté (nddl)**

$$\text{nddl} = (c-1) (l-1) \quad \longrightarrow \quad \text{nddl} = (4-1) (2-1) = 3$$

Tableau : calcul du khi carré corrigé

- **Calcul de X²**

Tableau 9: Processus de calcul de la vérification de la première hypothèse

Fo	Fh	$x^2 = \frac{(fo - fh)^2}{fh}$
0	1.64	1.64
9	8.23	0.07
3	2.48	0.10
2	1.64	0.06
2	0.36	7.47
1	1.77	0.33
0	0.52	0.52
0	0.36	0.36
17	17	10.55

Source : Données obtenues à partir du tableau 7

La lecture de cette valeur critique est de $X^2_{Cal}=10.55$ et celle sur la table de Khi 2 est de $X^2_{Lu}=12.84$

- **Décision**

$X^2_{Cal} > X^2_{Lu}$, alors on accepte H_a et on rejette H_o

$X^2_{Cal} < X^2_{Lu}$, alors on rejette H_a et on accepte H_o

Puisque $X^2_{Cal} < X^2_{Lu}$ on peut conclure qu'il n'existe pas une relation significative entre la prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle et leur réussite scolaire.

➤ **Vérification de la deuxième hypothèse**

- Postulat de base

H_a : Il existe une relation significative entre les méthodes d'enseignements flexibles et la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.

H_o : Il n'existe pas une relation significative entre les méthodes d'enseignements flexibles et la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.

Tableau 10: Croisement des variables de l'hypothèse 2 en vue de sa vérification

Utilisation des méthodes D'enseignement flexibles Réussite scolaire Des déficients Visuels	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Total
Oui	1	8	2	0	11
Non	5	0	1	0	6
TOTAL	6	8	3	0	17

Source : Données d'enquête Mai 2021

- **Choix du seuil de signification**

La lecture de la valeur critique sur la table de khi 2 au seuil de signification de 5% soit 005 sur la table de Khi 2, au degré de liberté 2

- **Calcul du degré de liberté (nddl)**

$$\text{nddl} = (c-1) (l-1) \quad \longrightarrow \quad \text{nddl} = (4-1) (2-1) = 3$$

Tableau : calcul du khi carré

- **Calcul de X²**

Tableau 11: Processus de calcul de la vérification de la deuxième hypothèse

Fo	Fh	$x^2 = \frac{(fo - fh)^2}{fh}$
1	3.88	2.13
8	5.17	1.54
2	1.94	0.001
0	0.64	0.64
5	2.11	3.86
0	2.82	2.82
1	1.05	0.002
0	0.35	0.35
17	17	11.34

Source : Données obtenus à partir du tableau 9

La lecture de cette valeur critique est de X²Cal=11.34 et celle sur la table de Khi 2 est de X²Lu=12.84

- **Décision**

X²Cal > X²Lu, alors on accepte Ha et on rejette Ho

X²Cal < X²Lu, alors on rejette Ha et on accepte Ho

Puisque $X^2_{Cal} < X^2_{Lu}$ on peut conclure qu'il n'existe pas une relation significative entre les méthodes d'enseignements flexibles et la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.

➤ **Vérification de la troisième hypothèse**

- Postulat de base

Ha : Il existe une relation significative entre les attitudes des enseignants et la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.

Ho : Il n'existe pas une relation significative entre les attitudes des enseignants et la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.

Tableau 12: Croisement des variables de la vérification de la troisième hypothèse

Attitude des enseignants en Situation de classe \ Réussite scolaire Des déficients Visuels	Discrimination	Motivation	Interaction	Confiance en soit	Total
Oui	0	6	2	5	13
Non	1	2	1	0	4
TOTAL	6	8	3	0	17

Source : Données d'enquête Mai 2021

- **Choix du seuil de signification**

La lecture de la valeur critique sur la table de khi 2 au seuil de signification de 5% soit 005 sur la table de Khi 2, au degré de liberté 2

- **Calcul du degré de liberté (nddl)**

$nddl = (c-1) (l-1) \quad \longrightarrow \quad nddl = (4-1) (2-1) = 3$

- **Calcul de X^2**

Tableau 13: Processus de calcul de la vérification de l'hypothèse

Fo	Fh	$x^2 = \frac{(fo - fh)^2}{fh}$
0	4.58	4.58
6	6.11	0.001
2	0.61	3.16
5	1.66	6.72
1	1.41	0.11
2	1.78	0.02
1	0.62	0.23
0	0.23	0.23
17	17	15.05

