

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
PAIX-TRAVAIL- PATRIE

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*

UNITE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'EDUCATION ET  
INGENIERIE EDUCATIVE  
\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT D'EDUCATION  
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON  
PEACE- WORK-FATHERLAND

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*

FACULTY OF EDUCATIONAL  
SCIENCES  
\*\*\*\*\*

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH  
AND TRAINING IN SCIENCES AND  
EDUCATIONAL INGENIERING  
\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF SPECIALIZED  
EDUCATION

## PEDAGOGIE INCLUSIVE ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES CHEZ LES NON- VOYANTS

*Mémoire soutenu le 12 septembre 2022 en vue de l'obtention d'un Master II en Sciences  
de l'Education*

Option: Handicaps Physiques, Instrumentaux et Conseil

Présenté par :

**NTCHAM BAYIHA Bertrand Marie**

*Licencié en Psychologie*

*Matricule : 17R3856*

**Jury :**

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	TSALA TSALA Jacques Philippe, Pr	UYI
Rapporteur	BANINDJEL Joachen , Mc	UYI
Examineur	NJENGOUE NGAMALEU H R, Pr	UYI



## **AVERTISSEMENT**

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

## SOMMAIRE

DEDICACES .....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES SIGLES, ABBREVIATIONS ET ACRONYMES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RESUME.....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE .....	6
CHAPITRE 2 : PEDAGOGIE INCLUSIVE ET DEFICIENCE VISUELLE .....	24
CHAPITRE 3 : INCLUSION SCOLAIRE ET COMPETENCES PSYCHOSOCIALES .....	30
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE L’ETUDE .....	55
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L’ETUDE .....	56
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE DE L’ETUDE.....	77
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	78
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET PERSPECTIVES.....	94
CONCLUSION GENERALE.....	102
ANNEXES .....	107
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	112
TABLE DE MATIERES.....	117

## **DEDICACES**

A  
*mes grands-mères*

## REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pu arriver à son terme sans l'intérêt constant manifesté par certaines personnes notamment, nos Directeurs de mémoire, Pr KETCHA WANDA de regrettée mémoire et Dr. BANINDJEL Joachem, qui ont bien voulu accepter de diriger ce mémoire. Vous avez été des guides par vos conseils et grâce à votre suivi régulier et surtout votre rigueur scientifique, nous avons pu réaliser ce travail de recherche dans. Nous remercions également l'équipe administrative et enseignante du Département d'Education Spécialisée de nous avoir offert un cadre intellectuel propice pour réaliser cette recherche.

L'expression de notre vive reconnaissance va également à l'endroit de tous nos enfants pour l'attachement profond dont ils ont fait montre à notre égard. Nous tenons à remercier de façon particulière notre chère Mafleur Astride Essono pour l'attention, la présence, le soutien psychologique, les conseils et la patience dont elle a fait montre.

Nous souhaitons enfin exprimer notre profonde reconnaissance à tous nos camarades de promotion, en qui nous avons vu un véritable esprit d'équipe, une réelle volonté d'entente, d'entraide, de solidarité et de coopération et sont pour certains devenus plus que des camarades. Tous nos remerciements à toute l'équipe éducative du PROMHANDCAM et particulièrement aux élèves non-voyants qui ont accepté de participer à cette recherche en qualité de population d'étude. Le dynamisme, la spontanéité et la curiosité de tous ces élèves ont rendu le travail de terrain très agréable.

## LISTE DES SIGLES, ABBREVIATIONS ET ACRONYMES

<b>Sigles/abréviations/acronymes</b>	<b>Signification</b>
ANAC.....	Association Nationale des Aveugles du Cameroun
APC.....	Approche Par les Compétences
AVQ.....	Activités de Vie Quotidienne
CAPIEMP.....	Certificat d’Aptitude des Instituteurs de l’Enseignement Maternel et Primaire
CE.....	Cours Elémentaire
CIF.....	Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la santé
CIM-10.....	Classification Statistique Internationale des Maladies et des Problèmes de santé connexes
CJARC.....	Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun
CM.....	Cours Moyen
CPS.....	Compétences Psychosociales
EBES.....	Enfants à Besoins Educatifs Spécifiques
ENIEG.....	Ecole Normale d’Instituteurs de l’Enseignement Général
HG.....	Hypothèse Générale
HR.....	Hypothèse de Recherche
MINEDUB.....	Ministère de l’Education de Base
OMS.....	Organisation Mondiale de la Santé
ONG.....	Organisation Non Gouvernementale
OS.....	Objectif Spécifique
PPH.....	Processus de Production du Handicap
PROMHANDICAM	Service pour la Promotion des Personnes Handicapées du Cameroun
QR.....	Question de Recherche
QS.....	Question de Recherche Spécifique
RIB.....	Rehabilitation Institute for the Blind
SIL.....	Section d’Initiation au Langage
SSRS.....	Social Skills Rating System
UNICEF.....	Fond des Nations Unies pour l’Enfance
UNESCO.....	Organisation des Nations Unies pour l’Education, la Science et la Culture
V.D.....	Variable Dépendante
V.I.....	Variable Indépendante

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1:</b> statistiques factorielles de la pédagogie inclusive.....	19
<b>Tableau 2:</b> Récapitulatif des variables .....	60
<b>Tableau 3:</b> récapitulatif et descriptif de l'échantillon .....	63
<b>Tableau 4:</b> grille d'analyse des observations .....	67
<b>Tableau 5:</b> Grille d'analyse des données de l'entretien .....	75
<b>Tableau 6:</b> Présentation des résultats selon le développement des compétences sociales.....	81
<b>Tableau 7:</b> présentation des résultats selon les compétences cognitives .....	83
<b>Tableau 8:</b> présentation des résultats selon les compétences émotionnelles. ....	87
<b>Tableau 9:</b> présentation des résultats selon l'observation de la pratique d'enseignement en situation de classe.....	90
<b>Tableau 10:</b> présentation des résultats selon l'observation de la qualité des interactions en situation de classe.....	91

## RESUME

Ce mémoire porte sur la pédagogie inclusive et le développement des compétences psychosociales chez les non-voyants. Nous sommes partis des observations selon lesquelles les non-voyants ne bénéficient pas toujours d'une éducation appropriée pour accéder au marché de l'emploi, vivre de façon indépendante, et participer à la vie sociale au même titre que les autres. Même inscrits dans les écoles inclusives censées leur apporter les outils nécessaires à leur autonomie ou mieux leur adaptation, ils continuent d'éprouver des difficultés d'ordre divers. Ces situations nous ont amené à poser le problème de l'inadéquation entre les pratiques pédagogiques inclusives dans les écoles camerounaises et le développement des Compétences psychosociales chez les non-voyants. Pour mieux explorer ce problème, nous avons fait recours principalement au modèle théorique de l'inclusion scolaire de Rousseau, auquel nous avons adjoint la théorie du PPH de Fougeyrollas. Il faut noter que l'objectif général de cette étude était d'analyser l'impact de l'application réelle de la pédagogie inclusive dans les écoles sur le développement des compétences psychosociales chez les non-voyants. Ainsi, nous avons posé la question principale de recherche suivante : « la pédagogie de l'inclusion développe-t-elle les compétences psychosociales chez les non-voyants ? ». L'hypothèse générale qui en découle est posée de la manière suivante : « la pédagogie de l'inclusion développe les compétences psychosociales chez les non-voyants ». Son opérationnalisation a donné lieu à deux hypothèses de recherche à savoir « la pratique des enseignements en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants » et « la qualité des interactions en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants ». Pour les éprouver, nous avons sélectionné un échantillon de cinq élèves non-voyants. Nous avons utilisé l'observation participante et l'entretien de recherche individuel pour recueillir les données, lesquelles ont été analysées à l'aide de l'analyse de contenu. Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent que nos deux hypothèses de recherche sont confirmées. Au vu des conclusions de ces résultats, nous pouvons en déduire que la pédagogie inclusive participe effectivement au développement des compétences psychosociales chez les non-voyants scolarisés. Des suggestions ont été proposées auprès des non-voyants eux-mêmes, des enseignants et de l'état pour une bonne prise en charge des personnes non-voyantes.

## ABSTRACT

This memoir focuses on inclusive pedagogy and the development of psychosocial skills in blind people. We started from observations that blind people do not always benefit from an appropriate education to access the job market, to live independently and participate in social life, just like others. Even enrolled in inclusive schools supposed to provide them with the tools necessary for their autonomy or better, their adaptation. These situations have led us to pose the problem of the inadequacy between inclusive teaching practices in Cameroonian schools and the development of psychosocial skills in the blind. To better explore this problem, we mainly used Rousseau's theoretical model of school inclusion, to which we added Fougeyrollas PPH theory. We must note that the general objective of this study is to analyse the impact of the real application of the inclusive pedagogy in school in the development of psychosocial skills for the blind. We ask the main question « the inclusive pedagogy develops psychosocial skills in blind people? » The general hypothesis that results are asked in this way: « inclusive pedagogy develops psychosocial skills for blind people ». This operationalisation gives rise to two research hypotheses which are « teaching practice in class situation develops psychosocial skills for blind people » and « quality of interactions in class situation develops psychosocial skills for blind people ». In order to verify them, we selected a sample of five blind learners. We used participant observation and individual research interviews to collect data, and content analysis to analyse them. The results we have found show that our two hypotheses are confirmed. We can so deduce that inclusive pedagogy participates effectively in the development of psychosocial skills for blind people. Suggestions have been proposed by the blind themselves, teachers and the state for a blind monitoring.

# **INTRODUCTION GENERALE**

La situation scolaire des personnes handicapées en général et spécifiquement des déficients visuels dénote d'une marginalisation réelle de cette couche sociale en Afrique, et partant au Cameroun. Les aveugles sont généralement et parfois inconsciemment exclus des activités scolaires et sociales de manière générale. L'ignorance, la pauvreté, la marginalisation et la discrimination constituent des barrières à leur inclusion. Déjà affaiblis eux-mêmes par leur déficience, ils subissent également une frustration non négligeable de la part de la communauté éducative et des populations. Très peu ou mal compris, les non-voyants ne bénéficient pas toujours d'une éducation appropriée pour accéder au marché de l'emploi, vivre de façon indépendante, et participer ainsi dans les mouvements sociaux au même titre que les autres.

L'éducation, considérée à juste titre comme une étape pionnière du développement de l'homme, concerne pourtant très peu les aveugles cantonnés généralement dans les familles. Au cœur de l'éducation inclusive, se trouve le droit à l'éducation affirmé dans la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. L'éducation s'avère indispensable à l'épanouissement de l'homme. La convention des Nations Unies (1989), relative aux droits de l'enfant condamne rigoureusement la discrimination des enfants handicapés qui doivent avoir

Effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives et bénéficier de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel » (article 23).

L'article 29, consacré aux objectifs de l'éducation, stipule que l'objectif central est le développement éducatif de l'individu et que l'éducation et par ricochet la pédagogie doit permettre aux enfants d'atteindre la pleine mesure de leurs potentialités en matière de capacités cognitives, affectives et créatives. Au Cameroun, la promotion et la protection des personnes handicapées est inscrite dans la loi N°2010/002 du 13 Avril 2010. Elle permet ainsi d'encadrer les grandes initiatives à développer pour l'inclusion sociale et scolaire des déficients au Cameroun.

Les non-voyants, notamment ceux qui ont eu la chance de se retrouver en milieu scolaire sont confrontés à plusieurs difficultés relatives à la restriction de l'autonomie, d'ordre spatial, à l'acquisition des apprentissages et du langage, au traitement de l'information, à la posture, mimiques et gestuelle et enfin d'ordre communicationnel, notamment à l'écrit. (Ayer et Almassri, 2015).

Dans l'optique de pallier aux difficultés susmentionnées, les écoles intégratrices et par la suite inclusives ont été pensées et mises en place, ceci dans le but de favoriser l'autonomisation, le plein épanouissement, l'adaptation, toutes choses qui passent par le développement des compétences psychosociales des personnes en situation de handicap en général et dans le cas présent, des déficients visuels. Le Cameroun dans cette mouvance est depuis une décennie engagée à rendre son école inclusive. Le thème de l'année scolaire 2020-2021 intitulé « assurer une offre en éducation de qualité, inclusive et équitable... » dénote largement de ce fait.

Il est cependant constaté que dans nos écoles, qui sont théoriquement inclusives, les non-voyants éprouvent les mêmes difficultés à pouvoir communiquer de manière écrite avec leurs enseignants et leurs camarades. La majorité sinon la plupart a des difficultés à s'orienter dans l'espace, à se déplacer seul d'un point de l'école à un autre et plusieurs éprouvent des difficultés à utiliser correctement la canne blanche. Ce qui ne devrait pas être le cas car la pédagogie inclusive dans sa conception a pour but d'outiller la personne en situation de handicap, d'un certain nombre de compétences lui permettant de s'adapter à son milieu pour son bien-être et son ajustement psychologique. On en vient ainsi à se questionner sur l'adéquation entre les pratiques de la pédagogie inclusive actuelle dans notre pays et le développement compétences psychosociales chez les non-voyants, d'où le thème de notre travail « pédagogie inclusive et développement des compétences psychosociales chez les non-voyants ».

Notre objectif en menant ce travail étant d'analyser l'impact de l'application réelle de la pédagogie inclusive dans les écoles sur le développement des compétences psychosociales des non-voyants, nous avons opté pour une étude relationnelle, qui s'appuie sur le paradigme compréhensif et qui cherche à comprendre le développement des habiletés psychosociales chez les non-voyants au regard des pratiques pédagogiques inclusives. Elle privilégie une approche approfondie et de longue durée d'un petit nombre de cas ou de situations (De Sardan 1995). La recherche mettra l'accent sur le paradigme compréhensif pour rechercher non plus l'explication causale, mais le sens que cette explication peut en cacher (Pourtois et Desmet 2004), pour arriver à construire une compréhension des modèles de comportements relatifs au développement des habiletés psychosociales chez les non-voyants au regard de la prise en compte de la pédagogie inclusive. Pour atteindre cet objectif, la recherche s'articule en trois parties. La première partie : cadre théorique ; la deuxième partie : cadre méthodologique et la troisième partie : cadre opératoire.

La première partie comprend trois chapitres : le chapitre 1, le chapitre 2 et le chapitre 3. Le chapitre 1 élabore la problématique de l'étude autour d'une question de recherche et élucide les concepts clés de l'étude. Le chapitre 2 met en relief la pédagogie inclusive et la déficience visuelle et le chapitre 3 aborde l'inclusion scolaire et le développement des compétences psychosociales. Il présente également de manière succincte la grille théorique de lecture qui nous a permis d'avoir les questions spécifiques de l'étude. Celle-ci a pour cadre théorique de référence le modèle de Rousseau (2010b).

La deuxième partie présente la méthodologie et ne comprend qu'un seul chapitre : le chapitre 4, consacré à la méthodologie de l'étude. Ce chapitre présente les façons de faire requises selon la démarche scientifique pour aborder notre problème.

La troisième partie enfin, cadre opératoire comprend le chapitre 5 et le chapitre 6. Le chapitre 5 présente et analyse les résultats obtenus de l'étude dans une perspective qualitative. Le chapitre 6 procède non seulement à l'interprétation des résultats obtenus à partir du cadre théorique de référence mais aussi, questionne ce cadre au regard des données empiriques. Ce questionnement a permis à l'étude d'envisager des perspectives de recherche sur le plan théorique et pédagogique.

**PREMIERE PARTIE :  
CADRE THEORIQUE**

# CHAPITRE 1 :

## PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

« La problématique est l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi. » (Beaud, 2006, p. 18). La tâche qui nous incombe dans ce chapitre consiste à construire l'objet de recherche en développant le contexte et la justification de l'étude, la formulation et la position du problème, des questions et des objectifs de l'étude, la délimitation du cadre conceptuel et contextuel, ainsi que la formulation des hypothèses.

### 1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Le « handicap » selon Goffman (1996) est un terme connu de tous aujourd'hui. Chacun d'entre nous a un jour croisé la route d'une de ces personnes si différentes, que notre attitude envers elle n'est plus naturelle et devient calculée, réfléchie. La différence, la déficience, la malformation sont autant d'apparences qui dérangent. Même dans la société occidentale qui, aujourd'hui, accorde théoriquement une égalité des chances, une citoyenneté aux personnes handicapées, dans la rue, le handicap est regardé différemment.

Le handicap est un problème actuel. Il englobe des difficultés de nature, de gravité, de configuration et de causes diverses. Concernant les difficultés de nature nous pouvons avoir le handicap mental, le handicap moteur...et le handicap sensoriel, plus précisément le handicap visuel qui prend de l'ampleur dans le monde.

En effet, l'œil est le principal organe responsable de notre vue. Il est constitué d'un ensemble de structures dont le fonctionnement coordonné, nous permet d'acquérir des informations visuelles sur notre environnement. Le dysfonctionnement d'un ou de plusieurs structures de l'œil peut être à l'origine de la perte de la vue ou dans le meilleur des cas, de la réduction de celle-ci. Les yeux vont de simples structures capables simplement de différencier la lumière de l'obscurité à des organes complexes (comme ceux de l'Homme et des autres mammifères) qui peuvent distinguer des variations infimes de forme, de couleur, de luminosité et de distance. Le processus réel de la vision est effectué par le cerveau plutôt que par l'œil. La fonction de l'œil est de recevoir et transformer les vibrations électromagnétiques

de la lumière en influx nerveux qui sont transmis au cerveau. On a souvent tendance à croire à tort qu'il n'y a que l'acuité visuelle qui compte dans la vision. La vision humaine représente un phénomène très complexe fait d'un ensemble de réflexes et d'habitudes. On peut ainsi décrire le réflexe ancestral de poursuite de tout objet qui rentre dans le champ de vision et qui s'y déplace. Dès que l'œil perçoit dans son champ de vision latéral un mouvement, il faut que le cerveau sache s'il peut représenter une menace. Des zones cérébrales particulières sont dévolues à ce type de réflexe qui doit exister depuis très longtemps, pour pouvoir faire face à un environnement hostile. Dès que l'objet en mouvement est perçu, il y a un déplacement immédiat de la tête vers l'objet, pour pouvoir prendre en charge la menace avec une partie de la rétine spécialisée en vision fine (les cônes de la macula). La rétine transmet aux centres nerveux une bonne image qui sera interprétée par le cerveau qui décidera la conduite à tenir, négliger l'objet, le fuir ou l'affronter si nécessaire.

Il existe de nombreuses pathologies oculaires qui entraînent, à des degrés divers, différentes façons de mal voir. D'après Blatgé (2008) nous pouvons avoir :

- La vision floue : la personne ayant une vision floue perçoit difficilement les contrastes et les reliefs, évalue mal les distances, voit les couleurs de manière atténuée et ne tolère parfois pas la lumière forte.
- La vision périphérique avec scotome central : se manifeste par l'apparition d'une tache au centre de la rétine, là où la personne fixe visuellement son attention. Comme seule la rétine périphérique fonctionne, la personne ne discerne pas les détails. L'acuité visuelle est donc très faible. Les personnes souffrant de ce type de déficience visuelle parviennent à se déplacer sans difficulté dans l'espace, mais leur perception des détails et des couleurs est grandement altérée.
- La vision tubulaire : la personne voit comme à travers un trou de serrure. Le champ de vision peut être plus ou moins étendu et de plus ou moins bonne qualité. Dans ce cas, l'acuité visuelle peut être normale. Par contre, la personne a de grandes difficultés à se déplacer, principalement dans la pénombre, car les cellules permettant la vision nocturne ne fonctionnent plus. La vision tubulaire s'accompagne également souvent de problèmes d'éblouissement.

En outre, la Classification internationale des maladies (CIM-10) divise la fonction visuelle en quatre catégories : la vision normale, la déficience visuelle modérée, la déficience visuelle grave et la cécité. Lors de déficience visuelle modérée ou grave, on parle de basse vision. Lorsque la personne est totalement ou presque privée de la vue, on parle de cécité. Le terme déficience visuelle englobe tant la basse vision que la cécité. Le terme malvoyance (ou l'adjectif malvoyant) est un terme plus courant, désignant la basse vision. De même, les adjectifs aveugle ou non-voyant désignent les personnes privées de l'usage de la vue. La déficience visuelle peut être la conséquence d'une maladie métabolique (cataracte pour le diabète), elle peut être due à la dégénérescence des organes de la vision, d'une malformation congénitale ou d'une maladie génétique.

On distingue généralement deux catégories de déficients visuels : les aveugles encore appelés pour des besoins d'éthique non-voyants et les malvoyants que l'Organisation Mondiale de la Santé classe en cinq catégories, de la déficience moyenne à la déficience totale :

- Catégorie I (déficience moyenne) basse vision ou malvoyance. Acuité visuelle corrigée binoculaire  $<3/10$  et  $>$  ou  $=$  à  $1/10$  avec un champ visuel d'au moins 20 degrés ;
- Catégorie II (déficience sévère) basse vision ou malvoyance. Acuité visuelle corrigée binoculaire  $<1/10$  et  $>$  ou  $=$  à  $1/20$  ;
- Catégorie III (déficience profonde) basse vision ou malvoyance. Acuité visuelle corrigée  $<1/20$  et  $>$  ou  $=$  à  $1/50$  ou champ visuel  $<$  à 10 degrés mais  $>$  à 5 degrés ;
- Catégorie IV (déficience presque totale). Cécité. Acuité visuelle  $<$  à  $1/50$  mais perception lumineuse préservée ou champs visuel  $<$  à 5 degrés
- Catégorie V (déficience totale). Cécité absolue, absence de perception lumineuse. (cité dans Pontalier, 2014, p.12).

C'est sur cette dernière catégorie (cécité absolue ou non voyance) en particulier que nous nous intéressons. Ainsi, le non voyant est toute personne ayant une vision complètement nulle. Une personne peut perdre la vue soit à la naissance, soit à la suite d'un accident ou à une maladie. A l'échelle mondiale, selon les statistiques de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2002), les principales causes de la cécité sont, par ordre de fréquence les suivantes :

- La cataracte (opacité du cristallin empêchant le passage des rayons lumineux) 47,9% ;
- Les défauts de réfraction non corrigés (myopie, hypermétropie, ou astigmatisme) 14,2% ;
- Le glaucome (ensemble de maladies provoquant des lésions du nerf optique) 12,3% ;
- La dégénérescence maculaire liée à l'âge (perte de la partie centrale des champs visuels). 8,7% ;
- Les opacités cornéennes 5,1% ;
- La rétinopathie diabétique 4,8%
- La cécité des enfants (3,9%) ;
- Le trachome (3,6%)
- L'ONCHOCERCOSE (0,8%).

## **1.2. ETAT DE LA QUESTION.**

Il faut au préalable noter que, l'encadrement des personnes handicapées en général et des déficients visuels en particulier a toujours été l'une des préoccupations majeures des uns et des autres. En 1400, des asiles destinés à l'encadrement des aliénés et des mendiants ont été créés. Valentin Haüy créa à cet effet, la maison pour jeunes aveugles à Saint Petersburg en 1784. Ainsi l'intégration du déficient visuel connaîtra une expansion des pays industrialisés jusqu'aux pays en voie de développement.

De nos jours, la cécité est un problème de santé majeure dans le monde : « Elle concerne 0,3% des enfants et adolescents en Suisse, ce qui représente environ 5'000 jeunes d'âge scolaire et préscolaire...L'organisation pour la prévention de la cécité propose les chiffres suivants en France : en 1997, recensement de 110 000 aveugles, acuité visuelle inférieure à 1/20 de la normale. En 2003, plus de 1 500 000 déficients visuels sont répertoriés, soit environ 2,6 % de la population. » (HOM, 2011, p. 25).

Aujourd'hui au Cameroun, à défaut d'un recensement officiel de la population des personnes en situation de handicap visuel l'association Nationale des Aveugles du Cameroun (ANAC, 2013) estime les handicapés de la vue à 600.000 personnes dont 150.000 aveugles et 450.000 malvoyants.

En outre, à l'occasion de la célébration de la journée mondiale de la vue qui se tient chaque 09 octobre, le programme national de lutte contre la cécité révèle qu'en 2014, c'est

près de 200000 camerounais qui seraient atteints par la cécité. Bella Assumpta précise à cet effet que : « la cécité au Cameroun, on estime qu'elle concerne 1% de la population, c'est-à-dire qu'environ 200000 personnes sont aveugles... » (cited dans [journalducameroun.com](http://journalducameroun.com), 2019).

Nous constatons à cet effet que plusieurs personnes sont dépourvues de l'un des sens le plus important dans l'adaptation de l'individu. Les non-voyants sont ainsi pour la plupart dépendants de leur environnement social, abandonnés à leur propre sort ; Ce qui provoque la frustration, (baisse d'estime de soi, perte d'autonomie) la résignation, ce qui a pour corollaire de conduire à une rupture ainsi qu'au repli sur soi même. AMASSA TIEMDJIO (2010) va ainsi dénoncer les représentations et les perceptions négatives de la société, qui freinent l'insertion sociale et l'adaptation de la personne handicapée. Pour elle, la société doit se transformer afin que les personnes en situation de handicap obtiennent les mêmes égalités et possibilités que leurs semblables, d'où la nécessité d'une mise sur pied d'un processus d'intégration et d'adaptation.

Il faut noter à cet effet que, pendant longtemps, on a cru que le meilleur service à rendre aux personnes handicapées était de les regrouper en institution (Leblanc, 1987). Dans leur essai historique sur la déficience intellectuelle, (Patton, Payne et Beirne-Smith, 1986) rappellent que les années 1950 correspondent à un tournant important dans la manière d'aborder le soin et l'éducation des personnes affichant des déficiences visuelles. Après les craintes du début du siècle, inspirées entre autres par la théorie de l'eugénisme et l'attitude réservée des années 1930 et 1940, une attitude de tolérance et d'acceptation réaliste des personnes présentant des handicaps visuels ou toutes autres formes de handicaps est adoptée peu à peu. La personne handicapée est perçue comme une personne à part entière, ayant non seulement des limites mais aussi des capacités à développer. De plus, on considère qu'un cadre de vie aussi normal que possible est nécessaire au développement de ses capacités. Les années 1950 à 1970 marquent les débuts du mouvement de normalisation, c'est-à-dire à l'intégration sociale des personnes gravement handicapées, et aux premières fermetures des institutions dont certaines assumaient la triple vocation d'hôpital-école-résidence.

Au Cameroun, il y a la création des structures de réhabilitation des personnes handicapées visuelles à l'instar du Réhabilitation institute for the blind (RIB) de Buea en 1967, des services pour la promotion des personnes handicapées du Cameroun (PROMHANDICAM) en 1975, du Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun (CJARC) en 1988, pour ne citer que ceux-là.

Dans le même ordre d'idées, les structures en charge de l'éducation (UNICEF, UNESCO etc), ont pensé à l'Education et par ricochet à la pédagogie comme cheval de bataille car c'est à travers elle que les enfants handicapés en général et non-voyants en particulier peuvent développer leurs compétences, réaliser leur rêve, bref, s'adapter dans le milieu scolaire. Cette pédagogie a pour principe l'inclusion car le rejet de la personne handicapée vient premièrement du fait qu'elle est considérée comme « différente », « anormale ». Il est donc essentiel que les enfants « normaux ou sains » se familiarisent avec ceux étant en situation de handicap afin de dissiper les préjugés.

L'éducation des personnes en situation de handicap va donc évoluer vers l'acceptation qui correspond à la ségrégation (écoles spéciales) puis à l'intégration avec l'apparition de la notion de besoins éducatifs spéciaux et actuellement à l'inclusion qui vise l'école pour toutes fondées sur la participation, l'équité et l'insertion dans la communauté.

L'expression « communauté d'apprenantes et d'apprenants » a de plus en plus cours en éducation pour désigner ce que l'on a longtemps appelé « classe » ou « groupe-classe », qu'on définissait et que l'on définit toujours comme un « ensemble d'élèves d'un établissement d'enseignement réunis à partir d'une ou de plusieurs caractéristiques communes » (Legendre, 1993, p. 187). Or, qu'est-ce qu'une communauté ? Une communauté, c'est « un groupe qui a appris à transcender ses différences individuelles ». (Peck, 1993, p. 70). Transcender ses différences ne signifie pas les éliminer, mais bien les intégrer dans la fibre même du tissu communautaire. En plus des caractéristiques d'engagement et de consensus retrouvées dans toute communauté digne de ce nom, il faut rappeler que « la pire ennemie de la communauté est l'exclusion » (Peck, 1993, p. 73).

Les motifs d'exclusion pourraient être aussi nombreux que variés : race ou ethnie, classe ou groupe social, religion ou croyances, voire même le sexe des élèves ! La pédagogie de l'inclusion veut plus particulièrement contrer un type d'exclusion, celui qui se base sur les différences ou les particularités de fonctionnement des apprenantes et des apprenants, notamment ceux en situation de handicap en général et dans notre cas particulier, des non-voyants. Parmi les volets complémentaires et interdépendants de la pédagogie actualisante, on retrouve celui de la pédagogie de l'inclusion qui reconnaît le droit fondamental de l'élève à l'éducation dans un milieu qui accueille toutes les personnes (Université de Moncton, 1997.) Cette pédagogie de l'inclusion est également conforme à la déclaration de Salamanque portant sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux. Cette déclaration affirme en son

article 11 du chapitre I intitulé Nouveaux axes de réflexion en matière d'éducation spéciale que « la planification de l'éducation au niveau national doit être centrée sur l'éducation de toutes personnes, dans toutes les régions du pays et dans toutes les situations économiques au moyen des écoles publiques et des écoles privées ». Dans la même déclaration l'article 16 au chapitre II intitulé Principes directeurs pour l'action Nationale stipule que « la législation devrait affirmer le principe de l'égalité des chances des enfants, des adolescents et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux, dans l'enseignement primaire, le secondaire et le supérieur, dans la mesure du possible dans des établissements intégrés ».

