

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DE CURRICULA

ET

EVALUATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION DOCTORALE

EN SCIENCES HUMAINES,

SOCIALES ET EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

CURRICULUM

AND EVALUATION

POST COORDINATE SCHOOL

FOR SOCIAL AND

EDUCATIONAL

SCIENCES

**STRATEGIES PEDAGOGIQUES ET L'ATTEINTE DES
OBJECTIFS D'INCLUSION SCOLAIRES :
CAS ELEVES DEFICIENTS AUDITIFS DU LYCEE
BILINGUE DE NKOL-ETON**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de
Master en sciences
de l'Éducation

Par : NGO LIPENDA NYOBE Marie-Noël

Licenciée en Géographie

Sous la direction de

Pr. FOZING

Maître de Conférences

Université de Yaoundé I

Année Académique : 2016 - 2017



SOMMAIRE

<i>Sommaire</i>	<i>I</i>
<i>Dédicace</i>	<i>III</i>
<i>Remerciements</i>	<i>IV</i>
<i>Liste des tableaux</i>	<i>V</i>
<i>Liste des abréviations</i>	<i>VIII</i>
<i>Résumé</i>	<i>IX</i>
<i>Abstract</i>	<i>X</i>
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	4
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
1.1- Contexte et justification	5
1.2-Formulation du problème.....	11
1.3-Questions de recherche	13
1.4-Objectifs de l'étude	15
1.5-Hypothèse de l'étude.....	16
1.6- Interet de l'étude	16
1.7- Délimitation de l'étude	17
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	18
2.1. Définition des concepts	18
2.2. Revue de la littérature	26
2.3- Théories explicatives	40
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	53
3.1- Définition des variables et indicateurs	53
3.2- Type de recherche	61
3.3- Site de l'étude	61
3.4- Population d'étude	62
3.5- Technique d'échantillonnage et échantillon	63
3.6-Méthodes et instruments des collectes des données	64
3.7- La démarche de la collecte.....	66

3.8- L'enquête proprement dite	67
3.9- Dépouillement du questionnaire	68
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	72
4.1- Présentation analytique des données.....	72
4.2- Vérification des hypothèses	102
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSIONS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	110
5.1. Interprétation des résultats et discussions	110
5.2. Les limites	113
CONCLUSION GENERALE	114
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	119
ANNEXES.....	130

DEDICACE

À

Mon Père NYOBE MBOUA Paul.

Mon époux BIKOY BAYANG Simon

REMERCIEMENTS

Nous remercions s'adressent à :

- Notre encadreur, le Pr FOZING, pour ses précieux conseils et sa disponibilité ;
- Le professeur MBAHA, suite à son soutien sans relâche pour la rédaction de ce travail ;
- Monsieur SONG, pour la relecture et ses merveilleuses idées apportées pour mieux parfaire ce travail ;
- Dr VENDELIN, pour sa participation dans la relecture de notre travail ;
- Tous les enseignants du Département des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I pour les enseignements dispensés durant nos années de formation ;
- A nos enseignantes madame Fotso Hortense et madame Wirngo Ernestine pour leurs conseils au cours de la rédaction de ce travail ;
- Aux inspectrices pédagogiques régionales pour leur motivation concernant la formation ;
- Nos collègues et camarades NDJI, BIKAI et NDJIKI Eric pour la documentation et la relecture du travail ;
- Ma famille (époux et enfants) pour les moments difficiles qu'ils ont endurés ;
- Au service des Affaires Sociales du Lycée Bilingue de Nkol-Eton ainsi qu'aux enfants déficients auditifs et leurs enseignants confondus ;
- Ma Chère Mère, celle toujours qui n'a cessé de m'encourager ; mes frères, ma belle-sœur Véronique, ma sœur Catherine ;
- Ma belle famille (famille BAYANG) ;
- KAMBARHAM Olivier pour le traitement de texte ;
- Mes amis ;
- Tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01 : Comparaison entre l'intégration et l'inclusion scolaire	22
Tableau 02 : Récapitulatif des composantes et des implications éducatives	32
Tableau 03 : Présentation des sous-thèmes et des indicateurs de la variable indépendante	54
Tableau 04 : Présentation des sous-thèmes et des indicateurs de la variable dépendante	55
Tableau 05 : Tableau synoptique	59
Tableau 06 : Population de l'étude.....	62
Tableau 07 : Echantillon de l'étude.....	64
Tableau 08 : <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la classe d'âge</i>	72
Tableau 09 : <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon le genre</i>	72
Tableau 10 : <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la Situation matrimoniale</i> .	73
Tableau 11 : <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon le diplôme académique</i>	73
Tableau 12 : <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon le diplôme professionnel</i> ...	74
Tableau 13 : <i>distribution de l'échantillon des enseignants selon la religion</i>	74
Tableau 14: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon les classes enseignées</i>	75
Tableau 15: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'enseignement des enfants déficients auditifs</i>	75
Tableau 16: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon les principales techniques d'enseignement utilisées.</i>	76
Tableau 17: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la fréquence de l'usage de la technique dans l'enseignement.</i>	76
Tableau 18: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'implication dans les activités de la classe</i>	77
Tableau 19: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la participation active aux échanges avec les camarades.</i>	77
Tableau 20: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la liste des techniques utilisées dans les évaluations</i>	78
Tableau 21: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la technique la plus utilisée</i>	78
Tableau 22: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la reformulation des consignes</i>	79
Tableau 23: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la réduction du nombre d'exercice comme élément favorisant la participation des apprenants</i>	79
Tableau 24: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la simplification des questions comme motivation pour les apprenants</i>	80
Tableau 25: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la réponse aux questions comme motivation</i>	80
Tableau 26: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon le contenu des évaluations</i> .	81
Tableau 27: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon le matériel didactique le plus utilisé par les enseignants</i>	81
Tableau 28: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la raison des enseignants à ne pas utiliser les autres matériaux dans les activités d'enseignement</i>	82

Tableau 29: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon les cours théoriques encore d'actualité</i>	82
Tableau 30: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'appréciation du matériel didactique utilisé</i>	83
Tableau 31: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon les méthodes de communication</i>	83
Tableau 32: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'usage de la communication orale lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs</i>	84
Tableau 33: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'usage de la communication écrite lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs</i>	84
Tableau 34: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'usage de la communication gestuelle lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs</i>	85
Tableau 35: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la communication par la gestuelle</i>	85
Tableau 36: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon la communication par l'écrit</i>	86
Tableau 37: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'harmonie entre les élèves</i>	86
Tableau 38: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon les stratégies pédagogiques pour les biens et services de l'établissement</i>	87
Tableau 39: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon les stratégies pédagogique pour une éducation de qualité</i>	87
Tableau 40: <i>Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'appréciation des stratégies mises en place pour l'inclusion</i>	88
Tableau 41: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon la classe d'âge</i>	89
Tableau 42: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon le genre</i>	89
Tableau 43: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon la religion</i>	90
Tableau 44: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon les classes fréquentées</i>	90
Tableau 45: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon la fréquentation avec des camarades déficients auditifs</i>	91
Tableau 46: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon les principales techniques d'enseignement utilisées</i>	91
Tableau 47: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon la fréquence de l'usage de la technique dans l'enseignement</i>	92
Tableau 48: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon l'implication dans les activités de la classe</i>	92
Tableau 49: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon la participation active aux échanges avec les camarades</i>	93
Tableau 50: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon la liste des techniques utilisées</i>	93
Tableau 51: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon la technique la plus utilisée</i>	94
Tableau 52: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon la reformulation des consignes</i>	94
Tableau 53: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon le contenu des évaluations</i>	95
Tableau 54: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon le matériel didactique le plus utilisé par les enseignants</i>	95
Tableau 55: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon la raison des enseignants à ne pas utiliser les autres matériaux dans les activités d'enseignement</i>	96

Tableau 56: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon la facilitation de la compréhension du cours.</i>	96
Tableau 57: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon l'appréciation du matériel didactique utilisé.</i>	97
Tableau 58: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon les méthodes de communication.</i> ..	97
Tableau 59: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon l'usage de la communication orale lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs.</i>	98
Tableau 60: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon l'usage de la communication écrite lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs.</i>	98
Tableau 61: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon l'usage de la communication gestuelle lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs.</i>	99
Tableau 62: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon la communication par la gestuelle</i>	99
Tableau 63: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon la communication par l'écrit</i>	100
Tableau 64: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon l'harmonie entre les élèves</i>	100
Tableau 65: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon les stratégies pédagogiques pour les biens et services de l'établissement.</i>	101
Tableau 66: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon les stratégies pédagogique pour une influence de qualité.</i>	101
Tableau 67: <i>Distribution de l'échantillon des élèves selon l'appréciation des stratégies mises en place pour l'inclusion.</i>	102
Tableau 68: <i>Contingence de HR1</i>	103
Tableau 69: <i>Tableau de khi-carré de HR1</i>	104
Tableau 70: <i>Contingence HR2</i>	105
Tableau 71: <i>Tableau de khi-carré HR 2</i>	105
Tableau 72: <i>Contingence HR3</i>	106
Tableau 73: <i>Tableau de khi-carré HR3</i>	107
Tableau 74: <i>Contingence de HR4</i>	108
Tableau 75: <i>Tableau de khi-carré HR4</i>	108

LISTE DES ABREVIATIONS

- ONU :** Organisation des Nations Unies
- OCDE :** Organisation pour la Coopération et le Développement Economique
- LSF :** Langue de Signes Françaises
- LPC :** Langage Parlé Complété
- BEP :** Besoins Educatifs Particuliers
- Db :** Décibel
- PNUD :** Programme des Nations Unies pour le Développement
- UNESCO :** Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
- ZPD :** Zone Proximale de Développement
- OMS :** Organisation Mondiale de la Santé
- UA :** Union Africaine

RESUME

Ce mémoire est intitulé « *Stratégies pédagogiques et atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs* ».

De la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948 à nos jours, les textes, lois et règlements, ont été conçus dans l'idée d'améliorer les conditions de vie des personnes en général et des personnes handicapées en particulier, par une insertion harmonieuse dans la société. L'atteinte d'un tel objectif suppose de passer par une intégration voire une inclusion scolaire réussie. D'où la question de savoir : quels sont les facteurs à même d'améliorer les chances d'atteindre des objectifs d'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs en classe ordinaire ?

L'objectif général de cette étude est de vérifier si certaines stratégies mises en place par les enseignants améliorent de manière significative l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs. Pour ce faire, nous avons mené une étude quantitative. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire sous deux formes, dont un premier destiné aux enseignants et un autre pour les élèves. Par la suite, nous avons élaboré un échantillon de 97 (quatre-vingt-dix-sept) élèves (dits normaux et malades) et de 12 (douze) enseignants. Nous avons eu recours à une analyse inférentielle pour analyser les données ainsi collectées. L'enquête a été menée au Lycée Bilingue de Nkol-Eton.

Au terme de l'analyse, il ressort que la mise en place d'une pédagogie adaptée par l'enseignant à travers des supports visuels, des modes de communication, des méthodes techniques d'enseignement et des méthodes d'évaluation appropriées améliorent de façon significative l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs. Enfin, nous avons fait quelques suggestions à l'endroit des pouvoirs publics et de la communauté éducative qui permettront d'améliorer l'inclusion scolaire des élèves BEP en général et des élèves déficients auditifs en particulier.

ABSTRACT

The title of this work is "*pedagogical Strategies and Achievement of the Inclusive Education Objectives of Hearing Impaired Students*". From the universal declaration of human rights from 1948 until present days, texts, laws and regulations have been established in order to improve the living conditions of disabled persons, to make social insertion processes effective. A successful school integration is the condition of social integration. What are the factors that help to improve the achievement of the objectives of the inclusive education of hearing-impaired (or deficient) students in the regular classroom?

The general objective of this study is to check whether some pedagogical strategies significantly improve the achievement of the objectives of the inclusive education of hearing-impaired (or deficient) students. To achieve this goal, we conducted a quantitative study. The data were collected using a survey in two forms. The first one for the students, and the second for the teachers. We made a survey with 97 (ninety seven) students and 12 (twelve) teachers. Data was analyzed through inferential content analysis and survey was made in Lycée Bilingue de Nkol-Eton.

At the end of analyses, what came out was that the implementation of adapted appropriate pedagogy by teachers through visual support, appropriate type of communication, appropriate methods and techniques of teaching and evaluation improve significantly the *Achievement of the Inclusive Education Objectives of Hearing Impaired Students*.

Finally, we have done some suggestions towards the politics and the educative community in order to improve school inclusion of student with specific educative needs and hearing deficient students particularly.

INTRODUCTION GENERALE

La déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux adoptés par la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux tenue du 07 au 10 juin 1994 en Espagne promouvaient une approche intégratrice de l'éducation. En conséquence, l'école doit être au service de tous les enfants, particulièrement de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux. Cette approche avait été préconisée par un autre corps de règles tout aussi important, adopté par l'Organisation des Nations Unies en 1993 et préconisant l'égalisation des chances des handicapés. De ce double mouvement conventionnel, il ressort que l'éducation des handicapés doit être partie intégrante de la planification nationale de l'éducation des programmes d'enseignement et de l'organisation scolaire. Pourtant, la consécration de l'inclusion va résulter d'un mouvement mobilisant les acteurs du monde associatif et les chercheurs autour d'un modèle social du handicap refusant l'exclusion des personnes handicapées et promouvant leur acceptation dans leur différence. Ainsi, l'école est le moyen de construire les conditions d'une société respectueuse des différences et voyant dans la diversité une source de bien-être social et de développement économique. Ce mouvement s'oppose alors à toute forme de scolarisation « ségrégative » en milieu spécialisé ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant de l'intégration des élèves à BEP, faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans l'école » mais qui ne sont pas membres « de l'école » (Forman, 2001). Le développement du capital humain, (développement de connaissances, de qualifications, des compétences et de diverses qualités intellectuelles qui favorisent le bien-être personnel ainsi que le développement social et économique), (OCDE, 2007) entend prévenir toute forme d'exclusion à travers une « école pour tous », confrontant les élèves aux diversités qui régissent la société et les mettant à égalité de chances face aux risques liés à la vie en société tout en garantissant à l'enfant l'accès à un enseignement de qualité. Aider les élèves à BEP revient ainsi à leur donner accès à des enseignements différenciés en fonction de leurs besoins respectifs. Ce faisant, « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins » (Déclaration de Salamanque, 1994).

En dépit de toutes les mesures prises par la communauté internationale, les organismes internationaux en général et l'Etat du Cameroun en particulier en faveur des personnes vivants avec un handicap, celles-ci demeurent marginalisées. L'organisation des écoles sur le plan infrastructurel et sur le plan pédagogique en est la cause principale. C'est cette raison qui nous a amené à nous intéresser au problème de l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs,

plus précisément à l'influence des stratégies pédagogiques sur l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire. Cette étude s'articule autour de quelques questions cardinales : quels sont les supports pédagogiques ? Quels sont les modes de communication ? Mieux, quelles sont les méthodes et techniques d'enseignement, les modes d'évaluation qui favorisent l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des enfants déficients auditifs ? Notre objectif est de vérifier si certaines stratégies pédagogiques améliorent de façon significative l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs. Pour l'atteindre, nous avons structuré notre réflexion en trois parties :

La première partie, le cadre théorique, est constituée de deux chapitres ; la problématique au chapitre un, qui comporte le contexte, le problème, l'objectif et l'intérêt de l'étude. Au chapitre deux, nous avons l'insertion théorique comportant la définition des concepts, la revue de la littérature et les théories explicatives du sujet.

La deuxième partie comprend le cadre méthodologique constitué d'un chapitre, le troisième, qui détaille la méthodologie de l'étude qui comporte le type de recherche, le site, la population, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, l'instrument de collecte et la méthode de traitement des données.

Le cadre opératoire est constitué de deux chapitres, la présentation et l'analyse des résultats au chapitre quatre, et l'interprétation des résultats et les suggestions au chapitre cinq respectivement.

PREMIERE PARTE : CADRE THEORIQUE

Cette partie comporte deux chapitres :

- La problématique
- L'insertion théorique

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique est l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des analyses qui permettront de traiter le sujet choisi (Beaud, 1994). Selon Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, (1985 :203), c'est « l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ ». Ses articulations sont : le contexte général, la formulation et la position du problème, les objectifs de l'étude, les questions de recherche, l'intérêt et la délimitation de l'étude.

1.1- Contexte et justification

Selon la convention des Nations Unies sur les Droits de l'enfant du 20 novembre 1989 en son article 28 alinéas 1 et 2, les Etats parties à cette convention reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation en vue d'assurer le plein exercice de ce droit sur la base de l'égalité des chances. Ils s'engagent à rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit dès que possible.

Ils encouragent l'organisation de différentes formes de systèmes d'enseignements secondaires tant généraux que professionnels de manière à ce qu'ils soient publics et accessibles à tous les enfants et prennent des mesures appropriées telles que l'introduction de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin.

Ils rendent l'enseignement supérieur accessible à tous. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière qui tienne compte de la dignité de l'enfant en tant qu'être humain. L'article 4 de la loi d'orientation de 1998 stipule que l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique, moral et de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.

La conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, organisée par le gouvernement Espagnol en accord avec l'UNESCO a joué à cet effet un rôle essentiel. Tenue dans la ville de Salamanque du 7 au 10 juin 1994, elle a réuni plus de trois cent participants représentant quatre-vingt-douze gouvernements et vingt-cinq organisations internationales, afin de faire avancer l'objectif de l'éducation pour tous en examinant les changements fondamentaux requis pour promouvoir l'approche intégratrice de

la formation, c'est-à-dire pour permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux. Cette conférence a accouché de la déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux ainsi qu'un cadre d'action. La déclaration de Salamanque vient donc réaffirmer le droit de toute personne à l'éducation tel qu'énoncé par la déclaration universelle des droits de l'homme et renouveler l'engagement pris par la déclaration des nations unies pour que l'égalisation des chances des handicapés fasse partie intégrante du système éducatif. La déclaration de Salamanque proclame :

- Le droit fondamental de chaque enfant à l'éducation ; ce dernier ayant des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres ;

- Les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins ;

- Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice, en accroissant le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.

Par ailleurs, elle engage et exhorte les gouvernements entre autres à :

- Donner le rang de priorité le plus élevé dans leurs politiques et leurs budgets à l'amélioration de leurs systèmes éducatifs afin qu'ils puissent accueillir tous les enfants, indépendamment des différences ou difficultés individuelles ;

- Etablir des mécanismes décentralisés et de participation pour la planification, le contrôle et l'évaluation des services mis en place à l'intention des enfants et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux.

- Adopter, en tant que loi ou politique, le principe de l'éducation intégrée, en accueillant tous les enfants dans les écoles ordinaires, à moins que des raisons impérieuses ne s'y opposent.

Un des problèmes majeurs auxquels le monde est confronté est que de plus en plus de personnes sont dans l'impossibilité de participer à la vie économique, sociale, politique et

culturelle de leur communauté parce que le système éducatif ne favorise par leur inclusion. Aussi, en 1999, l'UNESCO et le comité des droits économiques, sociaux et culturels ont défini l'éducation comme le principal moyen permettant aux enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de participer pleinement à la vie active de leur communauté. Cette approche a été renforcée par les Objectifs du Millénaire pour le Développement à travers notamment les principes relatifs à l'éducation et à la parité entre les sexes qui figurent en bonne place dans leur agenda de développement. Nous pouvons également mentionner la Déclaration Universelle sur les personnes handicapées de 1975, qui stipule que les personnes handicapées doivent bénéficier des mêmes droits que les personnes « normales ».

La déclaration mondiale de l'Education Pour Tous qui s'est tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990 marque un nouveau départ. En effet, il a été constaté qu'une proportion considérable d'enfants n'avait toujours pas accès à l'éducation, ce qui a amené à l'objectif de remédier à cet état de choses. L'une de ses priorités mondiales fut l'universalisation de l'éducation de base pour l'élimination de l'analphabétisme en l'an 2000. L'Education Pour Tous pose le problème de l'éducation inclusive qui constitue une priorité mondiale. Il est actuellement de plus en plus question d'une école inclusive prenant en compte l'éducation de tous les enfants dans les mêmes conditions, sans discrimination.

L'éducation inclusive est une approche éducative qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes en situation de marginalisation et de vulnérabilité : enfants vivant dans les rues, filles, groupes d'enfants issus de minorités ethniques, de familles démunies financièrement, de familles nomades, de familles déplacées (victimes de guerres, de catastrophes, etc.), des enfants atteints du VIH/Sida, des enfants handicapés. Il s'agit d'une approche éducative basée sur la valorisation de la diversité comme élément enrichissant du processus d'enseignement-apprentissage et par conséquent, favorisant le développement humain. Elle vise à combattre la marginalisation des individus et à promouvoir la différence. Elle est un moyen pour atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous qui promeut une approche centrée sur l'enfant.

L'éducation inclusive se rapporte à l'ensemble des mesures qu'une école doit prendre pour pouvoir répondre à la diversité des élèves. Ceci implique une restructuration de la structure, des politiques et des pratiques de l'école. De ce fait, tout établissement, après une analyse organisationnelle de son système, doit mettre en place des conditions nécessaires à l'inclusion de tous les élèves à besoins éducatifs particuliers. Le concept d'éducation inclusive n'est pas immuable. Il n'y a pas de définition ou de méthode de mise en œuvre

unique convenant à tous les individus ou à toutes les situations. Elle repose plutôt sur des pratiques inclusives évolutives qui peuvent être adaptées à différents contextes. La pertinence de l'éducation inclusive est indéniable. Son objectif majeur est d'offrir à tout le monde l'accès à une éducation de qualité. Schématiquement, elle :

- Reconnaît que tous les enfants peuvent apprendre ;
- Reconnaît et respecte les différences entre les enfants ;
- A pour objectif d'assurer l'égalité des droits ;
- Permet aux structures, systèmes et méthodes d'éducation de répondre aux besoins de tous les enfants ;
- Tient compte des besoins individuels de tous les enfants ;
- Fait partie d'une stratégie plus large pour promouvoir une société inclusive ;
- Est un processus dynamique qui évolue en permanence ;
- Est indispensable pour arriver à une éducation de qualité pour tous.

L'éducation inclusive repose sur quatre principes directeurs qui sont :

L'accueil de la diversité : les écoles inclusives partent du principe que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble, dans la mesure du possible, quelles que soient les difficultés et les déficiences. Elles doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, en s'adaptant à leurs styles et à leurs rythmes d'apprentissage différents.

Le changement de mentalité : quand on ne possède pas de stratégies adaptées et efficaces pour éduquer les personnes lourdement déficientes, on a tôt fait croire qu'elles ne sont pas éduquables. Un changement de mentalité est nécessaire car les récents travaux et les diverses performances de ces personnes apportent aujourd'hui un démenti sur leur « *inéductibilité* ».

L'éducation par les pairs : un des aspects importants des relations et des attitudes à l'école inclusive se retrouve dans les relations d'enfant à enfant. L'utilisation de cette relation, appelée « éducation par les pairs » aide souvent les enfants à apprendre mieux. L'une des formes les plus connues de cette méthode est le monitorat.

La responsabilité du système éducatif : la responsabilité de l'éducation revient à l'ensemble du système éducatif. Selon l'UNESCO, « ce ne sont pas nos systèmes éducatifs qui ont droit à un certain type d'enfants, c'est le système scolaire de chaque pays qui doit s'efforcer de répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants ».

En 2003, à la suite de la conférence générale de l'UNESCO, tenue en 2001 sur le thème : « le droit à l'éducation pour les élèves en situation de handicap : vers l'éducation inclusive », le droit à l'éducation inclusive des enfants à besoins éducatifs particuliers a été instauré.

Le Cameroun en accord avec les conventions internationales a établi des lois et règlements relatifs à la lutte contre l'exclusion presque totale des personnes handicapées de la vie sociale. Ainsi, le décret du 19 Juillet 1971, et la loi N°83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées suivie de son texte d'application N°91/1516 du 26 novembre 1990 mettent un accent particulier sur la nécessité de l'intégration des enfants handicapés dans les écoles. Ces dernières devant être dotées des moyens matériels, humains et sanitaires, dans le but de permettre à chacun de tirer profit de sa scolarité, afin que le handicap ne constitue plus la cause de l'échec scolaire des personnes vivant avec un handicap. La scolarisation de tous les enfants sans discrimination est alors devenue l'un des objectifs majeurs pour le développement durable au Cameroun, qui a donc envisagé d'offrir à tous l'opportunité d'avoir accès à tous les niveaux d'enseignement.

Les différences inter individuelles ne sont pas toujours acceptées par la société qui établit des normes qui peuvent frustrer ou marginaliser une certaine catégorie d'individus. En effet, l'éducation vise le développement de l'individu en vue de son insertion sociale. Pourtant, les personnes vivant avec un handicap sont souvent l'objet de préjugés. En tant que membres à part entière de la société, elles doivent ignorer ou alors dépasser ces préjugés dont elles sont l'objet afin de pouvoir s'adapter dans la société au sein de laquelle elles évoluent. En se référant aux conventions, textes et traités relatifs aux droits de l'homme, nous constatons qu'aux niveaux national, continental et international, des actions sont menées pour permettre aux personnes vivant avec un handicap de mener une vie « normale ».

Sur le plan international, une déclaration sur les droits des personnes handicapées a été adoptée au cours de la séance plénière de l'ONU en 1975. Elle stipule en son article 3 que « le handicapé a essentiellement droit au respect de sa dignité humaine, le handicapé quel que soit l'origine, la nature et la gravité de ses troubles et déficiences a les mêmes droits fondamentaux que ses compatriotes du même âge à savoir en ordre principal celui de jouir d'une vie décente aussi normale et épanouie que possible ». En outre, des mesures allant dans le même sens ont été prises par l'UNESCO, l'OMS et le PNUD.

Sur le plan continental, nous avons la charte de l'unité Africaine (UA) (1981) qui énonce les règles pour améliorer les conditions du handicapé dans les différents pays membres de l'organisation. Il existe des structures comme l'Institut Africain de Réadaptation dont le siège est à Harare, qui est composé principalement d'une conférence des ministres Africains en charge des affaires sociales et dont l'objectif est d'atténuer les difficultés et de résoudre les problèmes des personnes vivant avec un handicap.

Sur le plan national, le gouvernement Camerounais s'est aligné sur les positions de la communauté internationale en votant des textes de lois visant à protéger les personnes vivant avec un handicap. Il s'agit notamment de la loi cadre N°83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées abrogée par la loi N°2010/002 du 13 avril 2010. Celle-ci stipule en son article 17 que « l'accompagnement psychosocial vise le renforcement psychologique, le développement de l'estime de soi, le raffermissement des relations avec le milieu de vie en vue de réconcilier le handicapé avec son environnement ». Ces lois visent non seulement à améliorer les conditions de vie du handicapé, mais doivent également lui permettre de s'intégrer dans la société à part entière. Cette intégration passe par la scolarisation dans les écoles ordinaires et non plus spécialisées. L'article 24 de la même loi précise que « l'éducation spéciale consiste à initier les handicapés [...] aux méthodes de communication appropriées, intellectuelles et morales. L'intégration vise également « l'épanouissement de l'homme ».

Cependant, nous constatons qu'à certains moments, le processus éducatif se heurte à certains obstacles liés notamment aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage des personnes vivant avec un handicap. Quelle explication peut-on donner à ce phénomène ? Quelles sont les mesures à prendre pour faciliter l'adaptation scolaire des élèves déficients auditifs ?