Source : Données obtenues à partir du tableau 11

La lecture de cette valeur critique est de $X^2_{Cal}=15.05$ et celle sur la table de Khi 2 est de $X^2_{Lu}=12.84$

- **Décision**

$X^2_{Cal} > X^2_{Lu}$, alors on accepte H_a et on rejette H_o

$X^2_{Cal} < X^2_{Lu}$, alors on rejette H_a et on accepte H_o

Puisque $X^2_{Cal} > X^2_{Lu}$ on peut conclure qu'il existe une relation significative entre les attitudes des enseignants et la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.

➤ **Synthèse de la vérification des hypothèses**

La synthèse de vérification des hypothèses est un tableau qui permet de regrouper les conclusions des hypothèses vérifiées. C'est aussi un cadre qui nous permet d'analyser les résultats de la vérification des hypothèses.

Tableau 14: Synthèse des résultats de la vérification des hypothèses

Hypothèses de recherche	γ	ddl	X^2_{Lu}	X^2_{Cal}	Décision
La prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle influence leur réussite scolaire.	5%	3	12.84	10.55	$X^2_{Cal} < X^2_{Lu}$ HR1 Non confirmé
Les méthodes d'enseignements flexibles influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.	5%	3	12.84	11.34	$X^2_{Cal} < X^2_{Lu}$ HR1 Non confirmé
Les attitudes des enseignants influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle	5%	3	12.84	15.05	$X^2_{Cal} > X^2_{Lu}$ confirmé HR3

Source : Données des tableaux de vérification des hypothèses

CHAPITRE V : INTERPRETATION ET RECOMMANDATIONS

Il est question dans ce chapitre d'interpréter et commenter les résultats obtenus à la lumière de la grille de lecture théorique présenté dans le chapitre II, et des indicateurs pratiques que l'on a recensés. L'on relèvera ensuite les limites de cette étude et enfin on fera un certain nombre de suggestions pour une meilleure inclusion scolaire des déficients visuels.

En rappel l'on a réalisé cette étude sur 17 élèves déficients visuels. Elle consistait à montrer l'influence de l'éducation inclusive sur la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle. Parvenus à un certain nombre de résultat, il convient d'analyser et de donner une interprétation à ces derniers.

V.1- L'INTERPRETATION DES RESULTATS

L'interprétation de nos résultats sera faite en trois étapes compte tenu du fait que nous avons eu à vérifier trois hypothèses de recherche. A la suite de la vérification de nos hypothèses de recherche, les deux premières ont été infirmées et la dernière confirmée

V.1.1- Hypothèse de recherche n°1

D'après l'hypothèse HS1 la prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle influence leur réussite scolaire. Cette hypothèse n'a pas été confirmée. Il n'existe pas une relation significative entre la prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle et leur réussite scolaire. La figure 3 démontre que les différences des élèves à déficience visuelle ne sont pas totalement prises en compte dans les écoles ordinaires. Le but de l'éducation inclusive est de lutter contre la marginalisation dont sont victimes les enfants à besoin spéciaux et permettre leur réussite scolaire. L'un des principes de l'éducation inclusive est la prise en compte des différences de chaque élève ce qui favorise la réussite scolaire ces derniers. Lorsque ce principe n'est pas respecté cela a une influence négative sur le taux de réussite des élèves. Les enquêtes menées sur le terrain nous ont permis de constater que le matériel didactique n'est pas adapté aux déficients visuels, les exercices donnés par les enseignants aux élèves sont rarement transcrits en braille et il n'existe aucun ouvrage en braille au sein de la bibliothèque de l'école d'où le taux d'échec élevé aux examens officielle.

V.1.2- Hypothèse de recherche n°2

D'après l'hypothèse HS2 les méthodes d'enseignements flexibles influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle. Cette hypothèse n'a pas été confirmée. Il n'existe pas une relation significative entre les méthodes d'enseignements flexibles et la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle. Le tableau 4 prouve à suffisance que les méthodes pédagogiques employées par les enseignants ne favorisent pas la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle. Ceci s'explique avec la théorie de la différenciation pédagogique de PERRENOUD qui affirme que : « le rôle de l'enseignant n'est plus seulement de dispenser le savoir, mais aussi d'organiser des situations d'apprentissage variées ». L'enquête sur le terrain nous a permis de réaliser que les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants dans les écoles ordinaires ne sont pas flexibles c'est-à-dire qu'elles ne prennent pas en considération les capacités des élèves normaux et la défaillance des élèves déficients au même moment car la formation des enseignants n'est pas mixte dans nos écoles de formation elle est plus tournée vers l'éducation des enfants dits normaux.