Tout ceci pourrait laisser croire que le processus d'inclusion scolaire et par ricochet social, gage d'adaptation chez les personnes en situation de handicap serait effectif. Mais, en observant les établissements secondaires qui accueillent les non-voyants au Cameroun, nous constatons que les non-voyants qui les fréquentent sont toujours confrontés aux mêmes difficultés à savoir : la communication écrite, l'incompréhension des pairs, la mobilité, l'orientation dans l'espace et l'ajustement psychologique.

### **1.3. CONSTAT ET PROBLÈME DE L'ÉTUDE**

#### **1.3.1. Observations.**

La situation sociale et scolaire des personnes handicapées en général et la plus probante sur les déficients visuels dénote d'une marginalisation réelle de cette couche sociale dans la plupart des pays du monde. Cette tendance est accrue dans les pays tropicaux où les aveugles sont généralement exclus des activités scolaires et sociales de manière générale. Déjà affaiblis eux-mêmes par leur handicap, ils subissent également une frustration non négligeable de la part de la communauté éducative et des populations. Très peu ou mal compris, les non-voyants ne bénéficient pas toujours d'une éducation appropriée pour accéder au marché de l'emploi, vivre de façon indépendante, et participer ainsi dans les mouvements sociaux au même titre que les autres.

#### **1.3.2. Constat.**

L'éducation, considérée à juste titre comme une étape pionnière du développement de l'homme, concerne pourtant très peu les aveugles cantonnés généralement dans les familles. Au cœur de l'éducation inclusive, se trouve le droit à l'éducation affirmé dans la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948.

Fort de ce constat, l'éducation s'avère indispensable à l'épanouissement de l'homme. La convention des Nations Unies (1989), relative aux droits de l'enfant condamne rigoureusement la discrimination des enfants handicapés qui doivent avoir :

Effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives et bénéficier de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel » (article 23).

L'article 29, consacré aux objectifs de l'éducation, stipule que l'objectif central est le développement éducatif de l'individu et que l'éducation et par ricochet la pédagogie doit permettre aux enfants d'atteindre la pleine mesure de leurs potentialités en matière de capacités cognitives, affectives et créatives. Au Cameroun, la promotion et la protection des personnes handicapées est inscrite dans la loi N°2010/002 du 13 Avril 2010. Elle permet ainsi d'encadrer les grandes initiatives à développer pour l'inclusion sociale et scolaire des déficients au Cameroun.

S'agissant de cette inclusion scolaire, comme il a été mentionné plus haut, les non-voyants, notamment ceux qui ont eu la chance de se retrouver en milieu scolaire sont confrontés à certaines difficultés que (Ayer et Almassri, 2015) vont décrire de la manière suivante :

-Autonomie restreinte : ne peut accomplir certaines tâches que difficilement ou avec l'aide de tiers (se déplacer, trouver un objet, avoir accès à une information visuelle, etc.) ;

-Difficultés d'ordre spatial : la réalité spatiale n'est perceptible qu'à bout de bras et se repérer est difficile. Si l'élève est aveugle de naissance, se représenter l'espace est difficile. Même à l'aide d'une canne blanche, il ne peut se déplacer seul d'un point à un autre (par exemple de la salle de classe aux toilettes) qu'en mémorisant les distances, les directions, les obstacles. Se mouvoir dans l'espace requiert une attention particulière, ce qui peut prendre temporairement le pas sur celle nécessaire aux apprentissages ;

– **Difficultés d'apprentissage :**

Acquisition du langage : les personnes voyantes s'appuient essentiellement sur des qualificatifs visuels et utilisent un langage souvent incompréhensible pour l'enfant aveugle, tandis que le langage nécessaire à la description des perceptions tactiles et auditives est peu développé chez les personnes voyantes. L'élève concerné peut ainsi avoir un bon vocabulaire,

mais l'employer à mauvais escient parce qu'il n'en possède pas toute la signification, ce qui peut être la source de malentendus (verbalisme visuel) : par exemple un enfant aveugle parle de la couleur du ciel, de l'herbe, etc. par « ouï-dire », sans en avoir d'expérience réelle).

Acquisition des connaissances : l'élève doit acquérir ses connaissances à partir de nombreuses informations qui ne lui sont pas toujours accessibles. Il ne peut pas faire l'expérience directe de certains objets ou phénomènes (par exemple un paysage, un tigre, un bâtiment, la couleur rouge, etc.). Il apprend donc leur existence à partir des descriptions que l'entourage en fait. Ses représentations mentales sont généralement moins riches et moins variées que celles d'un élève voyant de son âge.

Traitement de l'information : le champ perceptif visuel d'une personne voyante est très étendu et permet une perception globale et simultanée des objets, contrairement aux champs perceptifs tactile et sonore, qui s'élaborent à partir d'informations successives et fragmentées. L'élève aveugle percevant les choses de manière fragmentée a besoin de plus de temps pour les recomposer, ce qui nécessite un effort de traitement de l'information plus élaboré et plus soutenu.

- Accomplissement des tâches plus lent : Généralement, la lecture et l'écriture tactile sont plus lentes que la lecture « en noir ». Comme il lui est plus difficile de se repérer, d'explorer un texte ou une page, la recherche d'une information dans une page prend plus de temps (par exemple lorsque les questions relatives à un texte sont sur une autre page que le texte en question). Trouver ses affaires, les manipuler et se déplacer lui demande également plus de temps. En outre, comprendre les consignes ou suivre les exercices au tableau exige de sa part plus d'attention et de temps, l'élève ne pouvant s'appuyer que sur les informations auditives.
- Posture, mimiques et particularités gestuelles : l'enfant aveugle ne peut pas apprendre par mimétisme les mimiques, attitudes et gestes de son entourage. Il ne peut le faire qu'à l'aide d'un apprentissage actif ou au moyen d'une rééducation. De plus, n'étant pas attiré par les stimulations visuelles, il peut avoir une façon particulière de se tenir et se mouvoir. Par exemple, le regard figé ou la mobilité anormale des yeux ainsi que la pauvreté des mimiques rendent le visage moins expressif. Lever la tête et se redresser pour regarder ce qui se passe ou la tourner en direction de son interlocuteur ne fait pas de sens lorsqu'on ne capte pas les informations visuelles, contrairement au fait de s'immobiliser pour mieux écouter. L'élève aveugle peut aussi avoir un

comportement psychomoteur caractérisé par des balancements, parfois aussi par des hochements ou une rotation de tête.

- Problèmes de communication : la personne aveugle n'a pas accès au discours non-verbal de son interlocuteur, ce qui peut générer des problèmes de communication. Ces difficultés sont accentuées dans un groupe (par exemple lors du changement de tour de prise de parole pendant un travail de groupe). La personne aveugle va aussi utiliser le sens tactile plus fréquemment qu'une personne voyante pour entrer en communication avec son interlocuteur, ce qui peut surprendre.
- Fatigabilité accrue : enfin, l'extrême concentration nécessaire pour suivre en classe compte tenu des difficultés susmentionnées engendre beaucoup de fatigue.

### **1.3.3. Formulation du problème**

Dans l'optique de pallier aux difficultés susmentionnées, les écoles intégratrices et par la suite inclusives ont été pensées et mises en place, ceci dans le but de favoriser l'autonomisation, le plein épanouissement, l'adaptation, toutes choses qui passent par le développement des compétences psychosociales des personnes en situation de handicap en général et dans le cas présent, des déficients visuels, car, selon la théorie de l'inclusion scolaire de Rousseau (2010b), une organisation du cadre physique non discriminante, une pédagogie ajustée à l'hétérogénéité de la classe, des relations sociales et des attitudes positives et valorisantes favorisent l'autonomie et le plein épanouissement de la personne en situation de handicap en classe inclusive.

En effet, une école inclusive devrait respecter quatre principes à savoir, l'organisationnel, le pédagogique, le social et l'attitudinal. Ainsi, une pédagogie inclusive appliquée avec ses principes tels qu'énoncés plus haut devrait assurer le plein épanouissement, le développement des potentialités des élèves non-voyants, leur adaptation à l'environnement scolaire. En gros participer au développement de leurs compétences psychosociales.

Cependant, nous avons constaté que, étant dans ces écoles inclusives, les non-voyants éprouvaient les mêmes difficultés à pouvoir communiquer de manière écrite avec leurs enseignants et leurs camarades. La majorité sinon la plupart a des difficultés à s'orienter dans l'espace, à se déplacer seul d'un point de l'école à un autre et plusieurs éprouvent des difficultés à utiliser correctement la canne blanche. Ce qui ne devrait pas être le cas car la pédagogie inclusive dans sa conception a pour but d'outiller la personne en situation de

handicap, d'un certain nombre de compétences lui permettant de s'adapter à son milieu pour son bien-être et son ajustement psychologique.

Au regard de ces constats, et en se référant au modèle théorique de l'inclusion scolaire, il se pose le problème de l'inadéquation entre les pratiques de la pédagogie inclusive actuelle et le développement compétences psychosociales chez les non-voyants. En d'autres termes, il y'a une incapacité de la pédagogie inclusive telle que pratiquée dans les écoles à améliorer ou développer les compétences psychosociales chez les non-voyants.

#### **1.3.4. Champs et problématique spécifique.**

Notre thème intitulé « pédagogie inclusive et développement des compétences psychosociales chez les non-voyants » se situe dans le grand champ de l'éducation spécialisée, et traite des problématiques de l'inclusion, notamment celle des déficients visuels qui sont catégorisés dans le handicap physique et instrumental. Notre étude entre à cet effet en droite ligne avec ce champ de la science qui s'occupe des modalités d'adaptation et d'intégration des personnes en situation de handicap physique ou instrumental (sensoriel).

Comme mentionné plus haut, le principal modèle théorique que nous utilisons est celui de rousseau (2010b), dans son modèle théorique de l'inclusion, elle précise qu'une organisation du cadre physique non discriminante, une pédagogie ajustée à l'hétérogénéité de la classe, des relations sociales et des attitudes positives et valorisantes favorisent l'autonomie et le plein épanouissement de la personne en situation de handicap en classe inclusive. Elle évoque ainsi quatre principes garants de l'adaptation des personnes en situation de handicap dans une classe inclusive, adaptation qui passe par le développement des compétences psychosociales. Il s'agit du principe lié à l'organisation tant administrative que structurelle de l'école, du principe pédagogique qui englobe des méthodes pédagogiques spécifiques adaptées aux classes inclusives, du principe social qui renvoient aux différentes interactions qui entrent en jeu dans une classe inclusive, et enfin aux attitudes de la communauté éducative toute entière face au processus d'inclusion.

L'école camerounaise étant dans la mouvance de l'inclusion depuis 1983 avec la loi N° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées va effectivement prendre corps avec la loi N°2010 portant protection et promotion des personnes handicapées. On parle donc désormais de l'école camerounaise comme étant inclusive. Cependant, contrairement au postulat de la théorie de l'inclusion scolaire, l'on constate dans les écoles publiques que les élèves non-voyants continue d'éprouver des difficultés de communication,

d'orientation dans l'espace, d'estime de soi, etc. d'où le problème d'inadéquation entre les pratiques de la pédagogie inclusive actuelle et le développement des compétences psychosociales chez les non-voyants, ou mieux l'incapacité de la pédagogie inclusive telle qu'appliquée dans les écoles camerounaises à améliorer ou développer les compétences psychosociales chez les non-voyants.

## **1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE**

Considérant le problème soulevé, nous avons formulé des questions de recherche subdivisées en une question principale et deux questions secondaire issues d'une analyse thématique.

### **1.4.1. Question principale**

QP : la pédagogie de l'inclusion développe-t-elle les compétences psychosociales chez les non-voyants ?

### **1.4.2. Analyse thématique**

Notre thématique centrale s'articule autour de l'inclusion scolaire et s'appuie essentiellement sur la pédagogie en relation à l'inclusion. À ce titre, nous allons nous appuyer sur la théorie de l'inclusion scolaire pour effectuer notre analyse et ressortir les facteurs les plus probants pour notre étude.

En effet, s'appuyant sur les travaux de Rousseau, nous avons six (06) facteurs en évidence à savoir l'accès universel à l'école publique, le leadership pédagogique du directeur, l'accessibilité aux ressources matérielles et humaines, la pratique des enseignements en situation de classe, la qualité des interactions en situation de classe, les attitudes des acteurs envers le processus d'inclusion.

S'agissant du premier facteur qui concerne l'accès universel à l'école publique, il s'agit du fait qu'une école inclusive doit accueillir tous les élèves du quartier ou du village dans le groupe-classe de leur âge, et ce, indépendamment de leurs particularités. Elle est également celle qui se rend accessible sur le plan physique en mettant en place des dispositions d'accessibilité aux différents environnements physiques.

Pour ce qui est du deuxième facteur, relatif au leadership pédagogique, L'école inclusive repose sur la présence d'un directeur ou d'une directrice ayant un leadership solide et offrant à son personnel les conditions pour soutenir la création d'une culture collaborative efficace comprenant des activités de formation continue, du temps pour planifier et évaluer les efforts, une flexibilité organisationnelle, un soutien à la motivation et des attentes élevées envers le personnel et les élèves.

Le troisième facteur concernant l'accessibilité aux ressources consiste à faire appel aux services spécialisés pour apporter du soutien aux EBES en dehors de la classe.

La pratique des enseignements en situation de classe est relative aux méthodes, techniques et procédés pédagogiques utilisées en situation de classe dans une classe inclusive.

Le cinquième facteur probant ici est celui relatif aux interactions sociales. Il s'appuie sur la participation de tous les élèves à la vie sociale de la classe et de l'école ainsi qu'une participation optimale à toutes les activités d'apprentissage de son groupe-classe, à la valorisation du caractère unique de chaque élève et enfin à la création d'un climat de respect et d'acceptation de la différence.

Le sixième et le dernier facteur est celui des attitudes des enseignants face au processus d'inclusion. C'est-à-dire ce que les enseignants pensent pouvoir réaliser en référence à leur propre expertise et les difficultés qu'ils éprouvent à comprendre et à reconnaître la source des comportements difficiles des élèves en situation de handicap.

Tous ces facteurs ont été passés sous forme de préenquête, auprès des enseignants spécialisés, de certains responsables de l'éducation inclusive en service au MINEDUB, et de certaines personnes ressources dans les ONG militant pour l'inclusion en éducation, pour un échantillon de 15 sujets, tout ceci dans l'optique d'avoir les facteurs les plus susceptibles de se rapprocher de la pédagogie inclusive. Les résultats sont résumés dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 1:** statistiques factorielles de la pédagogie inclusive

Facteur principal (pédagogie inclusive)	Nro	Facteurs secondaires	Correspondance en terme de pourcentage %
La pédagogie inclusive a-t-elle un lien avec les facteurs secondaires suivants	1	Accès universel à l'école publique	Oui 42% Non 58%
	2	leadership pédagogique du Directeur	Oui 30% Non 70%
	3	Accessibilité aux ressources humaines et matérielles	Oui 50% Non 50%
	4	La pratique des enseignements en situation de classe	Oui 80% Non 20%
	5	Interactions sociales en situation de classe	Oui 90% Non 10%
	6	attitudes des enseignants face au processus d'inclusion	Oui 45% Non 55%

Au vu de ces résultats, nous constatons que sur les six facteurs, deux seulement à savoir les facteurs quatre et cinq ont une correspondance à plus de 60% avec le facteur principal. Les autres, selon nos répondants se rapproche plus de l'éducation inclusive et pas spécifiquement de la pédagogie inclusive. Ce qui nous amène à avoir deux questions secondaires.

### 1.4.3. Questions secondaires de recherche

Suite à cette analyse thématique, La question principale de recherche ci-dessus énoncée se décline en deux questions spécifiques de recherche :

- **QS1** : la pratique des enseignements en situation de classe développe-t-elle les compétences psychosociales chez les non-voyants ?
- **QS2** : la qualité des interactions sociales en situation de classe développe-t-elle les compétences psychosociales chez les non-voyants ?

A ces questions de recherche, nous avons émis des réponses provisoires en guise d'hypothèses de l'étude.

## 1.5. HYPOTHESES DE L'ETUDE

Il s'agit ici de formuler l'hypothèse générale, suivi des hypothèses qui en découlent. Une hypothèse est d'après (Tremblay, Bonnellie, Larose, Audet, Voyer, 2006) une supposition qui est faite en réponse à une question de recherche. Une recherche ne comporte

normalement qu'une seule hypothèse principale, qu'elle cherche précisément à confirmer ou à infirmer. Ces deux auteurs précisent en effet que la forme que prend l'hypothèse varie selon le type de recherche qu'on entreprend. L'hypothèse générale de cette recherche est formulée comme suit :

- **HG** : la pédagogie de l'inclusion développe les compétences psychosociales chez les non-voyants ;
- **HR1** : la pratique des enseignements en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants
- **HR2** : la qualité des interactions sociales en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants.

## **1.6. OBJECTIFS DE L'ETUDE**

Cette étude a un objectif général et deux objectifs spécifiques

### **1.6.1. Objectif général**

L'objectif de cette étude est d'analyser l'impact de l'application réelle de la pédagogie inclusive dans les écoles sur le développement des compétences psychosociales des non-voyants.

### **1.6.2. Objectifs spécifiques**

Spécifiquement, nous voulons examiner l'incidence de :

- **OS1** : la pratique des enseignements en situation de classe sur les compétences psychosociales des non-voyants
- **OS2** : la qualité des interactions sociales en situation de classe sur les compétences psychosociales des non-voyants.

## **1.7. INTERETS DE L'ETUDE**

Notre étude renferme un triple intérêt sur les plans psychosocial, scientifique et personnel :

### **1.7.1. Intérêt psychosocial**

Cette étude s'inscrit dans la logique de l'égalité pour tous, de l'accès à l'éducation pour toutes les couches sociales. En effet, si l'on parle de plus en plus de personne en situation de handicap, c'est parce que, le handicap aujourd'hui est plus un construit social qu'un état. C'est l'exclusion dont font face les non-voyants du fait de leur différence qui parfois est à

l'origine des nombreuses difficultés qu'ils éprouvent. Notre étude vient donc mettre en lumière le fait que, encadré dans un environnement et dans des conditions adéquates, les non-voyants, de par la motivation autodéterminée, sont capables de faire montre de compétences psychosociales au même titre que tout le monde, voire plus.

### **1.7.2. Intérêt scientifique**

La pédagogie de l'inclusion est une problématique actuelle dans le domaine des sciences de l'éducation, et notamment de l'éducation spécialisée car elle est au centre de la prise en main en matière de stratégies d'apprentissage chez les enfants à besoin éducatifs spéciaux. Ainsi, à travers notre étude, nous interrogeons les contenus de cette pédagogie qui semble avoir du mal à prendre son envol dans la sphère éducative camerounaise.

### **1.7.3. Intérêt personnel**

En notre qualité d'étudiants en éducation spécialisée, cette étude nous permet de toucher du doigt les réalités et les difficultés auxquelles font face les non-voyants au quotidien. En plus, elle nous permet de comprendre, d'entrer dans l'espace intime de ces personnes qui vivent une expérience peu commune, du fait que leur vision du monde, de l'espace et de l'environnement soit totalement différente de la nôtre. En outre, elle nous permet de nous interroger et de réfléchir sur les pratiques inclusives dans les écoles qui au demeurant sont parcellaires et parfois inexistantes.

## **1.8. DELIMITATION DE L'ETUDE**

Notre thème d'étude est très vaste et peut être analysé sous plusieurs angles. Seuls quelques aspects seront relevés et examinés ; c'est pourquoi il est important de délimiter l'étude sur les plans thématique et spatio-temporel.

### **1.8.1. Délimitation thématique**

Cette étude s'inscrit dans le champ de l'éducation spécialisée, plus précisément dans le handicap physique, notamment le handicap sensoriel car elle s'intéresse au processus d'adaptation chez les non-voyants et de l'impact qu'a la pédagogie inclusive sur ce processus, via le développement des compétences psychosociales nécessaires chez tous les individus. Il s'agit en effet de jeter un regard holistique sur les modalités d'encadrement des non-voyants dans les écoles. Pour cela nous optons pour une étude qualitative au travers de l'observation documentaire et participante et des entretiens semi-directifs.

## **1.8.2. Délimitation spatio-temporelle**

Du point de vue spatial, cette étude a pour cadre spatial le Cameroun et pour cadre opérationnel la ville de Yaoundé. Mais compte tenu de la difficulté matérielle de mener notre étude dans toutes les écoles primaires de Yaoundé, nous avons circonscrit celle-ci au PROMHADICAM où nous nous sommes intéressés aux élèves non-voyants du niveau 3. Ce choix se justifie par le fait que le PROMHANDICAM de par son ancienneté dans le processus d'inclusion et son partenariat avec les ONG est l'une des rares associations au Cameroun où l'on retrouve une école qui s'efforce de recruter des enseignants spécialisés et de s'équiper en matériel adapté. Ces élèves et plus précisément ceux des niveaux 3, sont caractérisés par la particularité de leur ancienneté dans un milieu inclusif car tous ont commencé dès le niveau 1 au PROMHANDICAM et sont capables de s'exprimer de manière plus ouverte. Les données qualitatives venant donc de ces élèves ont été collectées grâce aux entretiens semi-directifs.

Du point de vue temporel, Cette étude porte sur un thème actuel et porteur à savoir le développement des compétences psychosociales via la pédagogie inclusive qui est dans une large mesure indissociable de la politique éducative actuelle au Cameroun. De même elle interpelle tous les acteurs du processus éducatif et notamment les enseignants qui sont désormais obligés de questionner et donc de revoir leur référentiel de compétences. Il s'agit d'un défi majeur et exigeant, et c'est seulement dans la conception de tous les intervenants engagés de près ou de loin dans l'école qu'il pourra être relevé.

## **1.9. CLARIFICATION DES CONCEPTS**

Cette partie repose sur une définition claire et nette des concepts du sujet de recherche et ceci, en vue de leur donner le sens et le contenu que nous désirons leur accoler afin d'éviter de se jeter à de vaines conjectures. Ainsi dit, les concepts clés du sujet d'étude sont les suivants : pédagogie inclusive, compétences psychosociales, non voyant. Pour plus de clarté, la définition de chacun de ces concepts comportera, dans la mesure du possible trois temps à savoir un sens étymologique, la contribution des auteurs, et enfin une compréhension contextuelle liée à notre travail.

### **1.9.1. Pédagogie inclusive**

Le terme inclusion vient du latin « includere » qui veut dire enfermer. Selon rigazzio et beninghof (1994), la pédagogie inclusive est celle qui implique obligatoirement l'organisation d'une intervention planifiée favorisant l'adaptation de l'élève et de l'enseignant, et le soutien.

En outre, la pédagogie de l'inclusion repose sur une philosophie qui préconise la pleine participation de tous les enfants, sans égard à leur handicap, à tous les aspects de la vie scolaire et communautaire (Banerdji et Dailey 1995). Quant à Salisbury (1991), la pédagogie de l'inclusion suppose une série de mesures administratives et pédagogiques, prises dans le but de satisfaire aux besoins éducatifs de tous les élèves à l'intérieur de la classe ordinaire.

Dans le cadre notre étude, la pédagogie inclusive renvoie à l'ensemble des méthodes, techniques et procédés pédagogiques permettant aux élèves en situation de handicap, notamment les non-voyants de développer des compétences nécessaires à la vie sociale.

### **1.9.2. Compétences psychosociales**

Selon l'OMS (cité dans Sandon (2014) « Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement ».

### **1.9.3. Non-voyant**

Encore appelé aveugle, ce terme vient de l'expression latine « ab oculis » qui veut dire privé d'yeux.

Selon la Classification internationale des maladies (CIM-10) qui divise la fonction visuelle en quatre catégories, il s'agit de la quatrième catégorie correspondant à la cécité. Pour l'OMS (2014), est considérée comme aveugle, toute personne se trouvant dans la Catégorie V (déficience totale) qui correspond à la cécité absolue, caractérisée par l'absence de perception lumineuse chez la personne.

Dans le cadre de notre étude, il s'agit des personnes et notamment des élèves dépourvus du sens de la vue et donc caractérisées par une absence totale de perception visuelle.

Après avoir dégagé la problématique de l'étude dans le chapitre I, il va s'agir dans le présent chapitre, de faire une insertion théorique du sujet de recherche. Raison pour laquelle, nous allons procéder à un exposé des écrits (ouvrages, articles, mémoires, etc.) ayant précédé ce travail, tout en présentant les différentes théories explicatives de l'étude.

## **CHAPITRE 2 :**

### **PEDAGOGIE INCLUSIVE ET DEFICIENCE VISUELLE**

#### **2.1. GENERALITES SUR LA PEDAGOGIE INCLUSIVE**

La pédagogie inclusive est le sujet prépondérant à l'heure actuelle dans la plupart des systèmes éducatifs dans le monde. Elle a été conçue de manière à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves. Elle a pris son envol dans les années 1990 en proposant la pleine intégration pédagogique de tous les élèves, indépendamment de leurs niveaux de difficulté ou de la gravité de leurs handicaps (Vienneau 2002).

La pédagogie de l'inclusion suppose une série de mesures administratives et pédagogiques, prises dans le but de satisfaire aux besoins éducatifs de tous les élèves à l'intérieur de la classe ordinaire. C'est ce que propose Sailor (1991), pour qui une école adoptant une véritable pédagogie de l'inclusion présente les six composantes de base ou caractéristiques essentielles suivantes : Tous les élèves fréquentent l'école qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient aucun handicap; La proportion naturelle d'élèves en difficulté qui fréquentent chaque établissement scolaire reflète les données démographiques du district scolaire; L'application en tout temps d'une politique excluant toute forme de rejet fait en sorte qu'aucun élève n'est exclu à cause du type ou de la gravité de son handicap; On ne retrouve aucun regroupement d'élèves en difficulté (classe spéciale) dans l'école et on y applique une politique de placement en classe ordinaire respectant le critère d'âge des élèves; L'emploi de stratégies d'enseignement faisant appel à la coopération (apprentissage coopératif) et à l'entraide (enseignement par les pairs) est généralisé au sein de l'école; Les programmes et services spécialisés sont offerts dans le contexte de la classe ordinaire ou dans un environnement non ségrégué.

S'inspirant de ces caractéristiques d'un modèle d'organisation scolaire pleinement intégré de Sailor (1991), Vienneau (2002, p. 267) dira que : « La pédagogie de l'inclusion s'adresse à chaque enfant et jeune d'âge scolaire, indépendamment de ses particularités de fonctionnement sur les plans physique, sensoriel, cognitif, socioaffectif ou psychomoteur », dans le but de faire éclore son plein potentiel, gage de la satisfaction des besoins d'autonomie,

de compétence et d'attachement aux autres. Il va ainsi articuler cette pédagogie inclusive autour des composantes et des implications éducatives suivantes :

Normalisation	Accès aux activités offertes par sa communauté (intégration communautaire) ; Programmes et services éducatifs offerts à tous les élèves par la même unité administrative (intégration administrative) ; Inscription à l'école de son quartier ou de son village (intégration physique) ; Accès aux activités sociales, culturelles, sportives de son choix parmi les activités organisées par l'école (intégration sociale) ; inscription dans un groupe-classe d'élèves de son groupe d'âge ou le plus près possible de son groupe d'âge (intégration pédagogique).
Participation	-Participation à la vie communautaire et à la vie sociale de l'école encouragée et soutenue par l'école (ex. cercles d'amies et amis) ; -participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage vécues en classe ou à l'extérieur de la classe.
Individualisation	-individualisation maximale des contenus d'apprentissage pour chaque élève ; -individualisation du processus enseignement-apprentissage au moyen de l'utilisation de stratégies d'enseignement et de stratégies d'apprentissage variées ; -individualisation de la démarche évaluative pour tenir compte des particularités de fonctionnement pouvant influencer la mesure des apprentissages.
Unicité	-sensibilisation de la classe au vécu des élèves en difficulté (ex. activité pour comprendre le vécu d'un élève ayant un handicap visuel) ; -valorisation du caractère unique de chaque élève (dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et culturelle) ; -mise en valeur des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissage de la classe (p. ex. apprentissage du braille).
Intégralité	-équilibre entre les divers types de savoirs visés ; -équilibre entre les pôles autonomisation et socialisation ; -équilibre entre les domaines de développement (prise en compte de toutes les dimensions de la personne).

## 2.2. GENERALITES SUR LA DEFICIENCE VISUELLE

Dans les revues scientifiques, les termes les plus récurrents sont ceux de déficience visuelle et handicap visuelle qui englobent les malvoyants et les non-voyants. Un déficient visuel, souligne Zogning (2017) est une personne qui souffre d'une altération plus ou moins

prononcée du champ de vision et de l'acuité visuelle. Au niveau le plus sévère de l'altération, on parle de cécité.

Le handicap visuel est appréhendé de manière différente selon les auteurs. Pour Spring (2012), il est considéré comme résultant de trois facteurs qui interagissent entre eux. Le premier est lié aux difficultés de développement et aux maladies. Le deuxième est dû à des facteurs environnementaux dans les domaines des constructions, du social et de l'organisation de la vie. Enfin, le troisième facteur est lié à l'attitude de la personne par rapport à sa situation personnelle et à l'attitude de son entourage. Ces trois facteurs mis en commun sont décisifs pour déterminer si une déficience constitue un handicap ou non. Le handicap n'est de ce fait pas constitué uniquement par une déficience physique, mais il « naît d'une relation complexe entre le problème de santé d'une personne et des facteurs liés à sa personne, ainsi que les conditions dans lesquelles elle vit. » (Spring, 2012, p. 6). Ainsi, dans ce modèle, la déficience visuelle peut être comprise à partir des gênes fonctionnelles éprouvées par les personnes, en se basant sur l'ensemble de l'individu et non plus sur les données biologiques uniquement. Donc « indépendamment de la capacité visuelle présente, la façon de gérer un déficit visuel est très différente suivant les personnes. [...] Chaque personne vit son handicap visuel de façon totalement différente et personnelle ». (Spring, 2012, p. 7).