Selon les psychologues, un enfant handicapé, c'est toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui de façon significative et persistante est atteint d'une déficience physique ou mentale ou qui utilise régulièrement une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour pallier à son handicap. C'est aussi un désavantage physique ou mental subi par une personne qui résulte d'une incapacité.

Un sourd-muet est une personne qui a une perte ou une diminution totale du sens de l'ouïe selon Le Petit Robert.

Selon la Fondation, My Handicap : du point de vue de la médecine Oto-rhino-laryngologique ou de l'Audiologie, un sourd et malentendant peut se définir comme une personne atteinte de troubles de l'audition, qui ne peut entendre de façon normale. Parmi les différents troubles de l'ouïe, il y a divers degrés de surdité selon les différentes fréquences de totalité. Ainsi, on a :

- Les sous-malentendants : on parle d'une perte de moyen d'audition à la surdité légère (20 à 40db) ;
- L'audition résiduelle : soit la perte auditive à partir de 90db, c'est la quasi-totalité de la surdité ;
- Sourds ou malentendants ; lorsque la perte auditive atteint plus de 120db (décibels).

Au lycée de Nkol-Eton, l'un des lycées où nous avons mené notre étude, nous avons rencontré des cas qui sont là depuis quelques années. Ces sourds-muets à la fin de leur cycle primaire éprouvent d'énormes difficultés dans la poursuite de leur cursus scolaire, notamment au niveau du recrutement ou en cas d'éloignement du domicile du lieu scolaire.

Sur plus de 250 lycées qui existent dans le département du Mfoundi (enseignement général et technique), à Yaoundé seulement 7 accueillent des enfants spécialisés, soit un pourcentage de 2,8%, contrairement aux établissements privés confessionnels qui accueillent davantage d'enfants sourds-muets. Au cours de l'année 2014-2015, sur 5 établissements confessionnels que nous avons visité, tous ont accueilli des enfants sourds-muets, pour un total de 10 individus. Néanmoins, malgré ce taux légèrement plus élevé, ces enfants se retrouvent tous au quartier une fois le cycle primaire terminé. Dans les chiffres, sur 38 sourds-muets ayant passé avec bravoure leur C.E.P. pour le compte de l'année 2014-2015, seulement 10 ont été accueillis dans les établissements secondaires, soit un pourcentage de 26% pour 13 recensés dans les quartiers, soit un pourcentage de 34,21%. Au vu de ce qui précède, on peut noter que le taux de scolarisation des enfants sourds-muets est très faible dans nos établissements secondaires et en particulier dans nos établissements publics. D'où la nécessité d'étudier ce problème. Il se pose donc la question de savoir qu'est ce qui explique cette rupture entre le primaire et le secondaire. Autrement dit, quelles sont les raisons de la non-atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des enfants malentendants du Lycée de Nkol-Eton.

1.2-FORMULATION DU PROBLEME

Parmi les 42 articles de la loi d'orientation de l'éducation de 1998 au Cameroun, deux retiennent notre attention dans le cadre de notre travail : il s'agit des articles 6 et de 7.

L'article 6 stipule que « l'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation ». L'état offre en effet à tous les enfants la possibilité d'avoir accès à l'éducation quel que soit leur nature ou leur état physique. L'article 7 quant à lui précise que « l'état garantit à tous l'égalité de chance d'accès à l'éducation sans distinction de sexe, de race, d'opinion politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ». Ce qui est important, c'est donc le principe d'égalité à l'éducation, indépendamment de l'état de santé physique ou mentale de l'enfant. Ainsi, l'éducation est un processus qui permet à l'individu de s'épanouir et de s'exprimer librement.

Bien que la communauté internationale et les états aient mis en place des textes et lois protégeant les personnes vivant avec un handicap, nous constatons que cette catégorie de personnes rencontre toujours d'énormes difficultés liés notamment à leurs état physique ou psychologique. Les personnes handicapés sont souvent victime de discrimination, de marginalisation, ne bénéficient pas toujours d'une éducation et une formation professionnelle appropriée pour vivre de façon indépendante sur la base de l'égalité avec les autres. Malgré les textes en vigueur, nous notons un décalage entre la théorie et la pratique, entre les textes et leur mise en application. Ce qui constitue un véritable problème à l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap. Nous notons également que non seulement l'environnement scolaire est généralement conçu et réalisé sans tenir compte des préoccupations liés à l'accessibilité des personnes handicapées, mais aussi que les pratiques pédagogiques ne sont pas toujours adéquates. C'est ainsi que d'année en année, nous avons constaté que dans les salles de classes de l'enseignement secondaire, bien qu'il y ait des élèves sourds-muets et des enfants ordinaires, tout se passe comme s'il n'y avait aucune différence. Les enfants sont assis de manière aléatoire, et leur disposition ne tient pas compte du handicap de certains.

De plus, en sus des effectifs pléthoriques dans les salles de classe, les cours sont dispensés de manière classique (habituelle). Dans une classe d'environ 100 élèves dont deux (02) sourds-muets, l'enseignant dispense vocalement la leçon, sans aucune disposition particulière par rapport à l'audition des sourds-muets. D'un autre point de vue, les enseignants ne sont guère patients. Pis, les enfants malentendants subissent au vu et au su des enseignants la colère de leurs camarades, et l'évaluation orale est faite de manière classique par tous les élèves selon le temps et le matériel didactique. Les enfants sont affectés dans les salles de classes sans tenir compte de certaines mesures préalables. Or, la convention du 20 novembre 1989 dans la loi du 21 juillet 1983, relative à la protection des personnes handicapés au chapitre 2, stipule que l'Etat contribue dans la mesure de ses moyens, à la prise en charge des

dépenses, d'enseignement, et de première formation professionnelle des enfants handicapés en les accueillant dans ces établissements ou en attribuant une aide spéciale à leur éducation, à la demande de ces derniers ou de leurs tuteurs légaux.

On se demande alors pourquoi malgré les articles de l'UNESCO, de la loi d'orientation, ou des circulaires du Ministère de l'Education, on continue de voir les enfants sourds-muets être victimes de marginalisation. A titre d'exemple, au Lycée de Nkol-Eton le Proviseur a du mal à décider du nombre d'enfants handicapés qu'il doit prendre dans son établissement. Ceci à cause du manque d'encadreurs formés par l'Etat. Ces enfants sont affectés dans les salles de classes sans tenir compte de leurs spécificités.

Sur 150 enseignants interrogés y compris le chef d'établissement, aucun n'a reçu de formation spécialisée et cela se répercute sur les techniques d'enseignement et d'évaluation des enfants sourds-muets. Au lycée de Nkol-Eton, sur 40 salles de classe, on n'a que 5 classes qui ont des élèves à problème ; soit un pourcentage de 12,5%. Sur un effectif total de plus de 4000 élèves, on en a rencontré 15 sourds-muets, soit un pourcentage de 0,37%.

Au vu de ce qui précède, l'implication dans les activités, dans les tâches réalisées en classe et dans la participation aux activités collectives reste pour les enfants handicapés une véritable lutte. Nous pensons que les stratégies pédagogiques expliqueraient mieux ce problème, afin d'atteindre les objectifs d'inclusion scolaire des enfants malentendants car les personnes vivant avec une déficience sont des êtres humains à part entière et des voies et moyens doivent être misent en œuvre pour leur intégration scolaire.

1.3-QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans notre travail, nous allons scinder les questions de recherche en deux types : une question principale et les questions spécifiques.

1.3.1- Question principale

En ce qui concerne notre étude sur les stratégies pédagogiques qui améliorent de façon significative l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs, il s'agira pour nous d'examiner tour à tour les facteurs qui peuvent favoriser le processus d'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs telle que : les supports didactiques, les modes de communication, les méthodes et techniques d'enseignement et enfin les modes d'évaluation mis sur pied par les enseignants lors du processus enseignement-apprentissage. C'est dans cette perspective que nous nous posons comme question principale :

« Existe-t-il une relation significative entre les stratégies pédagogiques et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des enfants sourds-muets? ». Nous allons l'opérationnaliser en quatre questions spécifiques.

1.3.2- Questions spécifiques

- Existe-t-il une relation significative entre les techniques d'enseignement et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs ?

Nous pensons que les techniques d'enseignements ont un lien avec l'atteinte de objectifs et inclusion scolaire en ce sens que, les adaptations et méthodes que l'enseignement utilisent, exemple les images, les illustrations, les dessins, permettent à ces élèves une meilleure compréhension du cours.

D'autres méthodes comme le tutorat, mettent en scène deux élèves un déficient et dit normal, où celui qui est dit normal oriente son camarade dans la lecture et la prise de notes. Ceci peut favoriser un résultat d'assimilation des leçons positif pendant l'enseignement, l'apprentissage.

- Existe-t-il une relation significative entre les techniques d'évaluation et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs ?

Le lien significatif qui existe entre les techniques d'évaluation et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs est en ce sens que, pendant les activités d'évaluations les questions sont conçues dans un vocabulaire simple et celles qui sont complexes sont reformulées pour une meilleure compréhension des mots par le élèves. Mais les objectifs visés et le temps réglementaire sont respectés.

- Existe-t-il une relation significative entre les techniques de communication et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs ?

Nous pensons que la relation significative entre les techniques de communication et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs s'expliquent en ce sens que l'enseignant utilise plusieurs technique de communication pour mieux véhiculer son message d'apprentissage. Il peut employer la communication écrite, orale, le langage des signes (LSP et LPC). Ces méthodes de communications sont nécessaires dans la salle de classe, pour couvrir un programme de formation et avoir les résultats escomptés.

- Existe-t-il une relation significative entre le matériel didactique et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs ?

Le lien significatif qui existe entre une relation significative , le matériel didactique et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs se comprend en ce sens que l'enseignant met en place des matériels d'enseignement-apprentissage pour une meilleure formation des élèves, à savoir : les supports visuels , les images, les photographies, l'utilisations des couleurs ,les vidéos projecteurs, des schémas... pour une mémorisation facilitée et une bonne compréhension des leçons .

1.4-OBJECTIFS DE L'ETUDE

L'objectif est le « but précis d'une action éducative, d'un enseignement (leif, 1979 :133). Pour John Dewey, (1983 :133), « Avoir un objectif c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention ». Cela suppose qu'on a une base à partir de laquelle on peut observer, choisir et ordonner les objets et nos propres capacités ; qu'on a une activité intentionnelle, contrôlée par la perception des faits et leurs relations les uns avec les autres ; qu'on a un plan pour sa réalisation. Cette recherche contient un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.1- Objectif général

Dans le cas de notre étude, l'objectif général est de : « **Vérifier si certaines stratégies pédagogiques améliorent de façon significative l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des enfants malentendants**».

A travers cette recherche, nous examinerons le processus d'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs pour montrer que les différentes stratégies pédagogiques adéquates améliorent de façon significative l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire. Les facteurs pouvant améliorer l'inclusion scolaire de élèves déficients auditifs sont :

Les matériels didactiques ;les techniques de communications ;les méthodes et techniques d'enseignement et les techniques d'évaluation.

1.4.2- Objectifs spécifiques

- Vérifier si il existe une relation significative entre les techniques d'enseignement et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs ;
- Vérifier si il existe une relation significative entre les techniques d'évaluation et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs ;
- Vérifier qu'il existe une relation significative entre les techniques de communication et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients

auditifs Vérifier qu'il existe une relation significative entre le matériel didactique et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs.

1.5-HYPOTHESE DE L'ETUDE

1.5.1- Hypothèse générale

« Certaines stratégies améliorent de façon significative l'inclusion déficients auditifs ».

1.5.2-Hypothèses spécifiques

- Il existe une relation significative entre les techniques d'enseignement et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs ;
- Il existe une relation significative entre les techniques d'évaluation et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs ;
- Il existe une relation significative entre les techniques de communication et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs ;
- Il existe une relation significative entre le matériel didactique et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs .

1.6- INTERET DE L'ETUDE

Sur le plan méthodologique, cette étude nous permet d'avoir une démarche appropriée pour saisir le processus d'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs

Sur le plan pédagogique et didactique, cette étude permettra aux enseignants et encadreurs de comprendre le rôle fondamental que joue leur formation dans la spécialisation de l'éducation inclusive. Elle permet aux élèves déficients auditifs de mieux s'épanouir, se socialiser et s'intégrer avec leurs camarades afin que cela facilite leur apprentissage. Elle permet aussi aux sourds-muets de prendre conscience du rôle capital qu'ils ont à jouer dans la réussite de leur inclusion scolaire. Ils doivent pouvoir exprimer les difficultés qu'ils rencontrent en milieu scolaire et identifier les solutions possibles. Aux enseignants, cette étude leur permet de mieux comprendre la spécificité des élèves sourds-muets ainsi que leurs difficultés en milieu scolaire ordinaire.

Au plan politique, il s'agit de susciter chez les hommes politiques, le besoin de procéder à des aménagements pédagogiques et didactiques (création des salles de classes inclusives, formation des enseignants spécialisés...), en tenant compte des besoins des élèves

sourds-muets afin de rendre cette éducation inclusive effective et efficace dans notre pays pour une éducation émergente.

Sur le plan social, cette étude permettra à la société de prendre en compte ou de mieux gérer les doléances de personnes handicapées en général et des malentendants en particulier. Il s'agit d'initier les uns et les autres à revoir leur façon de regarder les handicapés en général, et les enfants sourds-muets en particulier afin de comprendre que ces derniers voudraient aussi recevoir une éducation parmi les autres enfants pour à la fin s'affirmer en tant qu'acteur sociaux et participer à leur manière au développement de la société dans laquelle ils vivent.

1.7- DELIMITATION DE L'ETUDE

La délimitation de cette étude porte sur la définition de ces cadres thématiques, géographiques et théoriques.

1.7.1- Sur le plan thématique

Notre travail s'inscrit dans le domaine du champ pluridisciplinaire des sciences de l'éducation. Cependant, nos préoccupations s'inscrivent en général dans les champs de la pédagogie, plus précisément dans le domaine de l'éducation spécialisée (psychopédagogie). Elle aborde le thème de l'éducation inclusive qui prône la scolarisation des enfants à besoins spécifiques et des enfants « normaux » dans les mêmes salles de classe. Cette recherche aborde des aspects relatifs aux difficultés d'apprentissage de ces élèves notamment en termes de supports didactiques adéquats d'une part, et en termes de compétences de l'enseignant, de sa capacité à différencier la pédagogie d'autre part.

1.7.2- Sur le plan géographique

Cette étude se déroule dans la région du centre au département du Mfoundi, dans la ville de Yaoundé plus précisément à l'école maternelle et primaire l'inclusive ESEDA et dans l'établissement secondaire public : Lycée de Nkol-Eton.

1.7.3- Sur le plan temporel

Notre étude s'est déroulée au cours des années académiques 2016-2017, pendant toute la durée de notre formation à la faculté des sciences de l'éducation et plus particulièrement dans l'intervalle du dernier trimestre de l'année 2016 et du premier trimestre de 2017.

CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre comporte la définition des concepts, l'inventaire des principaux travaux de recherches effectués dans le domaine choisi et les théories sur lesquelles repose notre travail.

2.1. DEFINITION DES CONCEPTS

2.1.1- Atteintes des objectifs

Par atteinte des objectifs, on entend le but déterminé d'une action. C'est la finalité, le but déterminé d'une action qu'un individu ou un groupe souhaite atteindre. Il s'appuie sur des choix stratégiques.

2.1.2- La déficience

La loi n°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées définit la déficience dans son article 2 alinéa2 : « la déficience est la perte de substance ou l'altération d'une structure ou d'une fonction psychologique, physiologique et ou anatomique ». La déficience est une perte ou une anomalie portant sur un organe ou une fonction. Elle affecte l'intégrité physique ou mentale temporairement ou définitivement, elle est repérable et mesurable. Selon l'OMS, on distingue quatre types de déficiences : la déficience physique, la déficience visuelle, la déficience auditive et la déficience intellectuelle.

2.1.3- La déficience auditive ou malentendants

On regroupe sous le terme de déficience auditive différents degrés de perte d'acuité auditive. C'est un handicap qui peut survenir à n'importe quel moment de la vie. Chez le jeune enfant, lorsque l'atteinte est bilatérale, elle perturbe l'acquisition et le développement du langage oral et écrit. Dans tous les cas, elle modifie la communication et les relations sociales.

Selon le **dictionnaire Larousse**, la déficience auditive est un état pathologique caractérisé par une perte partielle de l'ouïe. Ce terme renvoie le plus souvent à une abolition complète de l'audition.

❖ Les types de déficience auditive selon le degré de perte auditive

La classification du Bureau international d'audiophonologie (B.I.A.P) définit quatre degrés de déficience auditive selon la moyenne de la perte auditive et leur incidence sur la perception. Il s'agit de :

- **La Déficience auditive légère** (21 à 40 décibels de perte)

Elle peut passer inaperçue, mais affecte la perception des sons aigus. Elle entraîne peu de problèmes de communication. Elle peut cependant déjà engendrer des confusions de perception des phénomènes sourds /sonores tels que « f »/ « v », « ch. »/ « j », « s »/ « z », « p »/ « b », « t »/ « d ». Elle affecte la perception des sons les moins forts et entraîne des difficultés à percevoir une voix faible ou masquée par des bruits de fond.

- **La Déficience auditive moyenne** (41 à 70 décibels de perte)

Elle altère l'intelligibilité de la parole qui ne peut être perçue que si elle est forte. Le message oral perçu est incomplet. Un appui sur la lecture labiale est nécessaire.

- **La Déficience auditive sévère** (71 à 90 décibels de perte)

Aucune perception de la parole n'est possible. Seuls les bruits très puissants sont perçus. L'utilisation de la lecture labiale est indispensable.

Une perte auditive en dessous de 21 décibels n'est pas considérée comme une déficience auditive mais comme une audition normale. Au-delà de 120 décibels de perte, la déficience auditive est totale. On parle de surdité totale ou de corphose, aucun son n'est perçu.

Les degrés de déficience auditive peuvent aussi être décrits en termes de restes auditifs. Il est en outre important de préciser que le degré de déficience auditive ne peut se limiter à cette mesure arithmétique, il doit tenir compte du handicap et de la gêne ressentis par la personne et son entourage.

❖ **Les types de déficience auditive selon la localisation de l'atteinte**

L'OMS distingue trois types de déficience auditive :

- **La déficience auditive de transmission** désigne la conséquence d'une atteinte de l'oreille externe ou moyenne (tympa et osselets). Elle est souvent curable médicalement ou chirurgicalement. L'atteinte consiste en un maximum de 60 décibels de perte. Les signaux sonores sont moins bien perçus, mais la qualité (compréhensibilité) reste dans une large mesure bonne. Dans tous les cas, les sons sont déformés et l'appareillage ne résout cela qu'en partie.

- **La Déficience auditive de perception** : elle désigne la conséquence de l'atteinte de l'oreille interne (où se fait le codage électrique de la variation sonore) ou parfois l'atteinte du nerf auditif ou de cerveau. L'atteinte peut être légère ou totale. Dans tous les cas, elle entraîne non seulement une perte du niveau sonore mais également une déformation des sons qui varie selon la fréquence (les sons aigus sont les moins bien perçus).
- **La Surdité mixte** : elle consiste en la coexistence des deux types d'atteintes.

2.1.4- Le handicap

Le mot handicap vient de l'expression Anglaise « hand in cap » qui signifie « main dans le chapeau ». L'expression s'est ensuite transformée en un mot, puis appliquée au domaine sportif. Historiquement, le handicap se définit par opposition à la maladie. Ainsi, le patient était malade tant que son problème pouvait être pris en charge médicalement, alors qu'il était réputé handicapé une fois le problème devenu incurable.

WOOD(1980) transforme radicalement la vision du handicap en le définissant comme un désavantage dont est victime un individu pour accomplir un rôle social normal du fait de sa déficience, lésion temporaire ou définitive, ou son incapacité de réduction totale ou partielle des capacités pour accomplir une activité. La trilogie de Wood (Déficience-incapacité-désavantage) est reconnue et acceptée par l'OMS.

Selon l'OMS, le handicap est la difficulté ou l'impossibilité de réaliser des actes élémentaires physiques et/ou psychologiques.

« Est appelé handicapé celui dont l'intégrité physique ou mentale est progressivement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'Age, d'une maladie ou d'un accident, de sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou occuper un emploi s'en trouvent compromises ».

Selon l'organisation mondiale des personnes handicapées, le handicap est la perte ou la limitation des possibilités de participer à la vie normale de la collectivité sur une base égalitaire avec les autres, en raison d'obstacles physiques et sociaux que sont :

- La déficience qui correspond à l'altération d'une structure ou d'une fonction psychologique et anatomique ;
- l'incapacité qui est une réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir de façon normale une activité ;

- Le désavantage, conséquence de la déficience et de l'incapacité sur les conditions d'insertion sociale, scolaire ou professionnelle.

Le handicap désigne la limitation des possibilités d'interaction d'un individu avec son environnement causée par une déficience provoquant une incapacité permanente ou nous menant à un stress et à des difficultés morales, intellectuelles, sociales et physiques

2.1.5- Inclusion scolaire

Selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Christiane Etevedir, 2005), le terme inclusion désigne « l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous quelles que soient leurs éventuelles particularités. L'expression inclusion scolaire s'applique ainsi à l'ensemble des enfants, particulièrement à ceux qui sont considérés comme ayant le droit d'accéder à l'école de leur quartier, voire aux classes ordinaires et de participer au même titre que les autres, aux activités pédagogiques ».

Pour Elisabeth Zucman, l'inclusion scolaire désigne le besoin d'une aide particulière pour apprendre et tend parfois à remplacer celui de handicap. Elle concerne les élèves en grande difficulté et les élèves porteurs d'une déficience qui les « handicape ».

D'après Boutin et Bessette(2009), l'inclusion est un processus qui consiste à mettre en place un environnement adapté spécifiquement qui correspond aux caractéristiques de la personne en situation de handicap. C'est donc l'environnement qui est transformé pour que la personne en situation de handicap trouve sa place dans un système structuré en fonction de ses capacités. La personne est placée dans un milieu adapté pour elle, mais qui sort du cadre accessible à tous. C'est un processus dialectique où d'un côté la personne en situation de handicap cherche à s'adapter le plus possible aux normes sociales, et de l'autre les normes sociales s'adaptent pour accepter les différences.

Selon Zaffran(2007), l'inclusion scolaire est l'adaptation de l'école aux besoins de l'enfant, approche éducative globale avec des transformations inévitables que cela entraîne dans les façons de penser, de faire et d'agir.

Tableau01 : Comparaison entre l'intégration et l'inclusion scolaire

Points de comparaison	Intégration scolaire	Inclusion scolaire
Origine	Reconnue à partir des années 70	Commence dans les années 90 : rupture avec le main streaming (Rogers, 1993)
Fondements philosophiques, éthiques et moraux liés à la constitution Américaine	Idéal de liberté, égalité et opportunité L'Intégration poserait des limites en recourant à des dispositifs spéciaux de placement Centration sur l'apprentissage	Idéal de liberté, égalité et opportunité Ces fondements demeurent, mais leurs objectifs ne seraient atteints sans une inclusion totale Centration sur l'enfant dont il faut respecter les caractéristiques en évitant toute stigmatisation.
Visées	Intégration progressive compte tenu des progrès de l'élève	Inclusion immédiate sans égard aux capacités de l'élève.
Modalités	Continuum allant des services spécialisés à la classe normale Intervention auprès des élèves : a) Placement en classe ordinaire provenant d'une décision administrative fondée sur un diagnostic ; b) Permet l'existence des services adaptés (système en cascade) ; c) Services de soutien réservés aux élèves avec les handicaps ou en difficultés (EhDAA) ; d) Evaluation très ciblée, micro graduée, quantitative.	Pas de continuum ou très peu, condition d'ordre pédagogique ou social Intervention auprès des élèves : a) un placement pour tous les élèves : la classe ordinaire ; b) système en cascade : serait inapproprié pour les EHDA par ce que basé sur le principe de continuité des services ; c) Ressources mises à la disposition de la classe ordinaire pour l'ensemble des élèves ; d) Evaluation : auto évaluation, mode qualitatif et non quantitatif
Populations concernées	Elèves avec handicaps légers	Tous les élèves quels que soient leurs handicaps
Intervenants	L'enseignant de la classe ordinaire en collaboration avec les spécialistes (enseignant spécialisé, orthophoniste, orthopédaogues...)	Enseignant de la classe ordinaire : personnage clé, participation des spécialistes sur demande.

Source : Boutin et Bessette (2009), Inclusion ou illusion ? Elèves en difficultés en classe ordinaire : défis, limites et modalités.

Selon **Thérèse MungahShalo Tchombé** (Université de Buea-Cameroun) c'est un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'elles s'occupent de tous les enfants appartenant à une minorité ethnique, des personnes touchées par les personnes touchées par le VIH Sida, des handicapés et de ceux qui ont des difficultés à combattre. **D'après les managers des établissements scolaires**, l'inclusion scolaire est définie dans le secondaire comme étant la prise en compte de tous les enfants quels que soient leurs besoins spécifiques. Au niveau du primaire, elle est assimilée à plusieurs éléments (méthode pédagogique, à l'équité en éducation) son but principal est d'éviter toute discrimination et de favoriser la cohésion sociale.

2.1.6- Intégration scolaire

Etymologiquement, intégration du mot latin « *integrare* » qui signifie rendre entier, action de faire rentrer une partie dans un tout.

Selon Mercier (2004), l'intégration est un processus qui consiste à favoriser l'adaptation de la personne en situation de handicap. Ses comportements doivent correspondre aux normes et aux valeurs sociales dominantes. La personne en situation de handicap doit développer des stratégies pour être reconnue comme les autres.

Pour Grawitz (2004) cité par Maliah (2010), l'intégration désigne la situation d'un individu ou d'un groupe qui est en interaction avec les autres individus (sociabilité), qui partage les valeurs et les normes de la société à laquelle il appartient. D'après lui, le terme intégration a au moins deux sens : le sens littéral et le sens courant.

D'une part, l'intégration désigne un état du système social. Une société sera considérée comme intégrée si elle est caractérisée par un degré élevé de cohésion sociale. A l'intégration, on oppose donc l'anomie ou la désorganisation sociale.

D'autre part, l'intégration constitue une des fonctions du système social assurant la coordination, des diverses fonctions de celui-ci pour le bon fonctionnement de l'ensemble. A l'intégration, on oppose donc la marginalisation, la déviance et l'exclusion.

L'intégration se présente à la fois comme une approche pédagogique qui vise un développement des compétences cognitives et sociales optimales de l'enfant en situation de handicap à travers ses interactions avec les enfants « valides » dans un projet commun et

comme la mise en œuvre d'un modèle de société selon lequel les différences ne seraient pas les motifs de la ségrégation.

En sociologie, l'intégration est un processus ethnologique durant lequel une personne initialement étrangère à une communauté devient membre de celle-ci par l'adoption des valeurs et des normes de son système social. A cet effet, l'intégration nécessite deux conditions :

- La volonté ou démarche individuelle de s'insérer et de s'ajuster (intégrabilité de la personne) ;
- La capacité intégratrice de la société par le respect des différentes et des particularités individuelles.

Selon le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI, OCDE 1994), l'intégration scolaire est un processus maximisant l'interaction entre les élèves handicapés et les élèves non handicapés.

Dans le cadre de notre travail, l'intégration scolaire désigne la scolarité d'enfants et d'adolescents handicapés à l'école ordinaire, leur insertion et leur adaptation.