V.1.3- Hypothèse de recherche n°3

D'après l'hypothèse HS3 Les attitudes des enseignants influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle. Cette hypothèse a été confirmée. Il existe une relation significative entre les attitudes des enseignants et la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle. Le tableau 5 le démontre clairement que les élèves ne se sentent pas marginalisés par les enseignants. Ces derniers participent à l'intégration des élèves à déficience visuelle en situation de classe et dans l'environnement scolaire. MEIJER, SORIANO ET WATKINS (2006) indiquent la nécessité des attitudes positives des enseignants qui permettent aux enseignants de créer un sentiment d'appartenance pour soutenir une pratique inclusive. C'est pourquoi l'attitude positive des enseignants leur donne le zèle et la capacité d'accueillir de manière créative et innovatrice des personnes ayant des besoins spéciaux dans les salles de classe. L'enquête sur le terrain nous a permis de réaliser que les attitudes des enseignants favorisent l'intégration en faisant que les élèves déficients visuels participent au cours, en n'ayant pas d'attitudes discriminatoires à leur égard

V.2- SUGGESTIONS OU RECOMMANDATIONS

L'une des raisons de cette étude consiste à améliorer l'inclusion scolaire des élèves à déficience visuelle et par conséquent leur réussite scolaire. Pour ce faire des suggestions seront adressées à toute la communauté éducative.

V.2.1- Aux pouvoirs publics

- La mise sur pied des bibliothèques ayant des ouvrages en braille vu leur prix élevé.
 - Les livres au programme en braille
 - La révision des programmes de formation des enseignants pour inclure dans ses programmes les techniques de prise en charge des enfants déficients visuels (lecture et transcription des écritures en braille), des enfants déficients auditifs (langage gestuelle), des enfants déficients mentaux (maniement et utilisation des outils psychométriques).
 - La valorisation des services d'éducation spécialisés pour enfants en difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaire.
 - La création au MINESEC d'une direction de l'éducation spécialisée pour les élèves en difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaire. Elle aura pour charge :
 - La conception, le suivi et la mise en œuvre d'une réelle politique gouvernementale en faveur de l'éducation inclusive.
 - La création des établissements inclusifs publics au niveau du secondaire et du supérieur afin de permettre aux parents d'inscrire leurs enfants.
 - L'élaboration d'une carte scolaire des établissements spécialisés et inclusifs au niveau du ministère de l'éducation.
 - L'encadrement pédagogique et administratif des établissements inclusifs.
 - L'encouragement de la formation continue des enseignants pour un meilleur encadrement des enfants déficients dans les écoles ordinaires dans la mesure où une formation adaptée des enseignants à l'inclusion des enfants déficients dans une école ordinaire est une priorité nationale.
 - L'organisation régulière des séminaires de formation, les conférences, les stages, les recyclages assurés par un personnel qualifié (personnel médical et para médicale, les conseillers d'orientation, les psychologues et les éducateurs spécialisés) sur l'encadrement des enfants à besoins éducatifs particuliers.

V.2.1- Aux enseignants

Les enseignants sont les formateurs de la jeunesse et ont la lourde responsabilité de donner à chaque enfant une éducation de qualité en vue d'une meilleure insertion socio-professionnelle. Ainsi on leurs recommandent :

- Une formation professionnelle continue et individuelle.

Tous les enseignants devraient développer des compétences visant à répondre aux besoins diversifiés des apprenants. La formation initiale et continue des enseignants devrait apporter à ceux-ci les compétences, les connaissances et la compréhension nécessaire qui les rendraient plus pragmatique dans la manière de répondre aux besoins divers des apprenants.

- L'éducation pour tous : l'enseignement pour tous ne signifie pas un enseignement pour le plus grand nombre, ainsi c'est aussi l'enseignement pour toutes les catégories d'enfants (pour les malades, les enfants ayant une déficience, les surdoués... etc). L'attitude des enseignants face à l'apprenant est un préalable fondamental à tous les apprentissages.