De son côté, l'OMS (2012) a élaboré la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF) afin de fournir un langage uniformisé et un cadre pour la description des informations relatives au handicap. Cette terminologie multidimensionnelle permet de mettre en avant l'interaction dynamique entre plusieurs composantes : les fonctions organiques et les structures anatomiques des individus, les activités réalisées par les individus et les domaines de la vie auxquels ils participent, les facteurs environnementaux qui influencent leur participation et les facteurs personnels. Ainsi, la CIF ne classe pas les individus mais le fonctionnement des individus dans un contexte situé. Cette classification, bien que contestable, est somme toute importante à considérer, car elle est prise en compte par la majorité de la communauté scientifique.

D'après la CIM-10, la fonction visuelle comporte quatre catégories (la vision normale, la déficience visuelle modérée, la déficience visuelle grave et la cécité). Dans le monde, les défauts de réfraction non corrigés constituent la principale cause de déficience visuelle.

La plupart des victimes de maladies oculaires aujourd'hui atteintes de cécité ou de malvoyance sont exclues des activités sociales, car considérés comme inaptes, et donc incapables d'assurer leur propre autonomie dans la société. Pendant que les efforts sont faits

pour traiter et prévenir les maladies oculaires, les innovations et sensibilisations pour l'inclusion sociale des aveugles et malvoyants tardent à se développer dans les différents pays. Malgré l'existence des lois sur la promotion et la protection des personnes handicapées, l'approche handicap demeure faiblement implémentée dans la plupart des pays à l'instar du Cameroun.

D'un autre côté, Zogning (2017) a décrit les comportements typiques des non-voyants en arguant que, à l'extérieur le non-voyant se déplace avec une canne blanche ou un guide. Lors de ses déplacements à l'intérieur, il se protège avec les bras et les mains en avant, la tête vers l'arrière. La démarche est hésitante, lente. La trajectoire est irrégulière ou déviée. Les jambes sont légèrement écartées et les pointes de pieds vers l'extérieur. Les pieds sont traînés et non déroulés. En outre, il a souvent le visage orienté vers le sol, les épaules basses, le dos rond et il n'est pas rare d'observer des tics : grimaces, balancement du tronc, balancement de la tête ou mouvements brusques des bras. Il précise cependant que : « ces observations sont très variables selon l'âge de l'apparition de la cécité et l'éducation (stimulations) dont a bénéficié le jeune aveugle » (Zogning, 2017, p.25).

### **2.3. Non-voyants et scolarisation**

Portalier (2014) soutient que 70 à 80% des informations qui nous parviennent chaque jour passent par le canal visuel. De fait, les enfants privés de vision doivent faire l'objet d'un accompagnement et d'une approche spécifiques leur permettant de compenser ce manque, et ce dès le plus jeune âge.

L'éducation, comme pour tout un chacun est l'acte fondateur de toute vie. De la qualité de l'éducation reçue découle le plus souvent la réussite dans la vie. Thorens (2017) pense à cet effet que pour l'enfant aveugle ou amblyope, particulièrement désavantagé par l'absence de ce sens premier qu'est la vision, la qualité des enseignants et actes rééducatifs proposés détermineront sans conteste ses chances de réussite dans la vie. Aussi, il va recenser les difficultés rencontrées par les enfants aveugles ou amblyopes lors de leur scolarisation et déterminer qu'elles sont principalement de deux ordres :

- La réalisation et l'adaptation de tous les supports pédagogiques. Retard dans l'adaptation des livres scolaires et pédagogiques et la maîtrise du braille dans toutes ses déclinaisons par les enseignants spécialisés doit être renforcée
- Leur situation et leur évolution dans le cadre scolaire Mobilisation de temps supplémentaire pour effectuer l'apprentissage des techniques de compensation du

handicap (informatique et outils adaptés, apprentissage de la locomotion, des activités de la vie journalière) en milieu ordinaire Nécessité de sensibiliser les équipes pédagogiques et les élèves à la présence d'un jeune déficient visuel

Face à ces difficultés, Thorens (2017) donne son point de vue qui en soulignant la nécessité de mettre en place certaines mesures primordiales afin de permettre une scolarité dans les meilleures conditions aux jeunes déficients visuels. Il propose à cet effet de:

- Offrir aux enfants et adolescents aveugles et amblyopes un enseignement de haute qualité leur permettant d'accéder dans les meilleures conditions aux diplômes de l'enseignement scolaire et universitaire ainsi qu'aux plus larges aspects de la formation professionnelle, tout en accédant à l'autonomie la plus large dans la vie quotidienne.
- Faire appel dans certains cas ou de façon momentanée aux établissements spécialisés lorsque le milieu ordinaire ne parvient plus à répondre aux attentes de l'enfant.
- Que soit revue la formation au braille des enseignants spécialisés qui apparaît aujourd'hui trop aléatoire et qui ne permet pas, dans la plupart des cas, de dispenser à l'enfant aveugle un enseignement du braille de très haute qualité, haute qualité indispensable pour la réussite du cursus de formation de cet enfant.

Blatgé (2008) quant à elle soutient que, contrairement à l'idée reçue, l'enfant aveugle n'apprend pas naturellement à compenser son handicap. Il a besoin d'un suivi spécifique qui, pour porter ses fruits, doit être mis en place dès les premiers mois de vie et se poursuivre tout au long de la scolarité de l'enfant. Elle encourage pour cela la promotion d'un enseignement braille de qualité et la formation des enseignants spécialisés à l'utilisation des nouvelles technologies (ordinateur, tablettes, bloc-notes brailles), la création des malles pédagogiques dédiées aux plus jeunes enfants, le soutien à la production de littérature enfantine et l'impression braille le développement des accompagnements médico-sociaux indispensables en s'appuyant sur des personnels qualifiés : Instructeurs de Locomotion, éducateurs spécialisés, ergothérapeutes, orthoptistes, psychomotriciens, formateurs en informatique adaptée, transcripateurs braille et techniciens d'adaptation, psychologues.

La recension des écrits nous a permis de revisiter les grands axes de de la pédagogie inclusive et de l'inclusion des non-voyants en général, d'avoir une idée fixe sur les CPS et d'intégrer sous un autre regard, le monde des non-voyants. Il en ressort que la pédagogie joue ou alors devrait jouer un rôle primordial dans le développement des CPS chez les enfants, les

élèves non-voyants. Cependant, il est à noter que ces recherches sont plus orientées dans le contexte occidental, raison pour laquelle notre recherche, s'avère nécessaire car nous nous penchons sur le contexte camerounais pour interroger la capacité de cette pédagogie inclusive, telle qu'appliquée dans nos écoles, à développer les CPS chez les non-voyants scolarisés.

Après cet aperçu général sur la pédagogie inclusive et la déficience visuelle, plus particulièrement celle qui est totale (non-voyant), il va s'agir d'évoquer l'inclusion scolaire et le développement des compétences psychosociales, partie dans laquelle nos théories explicatives seront mises en exergue

## **CHAPITRE 3 :**

# **INCLUSION SCOLAIRE ET COMPETENCES PSYCHOSOCIALES**

### **3.1. DE LA PEDAGOGIE INCLUSIVE AU MODELE D'INCLUSION SCOLAIRE**

Pour Rousseau (2010b), L'inclusion scolaire fait référence au placement de tous les enfants, ayant ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge chronologique dans l'école du quartier. Son postulat stipule que, en classe ordinaire tous les enfants sont pris en charge dans une classe ordinaire en considérant avant tout ce qui les rassemble plutôt que ce qui les distingue, pour un meilleur épanouissement. C'est un concept qui a été abordé par plusieurs auteurs mais, le mérite de son élaboration en modèle théorique revient à Nadia Rousseau, lorsqu'elle publie son article en 2010 intitulé : « La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble ».

L'inclusion scolaire trouve ses fondements historiques, sociologiques et philosophiques avec les travaux de Leblanc, Patton et Al, Rousseau et Belanger, vienneau etc

En effet, sur le plan historique, Il faut noter que, pendant longtemps, on a cru que le meilleur service à rendre aux personnes handicapées était de les regrouper en institution (Leblanc, 1987). Dans leur essai historique sur la déficience intellectuelle, (Patton, Payne et Beirne-Smith, 1986) rappellent que les années 1950 correspondent à un tournant important dans la manière d'aborder le soin et l'éducation des personnes affichant des déficiences intellectuelles. Après les craintes du début du siècle, inspirées entre autres par la théorie de l'eugénisme et l'attitude réservée des années 1930 et 1940, une attitude de tolérance et d'acceptation réaliste des personnes présentant des handicaps intellectuels ou toutes autres formes de handicaps est adoptée peu à peu. La personne handicapée est perçue comme une personne à part entière, ayant non seulement des limites mais aussi des capacités à développer. De plus, on considère qu'un cadre de vie aussi normal que possible est nécessaire au développement de ses capacités. Les années 1950 à 1970 marquent les débuts du mouvement de normalisation, c'est-à-dire à l'intégration sociale des personnes gravement handicapées, et aux premières fermetures des institutions dont certaines assumaient la triple vocation d'hôpital-école-résidence. L'éducation des personnes en situation de handicap va

donc évoluer vers l'acceptation qui correspond à la ségrégation (écoles spéciales) puis à l'intégration avec l'apparition de la notion de besoins éducatifs spéciaux et actuellement à l'inclusion qui vise l'école pour tous fondé sur la participation, l'équité et l'insertion dans la communauté.

On pourrait adhérer à l'inclusion scolaire en raison des fondements historiques pour conclure qu'elle, désignée sous sa manifestation la plus récente et la plus ambitieuse de pédagogie de l'inclusion (Rousseau & Bélanger, 2004) constitue l'aboutissement naturel et irréversible des mouvements de normalisation et d'intégration scolaire amorcés dans les années 1950. Il demeure cependant qu'une autre catégorie de fondements, celle des fondements sociologique et philosophique, a exercé un rôle tout aussi important sur l'adhésion de plus en plus généralisée à la pédagogie de l'inclusion. Ces fondements répondent essentiellement à la question du « pourquoi », permettant ainsi de dégager les valeurs fondamentales de l'inclusion à savoir le respect des personnes et des familles concernées (valeur humaine) et l'ouverture à la différence et la valorisation de la diversité (valeur sociale).

Effectivement, La société a très longtemps rendu passives les personnes handicapées et leurs familles en décidant pour eux. Il a fallu le mouvement des droits civiques pour redonner aux familles une voix au chapitre des politiques qui régissaient les services éducatifs offerts à leurs enfants (vienneau 2002). C'est ainsi que l'on se tournera vers les personnes concernées au premier chef pour s'enquérir de leur vécu. (vienneau 2002, P. 276) dira à cet effet que : « lorsqu'on donne la parole aux gens qui ont un handicap, il est plutôt rare que ceux-ci choisissent de fréquenter une école spéciale ou d'être placés dans la classe pour élèves handicapés de leur école publique ».

En outre, d'après Lipsky et Gartner (1989), les enfants dits « handicapés » sont davantage semblables aux autres enfants qu'ils n'en sont différents, et que l'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la classe ordinaire peut enrichir l'éducation de tous les élèves. Aussi, la diversité doit être perçue en tant que donnée positive (la reconnaissance et la prise en compte des divers styles d'apprentissage, des différences culturelles etc). Parmi les valeurs essentielles de la pédagogie inclusive, dont l'équité et l'autonomisation-socialisation, la diversité constitue l'un des critères « d'une société ouverte, tolérante, qui accueille la différence et lui fait une place, d'une société qui favorise chez tous ses membres le développement d'un sens d'appartenance » (Vienneau (1990, p. 14).

Les fondements sus cités et les différents travaux y afférent ont permis la mise sur pied d'un modèle théorique, celui de l'inclusion scolaire ou mieux de la pédagogie inclusive.

Le paradigme de l'inclusion scolaire abolit toute forme de rejet et préconise un seul placement pour tous les élèves, quels que soient leurs handicaps ou leurs particularités de fonctionnement. L'école inclusive n'est pas tant préoccupée par ce qui distingue ou catégorise les apprenants et les apprenantes entre eux, mais plutôt par ce qui les rassemble (Rousseau 2010b). L'accent n'est pas posé sur les différences de rendement entre les élèves handicapés et les élèves sans handicap, mais plutôt sur le potentiel, les forces cachées ainsi que la capacité de communiquer et d'apprendre de l'un et de l'autre. Il s'agit donc d'un modèle qui de par les différences observées chez les apprenants, il en découle une sorte d'enrichissement interindividuel (plus on retrouve des différences, de la diversité dans un milieu scolaire, mieux les apprenants s'enrichissent). C'est ainsi que, allant dans le même sens, (Beninghof et Singer 1996) identifiaient certaines croyances et intentions dirigeant les actions des éducateurs et des éducatrices en contexte d'inclusion, notamment: l'importance accordée au travail de collaboration entre éducateurs et éducatrices afin d'assurer une meilleure qualité de services aux élèves; les bénéfices de la présence d'autres élèves ayant des caractéristiques scolaires, raciales ou culturelles différentes; le souhait que l'environnement scolaire reflète le monde tel qu'il est à l'extérieur des murs de l'école; les bénéfices associés à l'accès à un curriculum flexible et à des compétences variées pour tous les élèves; le développement et le maintien d'un réseau naturel d'aide et de soutien; le développement de relations d'entraide basées sur la richesse de chaque individu; et le développement d'un sentiment de «pouvoir agir» chez tous les élèves et les éducateurs et éducatrices.

En gros, selon Rousseau, il s'agit du processus, du paradigme dans lequel :

- Tous les élèves fréquentent l'école qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient aucun handicap
- La proportion naturelle d'élèves en difficulté qui fréquentent chaque établissement scolaire reflète les données démographiques du district scolaire ;
- L'application en tout temps d'une politique excluant toute forme de rejet fait en sorte qu'aucun élève n'est exclu à cause du type ou de la gravité de son handicap ;
- On ne retrouve aucun regroupement d'élèves en difficulté dans l'école et on y applique une politique de placement en classe ordinaire respectant le critère d'âge des élèves ;

- L'emploi de stratégies d'enseignement faisant appel à la coopération (apprentissage coopératif) et à l'entraide (enseignement par les pairs) est généralisé au sein de l'école
- Les programmes et services spécialisés sont offerts dans le contexte de la classe ordinaire ou dans un environnement non ségrégué.

### **3.2. CARACTERISTIQUES DE L'INCLUSION EN MILIEU SCOLAIRE**

S'appuyant sur les travaux de plusieurs chercheurs (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Rousseau & Prud'homme, 2010 ; Vienneau, 2002), Rousseau va ressortir quatre principes ou caractéristiques de l'inclusion scolaire, tout en précisant qu'il ne s'agit pas là d'un modèle théorique unique, mais plutôt d'un paradigme servant de guide ou repère aux pratiques inclusives. Ces principes sont les suivants : l'organisationnel, le pédagogique, le social et celui lié aux attitudes.

S'agissant des caractéristiques d'ordre organisationnel, Rousseau (2010b) en a retenue trois à savoir : l'accès universel de l'école publique, le nécessaire leadership pédagogique exercé par la direction de l'école ; et l'accessibilité aux ressources matérielles et humaines.

En effet, l'école inclusive accueille tous les élèves du quartier ou du village dans le groupe-classe de leur âge, et ce, indépendamment de leurs particularités. Elle est également celle qui se rend accessible sur le plan physique en mettant en place des dispositions d'accessibilité aux différents environnements physiques. C'est ce que (Vienneau, 2002) a appelé « normalisation ». L'école inclusive repose également sur la présence d'un directeur ou d'une directrice ayant un leadership solide et offrant à son personnel les conditions pour soutenir la création d'une culture collaborative efficace comprenant des activités de formation continue, du temps pour planifier et évaluer les efforts, une flexibilité organisationnelle, un soutien à la motivation et des attentes élevées envers le personnel et les élèves. À ces caractéristiques s'ajoutent le rappel des valeurs de justice sociale, l'encouragement à l'utilisation de stratégies d'enseignement ayant fait l'objet de recherches, et l'animation de discussions pédagogiques qui mettent à profit les compétences et les savoirs des enseignants et des enseignantes. Enfin, l'accessibilité à des ressources humaines et matérielles est une caractéristique indispensable des écoles inclusives. Qu'elles profitent aux élèves ou à l'enseignant/e, ces ressources sont le plus souvent déployées dans la classe. Ceci dit, certains élèves éprouvant des difficultés importantes peuvent recevoir des services spécialisés en dehors de la classe lorsque cette forme de soutien est jugée nécessaire. Soutien, support et formation continue représentent aussi des composantes essentielles de l'école inclusive dans

la visée d'aider les acteurs scolaires à favoriser l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire (Rousseau & Prud'homme, 2010).

Parlant des caractéristiques pédagogiques il faut noter que la qualité de l'enseignement s'avère primordiale au sein d'une école inclusive efficace. En effet, Rousseau (2010b) affirme que l'inclusion scolaire implique différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés. À ce titre, la différenciation pédagogique est considérée comme une composante importante de l'inclusion scolaire.

Globalement, elle vise à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées favorisant la prise en compte des besoins de chacun. 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 de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier. A cet effet, la pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les situations qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs. Il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. La différenciation pédagogique a en outre pour but de faire réussir au mieux tous les élèves, de prendre en compte les différences, de laisser plus de temps à ceux qui en ont besoin, d'offrir des stratégies différentes aux élèves qui en ont besoin. Bref, différencier c'est permettre à tous les élèves d'accéder aux connaissances et compétences de son niveau de classe, de construire l'accès aux compétences en tenant compte des réussites et des difficultés des élèves, d'aider les élèves au quotidien, d'établir une relation de communication confiante avec les élèves. Il devient clair que la différenciation pédagogique est la porte d'entrée du processus d'individualisation de l'enseignement pour les élèves en difficulté. De plus, elle permet de préciser le rôle et le partage des responsabilités entre l'enseignant et l'école face aux élèves handicapés ou en difficulté intégrés en classe ordinaire.

Rousseau poursuit en stipulant que, lorsque la différenciation pédagogique ne semble plus suffisante pour soutenir l'apprentissage de l'élève, l'individualisation du processus enseignement/apprentissage peut amener l'enseignant/e à faire usage d'accommodations ou de modifications. Les travaux de Rousseau (2010b) situent pour leur part l'accommodation et

la modification comme des pratiques d'individualisation des apprentissages les plus souvent destinées aux élèves handicapés ou encore à ceux présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage importantes. L'accommodation, ne modifiant pas le niveau de complexité d'une tâche ou du programme, vise plutôt à assurer l'accès aux apprentissages tout en permettant de répondre aux exigences du programme. Contrairement aux actions de différenciation pédagogique qui sont planifiées par l'enseignant de la classe ordinaire, l'accommodation est un type de soutien spécialisé qui amène l'élève à contourner sa difficulté et à faire la même tâche que ses pairs n'ayant pas de difficultés. Elle est accordée à un élève handicapé ou en difficulté « dans le but de l'aider à accéder pleinement aux notions et à l'enseignement de ces notions, ainsi que pour l'aider à démontrer ce qu'il connaît lors d'une évaluation. L'accommodation doit compenser le handicap de l'élève sans lui donner un avantage indu. Par exemple, il ne s'agit pas de donner plus de temps à tous les élèves en difficulté, mais bien à ceux pour qui l'évaluation des besoins a montré que cette stratégie pouvait être efficace pour améliorer leur réussite. L'accommodation doit ensuite être utilisée par l'élève dans l'enseignement et dans l'évaluation de ses apprentissages. L'accommodation permet de pallier un handicap sans modifier les exigences des objets d'apprentissage. Donner plus de temps pour faire un travail, assoir l'élève près du tableau et ne pas compter les erreurs d'orthographe dans les tests qui ne portent pas sur l'évaluation de la langue sont des exemples d'accommodations.

L'utilisation de certaines accommodations est permise par les autorités dans les évaluations officielles. Ces accommodations font l'objet d'études, entre autres pour évaluer l'efficacité de ces actions pour l'élève handicapé ou en difficulté ainsi que l'effet sur la validité des tests (Rousseau, 2010b). Le défi consiste à évaluer les acquis de l'élève sans que son handicap ou sa difficulté n'interfère sur les résultats et sans lui donner un avantage disproportionné par rapport à ses pairs sans incapacités. Rousseau (2010b) identifie quatre types d'accommodations en évaluation. Elles portent sur :

- La présentation du matériel : administration audio, par ordinateur, reformulation des consignes, braille, gros caractères, utilisation du dictionnaire, *etc.* ;
- La réponse de l'élève : une réponse dictée, utilisation de la calculatrice, *etc.* ;
- L'environnement : passer l'examen seul dans un autre local, *etc.* ;
- L'horaire : donner plus de temps, diviser la passation sur plusieurs jours, *etc.*

Rousseau (2010b) affirme que l'accommodation est jugée valide si elle est spécifique au type de difficultés de l'élève. Cette spécificité se traduit par une amélioration de ses résultats

sans avoir d'effets sur ceux des élèves qui n'ont pas ce type de difficulté à qui on aurait offert ce type de soutien. Par exemple, un texte imprimé en larges caractères améliore la performance d'un élève malvoyant, mais pas celle d'un élève voyant.

La modification, quant à elle, est utilisée de manière exceptionnelle, lorsque la différenciation pédagogique et l'accommodation ne parviennent pas à assurer la progression de l'élève. Elle consiste à ajuster une tâche au niveau de compétence de l'élève handicapé ou en difficulté en vue de lui permettre de participer partiellement aux activités de la classe ordinaire. Une modification implique un choix des contenus et des objectifs d'apprentissage en fonction des besoins et des capacités de l'élève handicapé ou en difficulté. Par conséquent, elle ne lui permet pas d'avoir accès à tout le contenu du programme général ni de le préparer à répondre aux exigences de la sanction des études. Réduire la quantité de mots à écrire pour une production écrite constitue une forme de modification. Elle se présente donc comme une modification du programme ou des contenus d'apprentissage. Une action de différenciation pédagogique peut être menée individuellement. Elle correspond à une action de l'enseignant qui, sur la base d'une connaissance des préalables et caractéristiques générales de ses élèves vis-à-vis d'un objet d'apprentissage, varie ses formules pédagogiques, le matériel qu'il leur propose, les modes de regroupement dans le but de rejoindre le plus grand nombre d'entre eux. Les modifications peuvent être effectuées sur :

- L'environnement d'apprentissage ;
- Les méthodes d'enseignement ;
- Le matériel ;
- Les buts et les objectifs d'apprentissage

L'utilisation de modifications pour un élève handicapé ou en difficulté se résume en trois propositions :

- a) Enseigner moins de contenu ;
- b) Enseigner du contenu différent ;
- c) Individualiser les objectifs d'apprentissage.

L'enseignant doit s'inspirer des priorités et des objectifs d'apprentissage établis dans le plan d'intervention de l'élève pour adapter son enseignement (Rousseau, 2010b). L'exposition de l'élève au programme général est donc réduite afin d'augmenter le temps d'enseignement des contenus prioritaires et de s'assurer de l'atteinte des objectifs visés. Par

exemple, il se peut que le contenu prioritaire soit différent du contenu prévu par le programme général, pour aider l'élève à acquérir des habiletés fonctionnelles. En conséquence, lorsque des modifications sont effectuées, les objectifs d'apprentissage sont modifiés ou personnalisés pour répondre à ses besoins. Demander à un élève de faire moins de travail que les autres ou proposer des lectures conçues pour les élèves d'un niveau inférieur sont les pratiques de modification de l'enseignement les plus utilisées par les enseignants.

Les modifications ont une incidence sur le cheminement scolaire de l'élève qui en bénéficie : lui donner moins de problèmes à résoudre ou lui proposer du matériel didactique d'un niveau inférieur peut conduire à augmenter graduellement l'écart entre ses habiletés et celles de ses pairs du même âge. En effet, lorsqu'un élève est exposé à un enseignement modifié, son évaluation ne peut être la même que celle prévue pour les autres élèves sans placer l'élève en situation d'échec. Puisqu'il n'est pas en mesure d'atteindre certaines exigences du programme, l'évaluation modifiée ne pourra servir qu'à situer l'élève par rapport aux compétences du programme de formation générale ciblées dans son plan d'intervention. Lorsque d'autres pratiques d'individualisation de l'enseignement peuvent être utilisées, elles doivent prévaloir sur les modifications. L'exemple suivant résume ce principe essentiel :

Modifier le matériel scolaire parce que le niveau de lecture d'un élève est inférieur à celui des autres n'est pas une bonne décision. À la place, il faut fournir les accommodations et le soutien nécessaires, peu importe l'intensité, afin de permettre à l'élève d'apprendre les concepts et le vocabulaire de son niveau » (Rousseau, 2010b, p. 28).

Toujours sur le plan pédagogique, souligne Rousseau, nombreux sont les écrits scientifiques qui soulignent le potentiel de l'apprentissage coopératif pour soutenir l'inclusion scolaire (Bauer, 2001; Falvey & Givner, 2005; Massé, 2010; Mitchell, 2008; Vienneau, 2002).

Il s'agit d'une méthode d'apprentissage dans laquelle les élèves travaillent ensemble par petits groupes hétérogènes pour atteindre des objectifs d'apprentissage communs (Massé, 2010). Pour Bauer (2001), l'apprentissage coopératif n'a rien d'inné. Autrement dit, il ne suffit pas de mettre les élèves en groupe pour que l'apprentissage se fasse ni pour qu'il soit coopératif. Avant d'apprendre en coopérant, il faut d'abord apprendre à coopérer ajoute

Rousseau (2010b). Cela se fait en début d'année par des activités qui permettent d'apprendre à écouter, regarder, à développer des habiletés sociales ou encore à se déplacer en silence. C'est une étape indispensable à l'apprentissage coopératif.

L'interdépendance des élèves forme une autre caractéristique centrale de l'apprentissage coopératif. Elle consiste à attribuer à chaque élève un rôle clairement défini et complémentaire à celui de ses camarades.

Les rôles attribués aux apprenants peuvent concerner soit la tâche (par exemple la lecture des exercices est attribuée à différents élèves), soit le déroulement de la tâche (par exemple un élève surveille les bavards, un autre est chargé de chronométrer le temps. Dans ce contexte, l'attribution d'une tâche ou d'un rôle est très valorisante pour les apprenants car ces derniers assument ainsi la responsabilité et le contrôle collectifs du déroulement de l'activité

Une autre caractéristique importante de l'apprentissage coopératif concerne l'hétérogénéité des groupes. Rousseau (2010b) souligne cela en disant que, plus un groupe est hétérogène, plus la coopération ne tend à être riche dans la mesure où elle met à contribution des intelligences multiples. C'est le lieu ici pour les apprenants de développer des savoir-faire variés et complémentaires qu'ils mettent au service de leur apprentissage commun.

En plus des caractéristiques antérieurement citées, Rousseau (2010b) pense que la qualité des interactions sociales est d'une importance primordiale dans l'inclusion scolaire.

En effet, elle évoque trois aspects primordiaux qui déterminent la qualité des relations sociales.

Premièrement, la participation de tous et de chacun (élève) à la vie sociale de la classe et de l'école ainsi qu'une participation optimale à toutes les activités d'apprentissage de son groupe-classe. A ce niveau, l'on parle aussi du processus de « participation » qui voudrait que chaque élève, handicapé ou non et quel que soit le degré de son handicap soit un acteur actif dans la vie communautaire et social de son école, ainsi qu'aux différentes activités d'apprentissage vécues en classe ou à l'extérieur de la classe.

Deuxièmement, Rousseau (2010b) prône une reconnaissance et une valorisation de l'unicité de chaque apprenant et apprenante. Cette unicité se caractérise par la valorisation du caractère unique de chaque élève (dimensions intra personnelle, interpersonnelle, sociale et culturelle) et se matérialise par la sensibilisation de la classe au vécu des élèves en difficulté (par exemple activité pour comprendre le vécu d'un élève ayant un handicap visuel) et par une

mise en valeur des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissage de la classe (par exemple l'apprentissage du braille).

Enfin, le troisième et le dernier aspect de ce principe social concerne la création d'un climat de respect et d'acceptation de la différence. De toute évidence, pense Rousseau (2010b), l'un des leitmotifs de l'inclusion scolaire est celui d'une « école qui soit à l'image d'une société ouverte, tolérante, qui accueille la différence et lui fait une place, d'une société qui favorise chez tous ses membres le développement d'un sens d'appartenance ». A l'observation, plus tôt les enfants se côtoient, mieux ils s'acceptent mutuellement car ayant eu le temps d'apprécier la richesse qui se trouve dans la diversité

Dans un autre ordre d'idées, l'école inclusive se caractérise par les efforts déployés autour du développement d'attitudes positives envers l'inclusion et envers les élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage chez tous les membres du personnel scolaire. Les attitudes positives apparaissent comme une condition essentielle à l'amorce d'un projet d'inclusion et au succès de l'inclusion. Si l'on part du postulat de (Allport, 1935) selon lequel l'attitude n'est pas un comportement mais un état mental et neurophysiologique de prédisposition à l'action qui exerce une influence directrice et dynamique sur la réponse de l'individu à toutes les situations qui s'y rapportent, alors se poser la question des attitudes des enseignants et des autres acteurs du processus éducatifs envers l'inclusion revient à se demander si ces derniers sont à priori disposés ou au contraire, plutôt réfractaire envers la perspective d'inclusion des élèves en situation de handicap dans la classe.