2.1.7- La personne handicapée

La convention des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées définit les personnes handicapées comme « *des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durant leurs existences et dont l'interaction avec réserve peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de déficience physique et ou mentale, congénitale ou accidentelle* ».

La loi N°2010/002 du 13 avril 2010 relative à la protection et la promotion des personnes handicapées stipule dans son troisième article que le qualificatif de personne handicapée s'applique aux catégories suivantes :

- Les handicapés physiques qui comprennent les handicapés moteurs et les handicapés sensoriels ;
- Les handicapés mentaux, débiles, autistes, mongoliens ;
- Les polyhandicapés, ce sont les personnes portant plusieurs handicaps physiques et ou mentaux.

L'office des personnes handicapées du Québec perçoit la personne handicapée comme une personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui de façon significative et persistante est atteinte d'une déficience physique ou mentale.

Sillamy(1988) quant à lui définit la personne handicapée comme « une personne diminuée physiquement ou présentant une déficience mentale ».

2.1.8- Stratégie pédagogique

Les stratégies d'enseignement sont adaptées aux objectifs et aux finalités de l'enseignement. Le choix de la technique et le rôle de l'enseignant, le niveau d'intervention de l'apprenant sont des facteurs importants pour la réussite de l'enseignement. Ce choix peut être appelé stratégie pédagogique. Une stratégie pédagogique est donc un ensemble de méthodes et de démarches qui vont déterminer des choix de techniques, de matériels et de situations pédagogiques pour amener l'objet au but de l'apprentissage.

Pour Durtal, c'est la manière d'organiser de structurer un travail, de coordonner une série d'activités. C'est aussi un ensemble de conduites en fonction du résultat. Elle est constituée par l'ensemble des conduites ou interventions pédagogiques articulées entre elles en fonction d'un but, d'un objectif (Thines. Lemp 1975).

Le dictionnaire pédagogique est une organisation des techniques et des moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif pédagogique. Le dictionnaire Larousse, c'est aussi un moyen d'apprendre où l'élève prend en compte ce qu'il sait déjà et ce qu'il désire savoir et planifie ses activités en prévoyant ses difficultés.

Pour Grevier et Aubin (1998 p. 290), la stratégie pédagogique un plan général comme un ensemble d'opérations agencées en vue de favoriser l'atteinte d'un but ; c'est aussi un ensemble de méthodes et de démarches qui vont déterminer les choix et les techniques de matériels et de situations pédagogiques par rapport à l'objet ou but de l'apprentissage.

Une stratégie pédagogique est un plan d'action où la nature et les interrelations des éléments : de l'apprenant, de l'enseignant, du savoir et du milieu, sont précisés en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre composantes de la situation pédagogique (Legendre : 1993, page1187). C'est également la stratégie pédagogique comme un ensemble de démarches et de techniques qui visent l'atteinte des buts éducationnels.

Dans le cadre de notre travail, les stratégies pédagogiques renvoient au choix des supports didactiques, des modes de communication, des méthodes et techniques d'enseignement et des modes d'évaluations qui favorisent l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'inclusion scolaire désigne le besoin d'une aide particulière pour apprendre et tend parfois à remplacer celui du handicap. Elle concerne les élèves en grandes difficultés et les élèves porteurs d'une déficience. Elle est aussi, un processus qui consiste à mettre en place un environnement spécifiquement adapté correspondant aux caractéristiques de la personne en situation de handicap. C'est donc l'environnement qui est transformé pour que la personne en situation de handicap trouve sa place dans un système structuré en fonction de ses capacités. La personne est placée dans un milieu adapté pour elle, mais qui sort du cadre accessible à tous. C'est un processus dialectique où d'un côté la personne en situation de handicap cherche à s'adapter le plus possible aux normes sociales, et de l'autre les normes sociales s'adaptent pour accepter les différences.

Cependant qu'en est-il de certaines approches et de certains penseurs ?

2.2.1- Travaux portant sur les personnes handicapées

2.2.1.1- Les enfants anormaux à l'école

Une question a été posée à la fin des années 60 : qui a créé et pourquoi l'enseignement spécial pour les enfants anormaux ? Vial (1990) y répond dans son ouvrage intitulé *Les enfants anormaux à l'école*.

Cette question est liée au contexte intellectuel et politique qui prévalait en ce temps. C'est l'époque où Bourdieu et Passeron introduisent la théorie de la reproduction sociale, l'école comme instrument de reproduction sociale. Il a été constaté que l'obligation scolaire a mis l'école primaire en face d'une catégorie d'élèves inopportuns ou encombrants qu'elle ne scolarisait pas jusqu'alors et qui perturbaient son fonctionnement. La notion « d'arriéré mental » a donc été introduite et des classes de perfectionnement ont été créées.

Ce constat amène Vial (1990) à formuler l'hypothèse selon laquelle l'affection des élèves dans ces classes n'obéit pas à des procédures objectives fondées sur une science psychologique », mais bien davantage à une logique sociale de ségrégation qui se donne pour provisoire et réparatrice, mais qui est en réalité irréversible. Il s'inspire des travaux de Mira Stainbak, fondatrice du centre de recherche sur l'enseignement spécialisé et d'adaptation scolaire (CRESAS) et de Muel qui mettent tous en exergue l'inventaire de l'enfance anormale du fait de l'obligation scolaire qui entraîne la création de l'enseignement spécial, pour retracer l'historicité de l'enseignement spécial et procéder à une étude de terrain pour vérifier son hypothèse.

C'est ce qui le conduit à postuler un système d'éducation intégrée. Il affirme à cet effet : *« Nous avons un intérêt considérable à ce que, ni les enfants, ni leurs famille ne puissent être considérés comme formant un bloc à part dans l'ensemble des écoles, une population particulière au regard de la loi. Nous ne voulons pas faire deux catégories d'enfants ».*

Cette étude vient redonner à l'enfant handicapé sa place dans le milieu scolaire en particulier et dans la société en général. L'enfant handicapé jouit désormais de tous ses droits comme ses pairs normaux. Vial pense que l'état doit donner aux handicapés l'instruction comme à tous les enfants. Les anormaux ne doivent pas être les hors-la-loi scolaires, exclus de l'enseignement public et du bénéfice de l'instruction obligatoire. Ce qui suppose l'existence d'une loi qui, visant les normaux en général, détermine les conditions dans lesquelles ces malades et ces infirmes devraient jouir des bienfaits de l'éducation intégrale obligatoire et partout gratuite et laïque.

Notons cependant que cette étude concerne la société française à la fin du 19^{ème} siècle, une société en pleine urbanisation. Elle constitue pour nous une source d'inspiration, mais ne cadre pas avec notre contexte. Qu'en est-il chez nous?

2.2.1.2- Les droits des personnes handicapées au Cameroun

Dans cet ouvrage paru en 2003, l'auteur examine les problèmes relatifs aux droits des personnes handicapées ainsi que les politiques et programmes en leur faveur. Il décrit également les déficiences spécifiques au regard de l'encadrement des personnes handicapées. Il met sur pied un diagnostic des indicateurs sociaux et professionnels de la personne handicapée au Cameroun et recherche les facteurs qui influencent l'insertion socioprofessionnelle des personnes handicapées. Kamga précise que :

« Malgré l'existence d'une législation Camerounaise et des dispositions soucieuses de la situation des personnes handicapées, force est de reconnaître que cette catégorie de la population, minoritaire, lutte encore pour sa survie et son intégration sociale ; bien plus, les droits des personnes handicapées, du moins ceux universellement reconnus sont quotidiennement bafoués, au moment même où l'on proclame par ailleurs de manière irréversible des nouveaux droit de l'homme ».

Il ajoute : *« la personne handicapée est un être humain en dépit des particularités liées çà la déficience dont elle souffre. Elle doit être reconnue et respectée en tant que dépositaire de la dignité humaine, fondamental de tout droit ».*

L'auteur a le mérite d'avoir axé son travail sur un secteur important de la vie en société qui est celui de la discrimination, de la marginalisation de certaines minorités dans notre pays, en l'occurrence les personnes vivant avec un handicap. Cependant, son travail d'une grande valeur se limite aux handicaps profonds (surdité, c civit ) en laissant le domaine du handicap partiel léger qui est par ailleurs le type le plus répandu et dont l'importance n'est plus à démontrer.

2.2.1.3- Les enfants handicapés à l' cole

Dans cet ouvrage paru en 1980, Lantier et al parlent de l'intégration scolaire des enfants portant des handicaps dans les écoles ordinaires. Selon eux, les enfants qui, en raison d'un état physique ou d'un trouble psychologique ne fréquentent pas l' cole ordinaire aux côtés de leurs pairs ne peuvent pas échapper à un sentiment d'exclusion. Surmonter à ce véritable handicap social est une épreuve qui s'ajoute à leurs difficultés propres, d'où ce paradoxe : en aidant, la société les pénalise. L'idée d'intégration est donc une solution. Il ne s'agit pas de nier le handicap, mais d'aménager des situations de vie et particulièrement de scolarité qui prennent davantage en compte les ressemblances de ces enfants avec les autres différences.

Lantier et al (1980) se posent donc la question suivante : l'intégration entraîne-t-elle des transformations éducatives tant sur le plan des actions pédagogiques, des stratégies d'ouverture de l' cole aux autres partenaires éducatifs que sur celui des représentations et attitudes ?

S'appuyant sur les recherches du CRESAS visant à dégager les possibilités de transformation du système éducatif pour mieux favoriser la réussite scolaire de tous les enfants, ils émettent l'hypothèse selon laquelle les pratiques éducatives peuvent être transformées pour favoriser les apprentissages de tous les enfants et éviter par là leur ségrégation. Ils aboutissent à la conclusion que l'intégration scolaire des enfants handicapés peut conduire à des modifications dans les pratiques pédagogiques, mais qu'elle peut également favoriser le développement des relations entre partenaires éducatifs et entraîner l'évolution des attitudes et des représentations. Cette étude continue dans la lancée des précédentes pour donner à l'enfant handicapé sa place dans la société. A ce titre, Lantier et al rappellent que la loi française du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées précise que : « *seront accueillis de préférence dans les écoles ordinaires tous les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap* ».

Néanmoins, ces auteurs ne mentionnent pas les principes fondamentaux à toute intégration scolaire.

2.2.3- La pédagogie de l'intégration

Le principe d'intégration vient réduire l'écart entre normalité et anormalité. C'est sans doute pour cette raison que la déclaration de Salamanque stipule en son article 2 que : *« les écoles ordinaires ayant une orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant les communautés, en édifiant une société intégratrice en atteignant l'objectif de l'EPT ».*

Les caractéristiques de l'éducation intégratrice selon Fonkoua (2008) sont les suivantes :

- La prise en compte de tous les apprenants ;
- Une plus grande flexibilité dans l'organisation, le calendrier, les contenus et le suivi de la scolarité ;
- Une égalité de chance dans l'accès, le processus et les résultats scolaires ;
- Une mise en place de stratégies continues pour identifier et vaincre l'exclusion et la marginalisation quelles qu'en soient les raisons ;
- La substitution par une pédagogie de la maîtrise et de la réussite de la pédagogie de l'échec qui caractérise plusieurs systèmes éducatifs des pays Africains ;
- L'apprentissage par les compétences ;
- Un processus d'apprentissage adéquat appuyé par un matériel didactique et un mobilier approprié et suffisant ;
- Une pratique éducative qui réponde à la diversité des besoins potentiels des enfants ;
- L'utilisation d'une personne compétente pouvant exécuter des tâches d'apprentissage indispensables à tous les enfants quelle que soit sa nature ;

Pour Zaffran (1997), l'intégration doit atteindre trois niveaux :

- L'intégration physique : accomplissement du devoir personnel ;
- L'intégration fonctionnelle : accomplissement du devoir personnel ;
- L'intégration sociale : sentiment d'appartenance au groupe.

Ainsi, le premier niveau est atteint lorsque les enfants handicapés sont placés sur le même site que les enfants non handicapés ; le deuxième niveau concerne l'organisation d'un enseignement et d'un programme d'études communs et le troisième concerne la constitution des groupes mixtes à l'occasion d'activités extrascolaires.

En outre, selon Zaffran (2007), l'objectif assigné à l'intégration est de permettre à l'enfant de bénéficier d'une formation générale, qui, tout en faisant son autonomie et son épanouissement, le prépare à une intégration sociale future, puis à assurer pleinement son rôle de citoyen. Pour cela, il faut soustraire les déficiences des structures et écoles. Ceci suppose la création d'écoles accueillant tous les apprenants, sans indépendamment de leurs particularités, leurs difficultés ou leurs handicaps. Il s'agit donc de l'école intégrée qui doit valoriser les différences entre les apprenants au lieu de les considérer comme un problème. Le principe fondamental de l'école intégrée est que les élèves doivent apprendre ensemble autant que possible, malgré les différences qui pourraient exister entre eux. Ces écoles doivent reconnaître et répondre aux divers besoins de leurs élèves afin de convenir aux différents styles de vitesse d'apprentissage et garantir une éducation de qualité pour tous ; ceci à travers des cursus appropriés, des aménagements organisationnels et des stratégies d'enseignement.

Dans son ouvrage intitulé *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Il analyse les difficultés d'intégration scolaire, puis propose une démarche susceptible de faire évoluer les représentations et d'étayer le projet personnalité d'intégration scolaire à partir de l'analyse des pratiques. Cette démarche permet de saisir les éléments qui influencent le déroulement d'une intégration scolaire : l'observation et l'analyse des stratégies parentales, des relations entre adultes, des liens entre élèves ordinaires et élèves handicapés qui ouvrent un angle original sur les conditions d'une intégration scolaire, depuis l'inscription de l'élève handicapé à l'école ordinaire jusqu'à son départ prévu ou précipité.

2.2.2- La pédagogie de l'inclusion

L'école inclusive est perçue différemment selon les auteurs. Paissance (2003) le souligne en ces termes : approche inclusive, école inclusive, classe inclusive, intégration-inclusion. La notion d'inclusion scolaire mise en exergue à travers la pédagogie de l'inclusion est divergente, en ce sens qu'elle propose la pleine intégration pédagogique de tous les élèves indépendamment de leur niveau de difficulté. La pédagogie de l'inclusion repose sur une philosophie qui préconise la pleine participation de tous les enfants, sans discrimination de sexe, de race, de religion ou d'état physique à tous les aspects de la vie scolaire et

communautaire. (Boutin et Bessete 2009). Pour ces auteurs, la pédagogie de l'inclusion pour certains signifie l'intégration pédagogique à temps plein pour tous les élèves ; alors que pour d'autres, elles sous-entendent plutôt la plus grande intégration possible de tous les élèves, avec les mesures de soutien nécessaires offertes à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire. Toutes ces options divergentes sur la manière de répondre aux besoins éducatifs particuliers ont amené Stainback à proposer l'abolition pure et simple de tous les services associés à l'éducation spéciale. Cependant, d'autres proposent plutôt le maintien de la classe ordinaire et qu'aucun élève n'en soit privé. Selon Sailor, pour qu'une école adopte une véritable pédagogie de l'inclusion, elle doit présenter les caractéristiques essentielles suivantes :

- Tous les élèves fréquentent l'école qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient aucun handicap ;
- La proportion naturelle d'élèves en difficultés qui fréquentent chaque établissement 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 ne soit exclu à cause du type ou de la gravité de son handicap ;
- On ne retrouve aucun regroupement d'élèves en difficulté dans les classes spéciales, plutôt dans l'école ordinaire et on y applique une politique de placement en classe respectant le critère d'âge des élèves ;
- L'emploi des stratégies d'enseignement faisant appel à la coopération et l'entraide est généralisé au sein de l'école ;
- Le programme et les services spécialisés sont offerts dans le contexte de la classe ordinaire.

Viennau (1992) propose une conception de la pédagogie de l'inclusion reposant sur les cinq composantes suivantes :

- La normalisation optimale de l'expérience de scolarisation de chaque élève ;
- La participation pleine et entière de chaque enfant à la vie de sa communauté d'appartenance, y compris à sa communauté d'apprenant et apprenants à l'école ;
- L'individualisation optimale du processus enseignement-apprentissage ;
- La reconnaissance de la contribution unique et irremplaçable de chacune et chacun au développement et à l'épanouissement de cette communauté d'apprenants ;
- L'accès de chaque élève aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à son développement intégral en tant que personne.

En outre, quelques principes directeurs devraient régir l'implantation des composantes de cette pédagogie :

- Aucune structure ni mesure administrative ne devrait prévaloir sur les besoins éducatifs des élèves. Par exemple, si pour atteindre certains objectifs du programme d'enseignement individualisé, l'élève a besoin d'une intervention à l'extérieur de la salle de classe, ce besoin ne doit pas être sacrifié sous prétexte que l'élève doit recevoir la totalité de son programme d'enseignement à l'intérieur de la classe ordinaire ;
- Tout en tenant compte de la nature et de la spécificité des besoins éducatifs des élèves en difficulté, tout programme d'enseignement individualisé doit viser le maximum d'intégration au curriculum prévu pour l'ensemble des élèves de la classe ;
- Toutes les ressources destinées à l'apprentissage ou toutes les ressources humaines complémentaires doivent être disponibles pour l'ensemble des élèves de la classe, et ce sur la base des besoins plutôt que sur celle de l'appartenance à une certaine catégorie d'élèves.

Tableau 02 : Récapitulatif des composantes et des implications éducatives

Composantes	Implications éducatives de la pédagogie de l'inclusion
1-Normalisation	-accès aux activités offertes par sa communauté (intégration communautaire) ; -programme et services éducatifs 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).
2-Participation	- Participation à la vie communautaire et à la vie sociale de l'école encouragée et soutenue par l'école (cercle d'amis et amis) ; - Participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage vécues en classe ou à l'intérieur de la classe.
3-Individualisation	-individualisation maximale des contenus d'apprentissage pour les élèves ; -Individualisation des processus enseignement/apprentissage au moyen d'utilisation de stratégies d'apprentissage variées ; -Individualisation de la démarche évaluative pour tenir compte des

	particularités de fonctionnement pouvant influencer la mesure des apprentissages.
4- Unicité	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation de la classe au vécu des élèves en difficulté ; - Valorisation du caractère unique de chaque élève ; - Mise en œuvre des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissage de la classe.
5-Intégralité	<ul style="list-style-type: none"> - Equilibre entre les divers types de savoirs visés ; - Equilibre entre les pôles autonomisation et socialisation ; - Equilibre entre les domaines de développement (prise en compte de toutes les dimensions de la personne).

Source : Raymond Viennau (1992), Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives.

2.2.3- Travaux portant sur les stratégies pédagogiques et l'inclusion scolaire

2.2.3.1- Pratiques pédagogiques favorables à l'inclusion scolaire

Selon l'agence européenne sur l'éducation spécialisée en Europe (2003), les constatations portant sur les pratiques de classe suggèrent différents groupes de facteurs efficaces dans le cadre de l'éducation inclusive :

- L'enseignement dans un cadre coopératif ;
- L'apprentissage coopératif ;
- La résolution des problèmes en équipe ;
- Le groupement hétérogène ;
- L'Adaptation des démarches d'apprentissage
- L'unité d'apprentissage accompagné ;
- Les stratégies alternatives d'apprentissage.

2.2.3.2- Pratiques, attitudes enseignantes et inclusion scolaire

Les enseignants ont des attitudes favorables à l'inclusion lorsque leur rôle est clairement défini et qu'il recouvre un soutien approprié. Ils doivent se montrer ouverts aux changements apportés par l'inclusion, tant dans la population scolaire que dans l'organisation de l'école, les innovations pédagogiques ou encore les partenaires. Le leadership de la direction est essentiel dans le développement d'attitudes favorables à l'inclusion. Le directeur et l'ensemble de l'équipe éducative doivent veiller à ce qu'il n'y ait aucun préjugé, stimuler un climat de classe ouvert, développer la coopération et les relations sociales entre les adultes et les enfants. L'enseignant doit instaurer une ambiance favorable à la motivation de l'apprenant sur les plans psychologique et psychosocial. On parle alors de l'instauration d'une

« *Inclusive Learning Frindly Classroom* » (ILFC) (UNESCO). Pour ce faire, il doit favoriser les relations entre les élèves dans un environnement de confiance (discussion, débat, groupe de coopération, tutorat).

A cet effet, BRUNET et WAGNER (1999) cités par BELANGER et ROUSSEAU 2004, p.40) soulignent que la relation affective-élève peut favoriser la réussite scolaire ; d'où l'importance pour l'enseignant de procéder à une auto-analyse de ses attitudes. Selon ces derniers, les attitudes des enseignants du primaire à l'égard de l'inclusion scolaire jouent un rôle important dans la réussite ou non de son implantation.

Les politiques et les pratiques en milieu scolaire ne doivent pas nuire à l'implantation de l'éducation pour l'inclusion. Les classes doivent avoir des effectifs politiques nationaux bien définis, une implication effective des parents et l'existence des services de soutien à l'inclusion. Il faudra également une formation des enseignants répondant aux attentes des élèves à besoins particuliers et des occasions de rencontre et d'observation des collègues pratiquant l'inclusion.

Les grandes valeurs de l'inclusion (égalité d'accès, équité) doivent être opérationnalisées à tous les niveaux. L'intégration doit faire partie du projet de l'école et faire l'objet d'un plan stratégique comprenant les structures d'accueil et de soutien pour tous, les objectifs, les moyens et les ressources. L'intégration exige que l'on apporte des réformes aux différents systèmes et programmes scolaires en fonction du type d'incapacité des élèves ; il faudrait également une adaptation des législations aux mesures à prendre pour les changements qui doivent se faire étape par étape, il s'agit de toute modification rendant les programmes d'éducation ordinaire généraux et accessibles de manière à tenir compte des besoins particuliers des élèves.

2.2.3.3- Les pratiques pédagogiques et l'inclusion scolaire

La loi du 08 juillet 2013 vient réaffirmer le principe d'inclusion scolaire : il convient de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Le fait d'être dans la classe n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est sur le plan pédagogique particulièrement bénéfique. Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement permet aussi aux autres élèves d'acquérir un regard positif sur la différence.

Aussi, « *l'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève. Cela implique, bien entendu, la mise en place d'une différenciation, d'adaptations et de modifications raisonnables qu'il convient de justifier* ». (Philippe Tremblay, *Inclusion scolaire dispositifs et pratiques pédagogiques*, De Boeck, 2012, p.5).

2.2.3.4- Facteurs favorables à l'inclusion scolaire

Selon l'OCDE (1995), l'accès et l'individualisation des programmes d'études favorisent l'inclusion scolaire. Il est important de noter qu'en matière d'enseignement, l'expression « programmes d'études » peut avoir différents sens, depuis le sens étroit des matières enseignées en classe jusqu'à celui plus vaste qui englobe tout ce qui touche à la vie de l'enfant. Ce deuxième aspect recouvre non seulement le contenu des cours, mais également les méthodes d'enseignement, l'attitude des enseignants et des élèves, leurs relations, la manière dont le personnel est géré, la participation des parents et la contribution des services de soutien notamment.

2.2.3.5- L'accès aux programmes d'études

Trois aspects de l'accès aux programmes d'études sont importants pour l'inclusion, à savoir l'accès physique, l'accès aux apprentissages et l'accès financier. La nécessité de permettre aux enfants à BEP d'accéder aux bâtiments scolaires est évidente. Il peut être nécessaire d'effectuer certains aménagements si l'on veut que ces enfants puissent participer à la vie de l'école. Au niveau des classes, il peut s'avérer nécessaire de prévoir des sièges spéciaux et de modifier certains équipements, notamment les appareils de laboratoire et les ordinateurs. C'est une fois les problèmes d'accès physique résolus que les enfants à BEP peuvent effectuer leur scolarité au milieu des autres enfants.

Les conditions d'accès aux apprentissages sont plus délicates. Pour les enfants déficients auditifs, l'amplification des sons peut s'avérer insuffisante pour leur permettre d'accéder aux connaissances. Alors, ces enfants, leurs enseignants et peut-être les autres élèves peuvent avoir à apprendre et à utiliser un système spécial de communication, à savoir le langage des signes.

Par ailleurs, pour atténuer la perte sonore, on peut recourir à la correction auditive. Il existe trois formes de prothèses auditives :

- Le contour d'oreille qui se place comme son nom l'indique autour du pavillon ou l'intra-auriculaire qui, lui, se place dans le pavillon. Un microphone capte tous les sons environnants et les envoie en les modulant à l'écouteur afin que celui-ci fasse la transmission de ces ondes sonores dans le conduit auditif jusqu'au tympan ;
- L'implant cochléaire qui est surtout mis en place pour les déficients auditifs profonds et qui agit directement sur l'oreille interne puisqu'il est installé sur la cochlée. La cochlée fait le lien entre le monde extérieur et le cerveau. Elle transforme les ondes sonores en ondes électriques prêtes à être envoyées au cerveau par le nerf auditif. L'implant permettrait donc de pallier la défaillance de la cochlée et le microphone, placé sur le contour d'oreille, capte les sons et les transmet à un microprocesseur aimanté qui les code et les envoie par le biais d'une antenne aux électrodes implantées dans la cochlée. Cette implantation nécessite une opération chirurgicale afin de placer les électrodes ainsi que l'aimant qui permet de maintenir les parties internes et externes ensemble ;
- L'implant auditif à ancrage osseux. Il est composé d'une partie implantée ou percutanée en titane appelée plus communément « la vis » et un appareil auditif qui vient se clipper dessus. Le but du boîtier est de transformer un son capté par le microphone en vibrations. Cette vibration est envoyée à l'implant qui la transmet à son oreille interne via des vibrations sans avoir besoin du tympan ni des osselets. Cet implant est chirurgical, il n'est proposé avant cinq ans que sous la forme d'un bandeau. Il permet de compenser chez les bébés, enfants et adultes, certaines surdités de transmission telles que les surdités mixtes (transmission et perception) et peut restaurer la binauralité (pseudo-stéréophonie) dans des cas de surdités neurosensorielles unilatérales. Il facilite la compréhension dans le bruit et permet, posé sur l'oreille totalement sourde, de savoir d'où vient le son.

Les corrections auditives sont des moyens mécaniques et technologiques pour atténuer le handicap. Or, elles ne permettent pas de retrouver une audition « normale ». Elles améliorent les capacités auditives restantes mais n'offrent pas toujours les changements radicaux attendus. De plus, la communauté sourde reproche aux spécialistes d'inciter les personnes concernées et leur famille à choisir ce type de correction surtout lorsqu'il s'agit d'enfants étant encore au stade pré-lingual. Pour eux, cela montre la volonté des médecins de vouloir « *guérir* » de la surdité comme étant une maladie et donc de se tourner davantage vers

la tradition oraliste et non pas vers la langue des Signes Française, qui pour cette communauté est une langue à part entière.

Concernant les modes de communication, on en distingue plusieurs :

➤ La communication orale. Elle peut être vocale (le français oral) ou gestuelle, en langue des Signes Française. Le Français oral repose sur l'audition ainsi que sur « *la capacité à réaliser et à maîtriser les mouvements articulatoires et sur la maîtrise du français* » (SCEREN, 2009). Il peut s'appuyer sur la lecture labiale qui consiste à reconnaître des éléments de la parole grâce à l'observation des mouvements labiaux, de la langue et des joues. Cette aide est assez compliquée puisque certains sons sont difficilement reconnaissables comme le [k] et d'autres se ressemblent comme le [p], le [b] et le [m] ou le [t], et le [n]. Cet appui est très fatigant et demande un grand effort de concentration. Il est surtout employé lors de la rééducation orthophonique.