CONCLUSION GENERALE

Dans la réalisation de ce travail, il était question de montrer l'impact de l'éducation inclusive dans la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle. Pour essayer d'atteindre cet objectif, une hypothèse générale a été émise : l'éducation inclusive influence la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle. De cette hypothèse générale ont découlé trois hypothèses spécifiques :

HS1 : La prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle influence leur réussite scolaire.

HS2 : Les méthodes d'enseignements flexibles influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.

HS3 : Les attitudes des enseignants influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle.

Pour mener à bien ce travail, un questionnaire a été élaboré et a constitué notre instrument d'enquête. L'on a également eu un entretien avec le seul professeur de l'établissement qui lit et traduit les écritures en braille et qui a pris à sa charge de manière bénévole l'encadrement des élèves à déficience visuelle.

Parmi les hypothèses émises deux ont été infirmées et une a été confirmée :

La première hypothèse selon laquelle la prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle influence leur réussite scolaire a été infirmée.

La deuxième hypothèse selon laquelle les méthodes d'enseignements flexibles influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle a été infirmée.

La troisième hypothèse selon laquelle les attitudes des enseignants influencent la réussite scolaire des élèves à déficience visuelle a été confirmée.

Ceci étant l'on reconnaît qu'il s'agit de nos premiers pas dans le monde de la recherche et l'on demeure attentif à vos remarques qui pourraient nous aider sans nul doute à améliorer ce travail si l'occasion nous était donnée.

ANNEXES

1- Le questionnaire adressé aux élèves

2- Tableau de Khi-deux

BIBLIOGRAPHIE

- AYMARD, P. (2015). L'accompagnement des élèves déficients visuels, institut les hauts thébaudières.
- Convention des nations unies relative aux droits des personnes handicapées, 2006
- De LANDSHEERE, G (1976), introduction à la recherche en éducation, Paris, Armand Colin.
- Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013 – 2020)
- DUQUETTE, J (2008). L'intégration des élèves avec déficience visuelle dans un milieu scolaire régulier VS spécialisé : avantages et désavantages. Institut Nazareth et Lois braille.
- DURET, E (2005), Atteindre les objectifs de l'éducation pour tous, en Afrique subsaharien. Monde en développement.
- FONKOUA, P. (2002). « Santé mentale et psychothérapie et sociétés » VIENNA
- FONKOUA, P. (2008). L'intégration sociale des enfants à besoin spéciaux : une valeur centrale pour le futur des systèmes éducatifs, in processus d'intégration et d'adaptation scolaire, Yaoundé : cahier du terroir.
- GARDOU, C. (2012). La société inclusive, parlons-en. Editions ères. Collection connaissance de la diversité
- GRAVITZ, M. (2001). *Méthode en sciences sociales*. 11^{ème} édition. Paris. Dalloz
- Lisbon-declaration-young-people2019-views-on-inclusive-education-declaration.fr.pdf
- MITCHELL, D. (2004). spécial educational needs and inclusive education : inclusive education .London, routledgefalmer
- MUNGAH SHALA TCHOMBA, T. (2017). Rapport d'analyse de l'éducation au Cameroun, UNESCO
- NANA C. (2014), *attitudes des acteurs scolaires envers la déficience visuelle et inclusion scolaire des déficients visuels : cas des déficients visuels des lycées de Nkol-eton*, (mémoire de DIPCO, ENS Yaoundé, Cameroun)
- TREMBLAY, P. (2012). Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques. Québec : PUQ

- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux : accès et qualité, Salamanque, 7-10 juin.
- UNESCO. (2002). Forum sur l'éducation pour tous: tenir son engagement collectif Dakar, Sénégal 22-26 avril.
- PERRENOUD, P. (2008). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- BOUTIN, G. BESSETTE, L. (2011). Inclusion ou illusion ? Elève en difficultés en classes ordinaires : Défis, limites et modalités. Edition nouvelle.
- Circulaire n° 82-048 du 29 janvier 1982 : Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés
- Circulaire n°83-082 du 29 janvier 1983 : Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de trouble de comportement
- la loi N°83/13 du 22 juillet 1983 avec son décret d'application N°90/1516 du 26 novembre 1990 relative à la protection des enfants handicapés
- La loi n°96/06 du 18 janvier 1996 portant constitution du Cameroun
- Loi n°98/004 du 14 avril 1998, portant orientation de l'éducation au Cameroun
- la loi N°210/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées
- Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refonte de l'école de la République