Aussi, pense Rousseau (2010b), plus les enseignants sont ouverts et positifs face à l'inclusion de ces élèves, plus cela contribue à la réussite du processus d'inclusion. Ainsi, elle relève des facteurs qui impactent favorablement les attitudes des enseignants à l'égard des élèves en situation de handicap :

- Leur sentiment d'auto efficacité quant à l'inclusion de ces élèves. Ce sentiment se base sur ce que les enseignants pensent pouvoir réaliser en référence à leur propre expertise. En dehors du fait qu'il contribue aux attitudes positives concernant l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, le sentiment d'auto efficacité des enseignants affecte plusieurs variables liées au succès de cette inclusion, notamment le choix des pratiques utilisées, que ce soit sur le plan de la pédagogie ou de la gestion de la classe (Rousseau et Al, 2011). Un sentiment d'auto

efficacité élevée est associé à l'adoption de pratiques éducatives plus favorables à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. A cet effet, la formation reçue sur les élèves en situation de handicap et les pratiques de gestion des comportements de même que l'accompagnement offert aux enseignants peuvent augmenter leur sentiment d'auto efficacité par rapport à l'inclusion scolaire de ces élèves (Rousseau, 2010b).

- La formation reçue à l'égard de la compréhension et de la gestion des difficultés comportementales : plusieurs enseignants éprouvent des difficultés à comprendre et à reconnaître la source des comportements difficiles des élèves en situation de handicap (Rousseau et Al, 2011). Cette difficulté peut entraver le choix de l'intervention appropriée afin de bien gérer les situations problématiques observées, voire de les prévenir. La formation initiale et continue des enseignants est considérée comme une composante indispensable pour soutenir la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des élèves ayant des handicaps.
- Le soutien humain offert : Rousseau et Al (2011) pensent que le soutien d'un professionnel pour accompagner l'enseignant lors de l'inclusion scolaire d'un élève en situation de handicap apparaît essentiel, que ce soit pour mieux comprendre les besoins des élèves, trouver des moyens pertinents pour répondre à ses besoins particuliers, prévenir les comportements inadaptés ou réagir de façon adéquate lorsque des comportements inappropriés se manifestent.

### **3.3. ETAT DE CONNAISSANCE SUR LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES**

Également nommées habiletés ou aptitudes psychosociales, les compétences psychosociales (CPS) sont des compétences individuelles de nature psychologique qui sont indispensables à toute vie sociale (*life skills*).

L'OMS (1993) introduit ce concept et fait référence, en premier lieu, à une compétence psychosociale globale :

La capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La compétence psychosociale joue un rôle important dans la promotion de la santé dans

son acception large renvoyant au bien-être physique, psychique et social (sandon, 2014).

L'OMS dans un premier temps subdivise cette compétence globale en sous-CPS qui sont articulées autour de cinq paires de compétences : savoir résoudre des problèmes ou savoir prendre des décisions, avoir une pensée créative/avoir une pensée critique, savoir communiquer efficacement ou être habile dans les relations interpersonnelles, avoir conscience de soi ou avoir de l'empathie, savoir réguler ses émotions/savoir gérer son stress. Le concept va évoluer augmentant ainsi le nombre de CPS. Elles sont désormais regroupées en trois grandes catégories que Arwidson (1997) caractérise de la manière suivante :

➤ **Les compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication)**

- les compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des feedbacks ;
- les capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui. L'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension ;
- les compétences de coopération et de collaboration en groupe ;
- les compétences de plaider qui s'appuient sur les compétences de persuasion et d'influence.

➤ **Les compétences cognitives**

- les compétences de prise de décision et de résolution de problème ;
- la pensée critique et l'auto-évaluation, qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les sources d'informations pertinentes.

➤ **Les compétences émotionnelles ou d'autorégulation**

- les compétences de régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes ;
- les compétences de gestion du stress, qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation ;
- les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'auto-évaluation et l'autorégulation.

### **3.4. INTERDEPENDANCE DES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES**

Les cinq paires de compétences génériques présentées par l'OMS (1993) ont des liens certains. Si la connaissance de soi qui englobe confiance, estime et affirmation de soi est une compétence essentielle, c'est qu'elle nourrit et est alimentée par les autres compétences psychosociales. Comment aller vers l'autre, dialogué de manière empathique, soutenir, gérer des conflits sans violence, osé entreprendre... sans avoir une conscience positive de soi, de ce que A. Bandura (1980) nomme le sentiment d'auto-efficacité.

On sait qu'une hyper estime de soi, sans compétences sociales développées, conduit à un égocentrisme, source de difficultés relationnelles et adaptatives. C'est ce que l'on observe aisément chez les « enfants rois », mais aussi chez bon nombre de leaders délinquants. Fortin (2015) pense pour aller dans le même sens que, aider un jeune à s'affirmer est indispensable à son intégration sociale mais doit s'inscrire parallèlement dans une conscience de l'autre si l'on veut éviter des comportements intolérants, voire asociaux.

On soulignera que les parents, qui ont le souci de faciliter l'insertion de leur enfant dans le monde tel qu'il est, vont très tôt et spontanément lui apprendre à observer et écouter pour comprendre, analyser une situation et y apporter une réponse adéquate. Non seulement ils prodiguent encouragements et soulignent les réussites, mais ils apprennent parallèlement à aider et partager. Lamboy (2015) dira que cette démarche éducative multcentrique est capitale, indispensable par exemple dans tout processus de résolution de problèmes tel que la gestion de conflits qui réclame à la fois une connaissance positive de soi, une maîtrise de ses propres sentiments et une attention aux émotions de l'autre, une analyse claire d'une situation et l'élaboration d'une réponse apaisante adaptée.

La formation des éducateurs, enseignants, animateurs de programme doit avoir ce souci d'action globale et éviter de dissocier compétences personnelles et compétences sociales.

Selon Lamboy (2015, P. 33) « La notion de compétence est intimement liée à l'action, aux savoir-faire et savoir-être. » C'est dire que l'apprentissage des CPS ne peut être qu'expérientiel, adossé à des méthodes actives et participatives. Action et réflexion en rapport à l'action sont au centre de la démarche éducative. La réflexion porte à la fois sur les émotions (notamment la peur ou la colère) perçues avant, pendant et après action, sur les éléments facilitateurs et les difficultés à adopter telle attitude ou tel comportement. Il faut avoir conscience que l'apprentissage le plus fréquent chez l'enfant fait moins appel à la réflexion et l'analyse qu'à l'imitation et à la modélisation. (Lamboy, 2015).

Lamboy (2015, p.27) soutient que : « l'enseignant jouent un rôle majeur dans l'éducation en général et plus spécifiquement dans le développement des CPS ». Cela devrait conduire à les associer le plus étroitement possible aux projets et aux actions, ainsi qu'à augmenter la prise de conscience de leur rôle modélisant afin d'encourager l'ajustement de leurs pratiques éducatives.

### **3.5. ENJEUX DES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES**

Le fait de ne pas mettre l'accent sur le développement des compétences psychosociales entraîne majoritairement la prolifération des comportements à risque (prise de drogues, comportements violents, comportements sexuels à risque etc), qui sont eux-mêmes des déterminants de troubles de conduites. Développer les compétences psychosociales permet à cet effet de prévenir avec efficacité les problèmes liés aux conduites pathologiques.

Chez les enfants, et par ricochet les enfants ayant un handicap, leur renforcement concoure au développement global (physique, psychologique, social, émotionnel et kinesthésique), augmente le bien-être, favorise les interactions et diminue donc la prolifération des comportements défavorables à la santé. Lamboy (2009, P. 12) dira à cet effet que : « les CPS jouent un rôle essentiel dans l'adaptation sociale et la réussite scolaire ». Ainsi, elles sont associées à des capacités de résilience, de meilleurs résultats scolaires, une meilleure estime de soi, une moindre association à des pairs ayant des comportements antisociaux et un faible niveau d'anxiété et de dépression.

Il faut cependant souligner qu'on ne saurait développer des compétences indépendamment de leur mise en œuvre pratique. Il s'agit d'ancrer les CPS dans le quotidien, dans la vie de tous les jours. Vouloir améliorer le niveau de compétences psychosociales sans laisser de temps et d'espace pour qu'elles puissent s'exercer ne peut conduire qu'au sentiment de frustration chez les enfants, plus encore les enfants vivants avec un handicap.

Fortin (2015) quant à lui pense que les CPS ont une place primordiale dans la détermination des comportements, que ce soit dans les apprentissages scolaires ou professionnels, ou bien dans les relations interpersonnelles quotidiennes.

### **3.6. COMPETENCES PSYCHOSOCIALES ET STRATEGIES PEDAGOGIQUES**

Dutrénit (1997) nous rappelle que lorsqu'une personne possède les compétences psychosociales, « elle est capable de suivre une formation, de s'intégrer dans la vie citoyenne et de progresser dans une profession ». Epinux et Lafont (2014) ajoutent qu'elle est une variable de

poinds dans l'intégration scolaire et sociale que lorsque le niveau de compétence sociale est faible, il devient un facteur de risque quant au développement de conduites déviantes.

Face à cet intérêt pour cette formation aux « savoirs sociaux », se voient questionnés les outils pédagogiques et les conceptualisations didactiques proposés aux enseignants permettant de concourir à ce type d'apprentissage.

En effet, Le fait de ranger les CPS dans la catégorie des éléments à transmettre ne suffit pas à les décréter « enseignables » et encore moins « enseignées ». Léziart cité par Epinux et Lafont (2014) nous rappelle que l'école ne transmet pas de manière directe les savoirs ou les pratiques requis par la société, s'il en était ainsi, son existence ne se justifierait pas. En effet, les CPS s'imposent comme des outils contemporains de réussite personnelle et professionnelle. Mais celles-ci ne sont, pour l'heure, que peu sollicitées dans l'école. Ce « savoir » porte en lui une double singularité qui fait à la fois sa force mais aussi, pour l'heure, sa principale faiblesse.

D'une part, il n'est pas un savoir « traditionnel ». Il n'est pas issu d'une transposition didactique classique, entendue comme la transformation d'un savoir savant en un savoir à enseigner (Chevallard, 1986). Les compétences sociales ne peuvent exister pour elles-mêmes dans une école cloisonnée en disciplines indépendantes basée sur des savoirs cartésiens ou sur des pratiques sociales structurées. Les CPS ne rentrent pas dans ces catégories. Elles ne sont ni une discipline scolaire ni un savoir savant. Si l'on s'intéresse à la nature des CPS, on peut affirmer que leur caractéristique principale est qu'elles n'existent que dans l'interaction. Elles « portent » d'autres compétences dites « scolaires » dès qu'on sollicite une mise en œuvre interactive de travaux. Ceci étant, on peut affirmer que toute action à l'école est destinée à être jugée. Ces actions sont donc par nature psychosociales. De fait, les compétences sociales ont une identité singulière qui peut générer des difficultés quant à leur existence pédagogique concrète aux côtés des autres savoirs « cartésiens ».

Collaborer ne va pas de soi à un âge où l'identité se construit dans la comparaison systématique à autrui (Durand, 1987), le respect, l'écoute, l'entraide, l'autonomie collective ne se décrètent pas. La confrontation aux résultats, aux identités de ses alter ego est une source pour certains de motivation, pour d'autres de conflits plus ou moins extériorisés, à la source, bien souvent, de violences, mais aussi de stress, ou encore d'appréhension. Nous pensons que les progrès sur ces thématiques ne peuvent s'obtenir que dans la formalisation et la mise en œuvre effective des éléments constituant les contenus d'enseignement de ces domaines de compétences. Ces compétences sont des outils fondamentaux au service de la

réussite de l'élève. Cette assertion est d'autant plus incontournable dans une approche pédagogique par compétence (APC) qui oriente les activités des élèves sur des actions de plus en plus ouvertes sur les autres. Comment réaliser une présentation, travailler avec d'autres, prendre la parole dans un groupe ou devant la classe sans formation autour des compétences sociales ? Dialoguer, s'écouter, s'opposer de façon argumentée et émotionnellement maîtrisée ne s'apprennent-ils pas ? Positionner les CPS comme élément des curriculums scolaires induit une réponse positive. Il faut donc chercher à identifier les éléments que nous voulons faire acquérir et ensuite réfléchir sur les moyens d'y parvenir.

Pour Cloutier et Scheier et al. cité dans Gendron et al. (2005), la compétence sociale est un ensemble d'habiletés que les adolescents possèdent à différents niveaux : l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la cognition sociale et la résolution de problèmes interpersonnels... Vouloir former aux compétences sociales implique, dans un premier temps, d'identifier ce que l'on veut obtenir en termes d'apprentissage. Si les compétences sont des propensions à faire face, par le biais de combinaisons de ressources, à des situations complexes, c'est-à-dire dépassant la simple application de mécanismes, cela implique dans un premier temps de décider quelles sont les ressources à coordonner par les élèves et dans un deuxième temps de choisir les situations dans lesquelles elles seront mobilisées.

De nombreuses taxonomies et autres outils de mesure des fonctions sociales font références aux compétences sociales. Crowe et Al (2011) qui, dans une revue de littérature, montrent qu'il existe 209 propositions de tests traitant des compétences sociales. Le plus répandu est celui de Gresham et Elliot cité par Gendron et Al (2005), SSRS (Social skills rating system) qui propose de mesurer, entre autres, l'affirmation de soi, l'empathie, le contrôle de soi et la coopération. Caldarella et Merrell cité par Gendron et Al (2005) identifient cinq catégories d'habiletés sociales : établir des relations positives, la capacité d'autocontrôle, les compétences académiques (écoute, respect), la coopération et l'affirmation. Wigelsworth et Al (2010) relèvent quant à eux quinze facettes dans les différentes définitions proposées des compétences sociales : adaptabilité, estime de soi...

Il est donc clair que les CPS jouent un rôle majeur dans l'adaptation de l'individu dans son milieu. Il est ainsi essentiel de les développer chez les enfants en général, et les non-voyants en particulier.

### **3.7. THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET**

La théorie selon Larousse (2003, p.997) est « une connaissance spéculative indépendante des explications ». Elle est considérée de manière générale comme une vérité établie à l'issue d'une expérimentation. En d'autres termes, elle est une information qui nous aide à mieux expliquer un travail. Elle renvoie donc à un ensemble, une série de concepts construits de définitions et de propositions qui présentent une systématisation d'un phénomène. Intervenant à titre explicatif et dans la saisie des différents contours que prend l'argumentaire principal de cette recherche, les théories explicatives sont de véritables guides. Si elles peuvent se révéler par leur grand nombre, pour des raisons de conformisme et de pertinence nous avons jeté notre dévolu sur deux théories : la théorie de l'inclusion scolaire de Rousseau et la théorie du processus de production du handicap de Fougeyrollas.

#### **3.7.1. Le modèle de l'inclusion scolaire**

La théorie de l'inclusion tire son origine d'une part des sciences juridiques avec le basculement opéré par la loi du 11 février 2005 faisant référence à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. D'autre part, elle provient des sciences sociales notamment avec le 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 vulnérabilisante et marginalisante ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant d'une intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans l'école », mais qui ne sont pas membres de l'école.

Le mérite de l'élaboration de l'inclusion scolaire en modèle théorique revient à Nadia Rousseau, lorsqu'elle publie son article en 2010b intitulé : « La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble ». Cette théorie stipule que, une organisation du cadre physique non discriminante, une pédagogie ajustée à l'hétérogénéité de la classe, des relations sociales et des attitudes positives et valorisantes favorisent l'autonomie et le plein épanouissement de la personne en situation de handicap en classe inclusive.

Rousseau va ressortir quatre principes ou caractéristiques de l'inclusion scolaire, tout en précisant qu'il s'agit d'un paradigme servant de guide ou repère aux pratiques inclusives. Ces principes sont les suivants : l'organisationnel, le pédagogique, le social et celui lié aux attitudes. De ces quatre principes, deux vont servir de tremplin à notre recherche, car ils se

situent dans le cadre opérationnel (pratique) de l'application de la pédagogie inclusive dans la salle de classe à savoir le pédagogique et le social. L'organisationnel étant beaucoup plus lié à l'administratif, et l'attitudinal aux perceptions individuelles.

S'agissant du principe pédagogique, la qualité de l'enseignement s'avère primordiale au sein d'une école inclusive efficace. En effet, Rousseau (2010b) affirme que l'inclusion scolaire implique différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés. À ce titre, la différenciation pédagogique est considérée comme une composante importante de l'inclusion scolaire.

Globalement, elle vise à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées favorisant la prise en compte des besoins de chacun. 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 de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier. A cet effet, la pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les situations qui lui conviennent le mieux. Il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. La différenciation pédagogique a en outre pour but de faire réussir au mieux tous les élèves, de prendre en compte les différences, de laisser plus de temps à ceux qui en ont besoin, d'offrir des stratégies différentes aux élèves qui en ont besoin. Bref, différencier c'est permettre à tous les élèves d'accéder aux connaissances et compétences de son niveau de classe, de construire l'accès aux compétences en tenant compte des réussites et des difficultés des élèves, d'aider les élèves au quotidien, d'établir une relation de communication confiante avec les élèves. Il devient clair que la différenciation pédagogique est la porte d'entrée du processus d'individualisation de l'enseignement pour les élèves en difficulté.

Rousseau (2010b) poursuit en stipulant que, lorsque la différenciation pédagogique ne semble plus suffisante pour soutenir l'apprentissage de l'élève, l'individualisation du processus enseignement/apprentissage peut amener l'enseignant/e à faire usage d'accommodations ou de modifications.

L'accommodation, ne modifiant pas le niveau de complexité d'une tâche ou du programme, vise plutôt à assurer l'accès aux apprentissages tout en permettant de répondre aux exigences du programme. Contrairement aux actions de différenciation pédagogique qui

sont planifiées par l'enseignant de la classe ordinaire, l'accommodation est un type de soutien spécialisé qui amène l'élève à contourner sa difficulté et à faire la même tâche que ses pairs n'ayant pas de difficultés. Elle est accordée à un élève handicapé ou en difficulté « dans le but de l'aider à accéder pleinement aux notions et à l'enseignement de ces notions, ainsi que pour l'aider à démontrer ce qu'il connaît lors d'une évaluation. L'accommodation doit compenser le handicap de l'élève sans lui donner un avantage indu. Par exemple, il ne s'agit pas de donner plus de temps à tous les élèves en difficulté, mais bien à ceux pour qui l'évaluation des besoins a montré que cette stratégie pouvait être efficace pour améliorer leur réussite. L'accommodation doit ensuite être utilisée par l'élève dans l'enseignement et dans l'évaluation de ses apprentissages. L'accommodation permet de pallier un handicap sans modifier les exigences des objets d'apprentissage. Donner plus de temps pour faire un travail, assoir l'élève près du tableau et ne pas compter les erreurs d'orthographe dans les tests qui ne portent pas sur l'évaluation de la langue sont des exemples d'accommodations.

L'utilisation de certaines accommodations est permise par les autorités dans les évaluations officielles. Ces accommodations font l'objet d'études, entre autres pour évaluer l'efficacité de ces actions pour l'élève handicapé ou en difficulté ainsi que l'effet sur la validité des tests (Rousseau, 2010b). Le défi consiste à évaluer les acquis de l'élève sans que son handicap ou sa difficulté n'interfère sur les résultats et sans lui donner un avantage disproportionné par rapport à ses pairs sans incapacités.

Rousseau (2010b) affirme que l'accommodation est jugée valide si elle est spécifique au type de difficultés de l'élève. Cette spécificité se traduit par une amélioration de ses résultats sans avoir d'effets sur ceux des élèves qui n'ont pas ce type de difficulté à qui on aurait offert ce type de soutien. Par exemple, un texte imprimé en larges caractères améliore la performance d'un élève malvoyant, mais pas celle d'un élève voyant.

La modification, quant à elle, est utilisée de manière exceptionnelle, lorsque la différenciation pédagogique et l'accommodation ne parviennent pas à assurer la progression de l'élève. Elle consiste à ajuster une tâche au niveau de compétence de l'élève handicapé ou en difficulté en vue de lui permettre de participer partiellement aux activités de la classe ordinaire. Une modification implique un choix des contenus et des objectifs d'apprentissage en fonction des besoins et des capacités de l'élève handicapé ou en difficulté. Réduire la quantité de mots à écrire pour une production écrite constitue une forme de modification. Elle se présente donc comme une modification du programme ou des contenus d'apprentissage. Une action de différenciation pédagogique peut être menée individuellement. Elle correspond

à une action de l'enseignant qui, sur la base d'une connaissance des préalables et caractéristiques générales de ses élèves vis-à-vis d'un objet d'apprentissage, varie ses formules pédagogiques, le matériel qu'il leur propose, les modes de regroupement dans le but de rejoindre le plus grand nombre d'entre eux. Les modifications peuvent être effectuées sur :

- L'environnement d'apprentissage ;
- Les méthodes d'enseignement ;
- Le matériel ;
- Les buts et les objectifs d'apprentissage

L'utilisation de modifications pour un élève handicapé ou en difficulté se résume en trois propositions :

- d) Enseigner moins de contenu ;
- e) Enseigner du contenu différent ;
- f) Individualiser les objectifs d'apprentissage.

L'enseignant doit s'inspirer des priorités et des objectifs d'apprentissage établis dans le plan d'intervention de l'élève pour adapter son enseignement (Rousseau, 2010b). L'exposition de l'élève au programme général est donc réduite afin d'augmenter le temps d'enseignement des contenus prioritaires et de s'assurer de l'atteinte des objectifs visés. Par exemple, il se peut que le contenu prioritaire soit différent du contenu prévu par le programme général, pour aider l'élève à acquérir des habiletés fonctionnelles. En conséquence, lorsque des modifications sont effectuées, les objectifs d'apprentissage sont modifiés ou personnalisés pour répondre à ses besoins. Demander à un élève de faire moins de travail que les autres ou proposer des lectures conçues pour les élèves d'un niveau inférieur sont les pratiques de modification de l'enseignement les plus utilisées par les enseignants.

Les modifications ont une incidence sur le cheminement scolaire de l'élève qui en bénéficie : lui donner moins de problèmes à résoudre ou lui proposer du matériel didactique d'un niveau inférieur peut conduire à augmenter graduellement l'écart entre ses habiletés et celles de ses pairs du même âge. En effet, lorsqu'un élève est exposé à un enseignement modifié, son évaluation ne peut être la même que celle prévue pour les autres élèves sans placer l'élève en situation d'échec. Puisqu'il n'est pas en mesure d'atteindre certaines exigences du programme, l'évaluation modifiée ne pourra servir qu'à situer l'élève par rapport aux compétences du programme de formation générale ciblées dans son plan d'intervention. Lorsque d'autres pratiques d'individualisation de l'enseignement peuvent être

utilisées, elles doivent prévaloir sur les modifications. L'exemple suivant résume ce principe essentiel :

Modifier le matériel scolaire parce que le niveau de lecture d'un élève est inférieur à celui des autres n'est pas une bonne décision. À la place, il faut fournir les accommodations et le soutien nécessaires, peu importe l'intensité, afin de permettre à l'élève d'apprendre les concepts et le vocabulaire de son niveau » (Rousseau, 2010b, p. 28).

Toujours sur le plan pédagogique, souligne Rousseau (2010b) nombreux sont les écrits scientifiques qui soulignent le potentiel de l'apprentissage coopératif pour soutenir l'inclusion scolaire (Bauer, 2001; Falvey & Givner, 2005; Massé, 2010; Mitchell, 2008; Vienneau, 2002).

Il s'agit d'une méthode d'apprentissage dans laquelle les élèves travaillent ensemble par petits groupes hétérogènes pour atteindre des objectifs d'apprentissage communs (Massé, 2010). Pour Bauer (2001), l'apprentissage coopératif n'a rien d'inné. Autrement dit, il ne suffit pas de mettre les élèves en groupe pour que l'apprentissage se fasse ni pour qu'il soit coopératif. Avant d'apprendre en coopérant, il faut d'abord apprendre à coopérer ajoute Rousseau (2010b). Cela se fait en début d'année par des activités qui permettent d'apprendre à écouter, regarder, à développer des habiletés sociales ou encore à se déplacer en silence. C'est une étape indispensable à l'apprentissage coopératif.

L'interdépendance des élèves forme une autre caractéristique centrale de l'apprentissage coopératif. Elle consiste à attribuer à chaque élève un rôle clairement défini et complémentaire à celui de ses camarades.

Les rôles attribués aux apprenants peuvent concerner soit la tâche (par exemple la lecture des exercices est attribuée à différents élèves), soit le déroulement de la tâche (par exemple un élève surveille les bavards, un autre est chargé de chronométrer le temps. Dans ce contexte, l'attribution d'une tâche ou d'un rôle est très valorisante pour les apprenants car ces derniers assument ainsi la responsabilité et le contrôle collectifs du déroulement de l'activité

Sachant que la catégorie nous intéressant est constituée d'élèves non-voyants, ce principe dans la salle de classe inclusive peut se manifester par les préparations de l'enseignant qui, en préparant sa leçon doit, afin de faciliter le processus d'adaptation de l'élève qui passe par le développement des CPS, prévoir un matériel didactique concret, ce qui permettra à l'élève non-voyant de toucher et de palper, situation qui lui permet de pallier à

son absence de vision. En outre, l'enseignant doit prévoir les textes écrits en braille afin de donner la possibilité à l'élève d'avoir accès aux textes aux mêmes titres que ses camarades voyants. En outre, au niveau de sa fiche de préparation, en dehors des éléments usuels qu'on a l'habitude de trouver, vont s'ajouter d'autres éléments à savoir :

- Activités des enfants à besoin éducatifs particuliers. C'est dans cet élément que l'enseignant va prévoir l'activité spécifique réservée à l'élève non voyant, activité qui va permettre à ce dernier de s'adapter aux activités de sa classe et ne pas se sentir lésé ;
- Le type d'intelligence utilisée. S'appuyant sur le concept d'intelligences multiples de Gardner, l'enseignant va toujours permettre à l'enfant de mettre en œuvre ses intelligences auditives et kinesthésiques afin de lui permettre d'être en phase avec l'environnement ambiant ;
- Le mode de regroupement. Ici, l'apprentissage coopératif est mis en branle car les élèves non-voyants seront toujours « encadrés » par leurs camarades et ceci, même en dehors du cadre des travaux dans la salle de classe (cour de récréation, enceinte de l'école etc).

L'introduction des disciplines supplémentaires dans leur formation à savoir :

- La mobilité et l'orientation au cours de laquelle on apprend au non voyant à se situer dans l'espace et le temps, à pouvoir se déplacer seul sans l'aide d'un tiers etc ;
- Activités de vie quotidienne. Ici, on lui apprend comment effectuer les gestes et tâches quotidiennes sans absolument avoir besoin de l'aide (comment se brosser les dents, se laver, s'habiller, se nourrir, traverser la route à l'aide de sa canne blanche, comment utiliser les appareils électroniques et technologiques, etc

Des accommodations et des modifications seront de temps en temps faites à l'endroit de l'élève non voyant, notamment au niveau du retrait de certaines leçons nécessitant des schémas ou le tracé des courbes et des graphiques. L'ajout dans le timing pour la prise des notes et des évaluations en tenant compte du matériel utilisé par l'élève (poinçon et tablette braille) et du fait qu'il perçoit le monde par le toucher et par l'audition, ce qui nécessite une synthèse mentale ultérieure. Par ailleurs, l'enseignant va s'assurer à :

- Oraliser les consignes ;
- Enregistrer les leçons ;
- Verbaliser ce qui se passe autour de l'enfant ;
- Limiter la quantité de production écrite.

En ce qui concerne le principe social, en sus des caractéristiques antérieurement citées, Rousseau (2010b) pense que la qualité des interactions sociales est d'une importance primordiale dans l'inclusion scolaire.

En effet, elle évoque trois aspects primordiaux qui déterminent la qualité des relations sociales.

Premièrement, la participation de tous et de chacun (élève) à la vie sociale de la classe et de l'école ainsi qu'une participation optimale à toutes les activités d'apprentissage de son groupe-classe. A ce niveau, l'on parle aussi du processus de « participation » qui voudrait que chaque élève, handicapé ou non et quel que soit le degré de son handicap soit un acteur actif dans la vie communautaire et social de son école, ainsi qu'aux différentes activités d'apprentissage vécues en classe ou à l'extérieur de la classe.

Deuxièmement, Rousseau (2010b) prône une reconnaissance et une valorisation de l'unicité de chaque apprenant et apprenante. Cette unicité se caractérise par la valorisation du caractère unique de chaque élève (dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et culturelle) et se matérialise par la sensibilisation de la classe au vécu des élèves en difficulté (par exemple activité pour comprendre le vécu d'un élève ayant un handicap visuel) et par une mise en valeur des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissage de la classe (par exemple l'apprentissage du braille).

Enfin, le troisième et le dernier aspect de ce principe social concerne la création d'un climat de respect et d'acceptation de la différence. De toute évidence, pense Rousseau (2010b), l'un des leitmotifs de l'inclusion scolaire est celui d'une « école qui soit à l'image d'une société ouverte, tolérante, qui accueille la différence et lui fait une place, d'une société qui favorise chez tous ses membres le développement d'un sens d'appartenance ». A l'observation, plus tôt les enfants se côtoient, mieux ils s'acceptent mutuellement car ayant eu le temps d'apprécier la richesse qui se trouve dans la diversité.