Le Langage Parlé Complété (LPC) est également une aide utilisée pour la compréhension du Français oral. Il s'agit de l'emploi de la parole accompagnée d'un code utilisant des gestes non significatifs près de la bouche afin, de distinguer les sons qui se ressemblent. La compréhension n'est donc possible qu'avec la maîtrise du français. L'intonation, les mimiques et les gestes sont donc très importants et cela nécessite également une grande concentration. Le LPC est efficace pour les enfants sourds sévères qui sont en cours d'acquisition des morphèmes syntaxiques. Il accroît la compréhension du langage oral et favorise la production du langage verbal.

La communication orale est très importante pour la tradition oraliste qui considère que pour accéder à la société, toute personne déficiente auditive doit pouvoir comprendre et s'exprimer en Français oral. Les enfants sourds sont donc intégrés le plus possible et doivent une rééducation orthophonique. Cette conception de l'enseignement ne convient pas à tous les enfants déficients auditifs. Ils ne doivent pas avoir de troubles associés et doivent pouvoir assimiler un minimum de sons pour que cela soit utile. Ils doivent par ailleurs avoir reçu une éducation auditive et avoir évolué dans un environnement riche en échanges très tôt. Cette conception oraliste rend compte de la personne sourde comme étant handicapée avec quelque chose qui lui manquera toujours (Virole, 2006)

La langue des signes française repose, quant à elle, sur la vue, sur la capacité à réaliser des mouvements gestuels. Il ne s'agit pas de la transcription du Français en geste : le

bimodalisme (Français Signé). Ce mode de communication est une langue vision-gestuelle à part entière reconnue depuis quelques années. Elle n'est pas universelle, chaque pays possède sa propre langue des signes qui varie aussi selon les régions en différents dialectes et qui possède sa propre syntaxe. Elle emploie des gestes et des expressions du visage qui la rendent très particulière, voire dérangement dans notre société dans laquelle nous ne devons pas forcément montrer nos émotions.

Ce moyen de communication est utilisé par des milliers de personnes déficientes auditives et presque autant de personnes malentendantes et reconnu depuis peu comme étant une langue. Elle permet donc à tous ceux qui l'utilisent de posséder une même culture, que l'on appelle la culture sourde. Cette culture se base sur une construction du monde différente en fonction de ce que les personnes sourdes et malentendantes perçoivent, avec leurs propres représentations.

➤ La communication écrite est également privilégiée dans notre société et elle reste une priorité à l'école. Elle fait appel à la vue, à la maîtrise du code écrit et du Français. Elle fournit un support visuel nécessaire à la compréhension et reste une source d'informations fiable et stable.

➤ La communication totale, quant à elle, fait appel à tous les moyens mis à disposition pour communiquer : la parole, les gestes, le dessin mais également le Français Signé. Elle ne peut être utilisée que de manière très ponctuelle car elle permet de pallier à un problème de communication et de compréhension mais n'est pas un mode à privilégier puisqu'elle ne possède pas de grammaire, ni de forme particulière.

L'enseignement utilise de plus en plus comme mode de communication un mélange LSF pour la compréhension et la communication ainsi que du Français principalement écrit voire oral. Cette méthode d'enseignement a fait ses preuves et permet aux élèves d'accéder au monde qui les entoure, à la société tout en ayant la possibilité de communiquer facilement grâce à une langue qui ne nécessite pas une grande maîtrise du Français oral.

Quant à l'aspect financier, il peut être selon les cas, un facteur ou un obstacle à l'inclusion. Dans certains pays, les équipements spéciaux et / ou l'aide nécessaires à l'intégration des enfants à BEP dans les écoles ordinaires leur sont octroyés. Dans d'autres pays par contre, le fait de lier spécifiquement le financement à des handicaps contribue à « étiqueter » les enfants et à les diriger vers un enseignement spécial de type ségrégatif.

➤ **L'individualisation des programmes d'études**

Le niveau de connaissances et les capacités des enfants étant variables, il incombe à l'enseignant d'individualiser le programme d'études pour tenir compte des différences. Ainsi, l'enseignant doit s'écarter des méthodes qui consistent à donner le même enseignement à toute la classe et en même temps. Il lui donner des tâches distinctes aux différents groupes et encourager la coopération dans les groupes. Mais, si les tâches à effectuer varient, tous les enfants de la classe peuvent travailler à la réalisation d'un objectif commun dans le cadre de progression du programme d'études. Pour être efficace, l'individualisation du programme nécessite de la part de l'enseignant beaucoup de temps, de connaissances et de capacités d'organisation. Dans le primaire par exemple, les enseignants doivent connaître les contenus de toutes les matières à différents niveaux de difficultés.

Divers aménagements sont nécessaires pour permettre à l'enseignant de gérer son travail. Il faut par exemple prévoir dans son emploi de temps des heures pendant lesquelles il n'enseignera pas, mais, pourra consulter, planifier et évaluer ; prévoir également des enseignants de soutien ou assistants pour aider les enfants à besoins éducatifs spécifiques, par exemple en modifiant le véhicule d'enseignement (langage des signes pour les sourds) ; mettre à sa disposition du matériel, notamment des ordinateurs et des machines interactives permettant l'apprentissage individuel. Il faudrait également prévoir dans le programme d'études commun, des niveaux bien définis.

Cependant, certains aménagements rendent plus difficile l'individualisation du programme d'études. Ainsi, lorsque le contenu de chaque matière est défini dans le détail, il n'est guère possible à l'enseignant de l'interpréter librement et de l'adapter aux besoins et aux centres d'intérêts d'enfants d'âges, de capacités et de contexte culturel différents. En outre, si des manuels scolaires standards sont imposés, et si à chaque niveau d'âge tous les enfants, si des manuels scolaires standards sont imposés, et si à chaque niveau d'âge tous les enfants doivent atteindre les mêmes objectifs, la situation est encore plus difficile. Alors, l'enseignant pourrait se sentir davantage tenu d'enseigner le page prévue du livre que de s'assurer que tous les enfants de la classe acquièrent des connaissances. Il faudrait donc abandonner cette standardisation pour recommander une certaine souplesse.

Par ailleurs, pour une individualisation des programmes réussie, les enseignants doivent être en mesure d'évaluer le niveau des enfants de manière formative, car c'est à partir des résultats de leur évaluation qu'ils décideront des connaissances que les enfants devront

ensuite acquérir et de la manière de les leur inculquer le plus efficacement. Mais on constate que dans nos pays, l'accent est plutôt mis sur l'évaluation sommative.

➤ **Dimensions des pratiques enseignantes**

Les pratiques enseignantes sont constituées de plusieurs dimensions :

- Une dimension finalisée et instrumentale liée à l'apprentissage et à la socialisation des élèves ;
- Une dimension technique liée aux savoir-faire spécifiques et aux gestes professionnels de l'enseignant ;
- Une dimension interactive ou relationnelle liée aux métiers humains interactifs, aux interactions avec les élèves médiatisées par le langage, la communication et les échanges ;
- Une dimension contextualité liée à la situation et à la structure organisationnelle ;
- Une dimension temporelle articulée à l'évolution du processus enseignement/apprentissage ;
- Une dimension affective ou émotionnelle qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation et de leur personnalité ;
- Une dimension psychosociologique liée à la nature humaine de l'objet de travail, (Réseau d'observation des pratiques enseignantes, Réseau Open, 2006).

Alors, en situation d'inclusion scolaire, l'enseignant devra mettre un accent particulier sur les dimensions affective et relationnelle, car les enfants à besoins spécifiques ont besoin de l'attention et de l'affection de leur entourage.

2.3- THEORIES EXPLICATIVES

Pour mieux cerner le problème des stratégies pédagogiques des atteintes des objectifs des enfants déficients auditifs, plusieurs approches théoriques ont été retenues. La théorie des besoins de MASLOW, la théorie de socioconstructivisme de VYGOTSKY, la théorie de l'apprentissage social d'Albert BANDURA, la théorie éco-systémique de BRONFENBRENNER, la théorie du modèle écologique au fondement de l'approche inclusive...etc.

Le Grand Larousse (2006 ; 1052) définit la théorie comme « un ensemble relativement organisé d'idées de concepts qui se rapportent à un domaine déterminé ».

2.3.1. Le socioconstructivisme de Vygotsky (1985)

La théorie socioconstructiviste est basée sur le modèle social de l'apprentissage développé essentiellement par les psychologues sociaux et les psychologues du développement social. Le socioconstructivisme quant à lui repose sur l'idée selon laquelle l'acquisition de connaissances durables est favorisée par la prise en compte du champ social dans lequel elle est située.

Pour Legendre (2005), le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui insiste sur les rôles des interactions entre le sujet et son environnement dans un processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde (Legendre, 2005, p. 1245).

L'approche socioconstructiviste introduit ainsi une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de Co-élaboration (Vygotsky, 1985).

Dans cette théorie, l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant-élèves et élèves-élèves. Le concept d'une construction sociale de l'intelligence est la continuité d'une auto socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent.

Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; la maîtrise d'outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situation-problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit.

En pédagogie, on dira que l'apprenant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses camarades et de l'enseignant.

Le socioconstructivisme est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès ;

La dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : l'apprenant ;

La dimension sociale qui fait référence aux partenaires en présence : les autres apprenants et l'enseignant ;

La dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

2.3.1.1- La zone proximale de développement (ZPD)

Ce concept central dans les travaux de Vygotsky exprime la différence entre ce que l'enfant apprendra s'il est seul, et ce qu'il peut potentiellement apprendre si on lui fournit une aide.

Vygotsky (1985) met en avant le rôle de la culture dans l'apprentissage. Son hypothèse centrale est « le fonctionnement fondamentalement social de l'être humain ». Dans son approche historico-culturelle, il affirme que l'homme est un acteur culturel et social et qu'il se développe grâce au processus social et historique. Pour cet auteur, « la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individu ». C'est l'apprentissage qui « tire » le développement. Il affirme que « les recherches montrent incontestablement [...] que ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » et parle alors de « zone proximale de développement » pour décrire les fonctions en maturation chez l'enfant.

Vygotsky définit la ZPD comme la distance entre deux niveaux :

Le niveau de développement actuel, mesuré par la capacité qu'à un enfant de résoudre seul des problèmes ;

Le niveau de développement mesuré par la capacité qu'a l'enfant de résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par quelqu'un. Apprendre revient alors à former une zone proche de développement.

Le devoir de l'école est de proposer aux enfants des tâches à un niveau supérieur de ce qu'ils savent faire. L'enfant peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin les limites de ses capacités. Grâce à l'imitation, dans une activité collective sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. La théorie de Vygotsky met l'accent sur la coopération sociale parce qu'elle permet à l'enfant de développer plusieurs fonctions intellectuelles : l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, l'habilité à comparer et différencier.

En résumé, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui, grâce à la médiation socioculturelle. La ZPD a une caractéristique spéciale : elle est sociale et culturelle. Par exemple, le sujet qui apprend à utiliser l'ordinateur, l'utilisera comme le professeur d'informatique lui a montré et comme les autres apprenants l'utilisent. Le comportement est déterminé par le contexte de l'apprentissage. En apprenant, le sujet imite aussi les autres. Ce qui constitue un processus d'apprentissage social et culturel.

A l'origine, le concept de ZPD fut introduit en tant qu'argument contre la mesure statique de l'intelligence : Vygotsky estimait qu'il était préférable d'évaluer ce que l'enfant était capable de faire seul, et accompagné par une personne plus compétente, plutôt que d'évaluer ses acquis dans l'idée d'en tirer une « mesure » de son intelligence.

Dans la théorie de Vygotsky, la ZPD représente avant tout ce que l'apprenant n'est capable de réaliser qu'avec l'aide d'une personne plus compétente. Deux sortes d'apprentissages peuvent y être distinguées :

Les apprentissages faisant partie du cursus de développement normal, lesquels de toute façon, seront développés par l'enfant : l'aide d'un expert permet alors de faciliter et d'accélérer l'apprentissage. Le rôle de l'éducateur sera alors de s'assurer que les acquis fondamentaux sont présents et permettront à l'enfant de discuter avec ses pairs en vue de construire collectivement de nouvelles connaissances.

Les apprentissages sociaux tirés de la collaboration avec autrui, exclusivement relatifs à la gestion de l'environnement social.

Ces deux types d'apprentissage découlent d'une construction sociale des connaissances, ils apportent donc à la fois des apprentissages cognitifs et sociaux utiles pour l'enfant, soit pour lui faire acquérir des compétences cognitives plus rapidement, soit pour développer le lien social.

2.3.1.2- Zone proximale de développement et pédagogie

Pour faciliter l'apprentissage selon cette conception, il est nécessaire d'inciter le travail en équipe, et supervisé, dans lequel chaque participant explicite sa démarche et permet ainsi à l'enfant de construire de nouvelles connaissances. Cette démarche s'inscrit également dans la volonté d'utiliser les acquis individuels et collectifs pour faciliter l'élaboration de nouvelles connaissances.

L'intérêt de cette approche réside également dans la possibilité d'évaluer les développements à venir afin de les faciliter en fonction des acquis. Ainsi, l'enfant est évalué non plus selon ses acquis mais également selon son potentiel. L'accent pédagogique est donc mis sur l'apprentissage des connaissances les plus « proches ».

2.3.1.3- Les médiations

Le socioconstructivisme a introduit le paramètre déterminant de la médiation de l'autre, l'influence du monde extérieur sur le développement des habiletés. Vygotsky a posé les premiers jalons de la théorie socioconstructiviste en passant par une phase d'interaction sociale avec autrui, et cela à tout âge. Ainsi, il prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage et le langage sert d'outil d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue de développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant.

Le concept d'échafaudage est étroitement lié à la zone proximale de développement, il correspond à l'ensemble des stratégies, techniques et aménagements prévus par l'organisateur de l'apprentissage en vue d'accompagner le sujet dans cette activité.

Il ne s'agit pas uniquement de la succession d'étapes mais bien de l'ensemble des moyens devant permettre de construire voire de Co-construire des savoirs, en vue de réaliser un apprentissage entraînant l'élévation vers un niveau de développement supérieur.

Cependant, en dehors de l'échafaudage, Vygotsky n'a pas plus amplement défini la nature et le mode d'intervention du médiateur au sein de la zone proximale de développement. D'autres psychologues et spécialistes de la pédagogie tels que Bruner et Wood ont repris cette idée et l'ont développé. Ainsi, Bruner (1987) introduit le concept d'«étayage ». En effet, pour ce dernier, apprendre est un « processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres ». Le rôle de l'enseignant est alors perçu à travers la mise en œuvre d'un processus d'étayage qui met l'accent sur l'aspect socio-affectif à travers la motivation, et sur l'aspect cognitif à travers la simplification de la tâche pour la rendre à la portée de l'élève.

2.3.1.4- Apprentissage, Développement et Zone proximale de développement

L'hypothèse centrale de **Vygotsky** est celle d'un fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Il considère que les fonctions psychiques supérieures, celles qui nous caractérisent le plus en tant qu'êtres humains ne se développent pas naturellement pour des raisons qui seraient essentiellement biologiques, mais culturellement par le biais de

médiateurs socioculturels. Dans cette perspective, l'éducation apparaît comme l'élément fondamental de l'histoire de l'enfant. Sur le processus naturel du développement de l'enfant vient se greffer, de manière décisive, le processus d'éducation qui permet l'éclosion des potentialités. L'éducation « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du développement » (Vygotsky, 1985, p.45).

A travers l'éducation, l'apprentissage constitue l'aspect moteur du développement intellectuel dans la mesure où il permet à l'enfant et à l'élève de s'approprier tout un héritage culturel.

L'enseignant devient alors prioritaire, et l'école apparaît comme le lieu privilégié où se mettent en place les fonctions psychiques supérieures et où s'effectuent les apprentissages.

Pour Vygotsky, la direction du développement de la pensée va du social à l'individuel. Les outils intellectuels élaborés par l'individu le sont tout d'abord au cours d'interactions, d'échanges. Il y a une double construction des fonctions psychiques supérieures, chaque fonction apparaissant deux fois, ou se développant en deux temps : « d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotsky, 1985, p.111). Ceci signifie que, sous certaines conditions de mise en situation et de mode de fonctionnement des individus, un processus interpersonnel peut ensuite être intériorisé, et générer des coordinations intra-individuelles, c'est-à-dire structurer les manières de penser des individus.

Activant le développement mental, l'apprentissage provoque l'émergence de processus évolutifs qui, sinon, demeureraient en sommeil. Il favorise la formation d'une zone de prochain développement, entendue comme l'écart entre le niveau de résolution d'un problème sous la direction et avec l'aide d'adultes ou de pairs plus compétents, et celui atteint seul. A la distinction entre le niveau de ce que l'élève est capable d'atteindre tout seul, et celui qu'il est capable d'atteindre avec l'aide d'un adulte ou d'un pair, s'ajoute l'idée que l'élève saura bientôt faire par lui-même, ce qu'il parvient actuellement à réaliser avec l'aide d'autrui ? Ainsi, en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'élève peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que quelqu'un, l'élève peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul. Cette approche véhicule l'idée que le véritable enseignement est toujours un peu en avance sur ce que les élèves maîtrisent et savent faire aujourd'hui.

2.3.2- Théorie du modèle écologique au fondement de l'approche inclusive

Pour mieux baliser l'offre de formation des déficients auditifs, ce modèle reste indiqué car il place l'enfant au centre de l'intervention. D'une façon concrète, c'est Bronfenbrenner (1979) qui a proposé un modèle qui correspond à une vision systémique de la réponse à apporter aux besoins de l'enfant. Il s'agit du modèle écologique. Ce modèle stipule que le développement est le résultat de l'interaction entre l'enfant et son milieu et varie selon le contexte social (Bronfenbrenner, 1979). Ce modèle exige de tenir compte de tous les systèmes entourant l'enfant, car ensemble, ils influencent son développement à différents niveaux. En effet, des facteurs de chacun des niveaux de tous les systèmes peuvent influencer ou être influencés par les autres systèmes (Bronfenbrenner, 1979). Le développement de l'enfant, quant à lui, est influencé à la fois par ses caractéristiques biologiques (ce qui est inné), son environnement immédiat, le contexte physique, socioéconomique et culturel plus large dans lequel il vit (ce qui est acquis après sa naissance). Tous ces contextes étroitement reliés et ils s'influencent mutuellement (MFA, 2007).

Par ailleurs, non seulement le modèle écologique permet de faire des liens avec l'approche inclusive, mais la mise à jour du programme éducatif adressé aux stratégies pédagogiques, (MFA, 2007) puise également ses assises théoriques dans le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). Cela démontre toute l'importance qu'a ce modèle dans les stratégies pédagogiques et les atteintes des objectifs des enfants déficients auditifs.

Le modèle éco systémique développé par Bronfenbrenner (1979) est centré sur la personne. Dans la recherche sur les facteurs environnementaux qui influent sur le développement de l'enfant, il faut étudier l'ensemble des contextes dans lesquels celui-ci grandit, c'est-à-dire de son système écologique.

Pour Bronfenbrenner (ibid.), tout enfant grandit dans un milieu social complexe constituée d'une galerie unique de personnages : des sœurs et des frères, ou un ou deux parents, des grands parents, des gardiennes, des animaux domestiques, des éducateurs et des professeurs, des pairs et des amis, etc. selon Bronfenbrenner, (ibid.) l'enfant grandit dans un ensemble de systèmes environnementaux dont les interactions complexes influent son développement.

Le modèle de Bronfenbrenner (ibid.) est un « système de description à plusieurs niveaux ». Ce modèle envisage en effet quatre systèmes différents inclus les uns dans les autres.

Le microsystème correspond à l'environnement immédiat de l'enfant, à sa réalité quotidienne, c'est-à-dire à ses relations avec ses parents, ses frères, ses sœurs, ses grands-parents, sa garderie, son école, ses amis.

Le méso système englobe le microsystème qui correspond au réseau de relations qu'entretiennent entre elles les diverses composantes du microsystème.

L'écosystème englobe les deux systèmes précédents et correspond au réseau à l'environnement socio-économique. L'enfant n'y participe pas, mais les décisions qu'on y prend influent directement sur lui. Ainsi, la perte de l'emploi d'un parent aura une incidence sur l'enfant.

Le macro système englobe tous les systèmes précédents et correspond à la culture.

Enfin, tous les éléments du modèle écologique sont influencés par le chrono système ou s'inscrivent les changements qui surviennent avec le temps.

La théorie éco systémique établit la relation qu'il y a entre les différents contextes sociaux qui favorisent l'adaptation des élèves. Il s'agit de l'environnement de l'enfant constitué de l'école qui joue un rôle important dans la préparation de l'enfant à l'entrée dans l'école obligatoire. L'environnement de l'école doit être des plus stimulants c'est-à-dire que l'environnement de l'école doit permettre tant au niveau des enseignements qu'au niveau des espaces aménagés aider l'enfant à affronter facilement le danger de l'inadaptation scolaire. Pour les parents ceux-ci doivent collaborer avec les enseignants pour trouver des solutions pour améliorer le travail des élèves.

2.3.4- La théorie de la motivation d'Atkinson (1964)

Atkinson (1964), propose la théorie de la motivation pour expliquer comment les individus réussissent à atteindre certains objectifs. Atkinson suggère que lorsqu'un individu est face ou proche d'une situation, deux situations conflictuelles s'opèrent toujours. Ces deux situations conflictuelles sont : l'espoir individuel pour réussir et la peur de l'échec. La motivation à éviter la crainte de l'échec peut nous amener à travailler plus dure face à une tâche pour assurer le succès ou il peut tout simplement éviter que nous accomplissons mal une mission.

La théorie de la motivation est un instrument dans notre étude dans la mesure où si les parents amènent leurs enfants à voir l'importance d'aller à l'école et ce que les études

peuvent apporter dans le futur en cas de succès, les enfants seront plus motivés. Tanyi (2006) pense à cet effet que la motivation est essentielle et pour devenir par exemple enseignant, il faut contrôler son niveau réel de motivation. Quand les élèves sont face à une situation d'apprentissage, ils sont confrontés à deux facteurs conflictuels : l'espoir du succès qui les pousse à mettre toutes leurs possibilités dans le but d'atteindre leurs objectifs. C'est ce que Murray (1938) appelle la motivation sociale. Le deuxième facteur est la crainte de l'échec.

Aussi, quand Atkinson (1964) parle d'un but, ceci dépend aussi de la force du besoin à combler et de ce point de vue nous devons dire qu'il est très important que les parents amènent les enfants à être suffisamment motivés pour réaliser leur besoin de réussite. Il en est ainsi parce que si les parents s'évertuent à expliquer, montrer ou à faire savoir l'importance pour les enfants de réussir à l'école, ils seront obligés de faire des efforts pour les études. Ils obtiendront les bénéfices de l'école dans le futur et même dans la vie de tous les jours.

Cette théorie est très importante pour notre étude parce que les parents doivent régulièrement motiver les élèves, car sans motivation, les élèves ont tendance à négliger leurs études pour donner la priorité à autre chose. En effet, la motivation amène l'élève à travailler très dur. C'est pourquoi Elliot (1996), soutient que les jeunes élèves qui viennent des familles où les parents sont négligents et rudes auront de ce fait de mauvaises performances à l'école. Atkinson soutient en définitive que le succès ou l'échec d'une quelconque activité dépend du niveau de motivation.

Ainsi, en permettant des contacts réguliers entre l'enseignant et les élèves, en encourageant des discussions entre ces trois entités de l'éducation, l'élève sera plus motivé à affronter sa nouvelle classe et les apprentissages à l'école. La motivation est un élément clé dans la réussite que parents doivent prendre en compte pour la préparation psychologique des enfants à affronter l'école. L'on voit donc à travers ces exemples que la théorie de la motivation a une relation scientifique avec notre thème.

2.3.5- La théorie de l'apprentissage social de Albert BANDURA (1997)

La théorie de l'apprentissage social de Bandura(1997) explique comment apprennent les enfants. Pour lui les enfants n'apprennent pas seulement à travers le processus de leur développement cognitif mais aussi à travers l'interaction avec les personnes de leur entourage et principalement avec leurs parents .pour Bandura (ibid), les enfants apprennent partir de l'observation et du renforcement. Pour lui, l'enfant peut apprendre parce qu'il a été renforcé par l'observation.

L'aspect du renforcement du comportement est relié à notre thème parce que lorsque les parents assistent les enfants dans la résolution des exercices et tâches disciplinaires (lecture, écriture), ils sont motivés à apprendre. La motivation se présente dans ce cas quand les parents participent activement aux activités de l'enfant. Lequel observe ce que font les parents, puis les copie et les imite. Les enfants regardent leurs parents comme des modèles alors si les parents s'exercent avec eux en travaillant à la maison, ces enfants seront très aptes à en faire de même. Avec comme résultat que cela les rendra apte à participer en classe, à résoudre de manière autonome les problèmes rencontrés à l'école et à augmenter les chances d'exceller en classe.

Il présente sa théorie comme celle des interactions sociales. Ce processus interactionniste est connecté au « déterminisme réciproque ». Il est basé sur le fait que le développement humain est le produit des interactions avec les personnes de son entourage, c'est-à-dire de son environnement. Le développement des habiletés, du caractère physique et de la personnalité, des croyances et des attitudes de l'enfant sont influencés par le monde qui l'entoure.

Ce processus interactionniste est relié à notre thème dans la mesure où les enfants apprennent beaucoup à travers les interactions avec leurs parents leurs enseignants. Ainsi, si les parents n'inculquent pas à leurs enfants des normes et des règles de vie en groupe (partage, solidarité, esprit du pardon, apprentissage de la tolérance, le respect du prochain et la bonne protection des livres et cahiers), ces manquements auront de graves répercussions sur leur niveau d'adaptation en classe et sur leur trajectoire scolaire. Les parents doivent discuter et échanger avec leurs enfants qui auront de ce fait la facilité à partager leurs problèmes. En effet, un problème partagé avec les enfants est un problème à moitié résolu. Les parents doivent identifier les problèmes que rencontrent leurs enfants et trouver des solutions pour leurs problèmes.

Bandura (ibid), utilise la méthode la triangulation pour expliquer le processus de l'apprentissage. Pour lui, les gens apprennent grâce aux interactions avec leur environnement. Il met un accent sur l'apprentissage par observation qui a un lien avec notre étude dans la mesure où les enfants apprennent plus par l'observation des personnes qu'ils rencontrent dans leur environnement, spécialement les parents. Ainsi, quelque soit l'âge des enfants, ceux-ci apprennent toujours plus par l'observation. Nous constatons que les enfants ont l'habitude

dire : « *je veux être comme papa ou maman* ». Ceci montre que l'observation joue un grand rôle dans l'apprentissage des enfants.

Sa théorie est une théorie instrumentale pour notre étude, car il nous permet de comprendre que les enfants sont des personnes qui peuvent beaucoup apprendre de leur entourage et principalement des parents. Les parents doivent de ce fait se rassurer que les interactions avec leur enfants s'effectuent, par le dialogue, l'approvisionnement des besoins ou provisions de base et par l'entretien d'un environnement agréable qui permet l'acquisition de nouveaux savoirs et l'adaptation des apprenants.

2.3.6-La théorie de la hiérarchie des besoins d'Abraham MASLOW (1987)

Pour Maslow (1987), la hiérarchie des besoins nous amène à comprendre que les besoins humains sont rangés par ordre d'importance. Il définit les besoins comme des désirs naturels à satisfaire par nous-mêmes. Il les considère aussi comme une recherche de la satisfaction. C'est que l'humain a plusieurs variétés de besoins ou de désirs qui ne peuvent pas être satisfaits au même moment. Il est clairement établi par Maslow (ibid) que certains de ces besoins humains sont liés au maintien de la vie plus que d'autres. Ainsi, on peut vivre sans estime de soi et sans argent, mais pas sans air, eau à boire et nourriture.