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	
REMERCIEMENTS	ii
ABREVIATIONS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
.....	3
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	3
I.1- CONTEXTE DE L'ETUDE.....	3
I.2-LES FAITS OBSERVES.....	7
I.3- LE CONSTAT.....	8
I.4- LA CONJECTURE THEORIQUE	8
I.5- QUESTIONS DE RECHERCHE	8
I.6- OBJECTIFS DE L'ETUDE	9
I.7- LES INTERETS DE L'ETUDE	9
I.7.1- Intérêt pour l'élève lui-même	9
I.7.2- Intérêt pour le parent	10
I.8- DELIMITATIONS DU SUJET.....	10
CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE	12
II.1- DEFINITION DES CONCEPTS	12
II.1.1- Education inclusive	12
II.1.2- Inclusion scolaire	15
II.1.3- Déficience visuelle	15
II.1.3.1- Types de déficience	16
II.1.3.2- Types de déficience visuelle	16
II.1.4- Réussite Scolaire	17
II.2- REVUE DE LA LITTERATURE	18
II.2.1- Le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et la Formation (2013-2020) . 18	
II.2.2- Le rapport d'analyse de l'éducation inclusive au Cameroun / UNESCO	18

II.2.3- Les travaux de David R. MITCHELL sur l'éducation inclusive.....	19
II.2.5- Les attitudes des enseignants à l'égard des pratiques d'éducation inclusive	23
II.2.6- Les travaux de Pierre FONKOUA sur la nouvelle fonction de l'école.....	23
II.2.7- Les travaux de Philippe JEANNE et Philippe FUSTER sur l'intégration scolaire des enfants en situation d'handicap	24
II.2.8- L'intégration scolaire des enfants en situation particulière	25
II.2.9- Les travaux de Gerald BOUTIN et Lise BESSETTE sur l'inclusion des élèves en difficultés en classe ordinaire	27
II.2.10- Les travaux des auteurs sur les pratiques pédagogiques en inclusion scolaire	28
II.3- INSERTION THEORIQUE.....	30
II.3.1- Théorie de PERRENOUD sur la différenciation pédagogique.....	30
II.4- HYPOTHESES DE RECHERCHE	32
II.4.1- Hypothèse générale	33
II.4.2- Hypothèses secondaires	33
II.5- DEFINITIONS DES VARIABLES	33
II.5.1- Variable indépendante.....	33
II.5.2- Variable dépendante.....	34
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	36
III.1. TYPE DE RECHERCHE	36
III.2. SITE DE L'ÉTUDE	36
III.3- POPULATION DE L'ÉTUDE.....	37
III.3.1- La Population cible.....	37
III.3.2. La population accessible	38
<i>Source : Données d'enquête Mai 2021.....</i>	<i>38</i>
III.4- ECHANTILLON ET TECHNIQUE D'ECHANTILLONAGE.....	38
III.5- CHOIX DE MÉTHODE ET INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	40
III.5.1- Le questionnaire	40
III.6 - VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNEES.....	40
III.7- PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES OU PASSATION DE L'INSTRUMENT.....	41
III.8 – LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES	41
.....	42
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	42
IV.1- PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS.....	42
IV.1.1- Les caractéristiques personnelles des élèves.....	42

IV.1.2-La prise en compte des différences des élèves à déficience visuelle.....	44
IV.1.3- Les méthodes d'enseignements flexibles	47
IV.1.4- Les attitudes des enseignants	53
IV.2- VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	56
IV.2.1- Explication de l'utilité du test de validation des hypothèses.....	56
IV.2.2- Vérification des hypothèses de recherche	56
CHAPITRE V : INTERPRETATION ET RECOMMANDATIONS	62
V.1- L'INTERPRETATION DES RESULTATS	62
V.1.1- Hypothèse de recherche n°1	62
V.1.2- Hypothèse de recherche n°2	63
V.1.3- Hypothèse de recherche n°3	63
V.2- SUGGESTIONS OU RECOMMANDATIONS.....	64
V.2.1- Aux pouvoirs publics.....	64
V.2.1- Aux enseignants	65
CONCLUSION GENERALE.....	66
ANNEXES	67
BIBLIOGRAPHIE	71
TABLE DES MATIERES	73