En lien avec notre sujet, nous dirons que, de manière concrète dans une école ou une salle de classe où on retrouve des élèves non-voyants, les activités sont conçues afin de permettre à tout le monde de participer. C'est ainsi qu'on retrouvera parfois des élèves non-

voyants « Ministre » dans le gouvernement de l'école, chef de classe, etc. dans les activités physiques et sportives ainsi que post et périscolaire, ils ont des activités à mener par exemple les poèmes, les assistants de coach pour les équipes, les membres dans la troupe théâtrale etc. l'introduction dans le programme général des moments de causeries éducatives sur la psychologie des non-voyants, ainsi que les astuces pour guider son camarade non-voyant (connaître le langage de la canne blanche, comment marcher avec un non-voyant etc). L'introduction des cours de lecture et d'écriture du braille pour tous les élèves. A travers le travail coopératif, les enfants comprennent qu'ils peuvent bénéficier des connaissances de tout un chacun, et que leurs camarades ne sont pas des « monstres », mais des humains comme eux, dotées parfois de potentialités énormes et surprenantes. Cela permet de briser les barrières créées par des préjugés sociaux.

Il est nécessaire comme nous l'avons mentionné plus haut de préciser que par rapport à notre sujet, ce sont ces deux principes qui seront pris en compte, le principe pédagogique et le principe social. Ceci parce que la variable de notre étude est liée à la pédagogie exclusivement et ce sont ces deux principes qui entrent, de manière pragmatique dans l'application concrète de la pédagogie.

La théorie de l'inclusion scolaire ainsi présentée, nous l'avons complétée avec celle du PPH afin d'avoir une vue plus claire de notre sujet.

### **3.7.2. La théorie du Processus de Production du Handicap**

Fougeyrollas (2010), issu du champ de l'anthropologie, considère le handicap comme une variation du développement de l'humain, de nature culturelle, et propose un modèle explicatif qu'il a nommé « Processus de Production du Handicap » (PPH).

Il retrace l'évolution historique de ce concept, qui s'est transformé au fil du temps. Le modèle du PPH laisse voir des relations multiples entre les variables biologiques, fonctionnelles, culturelles et physiques, dans une approche inclusive et systémique. En effet, les habitudes de vie sont influencées par un certain nombre de facteurs en interaction, tels les facteurs personnels et environnementaux. Grâce à ce modèle, les causes et les conséquences du handicap peuvent être expliquées de manière systémique.

Ce modèle stipule que, l'accomplissement de nos habitudes de vie dépend ainsi de notre identité, des choix que nous faisons, des déficiences dont nous souffrons, des capacités et incapacités dont nous faisons preuve, et de notre environnement. De la sorte, cet aboutissement peut être influencé par le renforcement de nos aptitudes et la compensation de

nos incapacités par la réadaptation, mais également par la réduction des obstacles sociaux, physiques ou mentaux. En gros, La personne n'est pas affaiblie par sa déficience ; la société est au contraire enrichie par ces différences interindividuelles.

Ainsi, « mesurer la réalisation des habitudes de vie, c'est identifier le résultat de la rencontre entre la personne et son environnement » (Fougeyrollas, 2011). On parlera de la qualité de la participation sociale ou de l'intensité des situations de handicap vécues par la personne. Le PPH est ainsi « un modèle positif qui ne place pas la responsabilité du handicap sur la personne » (Fougeyrollas, 2011). « Il constitue un modèle de compréhension et d'explication et un descriptif de l'ontogénèse du développement humain » (Fougeyrollas, 2011, p. 18) qui prend en considération toutes les composantes d'un système global. Les individus se retrouvent ainsi au centre de ce processus où interagissent leur niche écologique, leur environnement physique et leur matrice culturelle.

Fougeyrollas (2011) s'est également penché sur le concept de participation sociale, qui permet d'aborder le handicap comme un fait social et un phénomène situationnel, et qui n'est pas liés aux systèmes organiques exclusivement. Il se définit en lien avec le degré de difficulté, le type d'aide requis et le niveau de satisfaction pour la réalisation des activités courantes ou les rôles sociaux valorisés. La participation sociale de la personne avec un déficit est donc dépendante des obstacles et des facilitateurs qu'elle peut rencontrer dans son environnement. Cette participation porte ainsi beaucoup plus sur les interventions qui doivent être faites dans son environnement pour faciliter sa participation dans la société, en tenant compte des diverses situations.

L'approche de Fougeyrollas offre une vision différente du handicap, plus individualisée et spécifique à chaque individu. En effet, le handicap n'est pas réduit au seul déficit, mais il englobe l'être social dans sa globalité et avec toutes ses spécificités. Le PPH, de nature évolutive, est aussi envisagé comme un modèle de référence qui vise à promouvoir l'exercice de la citoyenneté et l'égalité des chances pour les personnes avec un déficit.

À travers ce modèle, nous voyons que l'accomplissement de la personne en situation de handicap et notamment du non-voyant, qui passe par le développement des CPS est grandement influencé par le fonctionnement de l'environnement dans lequel il évolue. Cet environnement dans le cas précis étant le milieu inclusif, doit mettre toutes les stratégies en œuvre afin de promouvoir l'égalité des chances pour tous, particulièrement les non-voyants.

**DEUXIEME PARTIE :**  
**CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE**

## **CHAPITRE 4 :**

### **METHODOLOGIE DE L'ETUDE**

La première partie de notre travail consistait à construire théoriquement notre étude. Il s'agissait précisément pour nous de formuler le problème de notre étude, de le positionner, de fixer les objectifs et de formuler les hypothèses de recherche qui seront élucidées dans la partie méthodologique. Dans cette deuxième partie qui concerne le plan méthodologique, il est question pour nous d'établir le lien entre la théorie et la pratique. En effet, l'on a observé que les élèves non-voyants fréquentant les écoles inclusives continuent à avoir des problèmes entre autres de communication (communiquer par écrit avec leur entourage) ce qui entraîne des difficultés de collaboration et de coopération avec leurs camarades, ils ont une autonomie restreinte ce qui entraîne une faible estime de soi chez eux car se sentant toujours dépendant de leur entourage, la lenteur dans l'accomplissement des tâches qui entraîne des difficultés d'apprentissage scolaire. Dans cette partie propre à la méthodologie de l'étude, nous allons nous déployer à soumettre nos prédictions de départ à la vérification. Ainsi, les principales rubriques qui vont étayer ce chapitre sont les suivantes : la détermination du type de recherche, la description du site de l'étude et du cadre de la population, la description de la technique d'échantillonnage et de l'échantillon, la description de la technique de collecte des données et la technique d'analyse des données.

Cette étude est une recherche relationnelle, qui s'appuie sur le paradigme compréhensif et qui cherche à comprendre le développement des habiletés psychosociales chez les non-voyants au regard des pratiques pédagogiques inclusives. Elle privilégie une approche approfondie et de longue durée d'un petit nombre de cas ou de situations (De Sardan 1995). L'essence d'une étude de cas est d'étudier de façon intensive les participants à la recherche pour les comprendre dans les situations particulières où ils sont impliqués. L'étude a mis l'accent sur le paradigme compréhensif pour rechercher non plus l'explication causale, mais le sens que cette explication peut en cacher (Pourtois et Desmet 2004). Ainsi, l'on est arrivé à construire une compréhension des modèles de comportements relatifs au développement des habiletés psychosociales chez les non-voyants au regard de la prise en compte de la pédagogie inclusive. Dans ce paradigme, l'on a privilégié la cohérence du dispositif dans la mesure où,

nous avons été amenés à opérer une définition systématique des variables en vue d'examiner la relation entre elles (Pourtois, Desmet et Lahaye 2004).

L'étude de cas constitue un élément idéal qui permet de répondre adéquatement aux questions de l'objet d'étude. Paillé propose six étapes dans le respect scrupuleux et l'ordre : le choix des cas qui participeront à la recherche, le choix des instruments de collecte des données, le choix des outils d'analyse, la mise en évidence des aspects distinctifs et instructifs, et le tracé des implications théoriques et pratiques. Dans ce sens, il a écrit

L'étude de cas est une forme d'enquête (socio pédagogique) ou d'investigation (psychopédagogique) portant sur un petit nombre de cas (...) cette forme de recherche est particulièrement bien adaptée pour la recherche en Master puisqu'elle permet d'étudier un phénomène plus en profondeur que ne le permet l'enquête à grande échelle ou la recherche expérimentale » (Paillé 2003, p.111)

#### **4.1. PRECISION ET REFORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE**

Au terme de l'analyse, il apparaît que les non-voyants, même ceux inscrits en école inclusive restent dépendant car n'arrivent pas à développer les CPS nécessaires leur octroyant une certaine autonomie dans leur environnement immédiat.

Or, si les écoles inclusives ont été mises en place, c'est aussi pour leur permettre d'avoir les mêmes chances que les enfants dits normaux. La théorie de l'inclusion scolaire de Rousseau (2010b) développée plus haut nous rappelle qu'une organisation du cadre physique non discriminante, une pédagogie ajustée à l'hétérogénéité de la classe, des relations sociales et des attitudes positives et valorisantes favorisent l'autonomie et le plein épanouissement de la personne en situation de handicap en classe inclusive. Cependant, les faits nous montrent que les non-voyants, inscrits en milieu scolaire inclusif ont du mal à développer les CPS nécessaires leur permettant de vivre de manière harmonieuse dans leur environnement. D'où la question de recherche : la pédagogie de l'inclusion développe-t-elle les compétences psychosociales chez les non-voyants ?

#### **4.2. HYPOTHESES DE L'ETUDE**

Une hypothèse désigne la proposition de réponse anticipée aux questions que l'on se propose à propos de l'objet de la recherche, formulées en termes tels que l'observation et l'analyse puissent fournir une réponse. C'est la réponse présumée à la question de recherche qui sera soit confirmée soit infirmée. Nous avons dégagé dans cette étude une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.

### **4.2.1. Hypothèse générale**

L'hypothèse générale de cette étude est la réponse anticipée à la question de recherche principale énoncée plus haut. Celle retenue dans le cadre cette étude se formule comme suit : *la pédagogie de l'inclusion développe les compétences psychosociales chez les non-voyants*. Elle met en œuvre deux faits : la pédagogie inclusive (*variable indépendante*) et les compétences psychosociales chez les non-voyants (*variable dépendante*). Il convient de définir de façon opératoire ces variables en faisant apparaître leurs modalités et leurs indicateurs. En effet, une variable prend plusieurs valeurs. Ces valeurs s'appellent modalités ou niveau de la variable (Quivy et Van Campenhoudt, 1995).

#### **4.2.1.1. Définition des variables de l'hypothèse générale**

L'hypothèse est le moteur qui donne une impulsion à l'effort de recherche. Une hypothèse met en relation deux variables à manipuler. Elle subit des modifications successives qui constituent des voies à suivre. A cet effet, cette étude comprend deux variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

Variable indépendante (V.I.)

Dans une relation de cause à effet, la VI est posée comme cause. A ce sujet, la variable indépendante de cette étude repose sur *la pédagogie inclusive*. Sa manipulation permet de comprendre le phénomène étudié qui est le développement des compétences psychosociales chez les non-voyants.

#### **Modalité 1 : la pratique pédagogique en situation de classe**

*Indicateur 1* : différenciation pédagogique

*Indicateur 2* : accommodations

*Indicateur 3* : modifications

*Indicateur 4* : apprentissage coopératif

#### **Modalité 2 : la qualité des interactions sociales**

*Indicateur 1* : Processus de participation

*Indicateur 2* : valorisation de l'unicité

*Indicateur 3* : acceptation de la différence

Variable dépendante (V.D.)

Elle se présente comme l'effet dans une relation de cause à effet. C'est la valeur critère, elle est passive et indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. La VD dans cette étude est : compétences psychosociales chez les non-voyants. A chaque hypothèse, correspondent une VI dynamique et une VD passive.

**Modalité : compétences psychosociales chez les non-voyants**

Indicateur 1 : compétences sociales

*Indicateur 2 : compétences cognitives*

*Indicateur 3 : compétences émotionnelles*

**4.2.2. Hypothèses de recherche**

Deux hypothèses de recherche ont été retenues dans cette étude, lesquelles sont

**HR1** : la pratique des enseignements en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants ;

**HR2** : la qualité des interactions sociales en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants.

**Tableau 2: Récapitulatif des variables**

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche		Modalités	Indicateurs	indices	
	Variable indépendante : la pédagogie de l'inclusion					
la pédagogie de l'inclusion développe les compétences psychosociales chez les non-voyants	HR1	la pratique d'enseignement en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants	VI2	la pratique d'enseignement en situation de classe	Différenciation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tout à fait effectif</li> <li>- Effectif</li> <li>- Pas du tout effectif</li> </ul>
					Accommodations	
					Modifications	
	HR2	la qualité des interactions sociales en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants	VI3	la qualité des interactions sociales en situation de classe	Apprentissage coopératif	
					Processus de participation	
					valorisation de l'unicité	
Variable Dépendante						
compétences psychosociales chez les non-voyants				acceptation de la différence	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Très élevé</li> <li>- Elevé</li> <li>- Faible ( moins élevé)</li> </ul>	
				Compétences sociales		
				Compétences cognitives		
				Compétences émotionnelles		

## **4.3. PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE**

### **4.3.1. Justification du choix du site.**

Le choix de cette structure qui a en son sein une école inclusive s'explique d'abord par le fait qu'elle est ancienne, car opérationnelle depuis 1975. En sus elle est l'une des rares au Cameroun qui applique les principes de l'inclusion et recrute les enseignants formés en éducation spécialisée. Elle est construite en matériaux définitifs et à proximité, il n'y a pas des coins de distractions qui peuvent perturber le déroulement des activités pédagogiques. Ensuite il faut noter que nous y avons suivi une formation pratique en braille en 2017, puis en 2019, nous y avons mené notre stage d'imprégnation en MASTER 2. Toutes choses qui justifient notre retour dans cette structure. Nous nous sommes également basés sur le fait que, le PROMHANDICAM Association est situé en plein cœur de Yaoundé, ce qui nous a permis de poursuivre en même temps le stage et nos études sans difficultés majeures. Au regard de tous ces critères nous avons donc choisis ce site pour analyser l'impact de l'application réelle de la pédagogie inclusive dans les écoles sur le développement des compétences psychosociales chez les élèves non-voyants.

### **4.3.2. Présentation du site de l'étude.**

Pour mener à bien notre recherche, nous allons la circonscrire sur le plan géographique. Le site ici est une école inclusive logée au sein d'une grande structure qui englobe plusieurs sous structures. Situé dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé IV et dans la région du centre. Le PROMHANDICAM Association est une structure sociale créée en 1989, située à quelques encablures de la gare routière d'Emombo. Elle comprend en son sein une école inclusive aménagée pour accueillir tous les enfants avec ou sans déficience, un centre d'éducation spécialisée, un atelier d'appareillage orthopédique, un service de rééducation motrice et de réadaptation fonctionnelle, un service de consultation orthopédique. L'école inclusive évolue en plein-temps, de 7h30 à 15h. L'école est lotie dans un bâtiment abritant six salles de classe et en face, un bloc administratif abritant le bureau du directeur. À ceci l'on peut ajouter la présence des latrines et une surface pour récréer les élèves. Dans chaque classe, il y a quatre rangées de banc avec deux élèves par banc. Le PROMHANDICAM est protégé par un enclos, de nombreux point d'eau, une cantine scolaire.

#### **4.4. POPULATION DE L'ETUDE.**

##### **4.4.1. Justification de la population d'étude**

L'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'étude est La population de cette étude. Muchielli (1984), définit la population comme étant l'ensemble des personnes sur lesquelles porte l'enquête et qui constitue une collectivité. Depelteau (2000), la définit comme « l'ensemble de tous les individus qui ont les caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude ». Soulignons que, notre population est composée des élèves non-voyants du Cameroun fréquentant les mêmes classes que les élèves n'ayant aucun problème de vision. Il importe de noter que la population comporte des élèves ayant débuté au PROMHANDICAM, donc ayant bénéficié de toutes les spécificités liées à l'inclusion depuis au moins cinq ans. Cela pourrait être bénéfique en ce sens, qu'avec leur expérience ils pourront fournir des informations pertinentes pour ce qui est de la manière dont ils manifestent les compétences mises en œuvre par la pratique de la pédagogie inclusive dans l'école en général et dans leurs classes respectives en particulier d'autant plus que notre objectif général est d'analyser l'impact de l'application réelle de la pédagogie inclusive dans les écoles sur le développement des compétences psychosociales des non-voyants.

##### **4.4.2. Les critères de sélection des sujets.**

Pour obtenir notre population, nous avons dû appliquer un principe notamment le principe de l'exclusion et d'inclusion. Le principe d'exclusion admet que les sujets ne remplissant pas les caractéristiques de sélection établies par le chercheur sont exclus de l'échantillon. Le principe d'inclusion quant à lui, stipule que les sujets présentant les mêmes caractéristiques que celles identifiables à la population de l'étude sont favorables à la sélection. Dans cette logique, les élèves qui ont constitué la population de cette étude étaient des non-voyants fréquentant des classes inclusives et ayant déjà fréquentés les classes inclusives pendant au moins cinq ans. En plus la tranche d'âge choisie c'est-à-dire entre 11 et 15 ans correspond à la fin du stade des opérations concrètes et au début du stade des opérations formelles selon l'évolution cognitive de Piaget. Nous avons choisi cette tranche d'âge car elle correspond à la période où l'enfant commence à avoir un raisonnement hypothético-déductif, lorsqu'il peut déjà faire des inférences (Piaget cité par Amassa temdjo 2012). Cet aspect des choses est primordial car au cours des

entretiens, nous auront des discours beaucoup plus structurés. C'est sur la base de ces critères que nous avons obtenu notre échantillon. Dans le tableau ci-dessous, se trouve détaillé l'échantillon.

**Tableau 3:** récapitulatif et descriptif de l'échantillon

Sujet	Sexe	Age	classe	Profession	Nombre d'années fait au PROMHAND ICAM
grégoire	M	11 ans	CM1	Elève	05
Ekango	M	15 ans	CM2	Eleve	06
Fany	F	12 ans	CM1	Elève	05
Miriam	F	11 ans	CM2	Elève	06
Amina	F	11ans	CM2	Elève	06

#### 4.4.3. Technique d'échantillonnage

Pour sélectionner les participants à la recherche, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage aléatoire à choix raisonné typique (Depeltau, 2000) qui consiste à sélectionner les individus dont on pense être détenteurs d'informations cruciales pour l'étude et très souvent des personnes disponibles et disposées à participer à la recherche. Nous avons pu retenir dans le cadre de notre étude, des critères spécifiques devant être rempli par ces participants. Les élèves définitivement retenus sont au niveau 3 et ont commencé dès le niveau 1 au PROMHANDICAM. Le choix raisonné visait à faire une sélection préalable au sein d'un groupe qui est bien connu (Grawitz ,1996). En effet, ce mode se fait sur la base d'une ou de plusieurs caractéristiques fixées à l'avance. L'objet en est de recueillir des renseignements sur les membres de la population ayant ces caractéristiques.

## **4.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES**

Il existe plusieurs instruments de collecte des données (questionnaire, entretien, tests, observation, etc.). Cette étude, sur la pédagogie inclusive et le développement des compétences psychosociales chez les non-voyants nous a permis de porter notre choix sur les instruments de collecte des données qui sont l'observation et l'entretien. En effet, il est question ici d'observer comment les élèves développent les compétences psychosociales et d'enquêter auprès des enseignants par la suite afin d'avoir les informations sur leur manière de mettre en œuvre la pédagogie inclusive.

### **4.5.1. Observation**

L'observation est une méthode ayant pour but de relever un certain nombre de faits naturels à partir desquels il sera possible de formuler une hypothèse que l'on soumettra à la vérification expérimentale. L'observation scientifique permet de découvrir et de comprendre certains aspects jusque-là inconnus, incompris du phénomène qui au départ semblait dépourvu d'intérêts. Observer autrui est une pratique fréquente en psychopédagogie. C'est dans ce sens que Seuyi, cité par Amassa (2010) fournit des précisions intéressantes à cet égard et décompose l'observation en trois activités distinctes. Observer pour lui c'est d'abord remarquer ; On s'aperçoit qu'une chose est là. Ensuite observer c'est reconnaître ; On identifie la personne ou la chose comme connu ou pas encore connu. Enfin observer c'est mesurer ou plus largement évaluer la personne ou la chose.

#### **4.5.1.1. Justification du choix de l'observation**

L'observation constitue une approche qualitative offrant au chercheur une information riche et ouverte pouvant être quantifiée au moyen de technique de codage reposant sur des catégories définies, soit à priori dans une démarche hypothético- déductive, soit à posteriori dans une démarche inductive. L'observation offre un accès direct sur les indicateurs de la mise œuvre du développement des compétences psychosociales. La présence de l'observateur peut fortement modifier les comportements habituels des individus se sachant observés. Pour pallier à cet inconvénient nous allons passer près de 4 semaines à l'école inclusive du PROMHANDICAM.

#### **4.5.1.2. Lieu d'observation**

L'observation se fera à l'école inclusive du PROMHANDICAM, dans deux classes du

niveau 3 comportant deux paliers à savoir le CM1 et le CM2.

#### **4.5.1.3. Guide d'observation**

##### **Modalité : pratique d'enseignement en situation de classe**

*Thème1* : la différenciation pédagogique

*Thème2* : les accommodations

*Thème3* : les modifications

*Thème3* : l'apprentissage coopératif

##### **Modalité : qualité des interactions sociales en situation de classe**

*Thème4* : présence du processus de participation (les élèves non-voyants participent à toutes les activités de l'école, scolaire, post et périscolaire et à toutes les activités d'apprentissage de la classe)

*Thème5* : valorisation de l'unicité (tous les élèves sont sensibilisés au vécu des non-voyants, tous, même les voyants font l'apprentissage du braille)

*Thème6* : acceptation de la différence (acceptation et entraide mutuelle entre les élèves dans la classe)

#### **4.5.1.4. Déroulement des observations**

L'observation est une méthode ayant pour but de relever un certain nombre de faits naturels à partir desquels il sera possible de formuler une hypothèse que l'on soumettra à la vérification expérimentale. On s'aperçoit qu'une chose est là. Ensuite observer c'est reconnaître. On identifie la personne ou la chose comme connu ou pas encore connu. Enfin observer c'est mesurer ou plus largement évaluer la personne ou la chose. En effet les observations directes que nous avons faites à l'école inclusive du PROMHANDICAM nous ont permis d'observer l'application de la différenciation pédagogique, de l'apprentissage coopératif et des accommodations et modification dans le processus enseignement-apprentissage, la participation des élèves non-voyants à la vie sociale de l'école et de leur classe, l'apprentissage du braille chez tous les élèves, l'entraide entre les élèves voyants et non-voyants. Ce qui nous a le plus intéresser ici c'est l'application des méthodes pédagogiques dans le processus enseignement-apprentissage que sont la différenciation pédagogique, les accommodations et les modifications, l'apprentissage coopératif. Ajouté à cela, nos observations se sont aussi appesanties sur la qualité des interactions sociales à travers le processus de participation pour constater le degré de participation des élèves

non-voyants dans les activités de l'école. La valorisation de l'unicité qui nous a permis de voir à quel point le vécu des non-voyants était imprégné chez leurs camarades. Enfin, l'acceptation de la différence.

La phase pédagogique de l'observation de cette étude s'est déroulée dans les classes, auprès des enseignants et des élèves du PROMHANDICAM dont les classes ont été sélectionnées ci-dessus. Elle avait pour but de mettre les sujets en confiance, de palier au biais lié à la présence de l'observateur. Elle nous a permis de nous familiariser avec les élèves de chaque classe afin de valider nos instruments, c'est – dire de faire une observation par immersion. Il faut préciser que la phase pédagogique a pris environ trois semaines. Les difficultés auxquelles nous avons été confrontées au cours des premiers contacts à savoir la curiosité, le bavardage, la timidité, la crainte chez les élèves, la méfiance des enseignants à la deuxième semaine n'étaient plus fréquents. Les difficultés auxquelles nous avons été confrontées au cours des premiers contacts ont permis de redéfinir le cadre temporel de l'observation.

Les observations de cette étude se sont étalées sur une période d'un mois et deux semaines. Elles se faisaient dès l'arrivée des enseignants et des élèves et la journée était répartir en trois. De 7h à 7h30 dans la cour au rassemblement, de 7h30 à 11h dans une classe et de 12h à 15h dans la deuxième classe.

#### 4.5.1.5. Grille d'analyse des observations

**Tableau 4:** grille d'analyse des observations

Pédagogie inclusive	Indicateurs	Co de	Observations		
			-	±	+
Pratique d'enseignement en situation de classe	la différenciation pédagogique est appliquée dans le processus enseignement-apprentissage	A			
	les accommodations sont appliquées dans le processus enseignement-apprentissage	B			
	les modifications sont appliquées dans le processus enseignement-apprentissage	C			
	l'apprentissage coopératif est appliqué dans le processus-enseignement-apprentissage	D			
qualité des interactions sociales en situation de classe	présence du processus de participation (les élèves non-voyants participent à toutes les activités de l'école, scolaire, post et périscolaire et à toutes les activités d'apprentissage de la classe)	E			
	valorisation de l'unicité (tous les élèves sont sensibilisés au vécu des non-voyants, tous, même les voyants font l'apprentissage du braille, présence des tablettes brailles et des poinçons dans la salle)	F			
	acceptation de la différence (acceptation et entraide mutuelle entre les élèves dans la classe )	G			

Le tableau ci-dessus, nous présente les indicateurs affectés à un code précis des deux variables indépendantes (VII et VI2) affectés à un code précis et les différentes observations. Les codes sont A, B, C, D, E, F, G et les différentes observations faites dans la grille d'analyse des d'observations se présentent comme suit : « - » c'est-à-dire que le phénomène n'est pas du tout effectif ou est faible ; « ± » cela veut dire que le phénomène est effectif ou élevé ; « + » qui signifie que le phénomène est tout à fait effectif ou très élevé. Ceci dit, si l'on note par exemple D (-), cela signifie que l'apprentissage coopératif n'est pas appliqué dans le processus enseignement-apprentissage.

#### 4.5.2. L'entretien

Selon Grawitz cité par Amassa (2010) :« l'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé ». Cette définition rejoint celle de Cannel (1974) qui

définit l'entretien comme étant une conversation initiée par l'intervieweur dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche. Nous choisissons l'entretien de recherche individuel dans une perspective qualitatif-explicite-compréhensif où l'intervieweur joue un rôle actif et cherche à mieux appréhender les informations de l'interviewé. Il s'agit d'une étude rétrospective puisque nous interrogerons les sujets sur une situation survenue antérieurement à l'entretien. Les entretiens seront enregistrés avec l'accord du sujet puis retranscrits.

#### **4.5.2.1. Justification du choix de l'entretien**

Les raisons pour lesquelles nous avons recours à cet outil sont qu'elle permet d'apporter des éléments à la communauté scientifique concernant le développement des compétences psychosociales chez les élèves non-voyants via les pratiques d'enseignement et la qualité des interactions sociales. L'entretien de recherche représente ici, le seul mode d'accès valable dans un champ d'investigation encore peu exploré. Il va permettre de « débroussailler » le terrain, de dégager des pistes de recherche, de clarifier des problématiques et de poser certains problèmes dans toute leur complexité ; de mettre en relief la dimension subjective du sujet en recueillant des informations à partir de sa pratique personnelle, de considérer la perspective du sujet lui-même. Le rôle de l'intervieweur est alors d'accompagner l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments et de ses perceptions. Il se distingue des entretiens diagnostique et thérapeutique dans la mesure où il est destiné à recueillir des données qui sont utiles à la bonne conduite de la recherche entreprise, d'obtenir des renseignements, d'acquérir des connaissances sur le développement des compétences sociales, cognitives et émotionnelles en rapport avec les pratiques d'enseignement en situation de classe inclusive ainsi que de la qualité des interactions sociales, et d'en faire des propositions. Kvale (1983) précise que l'entretien de recherche qualitatif est souvent semi-structuré, qu'il ne désigne ni une conversation libre ni un questionnaire très structuré. Nous nous appuyons sur les dix aspects qu'il décrit pour caractériser l'entretien de recherche qualitatif :

- il est centré sur le monde intérieur de l'interviewé ;
- il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde ;
- il est descriptif ;
- sans présupposition ;

- centré sur certains thèmes ;
- ouverts aux ambiguïtés et aux changements ;
- il tient compte de la sensibilité de l'intervieweur ;
- il prend place dans une interaction interpersonnelle ;
- il peut se révéler une expérience positive pour la personne interviewée.

Et plus particulièrement, l'entretien de recherche qualitatif permet au chercheur de :

- être en adéquation avec sa perception sur les fondements de la science, de la nature humaine et bien évidemment de la recherche elle-même comme le souligne Grawitz (1996) ;
- appréhender les attitudes des différents acteurs (maîtres de classe plus particulièrement) face au processus d'inclusion scolaire des non-voyants ;
- découvrir la véritable organisation structurelle d'une école inclusive et les possibilités d'accès ;
- se décentrer de son point de vu, de ses perceptions, de ses jugements contribuant à une compréhension plurielle de la pédagogie inclusive et le vécu de l'élève non-voyant.

#### **4.5.2.2. Justification de la combinaison de l'entretien et de l'observation**

L'observation a été associée aux entretiens pour enrichir la collecte des données et féconder la réflexion sur le phénomène étudié. L'observation scientifique permet de découvrir et de comprendre certains aspects jusque-là inconnus, incompris de phénomène qui au départ semblait dépourvus d'intérêts. Observer autrui est une pratique fréquente en psychopédagogie.

#### **4.5.2.3. Le cadre des entretiens**

Il s'agissait ici de préciser le lieu du déroulement de l'entretien, les modalités données aux participants. Avant tout, nous exigeons toujours la présence de l'enseignant de la classe parce que les élèves interviewés étaient encore mineurs. Ces entretiens commençaient toujours par la présentation du formulaire de consentement éclairé (cf. Annexe) Il fallait également à chaque fois négocier le rendez-vous pour envisager le prochain entretien. En tout état de cause, le formulaire annexé de consentement a permis d'attirer leur attention sur l'importance de la recherche et garantir la confidentialité des données recueillies.