Il place sa hiérarchie des besoins parmi les sources de motivation des êtres humains. Il place les besoins physiologiques au niveau supérieur et montre que ces besoins doivent être satisfaits avant toute autre considération.

Sa théorie est importante pour cette étude parce qu'elle va nous permettre de comprendre que si les élèves ont des besoins de base ne sont pas satisfaits, ils vont se sentir très frustrés et cela aura des répercussions sur leur motivation à apprendre.

Il essaye de faire comprendre aux éducateurs et aux parents qu'il est important et sensé d'identifier les déficiences des élèves, ce qui permettra de connaître ce dont les élèves ont besoin pour leur permettre de bien étudier et d'avoir une meilleure adaptation à l'école. L'existence des besoins est un moyen de rechercher les troubles dans le comportement des enfants afin d'y apporter une direction dans leurs études en réduisant les déficiences des élèves. Sa hiérarchie présente cinq niveaux de besoin tel qu'observés dans la figure suivante :

Ces besoins sont rangés dans un ordre hiérarchique présenté ainsi qu'il suit :

- ❖ Les besoins physiologiques sont ceux qui sont directement reliés à la condition humaine telle que l’abri, la soif, la faim, le sommeil, les vêtements. Ainsi, ces besoins doivent être satisfaits avant de sécurité pour l’équilibre du corps ;
- ❖ Les besoins de sureté et de sécurité qui assurent le sentiment de sécurité devant les dangers ;
- ❖ Le besoin d’appartenance et d’amour qui sont des besoins d’affiliation avec les autres du sentiment d’acceptation et d’appartenance ;
- ❖ Le sentiment d’estime de soi, du sentiment de compétence et d’approbation et enfin le besoin d’actualisation de son potentiel personnel et de réalisation de soi.

La théorie de Maslow a une relation avec notre thème dans la mesure où les élèves ont besoin d’être bien nourris, bien habillés, d’avoir des livres pour être en paix avec eux-mêmes. S’ils ne sont pas satisfaits spécialement pour les besoins tels que la nourriture, les livres, le sommeil, le suivi à la maison il sera difficile pour eux d’apprendre. Manger, boire sont donc essentiels. C’est pourquoi Bull (1982) pense que la situation économique des parents est très importante pour la réussite scolaire des élèves et que les parents qui ne peuvent pas offrir à leurs enfants les vêtements, les repas, les livres et surtout payer la pension de leurs enfants défavorisent académiquement leurs enfants.

Cette étude a une relation avec la théorie de la hiérarchie des besoins de Maslow parce que pour les élèves deviennent excellents à l’école ils ont besoin que les besoins de base soient satisfaits car cela renforcera leur apprentissage. Les parents doivent fournir à leurs enfants le matériel nécessaire comme les livres, la santé, les cahiers, les calculatrices. Les enfants qui ont à l’école sans livres, sans pension, sans préparation psychologique ne seront pas motivés face aux apprentissages.

Le lien que l’on peut établir entre la hiérarchie des besoins et notre thème est tout simplement un lien d’explication dans la mesure où les désirs de base déterminent les facteurs essentiels et prioritaires que l’on doit procurer à l’enfant pour lui assurer non seulement une transition de qualité mais surtout un ajustement socio scolaire réussie.

Ainsi dans notre travail, nous avons essayé tant bien mal de montrer la pertinence qu’il y’a pour les parents à mettre un accent particulier à la satisfaction des besoins de base comme préalable à la réussite de la transition scolaire car nous l’avons dit plus haut que la réussite de la transition scolaire constitue la quintessence de la formation. A cet effet, les besoins en livres, documents scolaires, contrôle régulier des vaccinations, suivi des tâches

disciplinaires (lecture, écriture), encouragements, apprentissages des normes et règles en groupe constituent des préalables indispensables pour la réussite de l'adaptation scolaire. Lorsque ces besoins essentiels ne sont pas satisfaits, l'on ne peut pas attendre que l'enfant à l'école soit pleinement disposée physiquement, mentalement, psychologiquement à intégrer le nouvel univers qu'est la première année ce qui aura des répercussions futures sur la scolarité.

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

D'après Grawitz, (1979 : 63) « la méthodologie est la science de la méthode. C'est la branche de la logique qui étudie les principes et démarches de l'investigation scientifique ». C'est l'ensemble des techniques pouvant permettre au chercheur de mener une investigation scientifique. Ce chapitre nous permet après avoir précisé le problème et recensé les écrits de présenter la méthodologie, les méthodes et techniques requises par l'approche scientifique dans le cadre de cette étude. Il est question de la présentation du type de l'étude, le site de l'étude, la population, l'échantillonnage et l'échantillon, les instruments de collecte des données et les techniques de traitement de la collecte de données, le déroulement de l'étude, les méthodes d'analyses des données, les limites. Dans le cadre de cette recherche qui portait sur « les stratégies pédagogique et l'atteinte des objectifs de l'inclusion scolaire des déficients auditifs », il est question d'analyser les stratégies **pédagogiques que l'enseignant développe pour l'amélioration des résultats des déficients auditifs concernant l'inclusion scolaire.**

3.1- DEFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS

3.1.1- Les variables

La **variable** est un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes formes lorsqu'on passe d'une observation à une autre. Ainsi, les variables de notre travail sont la variable indépendante et la variable dépendante. La **variable indépendante (VI)** est la cause de la relation de cause à effet ; c'est elle qui est manipulée par le chercheur pour expliquer son problème et est censée avoir une influence sur l'autre variable qui est la **variable dépendante (VD)**. Ainsi, notre VI est donc : « *stratégies pédagogiques* ».

La variable dépendante (VD) indique ce que le chercheur veut mesurer, le phénomène qu'il veut expliquer, c'est une variable passive ; celle qui est observée par le chercheur. Ainsi notre VD est : « *inclusion scolaire des élèves déficients auditifs* ».

3.1.2.- Les indicateurs

Ce sont des données concrètes et mesurables qui permettent de mieux cerner les variables. Nous avons dans notre travail les indicateurs reliés à la variable indépendante et ceux reliés à la variable dépendante. Il s'agit de :

Sous-thème et indicateurs de la VI

❖ Sous-thèmes 1: supports didactiques

Indicateurs : images, utilisation des couleurs, vidéoprojecteur.

❖ Sous-thème 2 : Méthodes de communication

- Indicateurs : communication orale, écrite, communication gestuelle.

❖ Sous-thème 3: techniques d'enseignement

- Indicateur : observation, travail en groupe, Relation avec l'enseignant, Relation des pairs.

❖ Sous-thème 4 : Techniques d'évaluation

- Indicateurs : simplification des questions, réduction du nombre d'exercices, reformulation des consignes. Performances note ≤ 10 et ≥ 10 .

Tableau03 : Présentation des sous-thèmes et des indicateurs de la variable indépendante

Sous-thèmes	Indicateurs
matériel didactiques	Images audiovisuelles
	Utilisation des couleurs
	Vidéoprojecteur
Techniques de communication	Communication orale
	Communication écrite
	Communication gestuelle
Techniques d'enseignement	Observation
	Travail en groupes
	Relation avec l'enseignant
	Relation des pairs
Techniques d'évaluation	Simplification des questions
	Réduction du nombre d'exercices
	Reformulation des consignes
	Performances note ≤ 10 et ≥ 10

Sous-thèmes et indicateurs de la VD

❖ Sous-thèmes 1 : Cohésion sociale

- Indicateurs : Vive ensemble dans la même salle de classe Apprennent ensemble, participation aux leçons ; Jouent ensemble Solidarité.

❖ Sous-thème 2 : Droit à tous pour une éducation de qualité

- Indicateurs : Rendre accessible à tous les biens et les services ; Participation aux leçons des élèves de toutes catégories.

❖ **Sous-thème 3 : Valoriser l'inclusion scolaire**

- Indicateurs : Faire la promotion de l'éducation inclusive ; Motiver les comportements de la société civile.

❖ **Sous-thème 4 : Non-discrimination**

- Indicateurs : Réaliser les campagnes au sein de la population ; Dédramatiser le handicap et l'indifférence sociale.

Tableau 04 : Présentation des sous-thèmes et des indicateurs de la variable dépendante

Sous-thèmes	Indicateurs
Cohésion sociale	Vivre ensemble dans la même salle de classe
	Apprennent ensemble, participation aux leçons
	Jouent ensemble Solidarité
Droit à tous pour une éducation de qualité	Rendre accessible à tous les biens et les services
	Participation aux leçons des élèves de toutes catégories
Valoriser l'inclusion scolaire	Faire la promotion de l'éducation inclusive
	Motiver les comportements de la société civile
Non-discrimination	Réaliser les campagnes au sein de la population
	Dédramatiser le handicap et l'indifférence sociale

3.1.3- Les modalités

Les modalités sont les différentes modifications des variables. Nos modalités sont :

Modalités de la VI : Fortement, moyennement, faiblement, pas du tout.

Modalités de la VD : jamais, rarement, parfaits, toujours.

3.1.4- Le tableau synoptique

C'est un instrument qui récapitule les éléments essentiels de l'étude, notamment les questions de recherche, les hypothèses de recherche, les variables, les indicateurs et les modalités. Il se présente comme suit :

Tableau05 : Tableau synoptique

Hypothèse Ou question principale	Questions spécifiques	VI	Sous thèmes de la VI	Indicateur	Modalités	VD	Sous thème de la VD	Indicateurs	Modalité
Quelle sont les stratégies pédagogiques qui améliorer de façon indicative l'inclusion scolaire des malentendants	Quelles sont les techniques d'enseignants qui favorisent l'atteinte des objectifs de l'inclusion scolaire des enfants	Stratégies pédagogiques	Les techniques d'enseignements	Observation	Fortement Moyennement Faiblement pas du tout	Atteinte des objectifs de l'inclusion scolaires	Cohésion sociale	Vivre ensemble dans la même classe Valoriser l'inclusion scolaire	Jamais Rarement Parfois Toujours
				Travail en groupe					
				Relation des pairs					
				Relation avec l'enseignant					
	Quelles sont les techniques d'évaluation qui favorisent l'attente des objets de l'inclusion scolaire des élèves malentendants		Les techniques d'évaluations	Simplifications des questions			Rendre accessible à tous les biens et les	Droit à tous à une éducation de qualité	
				Reformulation des consignes					
				Réduction du nombre d'exercices					
				Performances note ≤ 10 et ≥ 10					

Hypothèse ou question principale	Questions spécifiques	VI	Sous thèmes de la VI	Indicateur	Modalités	VD	Sous thème de la VD	Indicateurs	Modalités
	Quelle est le matériel didactique qui favorise l'atteinte des objectifs de l'inclusion scolaire des enfants		Les supports didactiques	Images audiovisuelles Utilisation des couleurs Vidéo projecteurs		Atteinte des objectifs de l'inclusion scolaires des malentendants	Non-discrimination	Réaliser les campagnes au sein de la population et dédramatiser le handicap et les différences sociales	
	Quelles sont les méthodes de communications qui favorisent l'atteinte des objectifs de l'inclusion scolaire des enfants ma		Méthodes de communications	Communications orale Communications écrite Communications gestuelle			Valoriser l'inclusion scolaire	Faire la promotion de l'éducation inclusive et modifier les comportements de la société civile	

3.2- TYPE DE RECHERCHE

D'après Amin (2005) la recherche est considérée comme « un processus systématique de collecte, d'analyse et d'interprétation des données avec le but de fournir des réponses à certains problèmes sociaux ». Cette étude repose sur un devis de recherche quantitative parce qu'elle décrit le nombre d'enfants déficients auditifs dans le Lycée de Nkol-Eton et analyse les stratégies pédagogiques proposées pour leur formation et vérifie si les objectifs de l'inclusion scolaire sont atteints à partir des questionnaires et des données quantitatives présentées. Bref, nous voulons présenter le lien entre les stratégies pédagogiques et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs.

C'est une méthode de type directif qui a l'avantage d'être appliquée à un échantillon bien défini des élèves et enseignants sur la question des déficients auditifs. Il s'agit de comprendre, de prouver ou de contrôler les informations collectées sur les caractéristiques d'une population particulière sur l'expérience d'une personne, sur un groupe ou toute autre entité sociale qui sont présentés en relation entre les variables. La nature de la recherche se détermine par le problème que le chercheur se propose de résoudre à l'issue de son investigation. Cette étude s'effectue sur un site qu'il convient de décrire.

3.3- SITE DE L'ETUDE

Cette étude a été menée dans la région du Centre ; Département du Mfoundi, précisément au sein des établissements publics d'enseignement secondaire général de Yaoundé I. Pour mener cette étude, le choix a été porté sur le Lycée Bilingue de Nkol-Eton afin d'expérimenter les questions et objectifs de recherche. Ce lycée est limité au Nord par le Rond-Point Bata Nlonkak, au Sud par la CameroonPresbyterianChurch .



Vers Rond-Point Nlonkak

Source : Map data@2007Google.

3.4- POPULATION D'ETUDE

Selon Chauchat, repris par Monbet (2009, 59), la population de l'étude est la population parente. Elle désigne l'ensemble concerné par une étude, le groupe dans lequel la population parente est tirée ou encore l'univers préalablement défini auquel s'intéresse le chercheur ou le statisticien pour recueillir les informations dont il a besoin. La population selon Aktouf (1987) désigne « l'ensemble indifférencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux qui s'effectuent les observations ». C'est ce qu'on appelle population mère, de laquelle nous allons extraire un certain nombre d'individus précis qui répondent à certaines caractéristiques précises afin de constituer un groupe qui sera représentatif selon les éléments identifiés. Il s'agit des personnes concernées par notre étude à savoir les enseignants du Lycée Bilingue de Nkol-Eton en particulier qui jouent un rôle déterminant dans l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs à travers leurs stratégies pédagogiques et les élèves déficients et dits normaux qui participent activement à leur propre inclusion et celles de leurs camarades de classe.

3.4.1- Population cible

Il s'agit de l'ensemble des individus qui correspondent aux caractéristiques spécifiques recherchées pour notre étude. C'est aussi l'ensemble des individus sur lesquels les résultats d'une étude peuvent être appliqués. Notre population cible est constituée de tous les élèves déficients auditifs du Cameroun.

3.4.1- Population accessible

Il s'agit d'une partie de la population cible dont l'accès s'offre aisément aux chercheurs sans difficulté manifeste. Notre population accessible est une infime partie des élèves déficients auditifs et dits normaux du Lycée Bilingue de Nkol-Eton et leurs enseignants plus précisément dans les classes de 4^e, 5^e, 2^{nde}, 1^{ère}Tle.

Tableau 06 : Population de l'étude

Catégories	Effectifs
Enseignants	230
Elèves déficients	135
Total	385

Notre population d'étude, est constituée de 250 enseignants et de 135 élèves déficients soit un total de 385. D'où l'échantillon sera tiré.

3.5- TECHNIQUE D’ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

3.5.1- Technique d’échantillonnage

L’échantillonnage est selon Amin (2007), le processus par lequel on choisit un certain nombre d’éléments de la population de telle manière que ces éléments choisis représentent cette population. Cette technique permet de constituer un échantillon à partir d’une population. Pour sélectionner nos sujets, nous avons eu recours à la méthode par quotas ou méthode par **choix raisonné accidentel** typique qui tient compte de certaines spécificités que présente la population parente ou de référence.

3.5.2- Echantillon

L’échantillon est la partie représentative d’une population. C’est un sous-ensemble d’éléments qui sont sélectionnés pour participer à l’étude.

P.Touzar (1188 : 17) définit l’échantillon comme « un ensemble de personnes choisies au sein de la population mère pour la représenter afin de recueillir les informations ». C’est une sélection d’individus opérée sur une population et sur laquelle se font certaines conditions, choisi de manière à ce que les conclusions de l’étude qu’il subit puissent être généralisables à l’ensemble de la population mère : en particulier, il faut veillez à ce que toutes les situations dans lesquelles peuvent se trouver les unités de la population mère soient présentes dans l’échantillon. L’échantillon de cette étude est tiré de la population accessible. Pour faire partir de cet échantillon, un principe a été retenu, c’est le principe d’inclusion. Selon ce principe et dans le cadre de cette étude, le critère d’inclusion est :

- ❖ D’être enseignant au Lycée Bilingue de Nkol-Eton ;
- ❖ D’avoir au moins dix (10) ans d’ancienneté.

Notre échantillon est donc constitué de douze (12) enseignants de Lycée de Bilingue de Nkol-Eton, et de quatre vingt dix sept (97) élèves déficients .Dans cette logique, les enseignants qui ont constitué cet échantillon étaient des hommes et des femmes sanctionnés par des diplômes de PLEG, CAPIEM, et instituteurs titulaires de certaines classes ayant au moins dix (10) ans d’ancienneté. Ils ont été recrutés à l’aide de la technique d’échantillonnage par choix raisonné en s’appuyant sur le principe de la saturation empirique. Cette technique consiste à choisir les participants à l’étude en fonction des caractéristiques qu’on a d’eux. Angers (1998, p274) qualifie de *typique* l’échantillonnage par choix raisonné. Cet échantillonnage est celui donc : « *les éléments choisis pour faire partie apparaissent comme*

des modèles de la population d'étude ». Nous avons choisi l'échantillonnage par choix raison parce qu'il porte sur des traits caractéristiques qui serviront à juger la recherche.

Tableau 07 : Echantillon de l'étude

Catégories	Effectifs
Enseignants	12
Elèves déficients	97
Total	109

Ce tableau présente une population hétérogène des enseignants, des élèves déficients et des élèves non déficients échantillonnés dans notre étude. Les données montrent que cet échantillon est composé de 109 sujets répartis dans les classes de 4^e, 5^e, 2^{nde}, 1^{ère}Tle du Lycée Bilingue de Nkol-Eton. Après avoir présenté la population, nous allons à présent nous intéresser au type d'échantillonnage et l'échantillon de notre étude ainsi qu'à l'instrument de collecte de données.

3.6-METHODES ET INSTRUMENTS DES COLLECTES DES DONNEES

3.6.1- Instruments des collectes de données

Ce sont des procédures utilisées pour recueillir des données d'étude. Cette collecte se déroule en plusieurs phases. Selon Grawitz (2000), la collecte des données est l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre et les vérifie ». Nous utiliserons comme instruments de collecte des données : les questionnaires. Les questionnaires effectués auprès des élèves déficients auditifs, dits normaux et leurs enseignants afin de permettre à ces derniers de s'exprimer librement en donnant leur avis en ce qui concerne « *les stratégies pédagogiques et les atteintes des objectifs de l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs* ». En plus nous avons choisi le questionnaire comme instruments de recherche pour ce sujet parce qu'il est « *une technique directe pour interroger les individus de façon directive et qui permet de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations entre stratégies pédagogiques et atteintes des objectifs de l'inclusion scolaire* ».

3.6.2- Le questionnaire

Le Petit ROBERT de la langue française (2009, 2088) définit le questionnaire comme étant « une série de questions méthodiquement posée visant à recueillir des informations détaillées sur un thème précis ». Le questionnaire est un outil permettant d'enregistrer de façon standardisée et auprès d'un grand nombre d'individus ou ménages une série d'informations sur leurs caractéristiques sociales, leurs opinions et leurs pratiques. C'est également un imprimé sur lequel on doit répondre à une série de questions écrites sur un sujet donné et soumises à une ou plusieurs personnes (Encarta, 2009). Encore appelé méthode d'enquête quantitative, il permet la comparaison des informations, leur dénombrement ainsi que l'analyse quantitative des données recueillies. Il s'applique dans les observations sur un ensemble d'éléments (individus, groupes, institutions, société...). Pour obtenir des réponses, il est aisé de poser des questions. L'enquête par questionnaires est, à ce titre, un moyen pratique pour un chercheur de collecter rapidement des informations et un outil efficace d'aide à la décision. Il existe des règles incontournables à respecter à chaque étape de la réalisation d'une enquête par questionnaire. Selon GERS (2014), « Une enquête par questionnaire est un vrai projet : elle planification précise et, bien sûr, des investissements parfois importants en temps et en argent ». Il faut signaler que notre questionnaire comporte des questions de type fermées ou questions structurées. L'avantage de ce type de questionnaires est qu'il facilite l'analyse des données et l'estimation de l'indice de validité et de fiabilité de l'instrument. Par ailleurs, il est facile de remplir et demande peu de temps pour le faire ; ainsi les répondants ne sont pas souvent réticents à le remplir et à le retourner. Nos questionnaires s'adressent aux enseignants du Lycée Bilingue de Nkol-Eton, aux élèves malades et dits normaux. Chacun de ces instruments il faut le dire joue un rôle précis dans l'atteinte des résultats de notre étude et leur choix n'est pas fortuit. D'après ce qui précède, il sera question pour nous de préciser et de présenter toutes les procédures liées aux techniques du questionnaire.

Ce questionnaire est conçu par le chercheur pour son étude. Sa conception s'est faite en deux moments : la conception du premier exemplaire sur les stratégies pédagogiques et l'atteinte des objectifs de l'inclusion scolaire qui a été présenté à dix (10) personnes en guise de pré-enquête. Il leur a été présenté un questionnaire qu'il devait remplir. Dans la deuxième phase, nous avons dépouillé les questionnaires et avons supprimé les questions qui paraissaient trop facile ou trop difficile à comprendre. Nous avons pensé que si les réponses à ce questionnaires étaient les mêmes ceci ne nous avancerait pas dans nos recherches. Nous

avons élaboré deux questionnaires : un pour les élèves et un pour les enseignants. Ils se présentent de la même façon et ont un contenu presque identique.

On retrouve une note de remerciement à la fin. Nous avons opté pour une structuration des questionnaires qui contiennent les éléments nécessaires à un traitement pertinent des données qui a pour but de recueillir des réponses sincères de la part des personnes interrogées. Il existe à cet effet les questions fermées à choix unique et les questions ouvertes afin de recueillir les opinions des personnes interrogées.

3.7- LA DEMARCHE DE LA COLLECTE

Plusieurs techniques sont utilisées en fonction de l'enquête. Le choix du mode de collecte n'a pas été évident pour cette étude. On a fait face à plusieurs contraintes d'ordre méthodologique, temporelle, budgétaire et d'autres difficultés liées aux informations sur la cible.

Sur le plan budgétaire, les dépenses étaient élevées. On a décidé de procéder au recueil des données par type de questionnaires (élèves et enseignants). Aucun recours n'a été fait ni aux enquêteurs professionnels, ni aux enquêteurs occasionnels. Le chercheur était le seul enquêteur. On a passé plus de 150 questionnaires et nous avons procédé à l'élimination de certains questionnaires qui étaient mal remplis et pas intéressants pour le traitement des données. Le fait que le chercheur soit le seul enquêteur a permis de contrôler l'exigence de qualité dans le recueil des réponses, a évité d'influencer les répondants ; a permis de respecter les consignes indiquées sur le questionnaire et de s'assurer que les consignes prescrites sur le questionnaires ont été bien comprises par le répondant.

3.7.1- L'enquête sur le terrain et ses difficultés

Notre enquête s'est déroulée durant trois semaines du mois de décembre et s'est faite avec quelques difficultés. Nous allons présenter les difficultés majeures qui ont entravées peu ou prou notre progression sur le terrain. Nous avons très souvent rencontré des résistances de la part de nos enquêtés au vu du caractère sensible du sujet qui fait l'objet de notre étude.

Nous avons aussi été confrontés à l'indisponibilité de quelques enquêtés au moment de notre passage et ceci nous a amené à effectuer plusieurs passages au lieu d'un seul.

3.7.2-Validation du questionnaire

L'instrument de la collecte des données aussitôt construit a fait l'objet de critiques constructives de la part de plusieurs enseignants de sciences de l'éducation, de collègues,

d'amis dont les connaissances en matière de recherche sont avérées. Ceux-ci l'ont corrigé sur le double plan du fond et de la forme. Ce n'est qu'après cette validation que nous l'avons soumis au pré-test. Ainsi, nous sommes parvenus aux conclusions suivantes :

- Les supports didactiques tels que les images, les illustrations, les photographies, les couleurs et les appareils audiovisuels favorisent l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs ;
- Les modes de communication tels que la communication écrite et la communication gestuelle favorisent l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs ;
- Les méthodes et techniques d'enseignement et d'apprentissage telles que l'observation, le travail en groupes à tâche et le tutorat favorisent l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs ;
- Les modes d'évaluation tels que la simplification des questions, la reformulation des consignes et la réduction des exercices favorisent l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs.

3.8- L'ENQUETE PROPREMENT DITE

L'enquête d'après Tsala Tsala (1991, 1992) est « une investigation en milieu naturel sur un terrain qui a pour but de comprendre un phénomène provoqué ou non ». L'enquête s'est déroulée au mois de décembre 2016. Les questionnaires ont été menés auprès des enseignants et élèves de Lycée Bilingue de Nkol-Eton. Un rendez-vous a été fixé pour rencontrer le proviseur avec l'attestation de recherche et la directrice des affaires sociales afin d'avoir leur accord et pour faciliter le contact avec les enseignants. Par la suite, les enseignants qui répondaient aux critères préalablement définis ont été identifiés. Cette enquête a été réalisée auprès de douze (12) enseignants et 97 élèves normaux et dits déficients auditifs.

En formulant les questions, on s'est arrangé que le choix présenté soit équilibré socialement c'est-à-dire que le sujet ne sente plus en dissonance sociale ; on a recherché la neutralité ; évité l'attraction de la réponse positive ; on a évité les questions trop fermées lorsqu'il s'agit d'opinion personnelle.

Nous avons commencé par des questions simples, neutres. On formulé dans la plus part les questions courtes et avons soigné la présentation du questionnaire.

3.9- DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE

Le dépouillement est une procédure qui consiste en la vérification du point de vue des unités d'observation données et d'un instrument d'analyse. Le dépouillement des données du questionnaire s'est fait à travers la lecture des données, le marquage de passage pertinent et le regroupement. Les données recueillies à la suite du questionnaire ont été regroupées par catégories. Nous avons procédé par un dépouillement manuel qui nous a permis de mieux cerner d'avoir la bonne maîtrise des opinions et sondages obtenus et c'est la raison pour laquelle nous n'avons pas codifié notre questionnaire qui nous aurait amené vers un statisticien.

3.9.1- L'analyse des données

3.9.1.1- Analyse primaire

Elle a consisté, en se plaçant au point de vue précis des objectifs de l'enquête, à analyser les informations recueillies.

En effet, nous avons cherché à évaluer les résultats en voyant si les hypothèses sont précisées, mesurées, confirmées ou infirmées. Les calculs statistiques (pourcentage) nous ont été nécessaires. L'analyse s'est donc uniquement intéressée aux indicateurs des variables indépendantes des hypothèses de recherche. Nous avons cherché à connaître leur importance et leur influence statistique. Ce faisant, nous n'avons pu conclure que sur les idées préformées. D'où la nécessité d'une seconde analyse.

3.9.1.2- Analyse secondaire

Celle-ci a consisté à rechercher, par le calcul approprié, les indications inattendues issues des informations de l'analyse primaire. Elle comportait plusieurs directions de recherche :

- *Les corrélations.* Nous avons recherché les rapports significatifs entre les variables (VD et VI). Autrement dit, nous avons considéré les résultats de l'analyse primaire comme des faits d'expérimentation et on a essayé de voir si certains de ces faits ont une relation avec la VD.
- *Le coefficient de corrélation.* On a mesuré le degré ou la force de la liaison entre les variables.
- *La spécification.* Nous avons cherché, en manipulant les résultats de l'analyse primaire, les variables « de renforcement » des attitudes, ou de « condition nécessaires.