Le cadre s'est également appuyé sur un certain nombre de commodités nécessaires pour mener un entretien. Il s'agit des commodités infrastructurelles. L'administration mettait à notre disposition la salle de réunion, et l'enseignant disposait trois chaises. La sienne était un peu plus éloignée des deux autres. La salle était suffisamment aérée. Par ailleurs il fallait préciser à l'interviewé la durée des entretiens (25 minutes à 45 minutes maximums), nous leur disions aussi que nous devons prendre des notes et que nous disposons d'un enregistreur.

La collecte des données s'est appuyée sur l'entretien semi directif qui est d'une certaine souplesse dans sa pratique. Nous avons opté pour le guide d'entretien ci-dessous relatif aux compétences psychosociales.

#### **4.5.2.4. Le guide d'entretien**

Le guide d'entretien est fait dans le but de recueillir des données ou des informations du consultant. Il est un dispositif technique visant à produire un discours traduisant à la fois des faits éducatifs, psychologiques et sociaux. Notre type d'entretien est non directif c'est-à-dire que nous posons une grande question et en fonction de la réponse, nous posons d'autres questions sans forcément respecter l'ordre des questions. Cependant, avant la phase de communication proprement dite, nous avons tenu à préciser quelques paramètres de l'entretien au consultant.

- ❖ L'objectif de notre entretien
- ❖ Le choix du consultant
- ❖ La possibilité d'enregistrement

#### **Thème : développement des compétences psychosociales**

*Sous-thème1* : développement des compétences sociales (j'arrive à communiquer par écrit avec mes camarades et mon maître, je collabore et coopère facilement avec mon entourage à l'école)

*Sous-thème2* : acquisition des compétences cognitives (j'intègre aisément les apprentissages dans les leçons, je prends des décisions dans les groupes de travail : je ne suis pas passif, je me déplace sans aide dans la salle de classe et dans l'école)

*Sous-thème3* : développement des compétences émotionnelles (j'arrive à gérer la colère, le stress, les frustrations, j'ai une bonne confiance et estime de moi)

#### 4.5.2.5. Le déroulement des entretiens

Selon Banaka (1971), un bon entretien en profondeur (et cela est vrai des autres types d'entretiens) est le résultat de la connaissance qu'à l'intervieweur d'une théorie efficace de la communication interpersonnelle et de sa capacité à l'appliquer. Pour cela, nous prendrons en considération les conditions suivantes favorisant la communication : Tenir compte de la dimension personnelle et interpersonnelle dans la relation entre l'intervieweur et l'interviewé, Garder l'équilibre entre l'intervieweur et l'interviewé, Respecter la vulnérabilité de l'interviewé, respecter l'intimité de l'interviewé, établir et conserver la réciprocité, Planifier la fréquence des entretiens et son impact. Aussi, nous notons que le premier contact a une grande importance et donne souvent le ton à la suite des événements. Lors de la première conversation, le chercheur donne des indications sur les buts de la recherche. Ici, il convient d'être naturel, de ne pas trop en dire, de ne pas se confondre en explications trop complexes, de ne pas être trop reconnaissant si la personne accepte. La durée de l'entretien est fixée à un temps limité qui ira de 25 minutes à 45 minutes. Dans cette recherche, nous avons privilégié, comme élément le plus pertinent, la profondeur de la démarche plutôt que le nombre d'interviewés. Dans cette recherche, cinq élèves seront interrogés dont deux du CM1 et trois du CM2. Pour fixer le nombre d'entretien, nous nous sommes appuyés sur les suggestions de Seidman (1991) qui préconise de s'assurer de la représentativité suffisante des éléments constitutifs d'une population donnée et de la saturation des informations.

La dynamique de l'entretien prendra la forme d'un entretien dit actif dont la caractéristique principale est la participation active de l'intervieweur afin d'approfondir un dire. Il est souvent recommandé de tenir compte de la « culture » de l'interlocuteur, de son âge, son sexe et de répondre de façon discrète à ses questions : ne pas le précéder, ni le devancer, en un mot, « s'adapter à son rythme ». Le lieu et la date de l'entretien seront fixés suivant les disponibilités de l'interviewé. Pour Muchielli (2010) :

*L'interviewer est actif car il soutient sans arrêt son interlocuteur dans la réflexion. Il ne reporte pas à plus tard sa compréhension sous prétexte qu'il enregistre tout(...) il faut outre la compréhension du contenu être capable de ramener la compréhension de ce qui est dit par rapport à l'objet de l'entretien.*

Dans cette configuration, l'intervieweur pose une première question et guide, par la suite,

le répondant à travers ses réponses en l'aidant à articuler sa pensée autour de thèmes préétablis. Il laisse la plupart du temps à l'interviewé la possibilité de développer d'autres thèmes auxquels le chercheur n'aurait pas pensé en préparant l'entretien en question. Dans le cadre d'un entretien semi-directif, la grille d'entretien permet de « centrer » l'échange entre l'intervieweur et l'interviewé sur chacun des thèmes préétablis. Nous avons construit cette grille au préalable à partir des hypothèses opérationnelles. Elle est constituée de trois parties :

- L'accroche et la mise en confiance ou il s'agit de se présenter réciproquement, de cadrer l'objectif de l'entretien et de rassurer l'interviewé quant à la confidentialité et l'anonymat ;
- L'entretien proprement dit concerne l'ensemble des questions et/ou thématiques à aborder réparties en deux sous parties : le cadre organisationnel de l'école et l'attitude des enseignants à l'endroit de l'inclusion scolaire ;
- La clôture de l'entretien (synthèse) est importante car c'est elle qui laisse la dernière impression à l'interviewé. Cette synthèse consiste en une dernière sollicitation de la personne pour qu'elle ajoute un élément qui lui semble important et en remerciant l'interviewé.

#### **4.6. ANALYSE DES DONNEES**

Pour cette recherche, nous avons fait le choix de faire une analyse thématique du contenu afin d'étayer les résultats de l'analyse des hypothèses. Cela nous permet de recueillir des informations à travers le message émis par les interviewés, et de développer de manière plus approfondie la pratique de la pédagogie inclusive. Pour cela, nous nous sommes penchés sur la thématique de la pédagogie inclusive et du développement des compétences psychosociales chez les non-voyants.

L'analyse de contenu selon Bardin (1977) a deux fonctions : une fonction heuristique et une fonction « *d'administration de la preuve* ». Les procédures de l'analyse peuvent viser à mettre à jour les données de l'observation, qui constituent des sources d'informations à partir desquelles le chercheur essaie de construire une connaissance. L'analyse de contenu sert à exploiter un matériel qualitatif, le matériel ici c'est bien sur l'observation et les entretiens. Cependant, pour mieux analyser le matériel, il faut le coder, c'est-à-dire transformer les données brutes du texte en symboles susceptibles d'éclairer l'analyste sur les caractéristiques du texte. En effet, « *le codage*

*est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et abrégées dans les unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu* » Bardin, (1977, p. 26). Ce qui est codé c'est le thème, appelé unité d'enregistrement ou unité de signification, ou encore, unité de base. Celui-ci doit être découpé, fragmenté en plusieurs éléments ou catégories, ayant eux aussi chacun leur code. Ainsi l'analyse de contenu est une analyse thématique, c'est-à-dire qui s'appuie sur des thèmes. Le thème devant être appréhendé comme « une phrase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de formulations singulières peuvent être affectées » Bardin, (1977). L'analyse de contenu est en effet systématisée parce qu'elle s'appuie sur une grille d'analyse montée à partir des formulations théoriques de l'étude.

#### **4.6.1. Justification du choix de la technique d'analyse**

L'analyse de contenu porte sur les contenus des discours issus des entretiens. Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour l'analyse de contenu thématique. Il s'agissait de découper transversalement les informations issues des sujets à travers les thèmes, Bardin (1977). L'analyse se fera en 5 étapes. La première étape va consister à recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. La deuxième étape quant à elle va consister à repérer les passages pertinents issus des entretiens. L'objectif visé étant de repérer les indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation du cadre théorique. Au niveau de la troisième étape, il s'agira de sélectionner et de définir des codes, c'est-à-dire des unités de classification des données recueillies. Les codes sont au départ des mots, des expressions qui permettent de catégoriser les indicateurs et qui renvoient dans le cadre d'une approche hypothético-déductive aux indicateurs du cadre théorique. En plus de se fier au cadre théorique et à ses indicateurs, nous avons complété la liste des codes en respectant le critère d'exhaustivité, de clarté, d'objectivité, de pertinence, d'homogénéité et de numérotation. En ce qui concerne la quatrième étape, nous avons codifié les instruments de collecte en numérotant toutes les questions, afin de rendre plus précise et pratique l'exploitation de l'instrument. Ce travail systématique de codage se fera empiriquement à la main avec un stylo et du papier. La cinquième étape enfin va consister à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Le but recherché étant de corroborer ou de réfuter les hypothèses de départ. Comme l'analyse est qualitative, nous allons porter notre attention sur les énoncés révélateurs dont la fréquence d'apparition ne sera pas, nécessairement élevée, mais qui nous sembleront révélateurs et pertinents pour corroborer et réfuter nos hypothèses de recherche, ou pour modifier nos conjectures théoriques.

#### **4.6.2. La grille d'analyse des données des entretiens**

Notre grille d'analyse va porter sur les points suivants : le cadre organisationnel de l'école inclusive et la posture attitudinale. L'objectif de cette analyse de contenu est d'explorer le comportement de l'élève non-voyant à travers l'observation de la pédagogie inclusive mise en œuvre dans les écoles inclusives pour la mise en place de la structuration du développement des compétences psychosociales chez les élèves non-voyants.

La grille d'observation concerne la variable dépendante et les variables indépendantes 2 et 3. Elle est constituée des indicateurs qui renvoient à la pratique pédagogique en situation de classe, la qualité des interactions sociales, les compétences sociales, cognitives et émotionnelles, des codes qui renvoient aux expressions qui permettent de catégoriser les indicateurs et des observations qui renvoient aux réponses des enquêtés. Les outils de collecte sont représentés dans les tableaux suivant :

**Tableau 5:** Grille d'analyse des données de l'entretien

Les éléments du discours	La variable dépendante	Les codes	Les variables de l'étude	Les codes	Les indicateurs	Les codes	Les observations		
							-	+/-	+
	Compétences psychosociales	A	Compétences sociales	A1	communication par écrit avec le maître et les camarades	a1			
					collaboration et coopération aisée avec son entourage à l'école	b1			
			Compétences cognitives	A2	Intégration aisée des apprentissages au cours des leçons	a2			
					Prise des décisions dans les groupes de travail en classe (attitude active et non passive)	b2			
					Déplacement sans aide (autonomie) dans la salle de classe et dans l'enceinte de l'école	c2			
			Compétences émotionnelles	A3	Gestion du stress, de la colère et des frustrations	a3			

Les lettres en majuscule allant de A1 à A3, représentent les codes des différentes variables, qui sont les compétences sociales, les compétences cognitives et les compétences émotionnelles. Les lettres en minuscule avec des chiffres représentent les codes des indicateurs. Les observations faites dans la grille d'analyse des entretiens se présentent comme suit : « - » = pas du tout effectif, « ± » = effectif et « + » = tout à fait effectif. Toutes ces observations représentent les niveaux d'intégration des discours dans les entretiens en rapport avec chaque indicateur. A cet effet (c2+) signifie par exemple que l'élève non-voyant, sans l'aide d'un camarade arrive à se mouvoir et à s'orienter dans la classe et dans l'enceinte de l'école sans difficulté.

Ce sont les données du discours de l'élève qui nous amènent à conclure qu'il y a ou non développement des compétences psychosociales chez lui. Ils sont présents dans le discours de l'élève et concernent les indicateurs des modalités de la variable dépendante concernée par l'entretien. Afin d'être facilement repérables dans les discours, la variable dépendante a été opérationnalisée en modalités, indicateurs puis en codes.

**TROISIEME PARTIE :**  
**CADRE OPERATOIRE DE L'ETUDE**

## **CHAPITRE 5 :**

### **PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES**

Après avoir collecté les données de l'enquête au chapitre 3 et fait des observations, l'objet de cette partie consiste à procéder à la présentation des résultats et à leur analyse. L'objectif visé ici est celui de confirmer, d'infirmer ou de nuancer les résultats. C'est la fonction que remplit ce chapitre. Ses principaux axes sont : la présentation des résultats et la vérification des questions de recherche à partir de l'analyse des résultats.

#### **5.1. IDENTIFICATION DES CAS**

Il s'agit ici de présenter les cas de l'étude à travers les données liées à l'ancienneté dans l'école et au vécu dans l'école. Nous avons cinq cas : le cas E.F, le cas E.H, le cas E.M., le cas E.E, et le cas E.A. Chaque présentation se termine par un commentaire qui dégage le profil des cas en termes d'ancienneté de l'élève dans un système inclusif.

##### **5.1.1. Présentation du cas E.F.**

Le cas EF qui est de sexe masculin est âgé de 11 ans. Il fait la classe de CM1 et est au PROMHANDICAM depuis la SIL. Ayant débuté dans un système inclusif, il est outillé en termes de maîtrise du braille, de l'utilisation des outils nécessaires dans une classe inclusive. En outre, le cas a un cercle d'amis large, puisqu'il admet avoir environ sept amis au sein de l'école. Il connaît tous les coins et recoins de l'école et croit connaître tous les obstacles physiques que l'on peut rencontrer au sein et dans la cour de l'école. Il est aussi à noter que plus tard le cas souhaiterait devenir enseignant.

##### **5.1.2. Présentation du cas E.H.**

Le cas EH de sexe féminin est âgé de 12 ans. Le cas est actuellement en classe de CM1. Et a débuté au PROMHANDICAM à la SIL. Est très sociable puisque participe pendant les récréations aux jeux de groupe, notamment les claquettes, est plus ou moins autonome puisque se rend à l'école tout seul en empruntant le BUS qui la dépose au portail et elle se rend dans sa

classe. Le cas est parmi les meilleurs de sa classe et est d'ailleurs sorti deuxième de sa classe au second trimestre. En outre, le cas évite de se brouiller avec ses camarades car la colère lui provoque des céphalées. Le cas souhaite plus tard former une famille avec des enfants et un conjoint et travailler dans le secteur du social.

### **5.1.3. Présentation du cas E.M.**

Le cas EM qui est de sexe féminin est âgé de 11 ans. Il fait la classe de CM2 et est au PROMHANDICAM depuis la SIL. Vu son ancienneté dans le cadre inclusif qu'est le PROMHANDICAM (06 ans), il est à noter qu'il a une certaine maîtrise du braille et des activités de vie quotidienne (AVQ). Arrive à se mouvoir dans son espace sans trop de difficultés car son jeu préféré à la pause c'est la poursuite. En outre, le cas a une bonne maîtrise de soi et une bonne analyse des situations sociales car dit-il, s'il est face aux moqueries de ses camarades, il ne va nullement se sentir frustrée mais va plutôt leur expliquer sa situation car il comprendra que leur réaction est due à l'ignorance. Le cas est sûr de lui car après les évaluations, il n'a aucune crainte de l'échec et est toujours parmi les cinq premiers.

### **5.1.4. Présentation du cas E.E.**

Pour ce qui est du cas E.E, il est de sexe masculin et âgé de 15 ans. Il fait la classe de CM2 et est au PROMHANDICAM depuis la SIL. D'après les observations, on note qu'il est sociable, assez mature et avec une solide confiance en soi. Il maîtrise la lecture et l'écriture braille. Le cas a des ambitions mais est constamment découragé par son entourage qui pense qu'il devrait arrêter l'école pour faire un apprentissage dans un centre d'alphabétisation. Le cas aimerait être chef car dit-il, « j'aimerais aussi être devant pour donner les ordres et les directives, pas à chaque fois être derrière. Le cas à la maîtrise de soi et est de marbre face aux moqueries dont il fait l'objet car il sait que les enfants le font par ignorance. Le cas est suffisamment autonome car il n'a pas besoin d'aide ou de soutien dans l'école et hors.

### **5.1.5. Présentation du cas E.A.**

Le cas EA qui est de sexe masculin est âgé de 11 ans. Il fait la classe de CM2 et est au PROMHANDICAM depuis la SIL. Le cas semble connaître l'environnement dans lequel il se trouve car, c'est sa sixième année dans cette école. Et avec le temps nous pensons il a pu se faire un schéma mental de sa classe et de l'école. Il connaît où se trouve chaque classe, chaque

escalier, et chaque petit trou et obstacle présents au sein de l'école. Contrairement aux autres le sujet n'a pas beaucoup d'amis car il préfère rester dans le calme pour mieux réfléchir. En groupe, il n'intervient pas beaucoup mais préfère donner son point de vue à la fin des travaux après avoir fait la synthèse des points de vue de tout le monde. Le sujet ne parle pas beaucoup mais écrit plus. Ne joue pas beaucoup pendant les pauses mais est toujours avec ses camarades pour observer (écouter et suivre les interactions pendant le jeu)

## **5.2. PRÉSENTATION ET ANALYSE THÉMATIQUE DES RÉSULTATS DE L'ENTRETIEN**

Étant donné que notre échantillon était très réduit, nous n'allons pas faire une présentation statistique des données. Nous présenterons les résultats par thématique et quelquefois par cas. L'analyse thématique quant à elle identifie et qualifie la nature et la force des relations entre les informations recueillies et propose des explications pour les résultats obtenus et ceci en fonction des objectifs de départ. Ainsi, dans le cadre de notre travail, nous allons analyser les thèmes, mieux les sous thèmes suivants : développement des compétences sociales de l'apprenant, développement des compétences cognitives, développement des compétences émotionnelles.

### **5.2.1. Le développement des compétences sociales de l'élève non-voyant**

Il était question d'examiner la présence de communication ou non de l'apprenant non-voyant avec ses camarades à l'école et avec le maître. Plus précisément, de voir si le sujet initie des discussions de groupe, des rencontres et s'il participe activement aux jeux, ainsi que le degré et la qualité des interactions à travers la collaboration et la coopération qu'il entretient avec son entourage à l'école. Le tableau suivant présente les résultats qui découlent des entretiens effectués avec les élèves

**Tableau 6:** Présentation des résultats selon le développement des compétences sociales

Enquêté	Indicateurs	observations		
		+	+/-	-
EF	Communication par écrit avec le maître et les camarades		✓	
	Collaboration et coopération aisée avec son entourage à l'école		✓	
Total des observations et conclusion partielle : compétences sociales (A1) tout à fait effectif		2	0	0
EH	Communication par écrit avec le maître et les camarades		✓	
	Collaboration et coopération aisée avec son entourage à l'école		✓	
Total des observations et conclusion partielle : compétences sociales (A1) tout à fait effectif		2	0	0
EM	Communication par écrit avec le maître et les camarades		×	
	Collaboration et coopération aisée avec son entourage à l'école	×		
Total des observations et conclusion partielle : compétences sociales (A1) effectif		1	1	0
EE	Communication par écrit avec le maître et les camarades		×	
	Collaboration et coopération aisée avec son entourage à l'école	×		
Total des observations et conclusion partielle : compétences sociales (A1) effectif		1	1	0
EA	Communication par écrit avec le maître et les camarades		×	
	Collaboration et coopération aisée avec son entourage à l'école	×		
Total des observations et conclusion partielle : compétences sociales (A1) effectif		1	1	0
Total et conclusion : dans l'ensemble, le développement des compétences sociales chez les élèves non-voyants est tout à fait effectif		7	3	0

Le « développement des compétences sociales » est la première dimension de la variable indépendante de cette étude qui peut être considéré comme la première sphère des compétences psychosociales. Dans cette première partie, il est question de la communication par écrit avec le maître et les camarades et de la collaboration et coopération aisée avec son entourage à l'école. L'on examine ici si le sujet initie des discussions de groupe, des rencontres et s'il participe activement aux jeux. Pendant nos entretiens, il nous a semblé que tous les cas à savoir le cas E.F, le cas E.H, le cas E.M., le cas E.E, et le cas E.A en général envisagent cette première partie comme nous avons prévu. On note par exemple que les élèves doivent pouvoir lire et écrire le braille ainsi que l'enseignant et collaborer avec les personnes présentes à l'école sans difficulté. Et, l'ensemble des cas affirment le faire.

Ainsi on note que la communication par écrit renvoie au fait de pouvoir écrire en braille et ne pas avoir besoin d'un transcritteur pour que le camarade ou le maître puisse lire et c'est dans

ce sens que le cas EF déclare : « Le maître lit mes feuilles et m'aide à écrire les pages du livre en braille. Certains camarades lisent aussi mes résumés en braille. Ceux qui ne lisent pas, j'épelle, mais ils sont rares ».

Ainsi il faut noter que l'indicateur « communication par écrit avec le maître et les camarades » est non seulement visible et effectif mais aussi compris.

Le sujet E.H quant à lui reste dans la même logique que le cas E.F, car dit-il : « c'est le maître qui m'apprend souvent à lire les mots en braille que je ne comprends pas et il apprend aussi à mes camarades qui voient. » C'est-à-dire que cet indicateur « communication par écrit avec le maître et les camarades » est tout à fait effectif chez les cas EH. Contrairement aux cas E.H et EF, il semble que cet indicateur est moyennement présent chez le cas E.M. car il déclare que : « La maîtresse lit et corrige mes feuilles, mais je n'ai que deux camarades qui lisent et écrivent le braille. Pour les autres, je suis toujours obligé de traduire ou d'épeler ce que j'ai écrit ».

On note également que chez les cas EE, et E.A l'indicateur « communication par écrit avec le maître et les camarades » est moyen, car, en dehors du maître qui connaît lire et écrire le braille, il n'y a qu'une poignée de camarades qui ont acquis cette compétence.

Pour ce qui est de l'indicateur « *collaboration et coopération aisée avec son entourage à l'école* », on constate que tous les cinq cas n'ont pas de difficultés à se faire des amis et à jouer avec les autres, encore moins à demander un service à un tiers au sein de l'école et à se faire aider. Donc cet indicateur est présent chez tous les cas car chacun, a un minimum de sept amis avec qui il joue à la récréation. Le cas EE déclare à cet effet que, : « J'ai beaucoup d'amis, ils sont très nombreux. Nous jouons ensemble, nous causons ensemble de tout et de rien...je suis quelqu'un qui se fait des amis très facilement. C'est comme un don les gens aiment être à côté de moi ».

Le cas EF quant à lui déclare que : « J'ai huit amis et nous jouons parfois ensemble, parfois je joue seul... quand je joue seul, parfois ils ne m'ont pas choisi, parfois c'est moi-même qui refuse quand le jeu me fatigue parce que moi j'aime jouer à la poursuite ». A travers cette déclaration, on note que cet indicateur est visible et donc effectif. Concernant également cet indicateur, le cas EA déclare que « en classe nous travaillons toujours en groupe et je préfère travailler avec les autres parce que j'aime quand je discute avec les autres sur un sujet ».

D'après les données de ce tableau, le développement des compétences sociales chez les non-voyants tend à être tout à fait effectif dans l'ensemble. Le constat le plus frappant c'est que les enseignants lisent et écrivent le braille. Cependant, il n'y a que certains élèves voyants qui ont acquis cette compétence-là ce qui fait en sorte que cet indicateur ne soit pas tout à fait effectif à 100% « certains de mes camarades lisent et écrivent le braille (4), les autres ne savent pas ce qui bloque parfois le contact entre nous » EE.

En ce qui concerne la coopération et la collaboration avec l'entourage à l'école, les enquêtés dans l'ensemble ne semblent pas avoir de problème, ils arrivent à se faire des amis, et à s'intégrer dans les jeux de groupe pendant les récréations.

### 5.2.2. Le développement des compétences cognitives de l'élève non-voyant

Le tableau suivant contient des données issues des discours des enquêtés sur leurs compétences cognitives.

**Tableau 7:** présentation des résultats selon les compétences cognitives

Enquêté	Indicateurs	observations		
		+	+/-	-
EF	Intégration aisée des apprentissages au cours des leçons	×		
	Prise de décision dans les groupe de travail en classe (attitude active et non passive)	×		
	Déplacement sans aide dans la salle de classe et au sein de l'école (autonomie)	×		
Total des observations et conclusion partielle : compétences cognitives (A2) tout à fait effectif		3	0	0
EH	Intégration aisée des apprentissages au cours des leçons	×		
	Prise de décision dans les groupe de travail en classe (attitude active et non passive)	×		
	Déplacement sans aide dans la salle de classe et au sein de l'école (autonomie)	×		
Total des observations et conclusion partielle : compétences cognitives (A2) tout à fait effectif		3	0	0
EM	Intégration aisée des apprentissages au cours des leçons	×		
	Prise de décision dans les groupes de travail en classe (attitude active et non passive)			×
	Déplacement sans aide dans la salle de classe et au sein de l'école (autonomie)	×		
Total des observations et conclusion partielle : compétences cognitives (A2) effectif		2	0	1
EE	Intégration aisée des apprentissages au cours des leçons	×		
	Prise de décision dans les groupes de travail en classe (attitude active et non passive)	×		
	Déplacement sans aide dans la salle de classe et au sein de l'école (autonomie)	×		
Total des observations et conclusion partielle : compétences cognitives (A2) tout à fait effectif		3	0	0
EA	Intégration aisée des apprentissages au cours des leçons	×		
	Prise de décision dans les groupes de travail en classe (attitude active et non passive)	×		
	Déplacement sans aide dans la salle de classe et au sein de l'école (autonomie)	×		

Total des observations et conclusion partielle : compétences cognitives (A2) tout à fait effectif	3	0	0
Total et conclusion : dans l'ensemble, le développement des compétences cognitives chez les élèves non-voyants est tout à fait effectif	14	0	1

Le tableau ci-dessus représentant les discours des élèves sur leurs compétences cognitives nous permet de constater que celles-ci sont tout à fait effectives dans l'ensemble. Tous semblent avoir acquis avec le temps une certaine autonomie qui fait en sorte qu'ils ne dépendent pas de leur entourage. Ils n'ont pas de problème concernant l'intégration des apprentissages et dans les groupes de travail, ils sont actifs, participent, donnent leur point de vue et prennent des décisions qui sont prises en compte. A l'exception de l'enquêté EM qui participe peu et parfois même pas dans les discussions relatives aux travaux en groupe : « lorsqu'on travaille en groupe, je n'interviens pas beaucoup...je préfère prendre des notes dans ma feuille avec mon poinçon et puis à la fin leur donner mes idées ».

Le sous-thème « *compétences cognitives* » est la deuxième dimension de la variable indépendante de cette étude qui peut être considéré comme la deuxième sphère du développement des compétences psychosociales. Dans cette deuxième partie qui est du ressort de l'apprenant non-voyant, il est question de déterminer le niveau, le degré et la qualité des apprentissages de l'apprenant au cours des leçons, s'il prend des décisions dans les groupes de travail en classe, en d'autres termes s'il a une attitude active ou passive et enfin, s'il arrive à se déplacer sans avoir besoin de l'aide d'un tiers dans la salle de classe et dans l'enceinte de l'école en général, bref, s'il est autonome.

Pour ce qui est de l'indicateur (a2), Nos six répondants sont unanimes, ils comprennent très bien lorsque l'enseignant explique les leçons. C'est par exemple le cas de notre premier consultant qui note que pendant l'explication du maître, il comprend sans difficultés aucune. Il déclare : « en classe pendant que le maître explique je fais tout pour être attentive parce que je dois bien suivre. S'il n'y a pas de bruits, que mes camarades ne chuchotent pas, tout ce que le maître dit entre une fois et ça reste ». Ceci veut en d'autres termes signifier que, dans ce milieu de classe inclusif, lorsque les conditions sont remplies, l'apprenant intègre facilement les apprentissages. Allant dans le même sillage, le cas E.H affirme : « Les leçons où il n'y a pas les schémas je comprends facilement. Mais lorsqu'il y a un dessin ou une figure ou une carte, il faut que je touche pour connaître la forme, ce n'est que là où je vais comprendre. Mais si on parle en

l'air en l'air comme ça, j'ai souvent des difficultés...mais chaque fois quand même le maître nous fais toucher les formes lorsqu'il y a une figure ».

Ainsi dit, on note que la compréhension, l'intégration des apprentissages nécessite la prise en compte de certains paramètres, l'utilisation d'un matériel didactique concret et beaucoup de description lorsqu'entre en jeu une figure, une carte ou un schéma. Pour le cas E.M. il lui arrive d'éprouver quelques difficultés lorsqu'il s'agit du dessin, mais lorsqu'on lui donne le tapis à dessin et le poinçon, il s'en sort relativement bien. On note que, comme pour les premiers cas, les cas E.E et EA stipulent que l'intégration passe relativement bien lorsqu'il s'agit des leçons qui ne nécessitent aucune manipulation. Plus précisément, Le cas E.E déclare : « depuis la SIL, je comprends vite ce qu'on explique en classe, parfois je n'ai même plus besoin de relire à la maison, mais lorsqu'on fait la géométrie, j'ai parfois quelques problèmes quand il n'y a pas les formes pour nous ». Le cas E.A note : « ... en Mathématiques, pour que je comprenne, il faut que le maître me donne le cubarithme et les cubes ».

Il en ressort que cet indicateur pour tous les consultants est moyennement présent de manière générale. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'il est présenté par tous les apprenants, mais on note qu'il faudrait que toutes les conditions tout le matériel didactique adéquat soit utilisé. Car pour eux il est nécessaire de toucher pour mieux se représenter certaines notions surtout dans les matières comme les mathématiques, la géographie, les sciences et technologies et le dessin.

Pour ce qui est du deuxième indicateur de la deuxième dimension c'est -à dire la prise de décision dans les groupes de travail en classe (b2), on note d'après les entretiens que nous avons eu à faire avec nos sujets la présence de cet indicateur. A l'exception du cas E.M. qui intervient peu dans les travaux de groupe. Il déclare : « lorsqu'on travaille en groupe, je n'interviens pas beaucoup. Je préfère prendre les notes et puis à la fin leur donner mes idées ». Pour ce qui est des autres cas on note que les cas E.F, E.H, E.E, E.A sont très actifs en travaux de groupe .Car si l'on s'en tient à leurs discours, pendant les travaux, ils discutent, donnent leur point de vue, contredisent quand cela est nécessaire. C'est dans ce sillage que le cas EE déclare : « ...si nous ne sommes pas d'accord avec l'idée d'un camarade, on dit que nous ne sommes pas d'accord, que nous on pense plutôt comme ceci ».

Pour le troisième indicateur de la dimension A2, qui est « *déplacement sans aide dans la salle de classe et dans l'enceinte de l'école (c2)* » nous notons que tous nos consultants ont

progressivement acquis cette autonomie avec le temps qu'ils ont mis au PROMHANDICAM. C'est par exemple le cas de E.F qui d'après ses déclarations n'a aucun problème à se déplacer dans l'école ainsi que dans sa salle de classe et dans l'école. C'est ainsi qu'il déclare : « lorsque le Bus me laisse à l'entrée de l'école, je n'attends personne je pars seule dans ma salle de classe et même dans la salle de classe je connais où se trouve ma place...je connais où se trouve la table du maître, la porte ». D'après le cas EA c'est grâce aux « activités de vie quotidienne » (AVQ) qu'il a appris à connaître son espace. Ceci nous permet de comprendre que l'acquisition de cette autonomie n'est pas fortuite car pour presque tous les cas, c'est à partir du CE1 qu'ils ont commencé à ne plus avoir besoin de l'accompagnement d'un camarade pour tous les déplacements. Il déclare à cet effet : « lorsque j'arrivais ici à la SIL il y'avait toujours un camarade qui m'arrêtait la main pour m'accompagner. Mais Monsieur X nous a appris à nous déplacer seul pendant les leçons d'AVQ et arrivé au deuxième trimestre du CE1, je pouvais déjà partir aux toilettes seul pour faire mes besoins ».

Il faut ainsi noter que cet indicateur est aussi présent chez le cas E.F. C'est dans le même sens qu'on note les cas E.H, E.E qui vont dans le même sens que le cas E.F, car pour eux, c'est grâce aux AVQ qu'ils peuvent se déplacer sans avoir besoin de l'aide d'un camarade. Ils arrivent même à jouer pendant les pauses avec les camarades. C'est ainsi que le cas E.M note que : « pendant la récréation, je joue à la poursuite dans la cour d'en bas avec ma camarade ». Le cas E.F quant à lui déclare : « je quitte de chez moi seul, je prends le taxi, il me laisse à l'entrée et je me dirige dans ma classe ». Allant dans le même sens note le cas E.H note : « *à la récréation je mon jeu préféré c'est les claquettes...pendant les AVQ, Monsieur X nous a appris à faire le schéma de notre classe, de notre école dans notre tête, et quand j'ai déjà le schéma là je peux aller partout dans la classe et dans l'école seul* »

### 5.2.3. Le développement des compétences émotionnelles de l'élève non-voyant

Les compétences émotionnelles ici s'observent à travers la manière de gérer la colère et les frustrations auxquelles les élèves non-voyants font face tous les jours et au degré de confiance et d'estime de soi qu'ils manifestent. Le tableau suivant nous en donne une indication.

**Tableau 8:** présentation des résultats selon les compétences émotionnelles.

Enquêté	Indicateurs	observations		
		+	+/-	-
EF	Gestion de la colère et des frustrations		×	
	Confiance et estime de soi	✓		
Total des observations et conclusion partielle : compétences émotionnelles (A3) effectif		1	1	0
EH	Gestion de la colère et des frustrations	✓		
	Confiance et estime de soi	✓		
Total des observations et conclusion partielle : compétences émotionnelles (A3) tout à fait effectif		2	0	0
EM	Gestion de la colère et des frustrations	×		
	Confiance et estime de soi	×		
Total des observations et conclusion partielle : compétences émotionnelles (A3) tout à fait effectif		2	0	0
EE	Gestion de la colère et des frustrations	×		
	Confiance et estime de soi	×		
Total des observations et conclusion partielle : compétences émotionnelles (A3) tout à fait effectif		2	0	0
EA	Gestion de la colère et des frustrations	×		
	Confiance et estime de soi	×		
Total des observations et conclusion partielle : compétences émotionnelles (A3) tout à fait effectif		2	0	0
Total et conclusion : dans l'ensemble, le développement des compétences émotionnelles chez les élèves non-voyants est tout à fait effectif		9	1	0

Le tableau ci-dessus montre que les élèves non-voyants ont développé des compétences émotionnelles, malgré que l'enquêté EF semble ne pas supporter ou mieux a peur des railleries et petites attaques des camarades « si j'arrive dans une école où les camarades se moquent de moi, je vais demander à mon père de me changer d'école...pour dire vrai j'ai un peu peur des moqueries de mes camarades, ça me fait souvent mal au cœur, je me dis souvent que moi j'ai été maudit ».

Le sous-thème « compétences émotionnelles » est la troisième dimension de la variable indépendante de notre étude qui, comme les deux dimensions précédentes, concerne les élèves. Pour étayer cette dimension dans la salle de classe, Nous allons par rapport aux entretiens faits avec nos cinq cas vérifier sa faisabilité à travers les indicateurs suivants : gestion de la colère et des frustrations, confiance et estime de soi.

L'apprenant non-voyant de par sa condition fait face tous les jours à des situations de frustration susceptibles d'engendrer de la colère (a3), Au regard des entretiens faits avec nos répondants on note que les élèves ont appris à gérer les frustrations et la colère.

Pour E.F, cette compétence a été plus ou moins acquise car d'une part, il fait face aux situations frustrantes et d'autre part il préfère fuir. Il déclare ainsi que: « parfois je m'engueule avec mes camarades quand ils font les choses qui m'énervent ». Et plus loin il préfère fuir face à l'adversité et précise que : « Si j'arrive dans une école où mes camarades se moquent de moi, je vais dire à mon père de me changer d'école ? Je m'en fou qu'on dise que je suis faible car je ne supporte pas trop les moqueries des voyants ».

Par contre, les cas E.H, E.M, E.E, E.A semblent mieux gérer ces émotions et ont plutôt une attitude de maturité car ils estiment que certains enfants se moquent souvent par ignorance. Le cas EE le souligne lorsqu'il déclare que : « J'évite les problèmes avec mes camarades. Si quelqu'un fait ce qui m'énervé, je par voir le maître, mais si ce n'est pas grave je pardonne...face aux moqueries c'est vrai que je vais m'énerver, mais je vais comprendre que c'est parce qu'ils ne savent pas. Et c'est pour cela que je vais laisser tomber et je vais même rire avec eux ».

Le cas EM, pour aller dans le même sens souligne que : « Si je suis dans une nouvelle école où les enfants ne connaissent pas les non-voyants, s'ils se moquent de moi, je ne vais pas me fâcher, je vais leur expliquer que je n'écris pas avec le Bic parce que je ne vois pas, et c'est pour cela que j'écris avec le poinçon en braille...c'est mon écriture là-bas et ils peuvent aussi apprendre ça ».

En résumé nous pouvons dire que cet indicateur est présent.

Pour ce qui est de l'indicateur (b3) de cette troisième dimension, nous notons qu'il est fortement présent chez tous les cinq cas. C'est l'indicateur qui, après nos entretiens semble être le plus présent chez nos cas. Tous ont une confiance et estime de soi très élevée. à noter que

même les enseignants le confirment. Le cas E.F affirme que : « je veux devenir enseignant et rien ne va m'empêcher de l'être. » ils savent qu'ils valent beaucoup et peuvent arriver aux mêmes résultats voire mieux que leurs camarades voyants (le cas E.H, et EA). Pour corroborer la forte présence de cet indicateur chez nos répondants, E.E souligne que : « Je suis sûr de moi dans tout ce que je fais, je sais que je peux, je ne doute pas de moi. La preuve c'est que je suis toujours parmi les premiers quand on compose. Et quand on attend les résultats, je ne tremble même pas parce que je sais que je vais toujours réussir... même comme mon entourage me décourage, j'aimerais être journaliste et avec mes capacités, je serais journaliste...je vais souvent présenter le journal à l'aide des textes en braille ».

#### **5.2.4. Synthèse de la présentation et de l'analyse thématique des entretiens**

L'analyse des données est faite selon une démarche qualitative. Ce qui est important dans cette étude, ce n'est pas la représentation quantitative des données, mais la compréhension du sens des actions des différents acteurs observés et interrogés dans les conditions qu'offre un environnement physique et matériel commun.

En premier lieu, il était question d'examiner le développement des compétences sociales chez les élèves non-voyants. Il ressort des analyses qu'il est tout à fait effectif. Cette situation est le résultat d'un environnement totalement inclusif.

Deuxièmement, concernant le développement des compétences cognitives, il est très élevé chez les élèves non-voyants car les conditions dans lesquelles ils sont formés respectent leur spécificité.

Troisièmement, le développement des compétences émotionnelles au regard des entretiens montre qu'il est fortement élevé. L'on a pu constater que les élèves gèrent leurs émotions avec beaucoup de maturité et ont fortement confiance en leurs capacités, nonobstant les nombreux découragements auxquels ils font face au quotidien.

### **5.3. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DES OBSERVATIONS**

Il s'agit ici de présenter les résultats issues des analyses de l'observation directe qui s'est articulé autour des thème suivants : l'observation de l'application de la différenciation pédagogique par les enseignants ; de l'implémentation de l'apprentissage coopératif par les enseignants, de la mise en œuvre des accommodations et des modifications, de la participation

des élèves non-voyants à la vie sociale de leur classe et de l'école, de l'apprentissage du braille chez tous les élèves et enfin de la promotion de l'entraide entre les élèves par les enseignants.

### 5.3.1. La pratique d'enseignement en situation de classe

La pratique d'enseignement en situation de classe s'observe à travers les méthodes pédagogiques adaptées aux classes inclusives et mises en pratique par les enseignants. Il s'agit de la différenciation pédagogique, des accommodations, des modifications et de l'apprentissage coopératif appliqués dans le processus enseignement-apprentissage.

**Tableau 9:** présentation des résultats selon l'observation de la pratique d'enseignement en situation de classe

Indicateurs	Indices	observations		
		-	+/-	+
La différenciation pédagogique est appliquée dans le processus enseignement-apprentissage	Transcription en braille des exercices et autres devoirs par l'enseignant			×
	Fiche de préparation des leçons intégrant les activités des EBES			×
	Situations didactiques adaptées aux non-voyants			×
Total des observations et conclusion partielle : l'application de la différenciation pédagogique (A) est tout à fait effectif		0	0	3
les accommodations sont appliquées dans le processus enseignement- apprentissage	Introduction des disciplines supplémentaires dans le programme de formation des non-voyants (« AVQ » et « mobilité et orientation »)			×
	Les élèves non-voyants sont assis près du bureau de l'enseignant		×	
	Temps supplémentaire accordé aux non-voyants lors des évaluations			×
Total des observations et conclusion partielle : l'application des accommodations (B) est tout à fait effectif		0	1	2
Les modifications sont appliquées dans le processus enseignement-apprentissage	Choix des contenus d'apprentissage ne nécessitant pas des schémas et des représentations graphiques	×		
	Oralisation des consignes par l'enseignant			×
	Verbalisation de ce qui se passe autour de l'enfant		×	
Total des observations et conclusion partielle : l'application des modifications (C) est effectif		1	1	1
l'apprentissage coopératif est appliqué dans le processus enseignement apprentissage	Formation des groupes hétérogènes dans la classe			×
	Attribution des tâches de responsabilité dans les groupes aux non-voyants			×
Total des observations et conclusion partielle : l'application de l'apprentissage coopératif (D) est tout à fait effectif		0	0	2
Total et conclusion : dans l'ensemble, la pratique des enseignements en situation de classe est tout à fait effective		1	2	8

Les enseignants dans leur pratique quotidienne font usage des techniques et méthodes propres aux classes inclusives. En dehors des modifications qui ne sont pas très élevées, le reste est appliqué dans la mesure du possible par les enseignants.

### 5.3.1. Qualité des interactions sociales en situation de classe

La qualité des interactions sociales en situation de classe s’observe à travers le processus de participation, la valorisation de l’unicité et l’acceptation de la différence.

**Tableau 10:** présentation des résultats selon l’observation de la qualité des interactions en situation de classe.

Indicateurs	Indices	observations		
		-	+/-	+
Processus de participation	Les élèves non-voyants sont impliqués dans toutes les activités de leur classe			×
	Les élèves non-voyants participent aux activités scolaires, post et périscolaires de l’école			×
Total des observations et conclusion partielle : le processus de participation (E) est très élevé ou tout à fait effectif		0	0	2
Valorisation de l’unicité	Sensibilisation de tous les élèves au vécu des non-voyants par l’administration de l’école et les enseignants		×	
	Présence du matériel didactique adapté dans les salles de classe(tablettes brailles, poinçons, cubarithmes et cubes, tapis à dessin, formes géométriques ayant les inscriptions en braille			1
	Apprentissage du braille par tous les élèves		✓	
Total des observations et conclusion partielle : la valorisation de l’unicité (F) est effectif		1	1	1
Acceptation de la différence	Acceptation des élèves non-voyants par leurs camarades voyants			×
	Promotion de l’entraide mutuelle entre les élèves par les enseignants			×
Total des observations et conclusion partielle : l’acceptation de la différence (G) est tout à fait effectif		0	0	2
Total et conclusion : dans l’ensemble, la pédagogie inclusive est tout à fait effective		1	1	5

Le tableau suivant nous montre que la qualité des interactions en situation de classe est tout à fait effective.

En conclusion de ces observations, nous notons que la pédagogie inclusive est appliquée dans notre site d’étude car en général, nos observations y relatives sont très élevées ou tout à fait effectives.

#### **5.4. ANALYSE DES OBSERVATIONS EN RAPPORT AVEC LA PÉDAGOGIE INCLUSIVE**

La pédagogie inclusive c'est la variable indépendante de notre étude. Il importe de noter qu'elle est la cause des trois dimensions que nous avons analysées plus haut à savoir, le développement des compétences sociales(A1), le développement des compétences cognitives (A2) et le développement des compétences émotionnelles. Ainsi au regard des observations faites dans les classes fréquentées par nos répondants, nous avons noté un certain nombre de faits :

Le premier indicateur (A) de la variable indépendante qui est la différenciation pédagogique est appliquée dans le processus enseignement-apprentissage admet un (+) dans toutes les classes et dans tous les indices y afférant. Cela signifie que cet indicateur admet un pourcentage de totale effectivité de 100%. Le pourcentage d'effectivité étant très élevé, on peut conclure que les enseignants appliquent la différenciation pédagogique dans cette école. Pour ce qui est du deuxième indicateur (B), il admet un (+/-) pour le deuxième indice et un (+) pour le premier et troisième indice. Ce qui fait un pourcentage d'effectivité de 33,33% et de totale effectivité de 66,66%. Ce qui veut dire que dans toutes les classes, les activités de vie quotidienne et les activités de mobilité et d'orientation sont enseignées, ainsi que du temps supplémentaire aux évaluations car, l'écriture braille prend beaucoup plus de temps que l'écriture en noir. Par contre, dans certaines classes, les élèves non-voyants ne sont pas assis près du maître.

S'agissant de l'indicateur (C), nous avons pour ses indices un (-), un (+/-) et un (+) ce qui fait un pourcentage de non effectivité de 33,33%, ce qui veut dire que les enseignants ne sélectionnent pas des contenus d'apprentissage sans schémas et graphiques pour les non-voyants. Une effectivité de 33,33% montrant que parfois, certains enseignants verbalisent parfois ce qui se passe autour de l'élève non-voyant. Enfin un pourcentage de totale effectivité de 33,33% qui

L'indicateur (D) dans l'ensemble de ses indices admet un (+) signifiant que les enseignants dans leur classe forment des groupes hétérogènes de travail dans lesquelles on retrouve des élèves voyant et des élèves non-voyants, et font des efforts pour toujours attribuer des tâches de responsabilité aux élèves non-voyants.

Pour ce qui est des indicateurs (E) et (G) processus de participation et acceptation de la différence, ils admettent également pour l'ensemble de leurs indices un (+) pour une totale effectivité de 100%. En de termes plus claires les élèves non-voyants, aux même titre que les voyants participent d'une manière ou d'une autre à toutes les activités de classe ainsi que post et périscolaires, ce qui contribue à promouvoir l'entraide entre les élèves et surtout l'acceptation des non-voyants par leurs camarades.

Pour terminer, l'indicateur (F), valorisation de l'unicité présente des pourcentages identiques à ceux de (C). Ce qui est à relever ici est que dans toutes les classes, l'on retrouve du matériel didactique adapté aux apprenants non-voyants et qui est utilisés par les élèves et les enseignants, mais le braille n'est pas enseigné systématiquement comme discipline, ce qui crée quelques soucis au niveau de la communication écrite entre les camarades.

## **CHAPITRE 6 :**

# **INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET PERSPECTIVES**

Après avoir présenté et analysé les données de l'enquête au chapitre précédent, il convient dans ce chapitre d'interpréter les résultats c'est-à-dire de donner le sens et l'orientation aux commentaires. Cette interprétation vise à confirmer, infirmer ou à nuancer les résultats en fonction de la théorie. C'est le rôle que remplit ce chapitre dont les principales articulations sont : l'interprétation des résultats et les perspectives. Mais avant tout, il est important de faire un bref rappel des théories explicatives ainsi que des résultats.

### **6.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES**

A titre de rappel, dans le cadre de notre étude nous avons fait recours à deux théories explicatives du sujet : celle de l'inclusion scolaire qui est faut-il le rappeler notre principal modèle explicatif et celle du processus de production du handicap.

En effet, Rousseau (2010b), dans sa théorie de l'inclusion scolaire a stipulé que, une organisation du cadre physique non discriminante, une pédagogie ajustée à l'hétérogénéité de la classe, des relations sociales et des attitudes positives et valorisantes favorisent l'autonomie et le plein épanouissement de la personne en situation de handicap en classe inclusive. Pour ce qui est de la théorie du processus de production du handicap de Fougeyrollas (2010), ce modèle stipule que, l'accomplissement de nos habitudes de vie dépend ainsi de notre identité, des choix que nous faisons, des déficiences dont nous souffrons, des capacités et incapacités dont nous faisons preuve, et de notre environnement.

### **6.2. RAPPEL DES RESULTATS**

S'agissant de nos résultats, il était d'une part question d'examiner le développement des compétences sociales chez les élèves non-voyants, le développement des compétences cognitives et le développement des compétences émotionnelles au regard des résultats de nos entretiens, il en résulte que les trois modalités sont tout à fait effectives. D'autre part nous avons procédé à

l'observation de la pratique de la pédagogie inclusive à travers les modalités que sont la pratique d'enseignement et la qualité des interactions en situation de classe. Il en ressort qu'elle est également tout à fait effective.

A la suite de ce bref rappel, nous allons procéder à l'interprétation de ces résultats en fonction des hypothèses de notre étude.

### **6.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

La démarche d'interprétation consiste à reconsidérer les hypothèses de recherche en enrichissant la discussion à la lumière du cadre théorique de la recherche. Les modèles théoriques et la revue de la littérature trouvent ici leur raison d'exister.

#### **6.3.1. Interprétation des résultats selon la première hypothèse.**

La première hypothèse est formulée comme suit : « la pratique d'enseignement en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants ». Dans cette dernière, il était question de voir si, rigoureusement appliquées dans une école inclusive, les différentes pratiques pédagogiques adaptées au milieu inclusif participaient au développement des compétences psychosociales.

Les résultats de nos observations démontrent que les indicateurs A, B et D sont tout à fait effectifs et l'indicateur C est effectif, donc ici la pratique d'enseignement en situation de classe est tout à fait effective. De même, au vu des entretiens, les indicateurs A1, A2 et A3 sont tout à fait effectifs donc il y a développement des compétences psychosociales. Ces résultats vont en droite ligne avec la théorie de l'inclusion scolaire.

En effet, la pratique d'enseignement en situation de classe est le second principe de la théorie de Rousseau. Elle parle plus précisément du principe pédagogique. Ainsi, La qualité de l'enseignement s'avère primordiale au sein d'une école inclusive efficace. L'analyse de la pratique d'enseignement est passée par l'examen de plusieurs paramètres à savoir : la différenciation pédagogique, les accommodations, les modifications et l'apprentissage coopératif. Il en ressort que la pratique d'enseignement en situation de classe dans l'ensemble est très bonne donc appliquée par les enseignants. Cette bonne application étant le résultat d'une formation continue des enseignants à l'inclusion, et du respect scrupuleux des principes d'une école inclusive. Cet état des choses explique à suffisance le développement des compétences

psychosociales chez les élèves non-voyants dont ils ont la charge. Il importe de noter que cette pratique doit s'appuyer sur un certain nombre de techniques et Rousseau (2010b, P.73) dira : « l'inclusion scolaire implique différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés ». C'est dire que si ces méthodes sont négligées, il sera difficile d'observer un développement des CPS chez les non-voyants.

Un autre fait marquant concernant les résultats que nous avons obtenus est que les modifications ne sont pas très utilisées et cela s'explique car elles contribuent plus à marginaliser l'enfant que de l'aider à développer des compétences, car elles ont une incidence sur le cheminement scolaire de l'élève qui en bénéficie. Rousseau (2010b, p.28) affirme d'ailleurs pour l'étayer : « Modifier le matériel scolaire parce que le niveau de lecture d'un élève est inférieur à celui des autres n'est pas une bonne décision. À la place, il faut fournir les accommodations et le soutien nécessaires, peu importe l'intensité, afin de permettre à l'élève d'apprendre les concepts et le vocabulaire de son niveau ».

Il faut ajouter que la pratique d'enseignement s'avère d'autant plus nécessaire dans le développement des CPS chez le non-voyant à travers les accommodations. C'est dans ce sillage que le cas EA déclare : « lorsque j'arrivais ici à la SIL il y'avait toujours un camarade qui m'arrêtait la main pour m'accompagner. Mais Monsieur X nous a appris à nous déplacer seul pendant les leçons d'AVQ et arrivé au deuxième trimestre du CE1, je pouvais déjà partir aux toilettes seul pour faire mes besoins »

En outre, en observant ces enfants se mouvoir dans la cour de récréation, à jouer à la poursuite, on pourrait penser qu'ils voient alors que cela est le fruit des méthodes liées à la pratique d'enseignement. EE nous dira « c'est Monsieur X qui nous a appris pendant les activités de mobilité et d'orientation à utiliser nos sens pour nous repérer dans notre environnement ». C'est fort de tout ceci et se référant à la théorie de l'inclusion scolaire que nous disons que notre première hypothèse HR1 à savoir que « la pratique d'enseignement en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants. Est confirmée.

### **6.3.2. Interprétation des résultats selon la deuxième hypothèse**

La deuxième hypothèse est formulée comme suit : « la qualité des interactions en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants ». Dans cette dernière, il était question de voir si des interactions actives, saines et valorisantes participaient au développement des compétences psychosociales.

Les résultats de nos observations démontrent que les indicateurs E et G sont très élevés tandis que l'indicateur F est élevé, donc ici la qualité des interactions en situation de classe est tout à fait effective. De même, au vu des entretiens, les indicateurs A1, A2 et A3 sont tout à fait effectifs donc il y a développement des compétences psychosociales. Ces résultats vont en droite ligne avec la théorie de l'inclusion scolaire.

En effet, la qualité des interactions sociales en situation de classe est le deuxième élément de la pédagogie inclusive. Dans sa théorie de l'inclusion scolaire, Rousseau (2010b) évoque le principe social qui est le troisième parmi les quatre principes de la théorie de l'inclusion. En dehors des aspects purement liés à la pratique pédagogique, la qualité des interactions joue également un rôle important dans le développement des compétences psychosociales chez les non-voyants. C'est ainsi que le cas EH va déclarer : « J'aime quand il y a les challenges entre école parce qu'on me choisit toujours dans le match des incollables...ça me montre que je suis comme les autres, que je suis aussi importante. Et ça me fait penser que je serais un bon professeur des élèves quand je serais grand »

Il est cependant à noter que la valorisation de l'unité n'est pas très prise en compte et donc c'est par la force de l'habitude que les enfants se comprennent. Ils ne sont pas sensibilisés sur le vécu des non-voyants et le braille n'est pas enseigné de manière systématique ce qui crée des problèmes de communication écrite car il faut parfois une traduction dans les échanges. Aussi, le cas EA dira : « il n'y a que quelques camarades qui lisent le braille. Les autres quand on travaille ensemble, je les épelle ce que j'ai écrit ».

Nous avons noté la pleine participation des élèves non-voyants à toutes les activités et sans discrimination aucune, ce qui rejoint Fougeyrollas (2010) qui dans sa théorie du processus de production du handicap ne réduit pas le handicap au seul déficit mais aussi à l'action de l'environnement qui est le sien et qui est déterminant dans le vécu de la personne en situation de

handicap : « Le PPH, de nature évolutive, est aussi envisagé comme un modèle de référence qui vise à promouvoir l'exercice de la citoyenneté et l'égalité des chances pour les personnes avec un déficit » fougeyrollas (2010, P. 27). Ainsi la promotion de l'entraide observé, la présence du matériel adapté dans la salle de classe participe à forger chez les non-voyants un caractère solide développant ainsi en eux de la confiance et de l'estime en soi : « quand le maître explique les mathématiques, on nous donne les cubarithmes et avec ça je comprends bien, donc quand on compose, je ne tremble pas. Je suis sûr de moi » déclare le cas EM. Dans le même sillage, le cas EF dira : « j'aime quand le maître me désigne pour expliquer d'autres choses à mes camarades qui ne comprennent pas, ça me fait me sentir important...en plus même si je ne vois pas avec les yeux je vois avec mes mains et mes oreilles donc je ne suis pas différent des autres parce qu'on fait les même choses ».

Ainsi, en participant comme et avec les autres aux différentes activités de l'école, en se faisant aider et en aidant ses camarades, le non-voyant développe la confiance en soi et interagit plus facilement avec les autres. Aussi peut-on dire que l'hypothèse numéro deux HR2 « la qualité des interactions sociales en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants » est confirmée.

Au terme de l'interprétation des résultats, il apparaît que les deux hypothèses de recherche Sont confirmées.

#### **6.4. DISCUSSION**

Cette étude avait pour objectif d'analyser l'impact de l'application réelle de la pédagogie inclusive dans les écoles sur le développement des compétences psychosociales des non-voyants. Plus précisément, elle devait premièrement examiner l'incidence de la pratique des enseignements en situation de classe sur le développement des compétences psychosociales des non-voyants et deuxièmement, examiner l'incidence de la qualité des interactions sociales en situation de classe sur le développement des compétences psychosociales des non-voyants.

Les données recueillies, analysées et interprétées à l'aide des entretiens, de l'observation et de l'analyse de contenu thématique ont permis d'obtenir les résultats suivants selon l'objectif général de l'étude : la pédagogie inclusive, appliquée dans les règles de l'art a un impact certain sur le développement des compétences psychosociales des non-voyant.

Suite également à l'interprétation des résultats, nos hypothèses ont été confirmée et ce, en

utilisant deux des paramètres de la théorie de l'inclusion scolaire. En effet, la théorie de l'inclusion scolaire, dans sa conception de base, implique quatre principes permettant le plein épanouissement des personnes en situation de handicap à savoir, le principe organisationnel, le principe pédagogique, le principe social et enfin celui lié aux attitudes. Dans notre cas, deux des quatre principes ont été retenus et, ils ont permis d'expliquer le développement des compétences psychosociales. Il est cependant important de noter que, parmi les pratiques pédagogiques prônées par Rousseau (différenciation pédagogique, accommodations, modifications et apprentissage coopératif), notre étude a révélé que les modifications ne sont que partiellement utilisées car elles limitent le potentiel de l'enfant non-voyant et créées un sentiment de différence chez lui. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons noté au niveau de cet indicateur un pourcentage de non effectivité de 33,33%, contrairement aux autres indicateurs de cette variable. Ce qui corrobore et complète ce que Rousseau pensait lorsqu'elle affirmait : « Lorsque d'autres pratiques d'individualisation de l'enseignement peuvent être utilisées, elles doivent prévaloir sur les modifications...Modifier le matériel scolaire parce que le niveau de lecture d'un élève est inférieur à celui des autres n'est pas une bonne décision. À la place, il faut fournir les accommodations et le soutien nécessaires, peu importe l'intensité, afin de permettre à l'élève d'apprendre les concepts et le vocabulaire de son niveau » (Rousseau, 2010b, p. 28).

En outre, nos hypothèses sont confirmées dans un contexte complètement opposé à celui de l'environnement occidental où la valorisation de l'unicité est observée dans les écoles inclusives. Au Cameroun, et dans cette école où l'on s'efforce d'appliquer l'inclusion, les camarades voyants ne sont pas toujours sensibilisés au vécu du non-voyant ce qui contribue parfois à accentuer les stigmatisations. En plus, le braille n'est pas systématiquement enseigné à tous les élèves comme discipline, toutes choses qui rendent la communication entre élèves voyants et élèves non-voyants difficile.

Malgré ces difficultés et décalages observées sur le terrain et décrites à travers les résultats, les hypothèses sont confirmées.