Les techniques de traitement et d'analyse des données dépendent de la nature des variables, du modèle de recherche et des hypothèses de recherche.

Compte tenu de l'effectif de notre échantillon, nous avons estimé judicieux d'utiliser l'outil informatique (l'ordinateur en l'occurrence) pour traiter nos données. S'agissant des moyens de traitement électronique des données, De Landsheere (1976 : 303) affirme : « Non seulement ils facilitent le travail et assurent une haute précision, mais ils augmentent considérablement les possibilités du chercheur ».

Pour rentrer nos données dans l'outil de traitement informatique en l'occurrence l'ordinateur, nous nous sommes servis du logiciel compatible CS-Pro dans sa version 4.0. Nous avons ensuite utilisé le programme S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences dans sa version anglaise 17.0) pour effectuer les différentes opérations de vérification et d'analyse. Ces programmes de traitement et d'analyse des données de notre étude ont été rédigés avec l'aide d'un informaticien. Nous avons eu à préparer les différents types de croisement à faire entre les variables de nos hypothèses de recherche. Nous avons ensuite eu à indiquer les opérations à effectuer et les calculs statistiques à appliquer.

La recherche du test statistique devant s'appliquer à l'analyse différentielle des données d'une étude dépend de la nature des variables des hypothèses de recherche. Il apparaît ainsi que tel test statistique sert à vérifier si la relation entre les variables de l'étude ou la différence entre les groupes observés est significative.

Dans la présente étude, nous avons d'abord fait le calcul des fréquences. Les décomptes fréquentiels nous ont permis de comparer l'importance relative des différents items.

Ensuite, nous avons étudié les variations de ces items dans les croisements avec les variables explicatives de nos hypothèses de recherche. Pour cela, plusieurs tests spécifiques nous ont permis d'observer et de déterminer la variable de nos items sur les hypothèses : ce sont les tests pour la fiabilité à échelle suivantes : Scale (Strict) et Scale (Alpha).

Pour ce qui relève des analyses proprement dites, l'utilisation des tests statistiques (Khi-deux) notamment nous aura permis de quantifier nos informations et de déterminer si elles sont ou non significatives.

Il s'agit donc ici de dire dans quel cas nos hypothèses seront considérées comme étant vérifiées. Etant donné que notre étude est de type descriptif et corrélationnel d'une part, et que nos valeurs sont aussi quantitatives d'autre part, nous avons utilisé le test de khi-deux (χ^2) dans la vérification de nos résultats.

Pour ce faire, nous avons choisi le test d'hypothèse, méthode généralement utilisée pour la vérification d'une hypothèse. Cette technique permet non seulement de manipuler une variable en vue d'obtenir ses effets sur une autre, mais aussi de rechercher les rapports qui existent entre les variables indépendantes et dépendantes d'une hypothèse. C'est ce qui justifie le choix du khi-deux (χ^2) comme outil statistique parce qu'il permet d'établir une liaison entre les caractères qualitatifs. Cette technique permet de mesurer l'écart qui existe entre les fréquences observées et les fréquences théoriques. Elle comporte une succession d'étapes à savoir : la construction du tableau de contingence, le calcul du khi-carré, le calcul du degré de liberté, le calcul du coefficient de contingence et la prise de décision.

❖ Le tableau de contingence

C'est un tableau à double entrée qui comporte autant de colonnes que la première variable a des modalités et autant de lignes que la deuxième variable a de modalités. Lesdites colonnes et lignes forment des cases dans lesquelles on inscrit des effectifs des sujets vérifiant simultanément les modalités des deux variables. Ainsi, pour chaque tableau de contingence observé, on note les fréquences observées (f_0) qui s'obtiennent grâce à la formule ci-dessous :

$$f_e = \frac{f_r \times f_c}{N}$$

Où f_r = total des fréquences qui se situent sur les rangées, f_c = total des fréquences des colonnes et N = échantillon.

❖ Le calcul du khi-Carré

Il est calculé à partir des fréquences obtenues et des fréquences théoriques espérées que l'on va substituer à la formule suivante :

$$X = \sum \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$$

Où f_0 = fréquence observée et f_e fréquence théorique observée.

Si une seule des fréquences théoriques espérées présente une valeur inférieure à 5, on procède à la correction de Yates dont la formule est la suivante :

$$X = \sum \frac{[(f_0 - fe) - 0,5]^2}{fe}$$

❖ Le degré de liberté (ddl)

Après avoir calculé χ^2 , on calcule le degré de liberté qui s'obtient comme suit : ddl !
(r-1) (c-1) où r est le nombre de rangées et c le nombre de colonnes.

❖ Le coefficient de contingence ©

Il permet de décrire le degré d'association entre les variables qualitatives dans un tableau de contingence. Aussi, il sert à montrer si le lien entre les variables est fort et s'obtient à partir de la formule suivante :

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N - \chi^2}}$$

Si C est compris entre 0,5 et 1, le lien est significatif.

❖ Prise de décision

Après le calcul du χ^2 , il est question de tester l'hypothèse par la prise de décision. Il s'agit d'accepter ou de rejeter l'hypothèse nulle d'interdépendance entre les variables. Il est nécessaire de fixer la probabilité α de commettre une erreur dite de première espèce. En général α est égal à 5% en sciences sociales.

La prise de décision est la suivante :

Si $\chi^2_{cal} \leq \chi^2_{lu}$, on accepte l'hypothèse nulle, ce qui veut dire l'hypothèse de recherche est à rejeter. On conclura donc qu'il n'existe pas un lien significatif entre les deux variables.

Si $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ on rejette l'hypothèse nulle et on accepte l'hypothèse de recherche. On conclura donc qu'il existe un lien significatif entre les deux variables.

L'ensemble de ce parcours sera regroupé en quatre étapes : la formulation des hypothèses statistiques, la présentation du tableau de contingence, la présentation du tableau du calcul du test avec les données couplées faisant ressortir le khi-deux de Bravais Pearson (χ^2_{cal}), le coefficient de contingence, le degré de liberté, la signification asymptotique bilatéral au seuil $\alpha = 0,05$ et le χ^2_{lu} et l'application de la règle de décision.

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, c'est l'occasion pour le chercheur de présenter et d'analyser les données collectées sur le terrain pour vérifier si nos hypothèses sont confirmées ou non. Nous allons procéder à une étude scientifique de tout ce que nous avons dit de manière théorique. De ce fait, nous voulons vérifier s'il y'a un lien significatif les stratégies pédagogiques et les atteintes des objectifs de l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs.

Pour cela, nous allons procéder comme suit :

- Présentation des résultats ;
- Vérification des hypothèses ;
- Interprétation et implication des résultats.

4.1- PRESENTATION ANALYTIQUE DES DONNEES

4.1.1- Questionnaire élèves

Tableau 08 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon la classe d'âge

Q01. Classe d'âge	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide [30 - 40 ans [	9	75,0	75,0	75,0
[40 - 50 ans [	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Ce tableau présente l'âge qui permet d'apprécier la distribution. Il indique que 12 enseignants ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 1. La classe la plus intéressante est celle [30-40 ans [avec un effectif de 9 sur 12 répondants, soit un pourcentage 75,0% de l'échantillon, donc plus de la moitié et qui a le plus grand des pourcentages. La classe de [40 -50 ans [est la plus petite avec un effectif de 3 sur 12 répondants, soit un pourcentage de 25,0% de l'échantillon.

Tableau 09 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon le genre

Genre	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Masculin	4	33,3	33,3	33,3
Féminin	8	66,7	66,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus correspond à l'item genre. Il permet d'apprécier le nombre d'enseignants masculins et féminins qui enseignent dans les classes inclusives. Il indique également que 12 enseignants ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 2. Ici, le genre le plus bas est le genre masculin avec un effectif de 4/12 soit un pourcentage de 33,3% et le genre le plus élevé est le genre féminin avec un effectif de 8 soit un pourcentage de 66,7% de l'échantillon.

Tableau 10 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon la Situation matrimoniale

Situation matrimoniale	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Célibataire	2	16.7	16.7	16.7
Marié(e) monogame	8	66.7	66.7	83.3
Marié(e) polygame	2	16.7	16.7	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente la situation matrimoniale des enseignants. Il indique que 12 personnes ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 3. Nous avons ici 02 célibataires sur 12 soit un pourcentage de 16,7%, 8 mariés monogames soit un pourcentage de 66,7% et 2 mariés polygame soit un pourcentage de 16,7% de l'échantillon.

Tableau 11 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon le diplôme académique

diplôme académique	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Baccalauréat	1	8.3	8.3	8.3
Licence	5	41.7	41.7	50.0
Maîtrise/Master/DEA	6	50.0	50.0	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente les diplômes académiques les plus avancés des enseignants. Il indique que 12 personnes ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 4. Il en ressort qu'un enseignant sur 12 a réussi le baccalauréat soit un pourcentage de 8,3%, que 5 ont obtenu la licence soit un pourcentage de 41,7%, enfin, que 06 ont reçu la maîtrise soit un pourcentage de 50% qui est le plus élevé de l'échantillon.

Tableau 12 : Distribution de l'échantillon des enseignants selon le diplôme professionnel

diplôme professionnel	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide CAPIEM	7	58.3	58.3	58.3
DIPES I	3	25.0	25.0	83.3
DIPES II	2	16.7	16.7	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente les diplômes professionnels les plus avancés des enseignants. Il indique que 12 personnes ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 4.1. on retient que 7 ont eu le CAPIEM soit un pourcentage de 58,3% (le plus élevé), 3 ont eu le DIPESI soit un pourcentage de 25%, 2 ont eu le DIPESII soit un pourcentage de 16,7%, le pourcentage le moins élevé de l'échantillon.

Tableau 13 : distribution de l'échantillon des enseignants selon la religion

religion	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Catholique	4	33.3	33.3	33.3
Protestant(e)	2	16.7	16.7	50.0
Autre chrétien(ne)	3	25.0	25.0	75.0
Musulman(ne)	3	25.0	25.0	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente les différentes religions des enseignants qui nous permettent d'apprécier leurs différentes classes religieuses. Il indique que 12 personnes ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 5. Il indique que 4 ont répondu qu'ils sont effectivement catholiques soit un pourcentage de 33,3%, pourcentage le plus élevé ; 2 ont répondu qu'ils sont protestants soit un pourcentage de 16,7% pourcentage le plus bas de l'échantillon ; 3 ont répondu qu'ils sont dans d'autres religions chrétiennes qui ne sont pas citées ici soit un pourcentage de 25% ; 3 ont répondu qu'ils sont musulmans soit un pourcentage de 25% de l'échantillon.

Tableau 14: Distribution de l'échantillon des enseignants selon les classes enseignées

classes enseignées	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 6 ^{ème}	1	8.3	8.3	8.3
5 ^{ème}	2	16.7	16.7	25.0
4 ^{ème}	5	41.7	41.7	66.7
3 ^{ème}	1	8.3	8.3	75.0
Autre à préciser	3	25.0	25.0	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente les différentes classes que tiennent les enseignants du lycée. Il indique que 12 personnes ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 6. Ici un enseignant tient la classe de 6^e soit un pourcentage de 8,3%, l'un des plus bas pourcentages; 2 enseignants tiennent la classe de 5^e soit un pourcentage de 16,7% ; 5 enseignants tiennent la classe 4^{ème} soit un pourcentage de 41,7% pourcentage le plus élevé ; 1 enseignant tient la classe de 3^{ème} soit un pourcentage de 8,3% de l'échantillon et 3 enseignants tiennent d'autres classes en dehors de celles-ci soit un pourcentage de 25%.

Tableau 15: Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'enseignement des enfants déficients auditifs

enseignement des enfants déficients auditifs	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Jamais	7	58,3	58,3	58,3
Rarement	5	41,7	41,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Ce tableau représente le nombre d'élèves déficients auditifs dans une classe. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 7. Ici 7 enseignants disent qu'ils n'ont jamais eu d'enfants déficients auditifs soit un pourcentage de 58,3%, pourcentage le plus élevé et 5 disent oui mais rarement soit un pourcentage de 41,7% de l'échantillon.

Tableau 16: Distribution de l'échantillon des enseignants selon les principales techniques d'enseignement utilisées.

principales techniques d'enseignement utilisées.	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide L'observation	4	33,3	33,3	33,3
Le travail en groupe	3	25,0	25,0	58,3
La relation des pairs	1	8,3	8,3	66,7
La relation avec les enseignants	3	25,0	25,0	91,7
Autres à préciser	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Ce tableau représente les techniques d'enseignement utilisées par les enseignants. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 8. 4 ont effectivement choisi la technique d'observation soit un pourcentage de 33,3% ; 3 ont choisi le travail en groupe soit un pourcentage de 25% ; 1 enseignant a choisi la relation des pairs soit un pourcentage de 8,3% ; 3 ont choisi la relation avec les enseignants soit un pourcentage de 25% et 1 a choisi une technique autre que celles qui sont proposées dans le tableau soit un pourcentage de 8,3%.

Tableau 17: Distribution de l'échantillon des enseignants selon la fréquence de l'usage de la technique dans l'enseignement.

fréquence de l'usage de la technique dans l'enseignement.	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Trois à quatre fois par semaine	11	91,7	91,7	91,7
Tous les jours de la semaine	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Ce tableau représente la fréquence de l'usage des techniques d'enseignement. Il indique que 12 personnes ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 9. Ici 11 enseignants disent qu'ils utilisent effectivement ces techniques trois à quatre fois par semaine soit un pourcentage de 91,7%, pourcentage le plus élevé et 1 enseignant dit qu'il utilise ces techniques tous les jours de la semaine soit un pourcentage de 8,3%, pourcentage le plus bas de l'échantillonnage.

Tableau 18: Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'implication dans les activités de la classe

implication dans les activités de la classe.		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Rarement	1	8.3	8.3	8.3
	Souvent	5	41.7	41.7	50.0
	Parfois	2	16.7	16.7	66.7
	Toujours	4	33.3	33.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente l'implication dans les activités de la classe. Il indique que 12 personnes ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 10. Ici, 1 enseignant a répondu qu'il implique rarement les élèves dans les activités de la classe soit un pourcentage de 8,3% ; 5 disent qu'ils impliquent souvent les élèves dans les activités de la classe soit un pourcentage de 41,7% ; 2 disent qu'ils impliquent parfois les élèves dans les activités de la classe soit un pourcentage de 16,7% ; 4 disent qu'ils impliquent toujours les élèves dans les activités de la classe soit un pourcentage de 33,3% de l'échantillon.

Tableau 19: Distribution de l'échantillon des enseignants selon la participation active aux échanges avec les camarades.

participation active aux échanges avec les camarades.		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	4	33.3	33.3	33.3
	Souvent	3	25.0	25.0	58.3
	Parfois	5	41.7	41.7	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente les relations de pairs. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 11. 4 enseignants disent qu'ils n'ont jamais fait participer les élèves activement aux échanges avec les pairs soit un pourcentage de 33,3% ; 3 disent qu'ils le font souvent soit un pourcentage de 25% et 5 disent parfois soit un pourcentage de 41,7% le plus élevé de l'échantillon.

Tableau 20: Distribution de l'échantillon des enseignants selon la liste des techniques utilisées dans les évaluations

la liste des techniques utilisées dans les évaluations	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Simplification des questions	4	33.3	33.3	33.3
Reformulation des consignes	3	25.0	25.0	58.3
Autres à préciser	5	41.7	41.7	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente les techniques utilisées pour les évaluations. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 12. 4 enseignants disent qu'ils utilisent la technique de la simplification des questions, soit un pourcentage de 33,3%. 3 enseignants disent qu'ils utilisent la technique de reformulation des consignes, soit un pourcentage de 25%. 5 disent qu'ils utilisent d'autres techniques, soit un pourcentage de 41,7% de l'échantillon.

Tableau 21: Distribution de l'échantillon des enseignants selon la technique la plus utilisée

technique la plus utilisée	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Simplification des questions	1	8.3	8.3	8.3
Réduction du nombre d'exercice	1	8.3	8.3	16.7
Réponse aux questions	5	41.7	41.7	58.3
Autres à préciser	5	41.7	41.7	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente la technique la plus utilisée pour les enseignements. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 13. 1 enseignant dit qu'il utilise la technique de la simplification des questions, soit un pourcentage de 8,3. 1 enseignant dit qu'il utilise la technique de la réduction du nombre d'exercice, soit un pourcentage de 8,3%. Pourcentage le plus bas. 5 enseignants disent qu'ils utilisent la technique de réponse aux questions, soit un pourcentage de 41,7% et 5 disent qu'ils utilisent d'autres techniques, soit un pourcentage de 41,7% de l'échantillon.

Tableau 22: Distribution de l'échantillon des enseignants selon la reformulation des consignes

reformulation des consignes	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Très en désaccord	5	41,7	41,7	41,7
En désaccord	4	33,3	33,3	75,0
En accord	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Ce tableau représente la reformulation des consignes. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 14. 5 enseignants sont très en désaccord avec la reformulation des consignes, soit un pourcentage de 41,7%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 4 enseignants sont en désaccord, soit un pourcentage de 33,3%. 3 enseignants sont en accord, soit un pourcentage de 25%, pourcentage le plus bas de l'échantillon.

Tableau 23: Distribution de l'échantillon des enseignants selon la réduction du nombre d'exercice comme élément favorisant la participation des apprenants

réduction du nombre d'exercice comme élément favorisant la participation des apprenants	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Très en désaccord	1	8.3	8.3	8.3
En désaccord	3	25.0	25.0	33.3
En accord	5	41.7	41.7	75.0
Très en accord	3	25.0	25.0	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente l'impact de la réduction du nombre d'exercices des apprenants. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 15. 1 enseignant est très en désaccord avec l'impact de la réduction du nombre d'exercices des apprenants, soit un pourcentage de 8,3%. 3 sont en désaccord, soit un pourcentage de 25%. 5 sont en accord, soit un pourcentage de 41,7%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. Et 3 sont très en accord, soit un pourcentage de 25% de l'échantillon.

Tableau 24: Distribution de l'échantillon des enseignants selon la simplification des questions comme motivation pour les apprenants

simplification des questions comme motivation pour les apprenants	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Très en désaccord	3	25,0	25,0	25,0
En désaccord	2	16,7	16,7	41,7
Indifférent	1	8,3	8,3	50,0
En accord	4	33,3	33,3	83,3
Très en accord	2	16,7	16,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Ce tableau représente l'impact positif de la simplification des questions des apprenants. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 16. 3 enseignants sont très en désaccord avec l'impact positif de la simplification des questions des apprenants, soit un pourcentage de 25%. 2 sont en désaccord, soit un pourcentage de 16,7%. 1 enseignant est indifférent, soit un pourcentage de 8,3, pourcentage le plus faible de l'échantillon. 4 enseignants sont en accord, soit un pourcentage de 33,3, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 2 sont très en accord, soit un pourcentage de 16,7%.

Tableau 25: Distribution de l'échantillon des enseignants selon la réponse aux questions comme motivation

réponse aux questions comme motivation	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide En désaccord	1	8,3	8,3	8,3
Indifférent	4	33,3	33,3	41,7
En accord	5	41,7	41,7	83,3
Très en accord	2	16,7	16,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Ce tableau représente l'impact de la réponse aux questions par rapport aux résultats des apprenants. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 17. 1 enseignant est en désaccord avec l'impact de la réponse aux questions par rapport aux résultats des apprenants, soit un pourcentage de 8,3%, pourcentage le plus bas de l'échantillon. 4 sont indifférents, soit un pourcentage de 33,3%, pourcentage le plus élevé

de l'échantillon. 5 enseignants sont en accord, soit un pourcentage de 41,7%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 2 sont très en accord, soit un pourcentage de 16,1%.

Tableau 26: Distribution de l'échantillon des enseignants selon le contenu des évaluations

contenu des évaluations	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Jamais	3	25.0	25.0	25.0
Rarement	6	50.0	50.0	75.0
Souvent	2	16.7	16.7	91.7
Toujours	1	8.3	8.3	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente le respect de la taxonomie de Bloom lors des évaluations. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 18. 3 enseignants disent ne jamais respecter la taxonomie de Bloom lors des évaluations, soit un pourcentage de 25%. 6 disent rarement, soit un pourcentage de 50%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 2 enseignants disent souvent, soit un pourcentage de 16,7% et 1 enseignant dit toujours, soit un pourcentage de 8,3, pourcentage le plus faible de l'échantillon.

Tableau 27: Distribution de l'échantillon des enseignants selon le matériel didactique le plus utilisé par les enseignants

le matériel didactique le plus utilisé par les enseignants	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Image audiovisuelle	1	8.3	8.3	8.3
Couleurs	2	16.7	16.7	25.0
Vidéoprojecteur	9	75.0	75.0	100.0
Total	12	100,0	100,0	

Ce tableau représente le matériel didactique d'apprentissage. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 19. 1 enseignant utilise l'image audiovisuelle, soit un pourcentage de 8,3%, pourcentage le plus bas de l'échantillon. 2 utilisent les couleurs, soit un pourcentage de 16,7% et 9 utilisent le vidéoprojecteur, soit un pourcentage de 75%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon.

Tableau 28: Distribution de l'échantillon des enseignants selon la raison des enseignants à ne pas utiliser les autres matériaux dans les activités d'enseignement

raison des enseignants à ne pas utiliser les autres matériaux dans les activités d'enseignement		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très nuisible	2	16.7	16.7	16.7
	Indisponible	1	8.3	8.3	25.0
	Pas assez pertinent	3	25.0	25.0	50.0
	Pas du tout pertinent	6	50.0	50.0	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente le choix du matériel d'enseignement. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 20. 2 enseignants disent que les autres matériaux didactiques sont nuisibles, soit un pourcentage de 16,7%. 1 enseignant dit qu'ils sont indisponibles, soit un pourcentage de 8,3%, pourcentage le plus bas de l'échantillon. 3 disent que ces matériaux ne sont pas assez pertinents, soit un pourcentage de 25%. 6 disent que ces matériaux ne sont pas du tout pertinents, soit un pourcentage de 50%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon.

Tableau 29: Distribution de l'échantillon des enseignants selon les cours théoriques encore d'actualité

cours théoriques encore d'actualité		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Rarement	5	41.7	41.7	41.7
	Souvent	2	16.7	16.7	58.3
	Parfois	5	41.7	41.7	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente les difficultés des cours théoriques. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 21. 5 enseignants disent que ces cours théoriques sont rarement dispensés, soit un pourcentage de 41,7%. Deux disent que ces cours sont souvent faits, soit un pourcentage de 16,7% et 5 disent qu'ils ont parfois lieu, soit un pourcentage de 41,7%.

Tableau 30: Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'appréciation du matériel didactique utilisé

appréciation du matériel didactique utilisé	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Pas du tout satisfait	2	16.7	16.7	16.7
Peu satisfait	5	41.7	41.7	58.3
Indifférent	5	41.7	41.7	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente l'appréciation du choix du matériel. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 22. 2 enseignants disent que ce matériel n'est pas du tout satisfaisant, soit un pourcentage de 16,7, pourcentage le plus faible de l'échantillon. 5 pensent qu'il est peu satisfaisant, soit un pourcentage de 41,7% et 5 sont indifférents, soit un pourcentage de 41,7%.

Tableau 31: Distribution de l'échantillon des enseignants selon les méthodes de communication

Méthodes de communication	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Orale	2	16.7	16.7	16.7
Ecrite	1	8.3	8.3	25.0
Gestuelle	4	33.3	33.3	58.3
Autre (à préciser)	5	41.7	41.7	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente la méthode de communication la plus utilisée. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 23. 2 enseignants utilisent la méthode orale, soit un pourcentage de 16,7%. 1 enseignant utilise la méthode écrite, soit un pourcentage de 8,3%, pourcentage le plus faible de l'échantillon. 4 utilisent la gestuelle, soit un pourcentage de 33,3% et 5 utilisent d'autres méthodes, soit un pourcentage de 41,7%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon.

Tableau 32: Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'usage de la communication orale lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs

usage de la communication orale lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs.	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Rarement	1	8.3	8.3	8.3
Souvent	1	8.3	8.3	16.7
Parfois	3	25.0	25.0	41.7
Toujours	7	58.3	58.3	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente la place de la communication orale dans les activités d'enseignements. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 24. 1 enseignant utilise rarement la communication orale dans ses activités d'enseignements, soit un pourcentage de 8,3%. L'un des pourcentages le plus faible. 1 enseignant aussi utilise souvent cette communication, soit un pourcentage de 8,3%, 3 enseignants utilisent parfois cette communication, soit un pourcentage de 25%. 7 utilisent toujours, soit un pourcentage de 58,3%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon.

Tableau 33: Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'usage de la communication écrite lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs

usage de la communication écrite lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Rarement	2	16.7	16.7	16.7
Souvent	4	33.3	33.3	50.0
Parfois	1	8.3	8.3	58.3
Toujours	5	41.7	41.7	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente la place de la communication écrite dans l'apprentissage. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 25. 2 enseignants utilisent rarement la communication écrite dans leur apprentissage, soit un pourcentage de 16,7%. 4 utilisent souvent cette communication, soit un pourcentage de 33,3%, 1 utilise souvent, soit un pourcentage de 8,3%, pourcentage le plus faible de

l'échantillon. Et 5 utilisent toujours la communication écrite dans leur apprentissage, soit un pourcentage de 41,7%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon.

Tableau 34: Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'usage de la communication gestuelle lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs

usage de la communication gestuelle lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	1	8,3	8,3	8,3
	Rarement	1	8,3	8,3	16,7
	Parfois	5	41,7	41,7	58,3
	Toujours	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Ce tableau représente la place de la communication gestuelle dans l'apprentissage. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 26. 1 enseignant dit qu'il n'utilise jamais la communication gestuelle pendant l'apprentissage, soit un pourcentage de 8,3%, l'un des pourcentages le plus faible de l'échantillon. 1 autre enseignant utilise rarement cette technique, soit un pourcentage de 8,3%. 5 enseignants utilisent parfois cette technique, soit un pourcentage de 41,7%, l'un des pourcentages le plus élevé de l'échantillon. 5 utilisent toujours cette technique, soit un pourcentage de 41,7%.

Tableau 35: Distribution de l'échantillon des enseignants selon la communication par la gestuelle

communication par la gestuelle		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très en désaccord	4	33,3	33,3	33,3
	En désaccord	5	41,7	41,7	75,0
	En accord	1	8,3	8,3	83,3
	Très en accord	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Ce tableau représente la meilleure forme de la communication. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 27. 4 enseignants sont très en désaccord avec cette forme de communication par la gestuelle, soit un pourcentage de 33,3%. 2 enseignants sont en désaccord avec cette forme de communication,

soit un pourcentage de 41,7%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 1 enseignant est en accord avec cette forme de communication, soit un pourcentage 8,3%, pourcentage le plus faible de l'échantillon. 2 enseignants sont très en accord avec cette forme de communication, soit un pourcentage de 16,7%.

Tableau 36: Distribution de l'échantillon des enseignants selon la communication par l'écrit

communication par l'écrit		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Indifférent	1	8.3	8.3	8.3
	En accord	1	8.3	8.3	16.7
	Très en accord	10	83.3	83.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente la communication la moins indispensable. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 28. 1 enseignant est indifférent par rapport au choix de la communication écrite pour l'apprentissage de ces élèves, soit un pourcentage de 8,3, un des pourcentages le plus faible de l'échantillon. Un autre enseignant est en accord, soit un pourcentage de 8,3%. 10 enseignants sont très en accord avec cette technique, soit un pourcentage de 83,3%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon.

Tableau 37: Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'harmonie entre les élèves

l'harmonie entre les élèves		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Rarement	4	33.3	33.3	33.3
	Souvent	1	8.3	8.3	41.7
	Parfois	4	33.3	33.3	75.0
	Toujours	3	25.0	25.0	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente l'harmonie pendant l'apprentissage. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 29. 4 enseignants disent qu'il y a rarement l'harmonie pendant l'apprentissage entre les enfants déficients auditifs et ceux dits normaux, soit un pourcentage de 33,3%. L'un des pourcentages le plus élevé. 1 autre enseignant dit qu'il y a souvent l'harmonie pendant l'apprentissage, soit un

pourcentage de 8,3, pourcentage le plus faible de l'échantillon. 4 enseignants disent qu'il y a parfois l'harmonie, soit un pourcentage de 33,3%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. Et 3 enseignants disent qu'il y a toujours l'harmonie pendant l'apprentissage, soit un pourcentage de 25%.

Tableau 38: Distribution de l'échantillon des enseignants selon les stratégies pédagogiques pour les biens et services de l'établissement

les stratégies pédagogiques pour les biens et services de l'établissement	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Très en désaccord	1	8.3	8.3	8.3
En désaccord	5	41.7	41.7	50.0
Indifférent	2	16.7	16.7	66.7
En accord	2	16.7	16.7	83.3
Très en accord	2	16.7	16.7	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente l'accessibilité des stratégies pédagogiques aux biens et services des apprenants sans discrimination. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 30. 1 enseignant est très en désaccord avec l'accessibilité des stratégies pédagogiques aux biens et services des apprenants sans discrimination, soit un pourcentage de 8,3%, pourcentage le plus faible de l'échantillon. 5 enseignants sont en désaccord avec cette accessibilité, soit un pourcentage de 41,7%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 2 enseignants sont indifférents avec cette accessibilité, soit un pourcentage de 16,7% et 2 autres sont en accord avec cette accessibilité, soit un pourcentage de 16,7%. 2 enseignants sont très en accord avec cette accessibilité, soit un pourcentage de 16,7%.

Tableau 39: Distribution de l'échantillon des enseignants selon les stratégies pédagogique pour une éducation de qualité.

Stratégies pédagogique pour une éducation de qualité	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Très en désaccord	1	8.3	8.3	8.3
En désaccord	3	25.0	25.0	33.3
Indifférent	2	16.7	16.7	50.0
En accord	5	41.7	41.7	91.7
Très en accord	1	8.3	8.3	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente les stratégies pédagogiques utiles à la construction effective d'un droit à une éducation de qualité sans discrimination. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 31. Un enseignant est en total désaccord avec cette stratégie pour le droit à une éducation de qualité sans discrimination, soit un pourcentage de 8,3%, l'un des plus faibles pourcentages de l'échantillon. 3 enseignants sont en désaccord avec la mise en place de cette stratégie pédagogique, soit un pourcentage de 25%. 2 enseignants sont indifférents avec la mise en place de cette stratégie, soit un pourcentage de 16,7%. 5 enseignants sont en accord avec cette stratégie, soit un pourcentage de 41,7%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon et 1 autre enseignant est en accord avec cette stratégie, soit un pourcentage de 8,3%.

Tableau 40: Distribution de l'échantillon des enseignants selon l'appréciation des stratégies mises en place pour l'inclusion.

Appréciation des stratégies mises en place pour l'inclusion		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très mauvaise	1	8.3	8.3	8.3
	Mauvaise	3	25.0	25.0	33.3
	Indifférent	2	16.7	16.7	50.0
	Bonne	5	41.7	41.7	91.7
	Très bonne	1	8.3	8.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Ce tableau représente l'opinion sur l'influence des stratégies pédagogiques par rapport à l'inclusion scolaire dans les structures. Il indique que 12 enseignants ont reçu un questionnaire et ont effectivement répondu à l'item 32. 1 enseignant dit que l'influence des stratégies pédagogiques par rapport à l'inclusion scolaire dans les structures est très mauvaise, soit un pourcentage de 8,3%, l'un des pourcentages le plus bas de l'échantillon. 3 enseignants disent que cette influence des stratégies pédagogiques est mauvaise, soit un pourcentage de 25%, 2 enseignants sont indifférent par rapport à cette influence des stratégies pédagogiques, soit un pourcentage de 16,7%. Cinq enseignants pensent que cette influence est bonne, soit un pourcentage de 41,7%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 1 enseignant pense que cette influence est très bonne, soit un pourcentage de 8,3%.

4.1.2- Questionnaire pour les élèves

Tableau 41: Distribution de l'échantillon des élèves selon la classe d'âge

Q01. Classe d'âge	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide [09 - 12 ans [	45	46,4	46,4	46,4
[12 - 15 ans [	30	30,9	30,9	77,3
[15 - 18 ans [	14	14,4	14,4	91,8
[18 ans et plus [	8	8,2	8,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau présente l'âge qui permet d'apprécier la distribution. Il indique que 97 apprenants ont répondu à l'item 1. La classe la plus intéressante est la classe [09-12 ans[avec un effectif de 45 sur 97 répondants soit avec un pourcentage 46,4% de l'échantillon, donc moins de la moitié mais qui a le plus élevé des pourcentages.

- la classe moyenne de [12-15 ans[avec un effectif de 30 sur 97 répondants soit un pourcentage de 30,9% de l'échantillon de la classe.

- la classe légèrement moyenne de [15-18 ans[avec un effectif de 14 sur 97 répondants soit un pourcentage de 14,4% de l'échantillon de la classe.

- la classe de [18 ans et plus [avec un effectif de 8 sur 97 répondants soit un pourcentage de 8,2% mais qui est le plus faible des pourcentages.

Tableau 42: Distribution de l'échantillon des élèves selon le genre

Genre	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Masculin	57	58,8	58,8	58,8
Féminin	40	41,2	41,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau correspond à l'item genre dans le questionnaire. Il permet d'apprécier le nombre de filles et de garçons qui subissent l'apprentissage. Il indique que 97 apprenants ont reçu le questionnaire et ont effectivement indiqué leur genre. Le genre le plus dominant et le genre masculin avec un effectif de 57 soit un pourcentage de 58,8% de l'échantillon et l'effectif le moins dominant et féminin avec l'effectif de 40 soit un pourcentage 41,2% de l'échantillon.

Tableau 43: Distribution de l'échantillon des élèves selon la religion

Religion	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Catholique	51	52,6	52,6	52,6
Protestant(e)	22	22,7	22,7	75,3
Autre chrétien(ne)	22	22,7	22,7	97,9
Musulman(ne)	1	1,0	1,0	99,0
Animiste	1	1,0	1,0	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente la religion qui nous permet d'apprécier les différents choix religieux des élèves. Il indique que 97 apprenants ont reçu le questionnaire et 51 ont répondu qu'ils sont effectivement catholiques, soit un pourcentage de 52,6%, donc la religion la plus importante.

22 ont répondu qu'ils sont protestants, soit un pourcentage de 22,7% de l'échantillon.

22 autres ont répondu aux différentes religions chrétiennes, soit un pourcentage de 22,7% de l'échantillon.

01 musulman a répondu, soit un pourcentage de 1,0% de l'échantillon.

01 animiste a répondu, soit un pourcentage de 1,0% de l'échantillon.

Tableau 44: Distribution de l'échantillon des élèves selon les classes fréquentées

classes fréquentées	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 6 ^{ème}	1	1,0	1,0	1,0
5 ^{ème}	56	57,7	57,7	58,8
4 ^{ème}	12	12,4	12,4	71,1
3 ^{ème}	6	6,2	6,2	77,3
Autre à préciser	22	22,7	22,7	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente les classes fréquentées du lieu d'étude. Il indique que 97 apprenants ont reçu le questionnaire et ont effectivement tous répondu à l'item 4. Dans ce tableau il y a une personne en 6^{ème} d'où un pourcentage de 1,0%. Ce qui est le pourcentage d'âge le plus faible.

En 5^{ème} il y a 56 élèves d'où 57,7%, ce qui représente plus de la moitié et le pourcentage le plus élevé.

En 4^{ème}, il y a 12 élèves soit un pourcentage de 12,4%.

En 3^{ème} on a 6 élèves soit un pourcentage de 6,2%.

En dehors de ces quatre classes, il y a d'autres qui ont répondu avec un effectif de 22 personnes soit un pourcentage de 22,7%

Tableau 45: Distribution de l'échantillon des élèves selon la fréquentation avec des camarades déficients auditifs

Fréquentation avec des camarades déficients auditifs	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Oui	66	68.0	68.0	68.0
Non	31	32.0	32.0	100.0
Total	97	100.0	100.0	

Ce tableau représente la relation entre camarades déficients auditifs et dits normaux. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu à cet item. Dans ce tableau 66 ont dit oui soit un pourcentage de 68,0% et 31 personnes ont dit non, soit un pourcentage de 32,0% de l'échantillon.

Tableau 46: Distribution de l'échantillon des élèves selon les principales techniques d'enseignement utilisées.

Principales techniques d'enseignement utilisées	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide L'observation	9	9,3	9,3	9,3
Le travail en groupe	68	70,1	70,1	79,4
La relation des pairs	10	10,3	10,3	89,7
La relation avec les enseignants	8	8,2	8,2	97,9
Autres à préciser	2	2,1	2,1	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente les techniques d'enseignement utilisées par les enseignants. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu à l'item. Ici 9 ont effectivement choisi la technique d'observation, soit un pourcentage de 9,3%.

68 élèves ont choisi le travail en groupe, soit un pourcentage de 70,1%, qui est le plus grand pourcentage de l'échantillon.

10 élèves ont choisi la relation de pair, soit un pourcentage de 10,3% de l'échantillon.

8 ont choisi la relation avec les enseignants, soit un pourcentage de 8,2% de l'échantillon. Et 2 ont choisi d'autres méthodes, soit un pourcentage de 2%.

Tableau 47: Distribution de l'échantillon des élèves selon la fréquence de l'usage de la technique dans l'enseignement.

Fréquence de l'usage de la technique dans l'enseignement		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Une fois par semaine	9	9,3	9,3	9,3
	Deux à trois fois par semaine	47	48,5	48,5	57,7
	Trois à quatre fois par semaine	22	22,7	22,7	80,4
	Tous les jours de la semaine	19	19,6	19,6	100,0
Total		97	100,0	100,0	

Ce tableau représente, la fréquence de l'usage des techniques d'enseignement. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu à l'item. 9 ont dit qu'ils utilisent cette technique une fois par semaine, soit un pourcentage de 9,3%, pourcentage le plus faible. 47 ont répondu deux à trois fois par semaine, soit un pourcentage 48,5%, le plus grand de l'échantillon. 22 ont répondu trois à quatre fois par semaine, soit un pourcentage de 22,7%. 19 ont répondu tous les jours de la semaine, soit un pourcentage de 19,6%.

Tableau 48: Distribution de l'échantillon des élèves selon l'implication dans les activités de la classe.

Implication dans les activités de la classe		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	6	6,2	6,2	6,2
	Rarement	7	7,2	7,2	13,4
	Souvent	26	26,8	26,8	40,2
	Parfois	15	15,5	15,5	55,7
	Toujours	43	44,3	44,3	100,0
Total		97	100,0	100,0	

Ce tableau représente l'implication dans les activités de la classe. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 6 ont répondu ne jamais avoir été impliqués dans

les activités de la classe, soit un pourcentage de 6,2%, le plus faible de l'échantillon. 7 ont répondu rarement, soit un pourcentage de 7,2%. 26 ont répondu souvent, soit un pourcentage de 26,8%. 15 ont répondu parfois, soit un pourcentage de 15,5%. 43 ont répondu toujours, soit un pourcentage de 44,3%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon.

Tableau 49: Distribution de l'échantillon des élèves selon la participation active aux échanges avec les camarades.

participation active aux échanges avec les camarades	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Jamais	7	7,2	7,2	7,2
Rarement	11	11,3	11,3	18,6
Souvent	16	16,5	16,5	35,1
Parfois	25	25,8	25,8	60,8
Toujours	38	39,2	39,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente les relations de pairs. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. Ici, 7 élèves disent qu'on ne les a jamais amenés à participer aux échanges avec les autres, soit un pourcentage de 7,2%, le plus faible. 11 ont dit rarement, soit un pourcentage de 11,3%. 16 ont dit souvent, soit un pourcentage de 16,5%. 25 ont dit parfois, soit un pourcentage de 25,8%. 38 ont dit qu'ils participent toujours aux échanges avec les autres, soit un pourcentage de 39,2%, le plus élevé de l'échantillon.

Tableau 50: Distribution de l'échantillon des élèves selon la liste des techniques utilisées.

liste des techniques utilisées	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Simplification des questions	9	9,3	9,3	9,3
Réduction du nombre d'exercice	24	24,7	24,7	34,0
Reformulation des consignes	34	35,1	35,1	69,1
Autres à préciser	30	30,9	30,9	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente les techniques utilisées pour les évaluations. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 9 élèves ont dit qu'ils utilisent la technique de la simplification des questions, soit un pourcentage de 9,3, le plus faible de l'échantillon. 24

utilisent la réduction du nombre d'exercice, soit un pourcentage de 24,7%. 34 utilisent la reformulation des consignes, soit un pourcentage de 35,1%, le plus élevé. 30 élèves ont cité d'autres techniques, soit un pourcentage de 30,9% de l'échantillon.

Tableau 51: Distribution de l'échantillon des élèves selon la technique la plus utilisée.

technique la plus utilisée	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Simplification des questions	7	7,2	7,2	7,2
Réduction du nombre d'exercice	21	21,6	21,6	28,9
Reformulation des consignes	28	28,9	28,9	57,7
Autres à préciser	41	42,3	42,3	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente la technique la plus utilisée pour les enseignements. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 7 ont dit qu'ils utilisent la technique de simplification des questions, soit un pourcentage de 7,2%, pourcentage la plus faible. 21 la réduction du nombre d'exercice, soit un pourcentage de 21,6%. 28 élèves ont cité la reformulation des consignes, soit un pourcentage de 28,9% et 41 élèves ont cité d'autres techniques, soit 42,3%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon.

Tableau 52: Distribution de l'échantillon des élèves selon la reformulation des consignes.

reformulation des consignes	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Très en désaccord	5	5,2	5,2	5,2
En désaccord	16	16,5	16,5	21,6
Indifférent	16	16,5	16,5	38,1
En accord	39	40,2	40,2	78,4
Très en accord	21	21,6	21,6	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente la reformulation des consignes. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 5 élèves sont très en désaccord avec reformulation des consignes, soit un pourcentage de 5,2%, le plus faible. 16 élèves sont en désaccord avec cette reformulation des consignes, soit un pourcentage de 16,5%. 16 sont indifférents, soit un

pourcentage de 16,5%. 39 élèves sont en accord, soit un pourcentage de 40,2%, le plus élevé de l'échantillon. 21 élèves sont très en accord, soit un pourcentage de 21,6%.

Tableau 53: Distribution de l'échantillon des élèves selon le contenu des évaluations.

le contenu des évaluations		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très facile	3	3,1	3,1	3,1
	Faible	18	18,6	18,6	21,6
	Ni faible, ni difficile	50	51,5	51,5	73,2
	Difficile	19	19,6	19,6	92,8
	Très difficile	7	7,2	7,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente l'opinion sur le contenu des évaluations. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 3 élèves ont dit que ce contenu des évaluations est très facile, soit un pourcentage de 3,1%, pourcentage le plus faible. 18 ont dit que ce contenu est faible, soit un pourcentage de 18,6%. 50 ont dit qu'il n'est ni faible, ni difficile, soit un pourcentage de 51,5%, le plus élevé de l'échantillon. 19 ont dit qu'il est difficile, soit un pourcentage de 19,6% et 7 élèves ont dit qu'il est très difficile, soit un pourcentage de 7,2%.

Tableau 54: Distribution de l'échantillon des élèves selon le matériel didactique le plus utilisé par les enseignants.

matériel didactique le plus utilisé par les enseignants		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Images audiovisuelles	26	26,8	26,8	26,8
	Utilisation des couleurs	36	37,1	37,1	63,9
	Utilisation d'un	12	12,4	12,4	76,3
	Autres à préciser	23	23,7	23,7	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente le matériel didactique d'apprentissage. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 26 disent qu'ils utilisent les images audiovisuelles, soit un pourcentage de 26,8%. 36 élèves disent qu'ils utilisent les couleurs, soit un pourcentage de 37,1%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 12 disent qu'ils utilisent un vidéoprojecteur, soit un pourcentage de 12,4%, pourcentage le plus faible de

l'échantillon. 23 élèves ont répondu qu'ils utilisent d'autres matériels, soit un pourcentage de 23,7%.

Tableau 55: Distribution de l'échantillon des élèves selon la raison des enseignants à ne pas utiliser les autres matériaux dans les activités d'enseignement

raison des enseignants à ne pas utiliser les autres matériaux dans les activités d'enseignement	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Très inutile	19	19,6	19,6	19,6
Inutile	10	10,3	10,3	29,9
Indisponible	27	27,8	27,8	57,7
Pas assez pertinent	29	29,9	29,9	87,6
Pas du tout pertinent	12	12,4	12,4	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente le choix du matériel d'enseignement. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 19 élèves ont dit que ce matériel d'enseignement est très inutile, soit un pourcentage de 19,6%. 10 élèves ont dit que ce matériel est inutile, soit un pourcentage de 10,3%, pourcentage le plus faible. 27 élèves ont dit qu'il est indisponible, soit 27,8%. 29 ont dit qu'il n'est pas assez pertinent, soit un pourcentage de 29,9%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 12 ont dit qu'il n'est pas du tout pertinent, soit un pourcentage de 12,4%.

Tableau 56: Distribution de l'échantillon des élèves selon la facilitation de la compréhension du cours.

la facilitation de la compréhension du cours	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Sans réponse	1	1.0	1.0	1.0
Jamais	23	23.7	23.7	24.7
Rarement	20	20.6	20.6	45.4
Souvent	17	17.5	17.5	62.9
Parfois	22	22.7	22.7	85.6
Toujours	14	14.4	14.4	100.0
Total	97	100.0	100.0	

Ce tableau représente les difficultés des cours théoriques. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 1 élève n'a donné aucune réponse par rapport au

choix de ce cours théorique, soit 1,0%, pourcentage le plus faible de l'échantillon. 23 ont répondu jamais, soit un pourcentage de 23,7%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 20 ont répondu rarement, soit un pourcentage de 20,6%. 17 ont répondu souvent, soit un pourcentage de 17,5%. 22 ont répondu parfois, soit un pourcentage de 22,7% et 14 ont répondu toujours, soit un pourcentage de 14,4%.

Tableau 57: Distribution de l'échantillon des élèves selon l'appréciation du matériel didactique utilisé.

appréciation du matériel didactique utilisé		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout satisfait	6	6.2	6.2	6.2
	Peu satisfait	31	32.0	32.0	38.1
	Indifférent	15	15.5	15.5	53.6
	Satisfait	39	40.2	40.2	93.8
	Très satisfait	6	6.2	6.2	100.0
Total		97	100.0	100.0	

Ce tableau représente l'appréciation du choix de matériel didactique. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 6 élèves ont dit qu'ils n'étaient pas du tout satisfaisant du choix de ce matériel didactique, soit un pourcentage de 6,2%, le pourcentage le plus faible de l'échantillon. 31 ont dit qu'ils étaient peu satisfaits, soit un pourcentage de 32,0%. 15 élèves sont restés indifférents, soit un pourcentage de 15,5%. 39 sont satisfaits du matériel utilisé, soit un pourcentage de 40,2%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon et 6 élèves sont très satisfait de ce matériel, soit un pourcentage de 6,2% de l'échantillon.

Tableau 58: Distribution de l'échantillon des élèves selon les méthodes de communication.

méthodes de communication		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	L'oral	31	32.0	32.0	32.0
	L'écrit	40	41.2	41.2	73.2
	La gestuelle	14	14.4	14.4	87.6
	Autre à préciser	12	12.4	12.4	100.0
Total		97	100.0	100.0	

Ce tableau représente la méthode de communication la plus utilisée par les enseignants. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 31 élèves ont répondu que les enseignants utilisent l'oral, soit un pourcentage de 32,0%. 40 ont répondu l'écrit, soit un pourcentage de 41,2%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 14 ont

répondu la gestuelle, soit un pourcentage de 14,4%, 12 élèves ont précisé d'autres méthodes, soit un pourcentage de 12,4%.

Tableau 59: Distribution de l'échantillon des élèves selon l'usage de la communication orale lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs.

l'usage de la communication orale lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Jamais	11	11.3	11.3	11.3
Rarement	8	8.2	8.2	19.6
Souvent	22	22.7	22.7	42.3
Parfois	29	29.9	29.9	72.2
Toujours	27	27.8	27.8	100.0
Total	97	100.0	100.0	

Ce tableau représente la place de la communication orale dans les activités d'enseignements. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 11 élèves ont dit qu'ils n'ont jamais utilisé la communication orale dans les activités d'enseignement, soit un pourcentage de 11,3%. 8 ont répondu rarement, soit un pourcentage de 8,2%, soit le pourcentage le plus faible de l'échantillon. 22 ont répondu souvent, soit un pourcentage de 22,7%. 29 ont dit parfois, soit un pourcentage de 29,9%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 27 ont répondu parfois, soit un pourcentage de 27,8%.

Tableau 60: Distribution de l'échantillon des élèves selon l'usage de la communication écrite lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs

l'usage de la communication écrite lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Jamais	9	9,3	9,3	9,3
Rarement	16	16,5	16,5	25,8
Souvent	39	40,2	40,2	66,0
Parfois	19	19,6	19,6	85,6
Toujours	14	14,4	14,4	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente l'usage de la communication écrite dans l'apprentissage. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 9 élèves ont dit qu'ils n'ont

jamais utilisé la communication écrite pendant l'apprentissage, soit le pourcentage le plus faible de 9,3% de l'échantillon. 16 ont répondu rarement, soit un pourcentage de 16,5%. 39 ont répondu souvent, soit un pourcentage de 40,2%, qui représente le pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 19 élèves ont répondu parfois, soit un pourcentage de 19,6% et 14 ont répondu toujours, soit un pourcentage de 14,4%.

Tableau 61: Distribution de l'échantillon des élèves selon l'usage de la communication gestuelle lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs

l'usage de la communication gestuelle lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	16	16,5	16,5	16,5
	Rarement	12	12,4	12,4	28,9
	Souvent	20	20,6	20,6	49,5
	Parfois	30	30,9	30,9	80,4
	Toujours	19	19,6	19,6	100,0
Total		97	100,0	100,0	

Ce tableau représente la place de la communication gestuelle dans l'apprentissage. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 16 élèves disent qu'ils n'ont jamais utilisé cette technique pendant les apprentissages, soit un pourcentage de 16,5%. 12 ont dit répondu rarement, soit un pourcentage de 12,4%, qui est le pourcentage le plus faible de l'échantillon. 20 ont répondu souvent, soit un pourcentage de 20,6%. 30 ont répondu parfois, soit un pourcentage de 30,9%, pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 19 ont répondu toujours, soit un pourcentage de 19,6%.

Tableau 62: Distribution de l'échantillon des élèves selon la communication par la gestuelle

la communication par la gestuelle		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très en désaccord	3	3.1	3.1	3.1
	En désaccord	18	18.6	18.6	21.6
	Indifférent	34	35.1	35.1	56.7
	En accord	30	30.9	30.9	87.6
	Très en accord	12	12.4	12.4	100.0
Total		97	100.0	100.0	

Ce tableau représente la meilleure forme de la communication. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 3 élèves sont très en désaccord, soit 3,1% qui

représente le pourcentage le plus faible de l'échantillon. 18 sont en désaccord, soit un pourcentage de 18,6%. 34 sont indifférents, soit un pourcentage de 35,1% qui est le pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 30 sont en accord, soit un pourcentage de 30,9% et 12 sont très en accord, soit le pourcentage de 12,4%.

Tableau 63: Distribution de l'échantillon des élèves selon la communication par l'écrit

la communication par l'écrit	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage
Valide Très en désaccord	4	4,1	4,1	4,1
En désaccord	17	17,5	17,5	21,6
Indifférent	32	33,0	33,0	54,6
En accord	28	28,9	28,9	83,5
Très en accord	16	16,5	16,5	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente la communication la moins indispensable. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 4 élèves sont très en désaccord avec cette technique de communication, soit un pourcentage de 4,1% représentant le pourcentage le plus faible de l'échantillon. 17 élèves sont en désaccord avec cette technique, soit un pourcentage de 17,5%. 32 sont indifférents, soit un pourcentage de 33,0%, qui est le pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 28 sont en accords avec cette technique, soit un pourcentage de 28,9% et 16 sont très en accord avec cette technique, soit un pourcentage de 16,5%.

Tableau 64: Distribution de l'échantillon des élèves selon l'harmonie entre les élèves

l'harmonie entre les élèves	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Jamais	13	13,4	13,4	13,4
Rarement	12	12,4	12,4	25,8
Souvent	22	22,7	22,7	48,5
Parfois	19	19,6	19,6	68,0
Toujours	31	32,0	32,0	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Ce tableau représente l'harmonie pendant l'apprentissage. 97 personnes ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 13 élèves disent qu'il n'y a jamais d'harmonie pendant les séances d'enseignement, soit un pourcentage de 13,4%. 12 ont dit qu'il y a rarement l'harmonie, soit un pourcentage de 12,4%, pourcentage le plus faible de

l'échantillon. 22 élèves ont dit qu'il y a souvent l'harmonie, soit un pourcentage de 22,7%. 19 ont dit qu'il y a parfois l'harmonie, soit 19,6% et 31 ont dit qu'il y a toujours l'harmonie, soit 32,0%, qui représente le pourcentage le plus élevé de l'échantillon.

Tableau 65: Distribution de l'échantillon des élèves selon les stratégies pédagogiques pour les biens et services de l'établissement.

les stratégies pédagogiques pour les biens et services de l'établissement	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage Cumulé
Valide Très en désaccord	4	4.1	4.1	4.1
En désaccord	15	15.5	15.5	19.6
Indifférent	39	40.2	40.2	59.8
En accord	27	27.8	27.8	87.6
Très en accord	12	12.4	12.4	100.0
Total	97	100.0	100.0	

Ce tableau représente l'accessibilité des stratégies pédagogiques aux biens et services des apprenants sans discrimination. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 4 sont très en désaccord avec cette accessibilité, soit 4,1% qui est le pourcentage le plus faible de l'échantillon. 15 sont en désaccord avec cette accessibilité, soit un pourcentage de 15,5%. 39 sont indifférents avec cette accessibilité, soit un pourcentage de 40,2%, représentant le pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 27 sont en accord avec cette accessibilité, soit un pourcentage de 27,8% et 12 sont très en accord, soit un pourcentage de 12,4% de l'échantillon.

Tableau 66: Distribution de l'échantillon des élèves selon les stratégies pédagogique pour une influence de qualité.

les stratégies pédagogiques pour une influence de qualité	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Très en désaccord	4	4.1	4.1	4.1
En désaccord	21	21.6	21.6	25.8
Indifférent	31	32.0	32.0	57.7
En accord	30	30.9	30.9	88.7
Très en accord	11	11.3	11.3	100.0
Total	97	100.0	100.0	

Ce tableau représente les stratégies pédagogiques pour le droit à une éducation de qualité sans discrimination. 97 élèves ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu.