Au vu de tout ceci, nous pouvons dire que nos résultats apportent des innovations à la théorie de l'inclusion scolaire de Rousseau et permettent de comprendre que les personnes en situation de handicap ont juste besoin d'un petit coup de pouce pour manifester leur potentiel qui n'est pas toujours reconnu.

## **6.5. SUGGESTIONS**

L'intérêt d'une telle étude réside dans la résolution des problèmes. Rappelons que l'objectif général de cette étude était d'analyser l'impact de l'application réelle de la pédagogie inclusive dans les écoles sur le développement des compétences psychosociales des non-voyants.

En effet l'analyse nous a permis d'arriver au constat selon lequel les élèves non-voyants arrivaient à surmonter les difficultés auxquelles ils font face lorsque la batterie pédagogique mise en place respecte les principes liés à l'inclusion, dans le cas contraire, ils sont maintenus dans une sorte de dépendance à leur environnement immédiat, ce qui a pour corollaire de diminuer la confiance et l'estime de soi, entraînant le repli sur soi. Les suggestions se feront donc à trois niveaux : au niveau des non-voyants, de l'état et au niveau des enseignants.

### **6.5.1. Suggestions au niveau des non-voyants.**

Principale cible de notre étude, nous suggérons aux non-voyants de prendre leur destin en main car, nous avons pu constater la situation de handicap est liée à l'environnement. Nous leur suggérons ainsi de se mettre en association afin de créer des structures qui seront en charge de l'éducation, mieux de leur inclusion dans la société, inclusion qui commence dans le milieu scolaire qui est un microcosme social. Nous leur suggérons également de s'impliquer eux-mêmes d'avantage dans l'éducation inclusive en se formant pour ceux qui ont des CAPIEMP dans le domaine de l'éducation spécialisée.

### **6.5.2. Suggestions au niveau de l'état.**

Pendant nos investigations, nous avons pu constater que tous les enseignants, après leur formation dans les ENIEG avaient eu à faire d'autres formations spécialisées, ce qui leur permettait d'être outillés en matière d'encadrement des EBES. A ce titre, puisque l'école camerounaise est désormais inclusive, il serait judicieux d'intégrer dans les curricula de formation des enseignants, des modules se rapportant à l'éducation spécialisée et plus précisément à l'éducation inclusive.

En outre, dans le cadre de la formation continue, des séminaires devraient se multiplier, séminaire se rapportant aux modalités d'encadrement des EBES, notamment des non-voyants. Comme pour le bilinguisme, nous suggérons que soit institué des journées du « Braille ». Le

braille étant une langue et pas un langage, elle pourrait être introduite parmi les langues enseignées à l'école.

En plus, le terme école publique inclusive devrait disparaître car il donne l'impression que toutes les autres écoles ne doivent pas accueillir les EBES en général et les non-voyants en particulier.

### **6.5.3. Suggestion au niveau des enseignants**

Chargés directement de l'encadrement des élèves non-voyants, les enseignants devraient s'armer de tous les outils leur permettant de favoriser le développement des CPS chez les non-voyants.

## **6.6. PERSPECTIVES.**

Ce travail ne prétend pas avoir fait le tour de la question sur le développement des compétences psychosociales chez les non-voyants. Il a privilégié l'exploration du volet pédagogique dans le développement de ces compétences, par une approche qualitative dans une école, l'une des rares d'ailleurs qui applique les principes de l'inclusion. Il serait tout aussi intéressant de mener une étude comparative, consistant par exemple à explorer des écoles publiques, puisque l'école au Cameroun est désormais inclusive.

Par ailleurs, nous envisageons de mener une étude dans les écoles publiques cette fois, ce qui impliquerait un questionnement sur le profil des enseignants chargés d'encadrer les enfants à besoins spécifiques au Cameroun, ainsi que les modalités d'encadrement y afférentes.

Le cadre opératoire de cette étude visait à présenter les résultats, les analyser, les interpréter pour en fin faire des recommandations pour la résolution des problèmes soulevés. Notre analyse a débouché sur des perspectives théoriques que nous envisageons dans la suite de notre carrière scientifique. Les difficultés auxquelles nous avons fait face (financières, accès aux enquêtés) ont été contournées par des stratégies alternatives.

## **CONCLUSION GENERALE**

L'objectif poursuivi dans cette étude était d'analyser l'impact de l'application réelle de la pédagogie inclusive dans les écoles sur le développement des compétences psychosociales des non-voyants. Le constat que nous avons fait est que, les non-voyants, bien que scolarisés, dans notre système dit inclusif éprouvent toujours des difficultés à pouvoir communiquer de manière écrite avec leurs enseignants et leurs camarades. La majorité sinon la plupart a des difficultés à s'orienter dans l'espace, à se déplacer seul d'un point de l'école à un autre et plusieurs éprouvent des difficultés à utiliser correctement la canne blanche. Ce qui ne devrait pas être le cas car la pédagogie inclusive dans sa conception a pour but d'outiller la personne en situation de handicap, d'un certain nombre de compétences lui permettant de s'adapter à son milieu pour son bien-être et son ajustement psychologique. Rousseau (2010b) stipule ainsi que, une organisation du cadre physique non discriminante, une pédagogie ajustée à l'hétérogénéité de la classe, des relations sociales et des attitudes positives et valorisantes favorisent l'autonomie et le plein épanouissement de la personne en situation de handicap en classe inclusive. En d'autres termes, dans une classe inclusive, pour ne prendre que la spécificité pédagogique, certaines méthodes et techniques devraient prospérer, en l'occurrence, la différenciation pédagogique, les accommodations, les modifications et l'apprentissage coopératif. Les interactions sociales devraient promouvoir la pleine participation de tous et de chacun, la valorisation de l'unicité de chaque apprenant et l'acceptation de la différence. Or, dans les salles de classe, cela semble ne pas faire cours, dû à plusieurs facteurs, notamment la démotivation du personnel enseignant, le manque de formations initiales dans les écoles de formations et continue dans les établissements scolaires, etc, toutes choses qui pourraient contribuer à ralentir le développement des compétences psychosociales chez les non-voyants

Ces considérations théoriques et empiriques ont suscité la question suivante : la pédagogie de l'inclusion développe-t-elle les compétences psychosociales chez les non-voyants ? Cette question de recherche a donné lieu à deux questions spécifiques qui sont :

- Question spécifique 1 : la pratique des enseignements en situation de classe développe-t-elle les compétences psychosociales chez les non-voyants ?
- Question spécifique 2 : la qualité des interactions sociales en situation de classe développe-t-elle les compétences psychosociales chez les non-voyants ?

Pour explorer ces questions, l'étude qui faut-il le préciser est une étude de cas s'est adressée à un groupe social constitué d'élèves non-voyants du Cameroun fréquentant les mêmes classes que les élèves n'ayant aucun problème de vision. Il importe de noter que la population comporte des élèves ayant débuté au PROMHANDICAM, donc ayant bénéficié de toutes les spécificités liées à l'inclusion depuis au moins cinq ans. Cela s'est avéré bénéfique en ce sens, qu'avec leur expérience ils ont pu nous fournir des informations pertinentes pour ce qui est de la manière dont ils manifestent les compétences mises en œuvre par la pratique de la pédagogie inclusive dans l'école en général et dans leurs classes respectives en particulier.

Pour constituer notre échantillon, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage aléatoire à choix raisonné typique (Depeltau, 2000) qui consiste à sélectionner les individus dont on pense être détenteurs d'informations cruciales pour l'étude et très souvent des personnes disponibles et disposées à participer à la recherche. Nous avons pu retenir dans le cadre de notre étude, des critères spécifiques devant être rempli par ces participants. Les élèves définitivement retenus sont au niveau 3 et ont commencé dès le niveau 1 au PROMHANDICAM. Le choix raisonné visait à faire une sélection préalable au sein d'un groupe qui est bien connu (Grawitz, 1996). En effet, ce mode se fait sur la base d'une ou de plusieurs caractéristiques fixées à l'avance. L'objet en est de recueillir des renseignements sur les membres de la population ayant ces caractéristiques. Au terme de cette activité, nous avons finalement un échantillon de 05 élèves non-voyants sur tous constituants la population totale.

Pour collecter les données, nous avons eu recours à deux moyens d'investigation : l'observation participante et les entretiens individuels semi-directifs. L'observation a été associée aux entretiens pour enrichir la collecte des données et féconder la réflexion sur le phénomène étudié. Le choix de ces instruments se justifie par le fait que nous abordions un fait d'éducation particulier : La pédagogie inclusive. Pour aborder ce fait, il fallait participer aux journées de classe et observer effectivement les méthodes et techniques utilisées par les enseignants, observer l'arrivée des élèves à l'école, leur déploiement dans la cour de récréation, observer le déroulement des activités post et périscolaires. En outre, nous devons avoir des entretiens avec les principaux concernés pour obtenir des données utiles à la bonne conduite de la recherche entreprise, d'obtenir des renseignements, d'acquérir des connaissances sur le développement des compétences sociales, cognitives et émotionnelles en rapport avec les pratiques d'enseignement en situation de classe inclusive ainsi que de la qualité des interactions sociales. Kvale (1983)

précise que l'entretien de recherche qualitatif souvent semi-structuré, ne désigne ni une conversation libre ni un questionnaire très structuré.

Nous avons opté pour l'analyse de contenu thématique pour analyser les données recueillies. Il s'agissait de découper transversalement les informations issues des sujets à travers les thèmes, Bardin (1977). L'analyse s'est faite en 5 étapes. La première étape a consisté à recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. La deuxième étape quant a consisté à repérer les passages pertinents issus des entretiens. L'objectif visé étant de repérer les indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation du cadre théorique. Au niveau de la troisième étape, nous avons sélectionné et défini des codes, c'est-à-dire des unités de classification des données recueillies. En plus de se fier au cadre théorique et à ses indicateurs, nous avons complété la liste des codes en respectant le critère d'exhaustivité, de clarté, d'objectivité, de pertinence, d'homogénéité et de numérotation. En ce qui concerne la quatrième étape, nous avons codifié les instruments de collecte en numérotant toutes les questions, afin de rendre plus précise et pratique l'exploitation de l'instrument. Ce travail systématique de codage s'est fait empiriquement à la main avec un stylo et du papier. La cinquième étape enfin a consisté à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Le but recherché étant de corroborer ou de réfuter les hypothèses de départ. L'analyse étant qualitative, nous avons porté notre attention sur les énoncés révélateurs dont la fréquence d'apparition n'était pas, nécessairement élevée, mais qui nous semblaient révélateurs et pertinents pour corroborer et réfuter nos hypothèses de recherche, ou pour modifier nos conjectures théoriques. Les principaux résultats sont les suivants :

- HR1 : la pratique d'enseignement en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants ;
- HR2 : « la qualité des interactions sociales en situation de classe développe les compétences psychosociales chez les non-voyants.

Au demeurant, il apparait à travers nos résultats que l'hypothèse générale de recherche émise en début d'étude est toute vérifiée et affirmée, donc, le développement des compétences psychosociales chez les élèves non-voyants est subordonné à la pratique correcte de la pédagogie inclusive dans les salles de classe, ce qui confirme la théorie de Rousseau (2010b) qui dit qu'une organisation du cadre physique non discriminante, une pédagogie ajustée à l'hétérogénéité de la classe, des relations sociales et des attitudes positives et valorisantes favorisent l'autonomie et le

plein épanouissement de la personne en situation de handicap en classe inclusive.

En outre, nos résultats corroborent également le modèle théorique de Fougeyrollas (2010) qui s'appuie sur le concept de participation sociale, qui permet d'aborder le handicap comme un fait social et un phénomène situationnel, et qui n'est pas liés aux systèmes organiques exclusivement. Il se définit en lien avec le degré de difficulté, le type d'aide requis et le niveau de satisfaction pour la réalisation des activités courantes ou les rôles sociaux valorisés. La participation sociale de la personne avec un déficit est donc dépendante des obstacles et des facilitateurs qu'elle peut rencontrer dans son environnement. Cette participation porte ainsi beaucoup plus sur les interventions qui doivent être faites dans son environnement pour faciliter sa participation dans la société, en tenant compte des diverses situations. Ainsi, plus le non-voyant se sent accepter malgré ses différences, plus il voit son unicité valorisée, plus il participe à la vie de la classe, mieux il se sent en confiance et développe ainsi des compétences sociales, cognitives et émotionnelles.

## ANNEXES

<b>Annexe 1:</b> formulaire de consentement .....	108
<b>Annexe 2:</b> grille d'observation .....	110
<b>Annexe 3:</b> guide d'entretien individuel .....	111

## **Annexe 1: formulaire de consentement**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT INDIVIDUEL AUX ENTREVUES**

#### **Présentation du cadre de la recherche :**

Cette recherche est réalisée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de Master recherche en Education spécialisée par NTCHAM BAYIHA Bertrand Marie dirigé (e) par le **Dr. BANINDJEL Joachen**, du département d'Education Spécialisée de la **Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I**.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique les buts de ce projet de recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### **Nature de l'étude**

La recherche a pour objectif d'analyser l'impact de l'application réelle de la pédagogie inclusive dans les écoles sur le développement des compétences psychosociales des non-voyants.

#### **Déroulement de la participation**

La collecte des données se fera par le biais des entretiens. L'entrevue, de type individuel, se déroulera dans un lieu neutre de votre institution (PROMHANDICAM). Elle aura une durée de 30 à 45 minutes et elle sera enregistrée sur audio, avec votre consentement.

#### **Participation volontaire et droit de retrait**

Vous êtes libre de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

#### **Confidentialité et gestion des données**

Dans les travaux produits à partir de recherche de mémoire, vous pourrez être identifié(e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce à quoi vous consentiez spécifiquement. Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- Les noms des participants dans aucun document ;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés (noms fictifs) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;

- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- Que vous souhaitiez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche incluant les données des enregistrements seront conservés sous clé pendant un an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous n’acceptiez leur dépôt dans le fonds d’archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet.

**Remerciements**

Votre collaboration est très précieuse pour cette recherche. Je vous remercie vivement d’y participer.

Je soussigné(e)----- consent librement à participer à la recherche intitulée : « **Pédagogie Inclusive et développement des compétences psychosociales chez les non-voyants** ». J’ai pris connaissance du formulaire et j’ai compris le but, la nature, les avantages les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m’a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

**Date** :-----

**Signature du participant, de la participante**-----

J’ai expliqué le but, la nature, les avantages, du projet de recherche au participant. J’ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j’ai vérifié la compréhension du participant.

**Date** :-----

**Signature du chercheur** :-----

**Merci pour votre disponibilité**

## Annexe 2: grille d'observation

Pédagogie inclusive	indicateurs	code	Observations		
			-	±	+
<b>Pratique d'enseignement en situation de classe</b>	la différenciation pédagogique est appliquée dans le processus enseignement-apprentissage	<b>A</b>			
	les accommodations sont appliquées dans le processus enseignement-apprentissage	<b>B</b>			
	les modifications sont appliquées dans le processus enseignement-apprentissage	<b>C</b>			
	L'apprentissage coopératif est appliqué dans le processus-enseignement-apprentissage	<b>D</b>			
<b>qualité des interactions sociales en situation de classe</b>	Présence du processus de participation (les élèves non-voyants participent à toutes les activités de l'école, scolaire, post et périscolaire et à toutes les activités d'apprentissage de la classe)	<b>E</b>			
	Valorisation de l'unicité (tous les élèves sont sensibilisés au vécu des non-voyants, tous, même les voyants font l'apprentissage du braille, présence des tablettes brailles et des poinçons dans la salle)	<b>F</b>			
	Acceptation de la différence (acceptation et entraide mutuelle entre les élèves dans la classe )	<b>G</b>			

### Annexe 3: guide d'entretien individuel

## GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

**NOTE:**

Les informations collectées au cours de cette étude sont strictement confidentielles au terme de la loi N° 91/023 du 16/12/1991 sur les recensements et enquêtes et ne sauraient être utilisées à des fins judiciaires, fiscales ou de répression économique.

### Section 1 : Renseignements généraux

N°	Identification du participant	Code
S1Q1	Sexe _____	_
S1Q2	Age _____	_
S1Q3	Quartier _____	_
S1Q4	Classe _____	
S1Q5	Nom du participant _____	

### Section 2 : Thème du guide d'entretien

#### Thème : développement des compétences psychosociales

*Sous-thème1* : développement des compétences sociales (j'arrive à communiquer par écrit avec mes camarades et mon maître, je collabore et coopère facilement avec mon entourage à l'école)

*Sous-thème2* : acquisition des compétences cognitives (j'intègre aisément les apprentissages dans les leçons, je prends des décisions dans les groupes de travail : je ne suis pas passif, je me déplace sans aide dans la salle de classe et dans l'école)

*Sous-thème3* : développement des compétences émotionnelles (j'arrive à gérer la colère, le stress, les frustrations, j'ai une bonne confiance et estime de moi)

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amassa Tiemdjo, H.S. (2010). Représentations sociales et socialisation de l'élève handicapé Physique en milieu scolaire à travers les activités physiques. Monographie Yaoundé : INJS.
- Arwidson, P. (1997). Le développement des compétences psychosociales. *In Apprendre la santé à l'école*. Paris : ESF - pp. 73-83
- Ayer, G. et Almassri, J. (2015). Déficience visuelle et scolarisation à l'école régulière. Information à l'intention des enseignants sur le handicap, les mesures de Différenciation pédagogique et la compensation des désavantages. Berne : FCSPS.
- Banaka, W.H., (1971). *Training in Depth Interviewing*. New York: Harper and Row.
- Bandura, A. (1980). L'apprentissage social. Bruxelles :Pierre Mardaga.
- Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bauer, A. M. (2001). Designing instruction in an inclusive classroom. In A. M. Bauer & G. M. Brown (Éd.), *Adolescent and inclusion, Transforming secondary school* (pp. 85-108). Baltimore, MD: Brookes.
- Beninghof, A. M. & Singer, A.-L. F. (1995-1996). *Ideas for inclusion: The school administrator's guide*. Longmont, CO: Sopris West.
- Blatgé, M. (2008). Apprendre et mettre en scène la déficience visuelle. In journal des anthropologues №112-113, (pp. 283-300).
- Cacheiro, J. (2017). La transition école-métier chez les personnes avec un handicap visuel. Lausanne : HEP.
- Cannel, C.F. (1947). L'interview comme méthode de collecte. Paris : PUF
- Chevallard, Y. (1986). La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, 76(1), 89-91

- CIM-10 fr. Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé  
Connexe. 10<sup>e</sup> révision.
- Crowe, L. et Al. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: *Clinical Psychology Review*, 31(5), 767-785. <http://dx.doi>.
- Déci, E.L. et Ryan, M.R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being  
Across life's domain. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.
- Demain, O. (2007). Vivre le Handicap au Cameroun. Mémoire de Master professionnel.  
Strasbourg : UNIVERSITÉ MARC BLOCH.
- Depelteau, F. (2000). La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de  
départ à la communication des résultats. Bruxelles : De Boeck Université
- De Sardan, J.-P.O. (1995). La rigueur du qualitatif. La production des données en anthropologie.  
*Enquêtes*, 1.
- Durand, M. (1987). L'enfant et le sport. Paris : PUF.
- Dutrénit, J.-M. (1997). La compétence sociale : diagnostic et développement. Paris :  
L'HARMATTAN
- Epinux, N. et Lafont, L. (2014). Développer les compétences sociales par l'apprentissage  
coopératif au collège : apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en  
sciences physiques 22(3), 2014 • 40
- Fougeyrollas, P. (2010). La Funambule, le Fil et la Toile. Transformations Réciproques du  
Sens du Handicap. Québec : Presses Université Laval.
- Fougeyrollas, P. (2011). Conjuguer l'ouverture des possibilités au temps de l'incertitude. *Revue  
Développement humain, handicap et changement social*, 19 (1), 15-24.
- Goffman, E. (1996). Stigmates, les usages sociaux des handicaps. Paris : LES EDITIONS DE  
MINUIT.
- Gendron, M. et Al. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique  
d'activité physique chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation* 31(1), 211-233.
- Goffman, E. (1996). Stigmates, les usages sociaux des handicaps. Paris : LES EDITIONS DE  
MINUIT.
- Grawitz, M. (1996). Les méthodes en sciences sociales. Paris, Dalloz, PUF
- Hammonet, C. (2004). Les personnes handicapées. Que sais-je ? Paris : PUF.

- HOM, A.C. (2011). L'apport de l'enseignant d'Education physique et sportive dans le processus d'intégration socio-professionnelle des déficients visuels du CJARC. Monographie Yaoundé :INJS.
- <http://journalducameroun.com/apprenant/autonomie/> consulté le 28/04/2019 à 20h20.
- <http://intégran.org/repères sur les déficiences visuelles/> consulté le 08/05/2019 à 17h05
- Kvale, S. (1983). The qualitative research interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14, 171-196.
- Leblanc, C. (1987). L'intégration des enfants handicapés dans le système scolaire régulier au Nouveau Brunswick. In nouvelles de l'association des enseignantes et Enseignants francophones. Vol 19 (3), pp 5-9.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : GUERIN.
- Lipsky, D.K., Gartner, A. (1989). *Beyond separate education: Quality education for all*. Baltimore : Paul Brooks Publishing Co.
- Loi N° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la Citoyenneté des personnes handicapées.
- Massé, L. (2010). Stratégie d'enseignement pour une classe inclusive. In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 351-379). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mucchielli, A. (2010). L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand colin, (2ème édition)
- Mucchielli, R. (1984). Le questionnaire dans l'enquête psychosociale. Connaissance du problème. 8ème édition
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand colin.
- Patton, J.R., Payne, J.S., Beirne-Smith, M. (1986). *Mental Retardation*. Columbus (Ohio): Charles E. Merrill Publishing Co.
- Peck, S. (1993). La route de l'espoir : pacifisme et communauté. Paris : FLAMMARION.
- Portalier, S. (2014). Le triptyque de la déficience visuelle : affordance, vicariance, et résilience. In *Enfance* N°1, (pp 5-17).

Pourtois, Desmet et Lahale. (2004). L'éducation implicite : Socialisation et individualisation.  
Paris : PUF

Riedmatten, R. (2001). Une nouvelle approche de la différence, comment repenser le handicap.  
Genève : MEDECINE ET HYGIENE.

Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau & S. Bélanger (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 347-372). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. & Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi: dialogue sur les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 7-46). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. (Éd.). (2010b). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 145-164.

Sticker, H.J. (1997). Corps infirmes et société. Paris: DUNOD.

Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school: In remedial and special  
Education, vol 12 (6),pp 5-9.

Tremblay, G., Bonneli, H., Larose, S., Audet, S., Voyer, C. (2006). Recherché-action pour  
Développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance  
Et la réussite des garçons aux études collégiales. Québec : CRI-VIFF.

UNESCO. (1994). Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité,  
Salamanque. Espagne : UNESCO.

Université de Moncton. (1997). Mission de la faculté des Sciences de l'Education et objectifs  
De la formation initiale. Moncton : FSE.

Vienneau, R. (1990). L'intégration : Un projet de société. In *Nouvelles de l'Association des enseignantes et enseignants francophones du N.-B.*, Vol. 22 (6), p. 14.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : définitions, défis et perspectives. *Education et Francophonie*, 30 (2), 257-286.

Wigelsworth, M. et Al. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 173-286.

Zibri, M. et Poupée-Fontaine, D. (2002). Dictionnaire du Handicap. ENSP.

Rigazzio- Digilio, A. & Beninghof, A. (1994). Toward inclusionary educational programs: A school-based planning process. *Special Education Leadership Review*, (2)1, 81-92.

Zogning, F. R. (2017). Déficients visuels et inclusion sociale. guide pratique tire des experiences au Cameroun. Yaoundé : EDILIVRE

# TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE .....	ii
DEDICACES .....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES SIGLES, ABBREVIATIONS ET ACRONYMES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RESUME.....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE .....	6
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE .....	6
1.2. ETAT DE LA QUESTION. ....	9
1.3. CONSTAT ET PROBLÈME DE L'ÉTUDE .....	12
1.3.1. Observations. ....	12
1.3.2. Constat. ....	12
1.3.3. Formulation du problème.....	15
1.3.4. Champs et problématique spécifique. ....	16
<b>1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE.....</b>	<b>17</b>
1.4.1. Question principale .....	17
1.4.2. Analyse thématique.....	17
1.4.3. Questions secondaires de recherche.....	19
1.5. HYPOTHESES DE L'ETUDE .....	19

1.6. OBJECTIFS DE L’ETUDE.....	20
1.6.1. Objectif général.....	20
1.6.2. Objectifs spécifiques .....	20
1.7. INTERETS DE L’ETUDE .....	20
1.7.1. Intérêt psychosocial.....	20
1.7.2. Intérêt scientifique .....	21
1.7.3. Intérêt personnel.....	21
1.8. DELIMITATION DE L’ETUDE .....	21
1.8.1. Délimitation thématique.....	21
1.8.2. Délimitation spatio-temporelle .....	22
1.9. CLARIFICATION DES CONCEPTS.....	22
1.9.1. Pédagogie inclusive.....	22
1.9.2. Compétences psychosociales .....	23
1.9.3. Non-voyant .....	23
CHAPITRE 2 : PEDAGOGIE INCLUSIVE ET DEFICIENCE VISUELLE .....	24
2.1. GENERALITES SUR LA PEDAGOGIE INCLUSIVE .....	24
2.2. GENERALITES SUR LA DEFICIENCE VISUELLE.....	25
2.3. Non-voyants et scolarisation .....	27
CHAPITRE 3 : INCLUSION SCOLAIRE ET COMPETENCES PSYCHOSOCIALES .....	30
3.1. DE LA PEDAGOGIE INCLUSIVE AU MODELE D’INCLUSION SCOLAIRE.....	30
3.2. CARACTERISTIQUES DE L’INCLUSION EN MILIEU SCOLAIRE.....	33
3.3. ETAT DE CONNAISSANCE SUR LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES .....	40
3.4. INTERDEPENDANCE DES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES .....	42
3.5. ENJEUX DES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES .....	43
3.6. COMPETENCES PSYCHOSOCIALES ET STRATEGIES PEDAGOGIQUES.....	43

3.7. THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET .....	46
3.7.1. Le modèle de l'inclusion scolaire .....	46
3.7.2. La théorie du Processus de Production du Handicap.....	53
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE .....	55
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE .....	56
4.1. PRECISION ET REFORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	57
4.2. HYPOTHESES DE L'ETUDE .....	57
4.2.1. Hypothèse générale.....	58
4.2.1.1. Définition des variables de l'hypothèse générale.....	58
4.2.2. Hypothèses de recherche.....	59
4.3. PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE .....	61
4.3.1. Justification du choix du site.....	61
4.3.2. Présentation du site de l'étude. ....	61
4.4. POPULATION DE L'ETUDE .....	62
4.4.1. Justification de la population d'étude .....	62
4.4.2. Les critères de sélection des sujets.....	62
4.4.3. Technique d'échantillonnage .....	63
4.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES .....	64
4.5.1. Observation .....	64
4.5.1.1. Justification du choix de l'observation.....	64
4.5.1.2. Lieu d'observation.....	64
4.5.1.3. Guide d'observation .....	65
4.5.1.4. Déroulement des observations.....	65
4.5.1.5. Grille d'analyse des observations.....	67
4.5.2. L'entretien.....	67

4.5.2.1. Justification du choix de l'entretien .....	68
4.5.2.2. Justification de la combinaison de l'entretien et de l'observation .....	69
4.5.2.3. Le cadre des entretiens .....	69
4.5.2.4. Le guide d'entretien .....	70
4.5.2.5. Le déroulement des entretiens .....	71
4.6. ANALYSE DES DONNEES .....	72
4.6.1. Justification du choix de la technique d'analyse .....	73
4.6.2. La grille d'analyse des données des entretiens.....	74
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE DE L'ETUDE.....	77
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	78
5.1. IDENTIFICATION DES CAS .....	78
5.1.1. Présentation du cas E.F. ....	78
5.1.2. Présentation du cas E.H.....	78
5.1.3. Présentation du cas E.M. ....	79
5.1.4. Présentation du cas E.E. ....	79
5.1.5. Présentation du cas E.A.....	79
5.2. PRÉSENTATION ET ANALYSE THÉMATIQUE DES RÉSULTATS DE L'ENTRETIEN .....	80
5.2.1. Le développement des compétences sociales de l'élève non-voyant .....	80
5.2.2. Le développement des compétences cognitives de l'élève non-voyant.....	83
5.2.3. Le développement des compétences émotionnelles de l'élève non-voyant.....	87
5.2.4. Synthèse de la présentation et de l'analyse thématique des entretiens .....	89
5.3. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DES OBSERVATIONS.....	89
5.3.1. La pratique d'enseignement en situation de classe .....	90
5.3.1. Qualité des interactions sociales en situation de classe .....	91

5.4. ANALYSE DES OBSERVATIONS EN RAPPORT AVEC LA PÉDAGOGIE INCLUSIVE .....	92
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET PERSPECTIVES .....	94
6.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES .....	94
6.2. RAPPEL DES RESULTATS .....	94
6.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	95
6.3.1. Interprétation des résultats selon la première hypothèse. ....	95
6.3.2. Interprétation des résultats selon la deuxième hypothèse .....	97
6.4. DISCUSSION.....	98
6.5. SUGGESTIONS .....	100
6.5.1. Suggestions au niveau des non-voyants.....	100
6.5.2. Suggestions au niveau de l'état.....	100
6.5.3. Suggestion au niveau des enseignants .....	101
6.6. PERSPECTIVES.....	101
CONCLUSION GENERALE .....	102
ANNEXES .....	107
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	112
TABLE DE MATIERES.....	117