4 élèves sont très en désaccord, soit 4,1% représentant le plus faible pourcentage de l'échantillon. 21 sont en désaccord, soit un pourcentage de 21,6%. 31 sont indifférents, soit un pourcentage de 30,0%, qui est le pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 30 sont en accord, soit un pourcentage de 30,9% et 11 sont très en accord, soit un pourcentage de 11,3%.

Tableau 67: Distribution de l'échantillon des élèves selon l'appréciation des stratégies mises en place pour l'inclusion.

l'appréciation des stratégies mises en place pour l'inclusion	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Très mauvaise	3	3.1	3.1	3.1
Mauvaise	8	8.2	8.2	11.3
Indifférent	15	15.5	15.5	26.8
Bonne	38	39.2	39.2	66.0
Très bonne	33	34.0	34.0	100.0
Total	97	100.0	100.0	

Ce tableau représente l'opinion sur l'influence des stratégies pédagogiques par rapport à l'inclusion scolaire dans les structures. 97 personnes ont reçu le questionnaire et ont effectivement répondu. 3 élèves pensent que l'opinion sur l'influence des stratégies pédagogiques par rapport à l'inclusion scolaire dans les structures est très mauvaise, soit 3,1%, pourcentage le plus faible de l'échantillon. 8 élèves pensent que cette opinion est mauvaise, soit un pourcentage de 8,2%, 15 sont indifférents, soit un pourcentage de 15,5%. 38 pensent que cette opinion est bonne, soit un pourcentage de 39,2% qui est le pourcentage le plus élevé de l'échantillon. 33 élèves pensent que cette opinion est très bonne, soit un pourcentage de 34,0% de l'échantillon.

4.2- VERIFICATION DES HYPOTHESES

La vérification des hypothèses est une critique du travail de recherche. Il s'agit de voir dans quelle mesure nos hypothèses de recherche formulées peuvent être confirmées ou infirmées par les outils statistiques.

4.2.1- Vérification HR1

- **Première étape** : formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_0).

H_a : il existe un lien significatif entre les techniques d'enseignement et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs ;

H₀ : il n'existe aucun lien significatif entre les techniques d'enseignements et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des déficients auditifs.

- **La deuxième étape** : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé comportant un item sur les stéréotypes et un autre sur les motivations du choix. Dans le cas d'espèce, il s'agit des items Q08 et Q26 étant entendu que pour tout item mis en relation, H_a est vérifiée et confirmée.

Tableau 68: Contingence de H_{R1}

Q08. Lors de vos cours en salle, quelles sont les principales techniques d'enseignement utilisées par vos enseignants?		Q26 Etes-vous d'avis que les stratégies pédagogiques mises en place dans votre structure favorise l'accessibilité des tous les apprenants sans discrimination aux biens et services de l'établissement ?					
		Très en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Très en accord	Total
L'observation	Effectif	0	2	4	1	2	9
	Effectif théorique	,4	1,4	3,6	2,5	1,1	9,0
Le travail en groupe	Effectif	0	10	31	23	4	68
	Effectif théorique	2,8	10,5	27,3	18,9	8,4	68,0
La relation des pairs	Effectif	0	3	2	1	4	10
	Effectif théorique	,4	1,5	4,0	2,8	1,2	10,0
La relation avec les enseignants	Effectif	4	0	2	0	2	8
	Effectif théorique	,3	1,2	3,2	2,2	1,0	8,0
Autres à préciser	Effectif	0	0	0	2	0	2
	Effectif théorique	,1	,3	,8	,6	,2	2,0
Total	Effectif	4	15	39	27	12	97
	Effectif théorique	4,0	15,0	39,0	27,0	12,0	97,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

Tableau 69: Tableau de khi-carré de HR1

	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	69,875	16	,000	26,296
Rapport de vraisemblance	47,073	16	,000	Ha retenue et H0 rejetée
Association linéaire par linéaire	,491	1	,484	
Coefficient de contingence	,647			
R de Pearson	-,071			
Corrélation de Spearman	-,012			
21 cellules (84,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,08.				

- Quatrième étape : Décision

D'après la règle de la décision du Khi-deux, nous constatons que la valeur calculée (χ^2 cal) est supérieure à la valeur du χ^2 lu soit $69,875 > 21,026$. Ce qui nous permet d'accepter HR1. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. Dès lors Ha est acceptée et Ho est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif.

4.2.2- Vérification HR2

- Première étape : formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (Ho).

Ha : Il existe une relation significative entre les techniques d'évaluation et l'attente des objectifs d'inclusion des déficients auditifs.

Ho : Il n'existe aucune relation significative entre les techniques d'évaluation et l'attente des objectifs d'inclusion des déficients auditifs.

- La deuxième étape : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé comportant un item sur les stéréotypes et un autre sur les motivations du choix. Dans le cas d'espèce, il s'agit des items Q15 et Q27 étant entendu que pour tout item mis en relation, Ha est vérifiée et confirmée.

Tableau 70: Contingence HR2

Q15. Selon vous, le contenu de vos évaluations est:		Q27 Etes-vous d'avis que les stratégies pédagogiques mises en place dans votre structure favorise le droit de tous les apprenants sans discrimination à une éducation de qualité ?					Total
		Très en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Très en accord	
Très facile	Effectif	1	1	0	1	0	3
	Effectif théorique	,1	,6	1,0	,9	,3	3,0
Faible	Effectif	1	4	0	13	0	18
	Effectif théorique	,7	3,9	5,8	5,6	2,0	18,0
Ni faible, ni difficile	Effectif	2	8	28	7	5	50
	Effectif théorique	2,1	10,8	16,0	15,5	5,7	50,0
Difficile	Effectif	0	4	3	7	5	19
	Effectif théorique	,8	4,1	6,1	5,9	2,2	19,0
Très difficile	Effectif	0	4	0	2	1	7
	Effectif théorique	,3	1,5	2,2	2,2	,8	7,0
Total	Effectif	4	21	31	30	11	97
	Effectif théorique	4,0	21,0	31,0	30,0	11,0	97,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

Tableau 71: Tableau de khi-carré HR 2

	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	52,983	16	,000	26,296
Rapport de vraisemblance	56,467	16	,000	Ha retenue et H0 rejetée
Association linéaire par linéaire	,739	1	,390	
Coefficient de contingence	,594			
R de Pearson	,088			
Corrélation de Spearman	,058			

17 cellules (68,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,12.

- **Quatrième étape : Décision**

D'après la règle de la décision du Khi-deux, nous constatons que la valeur calculée (χ^2 cal) est supérieure à la valeur du χ^2 lu soit $52,983 > 21,026$. Ce qui nous permet d'accepter

HR2. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. Dès lors H_a est acceptée et H_o est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif.

4.2.3- Vérification HR3

- **Première étape** : formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_o).

H_a : Il existe une relation significative entre le matériel didactique et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des enfants déficients auditifs.

H_o : Il n'existe aucune relation significative entre le matériel didactique et l'atteinte des objectifs d'inclusion scolaire des enfants déficients auditifs.

- **La deuxième étape** : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé comportant un item sur les stéréotypes et un autre sur les motivations du choix. Dans le cas d'espèce, il s'agit des items Q17 et Q28 étant entendu que pour tout item mis en relation, H_a est vérifiée confirmée.

Tableau 72: Contingence HR3

Q17. Selon vous, pour quelle raison vos enseignants n'utilisent pas les autres matériaux dans les activités d'enseignement?		Q27 Etes-vous d'avis que les stratégies pédagogiques mises en place dans votre structure favorise le droit de tous les apprenants sans discrimination à une éducation de qualité ?					
		Très en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Très en accord	Total
Très inutile	Effectif	4	7	5	3	0	19
	Effectif théorique	,8	4,1	6,1	5,9	2,2	19,0
Inutile	Effectif	0	4	2	2	2	10
	Effectif théorique	,4	2,2	3,2	3,1	1,1	10,0
Indisponible	Effectif	0	5	14	4	4	27
	Effectif théorique	1,1	5,8	8,6	8,4	3,1	27,0
Pas assez pertinent	Effectif	0	3	6	17	3	29
	Effectif théorique	1,2	6,3	9,3	9,0	3,3	29,0
Pas du tout pertinent	Effectif	0	2	4	4	2	12
	Effectif théorique	,5	2,6	3,8	3,7	1,4	12,0
Total	Effectif	4	21	31	30	11	97
	Effectif théorique	4,0	21,0	31,0	30,0	11,0	97,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

Tableau 73: Tableau de khi-carré HR3

	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	41,816	16	,000	26,296
Rapport de vraisemblance	39,280	16	,001	Ha retenue et H0 rejetée
Association linéaire par linéaire	15,590	1	,000	
Coefficient de contingence	,549			
R de Pearson	,403			
Corrélation de Spearman	,384			
17 cellules (68,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41				

- **Quatrième étape : Décision**

D'après la règle de la décision du Khi-deux, nous constatons que la valeur calculée (χ^2 cal) est supérieure à la valeur du χ^2 lu soit $41,816 > 21,026$. Ce qui nous permet d'accepter HR3. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. Dès lors Ha est acceptée et Ho est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit,

4.2.4- Vérification HR4

- **Première étape** : formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (Ho).

Ha : Il existe une relation significative entre les techniques de communication et l'atteinte des objectifs de l'inclusion scolaire des enfants déficients auditifs.

Ho : Il n'existe pas une relation significative entre les techniques de communication et l'atteinte des objectifs de l'inclusion scolaire des enfants déficients auditifs.

- **La deuxième étape** : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé comportant un item sur les stéréotypes et un autre sur les motivations du choix. Dans le cas d'espèce, il s'agit des items Q17 et Q28 étant entendu que pour tout item mis en relation, Ha est vérifiée confirmée.

Tableau 74: Contingence de HR4

Q21a. Font-ils aussi l'usage de la communication orale lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs?		Q25 Pendant vos séances d'enseignement, avez-vous l'impression que vous vivez harmonieusement avec ceux de vos camarades dits « normaux »?					Total
		Jamais	Rarement	Souvent	Parfois	Toujours	
Jamais	Effectif	1	4	4	0	2	11
	Effectif théorique	1,5	1,4	2,5	2,2	3,5	11,0
Rarement	Effectif	0	3	0	5	0	8
	Effectif théorique	1,1	1,0	1,8	1,6	2,6	8,0
Souvent	Effectif	4	0	10	2	6	22
	Effectif théorique	2,9	2,7	5,0	4,3	7,0	22,0
Parfois	Effectif	3	1	6	11	8	29
	Effectif théorique	3,9	3,6	6,6	5,7	9,3	29,0
Toujours	Effectif	5	4	2	1	15	27
	Effectif théorique	3,6	3,3	6,1	5,3	8,6	27,0
Total	Effectif	13	12	22	19	31	97
	Effectif théorique	13,0	12,0	22,0	19,0	31,0	97,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux.

Tableau 75: Tableau de khi-carré HR4

	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	54,442	16	,000	26,296
Rapport de vraisemblance	59,428	16	,000	Ha retenue et H0 rejetée
Association linéaire par linéaire	3,372	1	,066	
Coefficient de contingence	,600			
R de Pearson	,187			
Corrélation de Spearman	,215			
18 cellules (72,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,99				

- Quatrième étape : Décision

D'après la règle de la décision du Khi-deux, nous constatons que la valeur calculée (χ^2 cal) est supérieure à la valeur du χ^2 lu soit $41,816 > 21,026$. Ce qui nous permet d'accepter H_3 . L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. Dès lors H_a est acceptée et H_o est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS , DISCUSSIONS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Après la présentation et l'analyse des données, il convient d'interpréter les résultats ainsi obtenus ; après quoi, nous envisagerons quelques suggestions.

5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSIONS

Il sera question pour nous dans cette partie, d'interpréter les résultats des différents thèmes de notre étude.

5.1.1- Les matériels didactiques et l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs

Pour Durtal, la manière d'organiser, de structurer un travail, de coordonner une série d'activités, est fonction du résultat attendu. Cette organisation doit être constituée par l'ensemble des interventions pédagogiques articulées entre elles en fonction d'un but et d'un objectif. Grevier et Aubin, pensent que le matériel didactique est un ensemble d'opérations agencées avec des supports en vue de favoriser l'atteinte d'un but. Ces méthodes et démarches déterminent le choix et les techniques de matériels et situations pédagogiques par rapport au but de l'apprentissage.

Le constat qui s'impose à nous au regard des résultats des questionnaires avec les enseignants, les élèves déficients auditifs et leurs camarades est celui selon lequel l'enseignant met en place des adaptations matérielles dans le processus enseignement - apprentissage des élèves déficients auditifs. Ainsi, il utilise toujours les supports visuels pour l'enseignement apprentissage des élèves déficients auditifs. Le questionnaire a été fait dans plusieurs salles de classes. En effet, pour l'apprenant déficient auditif, les notions fondamentales sont des mots vagues et par trop abstraits. Il faut essayer de les rattacher à des exemples connus, à des images, à des supports visuels repérés, il faut également utiliser des schémas logiques et systématiques que les élèves déficients auditifs mémorisent plus facilement qu'un long texte. Les supports abstraits ne sont donc pas indiqués pour l'enseignement – apprentissage des élèves déficients auditifs, sauf s'ils sont accompagnés par une légende, des images, des illustrations ou des photographies. Tout ceci pour permettre à l'élève déficient auditif qui a une mémoire visuelle, une bonne compréhension du message reçu. Pour que l'inclusion scolaire soit effective pour ces élèves, il faut différencier les supports d'apprentissage.

5.1.2- Les techniques de communication de l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs

Selon l'OCDE, il est important de noter qu'en matière d'enseignement, on peut avoir différents sens, depuis le sens étroit des matières enseignées en classes jusqu'à celui plus vaste qui englobe tout ce qui touche à la vie de l'enfant. Cet aspect recouvre le contenu des cours, mais aussi les méthodes d'enseignement, attitudes des enseignants et des élèves, leur relation et la manière dont le personnel est géré. Ces enfants et leurs enseignants peuvent apprendre à utiliser plusieurs systèmes de communication.

Concernant les modes de communication, l'enseignant met en place des adaptations communicationnelles. Ainsi, les questionnaires en relation avec le sujet de notre étude, indiquent que les modes de communication privilégiés par les enseignants dans le processus enseignement-apprentissage des élèves déficients auditifs, est le message écrit. En effet, les élèves déficients auditifs, ne pouvant intégrer une infime partie du message oral, il est nécessaire d'écrire autant que possible au tableau pour compléter les informations données, les structures et lever les ambiguïtés phonétiques ou éviter les confusions sémantiques. Ainsi, il est souhaitable que l'apprenant déficient auditif ait un maximum information visuelle pour remplacer, compléter tout ce qu'il ne peut recevoir auditivement. Pour cela, il faut s'assurer qu'il occupe une place stratégique en classe pour lire ce qui est écrit au tableau. Cependant, si une bonne lisibilité est une condition de réception du message, elle n'est pas l'assurance d'une bonne compréhension. Les difficultés que pose la compréhension du message écrit chez l'apprenant déficient auditif peuvent se situer à plusieurs niveaux dont :

- l'insuffisance linguistique ;
- les difficultés dans l'apprentissage conceptuel ;
- le manque de connaissances générales ;
- la méconnaissance des termes lexicaux utilisés.

Il est donc question pour l'enseignant d'analyser la difficulté à travers une évaluation diagnostique et de procéder par des reformulations, des explications supplémentaires, et de temps en temps, faire appel à un spécialiste en LSF ou en LPC pour leur fournir des informations par le canal gestuel.

Toutefois, une inclusion scolaire réussie suppose l'utilisation de trois modes de communication en classe. Mais les enseignants pourront-ils effectuer tous ces aménagements et couvrir le programme annuel en respectant le temps d'enseignement qui leur est imparti ?

5.1.3- Les méthodes et techniques d'enseignement de l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs

Selon Legendre, les techniques d'enseignement sont adaptées aux objectifs et aux finalités de l'enseignement. Le choix de la technique et le rôle de l'enseignant concernant son intervention, dans l'enseignement – apprentissage ; sont des facteurs importants pour la réussite de l'enseignement. Pour cela, un ensemble de méthodes et de démarches sont mises en place pour déterminer des techniques, de matériels et de situations pédagogiques pour emmener l'élève au but de l'apprentissage.

Pour ce qui est des méthodes et techniques d'enseignement, il ressort des questionnaires que l'enseignement met en place des adaptations pédagogiques. Ainsi, il utilise des méthodes telles que l'observation qui vise à permettre aux élèves déficients auditifs d'observer les images, illustrations et dessins, de se poser les questions et d'émettre des hypothèses. Aussi, il utilise des techniques telles que le tutorat qui met en scène deux élèves : un élève entendant qui aide un élève déficient auditif, sous la vigilance de ce dernier. Cette technique est utilisée en lecture notamment où l'élève entendant suit la lecture du doigt afin d'orienter son camarade déficient auditif, et parfois lors de la prise de notes où il met ses notes à la disposition de son camarade. Il utilise également le travail en groupe, à tâche qui consiste à repartir autour d'une tâche les élèves en petit groupe de trois ou quatre pour qu'ils puissent bénéficier de l'appui des autres membres du groupe. En effet, en faisant participer l'élève déficient auditif à l'élaboration de la situation, on réduit les risques de mauvaises interprétations des consignes, lui permettant ainsi de prendre plus d'autonomie. Ceci favorise les vrais questionnements et en plus il lui est plus facile d'être inclus dans la dynamique d'un groupe.

5.1.4- Les techniques d'évaluation et l'inclusion scolaire des déficients auditifs

Brunet et Wagner soulignent que la relation affective élèves-enseignants peut favoriser la réussite scolaire, d'où l'importance pour l'enseignant de procéder à une auto-analyse de ses attitudes qui jouent un rôle important dans la réussite de ses résultats. Pour eux, les classes doivent avoir des effectifs politique nationaux bien définis, une évaluation des objectifs d'apprentissages allégés, une formation adéquate des enseignants répondant aux

attentes des élèves à besoins particuliers. Le théoricien Bronfenbrenner, pense dans son modèle écologique que, le développement de l'enfant est influencé par son environnement immédiat, biologique, socio-économique et culturel pour un rendement positif des résultats de celui-ci. Cette théorie rejoint celle de Maslow, qui nous permet de comprendre que, si les élèves ont des besoins de base, et ne sont pas satisfaits, ils vont se sentir très frustrés et cela aura des répercussions sur les motivations à apprendre.

Des adaptations sont également nécessaires lors de l'évaluation. Ainsi, pendant cette activité, les questions sont conçues dans un vocabulaire simple et celles qui sont complexes, structurées en plusieurs questions, les consignes sont reformulées pour prévoir des difficultés de compréhension de certains mots, les exercices peuvent être diminués, mais les objectifs visés et le temps supplémentaire peut être accordé à l'élève déficient auditif à cause d'une bonne compréhension de la lecture et d'une structuration de l'écriture laborieuse.

Au demeurant, des adaptations matérielles, communicationnelles et pédagogiques effectuées dans le processus enseignement- apprentissage des élèves déficients auditifs, constituent passage obligatoire en vue de son intégration en classe ordinaire.

5.2. LES LIMITES

Les limites de notre étude résident dans le fait que nous avons réalisé des questionnaires avec les enfants difficiles de communication car ils estimaient qu'ils ne devaient remplir ces questionnaires parce qu'ils sont exploités par la société dans leur pays qu'ils le faisaient toujours sans aucune amélioration dans leur condition. Pour cela, il fallait tout le temps les amadouer avec des cadeaux et des flatteries pour qu'ils contribuent au remplissage du questionnaire pour l'avancement de notre travail.

En outre, il y a des limites d'ordre méthodologique qui sont relatives à l'instrument de collecte des données.

Cette étude n'a pas pris en compte les outils de recueil des données qualitatives qui nous auraient permis d'avoir l'avis des enseignants, d'obtenir des informations pertinentes par rapport à notre sujet et avoir un recours à un entretien.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de notre analyse, il conviendrait de rappeler que notre travail portait sur les stratégies pédagogiques et l'atteinte des objectifs de l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs. Il s'agissait pour nous de jeter un regard sur les stratégies mises en place par les enseignants qui améliorent de façon significative l'atteinte des objectifs de l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs du Lycée Bilingue de Nkol-Eton. Nous avons tout d'abord dans la première partie présenter le contexte général avec notamment des mouvements tels que celui de l'éducation pour tous dont le but est de favoriser une éducation de base de qualité à « tous » les enfants, jeunes et adultes ; et celui de l'éducation inclusive qui prône l'éducation de tous les enfants dans les mêmes conditions sans discrimination.

Par la suite, nous avons procédé aux définitions des termes de notre sujet et des termes assimilés selon les dictionnaires divers selon les auteurs et enfin de manière opérationnelle. Nous avons ensuite convoqué plusieurs (...) théories pour expliquer notre sujet entre autres la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1985) selon laquelle l'apprenant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et de l'enseignant ; la deuxième partie a consisté à la méthodologie de l'étude. Ainsi, nous avons mené une étude quantitative à choix raisonné accidentel qui s'est appuyé sur un échantillon de plus de 30 sujets sélectionnés par une technique d'échantillonnage non probabilisé, à savoir l'échantillonnage par quotas, et tirés d'une population cent neuf individus. Les données ont été collectées par des questionnaires sur le terrain. L'analyse de contenu est constitué par l'analyse des données collectées. Le site du Lycée Bilingue de Nkol-Eton a été retenu comme lieu d'enquête. La troisième partie quant à elle a été pour nous l'occasion de présenter et d'analyser les données de nos différents sujets, ainsi que les observations effectuées sur le terrain dans un premier temps et dans un deuxième temps de les expliquer dans le contexte de notre travail.

Il en ressort que les rapports visuels favorisent l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs ; la communication écrite et la communication gestuelle sont les modes privilégiés pour les élèves déficients auditifs ; l'observation, le travail en groupe à tâche, le tutorat et l'adaptation de l'évaluation (vocabulaire simplifié, reformulation des consignes, explications supplémentaires) sont des facteurs à l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs. Nous pouvons donc affirmer au regard de tout ce qui précède que certaines stratégies pédagogiques améliorent de façon significative l'atteinte des objectifs de l'inclusion scolaire des déficients auditifs. Par ailleurs, sans avoir la prétention d'avoir fait le tour de la question, notre travail pourrait ouvrir la voie à de nombreuses recherches dans le domaine de la

psychopédagogie dont l'importance n'est plus à démontrer en ce moment où l'éducation inclusive constitue un véritable défi à relever par notre gouvernement.

SUGGESTIONS

Dans le but de favoriser l'inclusion scolaire des élèves à BEP en général et des déficients auditifs en particulier, certains aménagements sur le plan organisationnel, infrastructurel, pédagogique et didactique doivent être faits. A cet effet, voici quelques suggestions à l'endroit des pouvoirs publics et de la communauté éducative.

➤ **Les pouvoirs publics**

Nous leur suggérons :

- ✓ De rendre effectifs les différents textes et lois nationaux en faveur des personnes handicapées et de sensibiliser les populations à la vie en communauté avec les personnes handicapées ;
- ✓ De créer des écoles maternelles et primaires inclusives sur toute l'étendue du territoire national, de les approvisionner en équipements adaptés, de mettre à leur disposition des éducateurs spécialisés et d'avoir un droit de regard sur toutes les écoles inclusives afin de s'imprégner ou alors une idée claire de ce qui s'y passe ;
- ✓ D'intégrer dans la formation des enseignants en général et des enseignants de l'école primaire en particulier des modules de formation en éducation spécialisée ;
- ✓ D'organiser des rencontres dans le cadre de séminaire avec les différents acteurs nationaux et étrangers pour s'entretenir sur les enjeux de l'inclusion scolaire en général et dans notre contexte en particulier. Ceci pour favoriser des échanges d'idées et d'expériences et éventuellement proposer des solutions à cet épineux problème.

➤ **La communauté éducative**

✓ **Aux enseignants,**

Nous suggérons de différencier leurs enseignements, de pratiquer la pédagogie adaptée afin de répondre aux besoins des enfants à BEP dans le processus enseignement-apprentissage. Dans le cadre de la déficience auditive, l'enseignant doit avoir une certaine posture, une certaine attitude et organiser sa classe ; se placer en face de l'élève et le regarder dans les yeux pendant les explications orales, avoir une attitude expressive, bien articuler les

mots, être face à la lumière, bien soigner l'écriture au tableau, attirer l'attention de l'élève avant de parler, donner des consignes dans l'ordre chronologique, établir en classe des conditions optimales de réception des messages (silence, tour de rôle de parole, se signaler à la prise de parole).

✓ **Aux parents d'élèves déficients auditifs,**

Nous suggérons une implication plus accrue dans l'inclusion scolaire de leurs enfants en instaurant un suivi particulier à la maison pour continuer le travail de l'enseignant, en collaborant avec l'enseignant par des entretiens réguliers avec lui pour suivre les progrès de leurs enfants et assister aux réunions organisées par l'école ; amener l'enfant par des conseils à surmonter son handicap et à être plus autonome.

✓ **Aux élèves déficients auditifs,**

Nous conseillons de surmonter leur handicap et d'avoir confiance en leurs capacités ; d'être sociables, adopter une attitude positive, ne pas se considérer comme des victimes et en vouloir à leur entourage ; garder un moral haut, se rapprocher des associations des handicapés pour un partage d'expériences avec leurs pairs et enfin de s'impliquer véritablement dans leur apprentissage.

✓ **Aux élèves dits normaux,**

Nous enjoignons de respecter, d'aimer et d'encourager leurs camarades déficients auditifs ; d'être patients et compréhensifs à leur égard, de leur apporter aide et assistance en cas de difficulté.

IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Ce travail pourrait servir de guide aux enseignants en général et aux enseignants du lycée en général et aux enseignants du lycée bilingue de Nkol-Eton en particulier qui accueillent un élève déficient auditif dans leur classe. En effet, plusieurs types d'adaptation doivent être mis en place : des adaptations matériels, des adaptations communicationnelles et des adaptations pédagogiques afin de pouvoir répondre de manière adéquate aux différents besoins des apprenants vivant avec ce type de déficience.

La partie opératoire de notre étude a consisté à la présentation analytique des résultats, à la vérification des différents thèmes, à l'interprétation des résultats et à faire quelques recommandations.

PERSPECTIVES

Au terme de cette analyse, des perspectives concernant la question des stratégies améliorant de façon significative l'inclusion des enfants malentendants dans l'éducation au Cameroun soulève quelques implications théoriques et pratiques

Du point de vue théorique, cette recherche nous a permis de mettre un accent particulier sur le programme de formation des enseignants spécialisés ainsi sur la formation initiale des apprenants. L'on pourrait par ailleurs réfléchir sur la conception d'un curricula sur l'éducation inclusive et des stratégies pédagogiques à utiliser pour assurer une éducation de qualité pour ces apprenants.

Du point de vue pratique, comme perspective nous pensons à l'élargissement d'un partenariat entre établissements publique et privées en matière de renforcement des compétences pour assurer un meilleur accompagnement des apprenants mis en place : des adaptations matériels, des adaptations communicationnelles et des adaptations pédagogiques afin de pouvoir répondre de manière adéquate aux différents besoins des apprenants vivant avec ce type de déficience. La partie opératoire de notre étude a consisté à la présentation analytique des résultats, à la vérification des différents thèmes, à l'interprétation des résultats et à faire quelques recommandations.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A-

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

AKTOUF, O (1987), *méthodes des sciences sociales et approche qualitatives des organisations* Sellery presses de l'Université de Québec.

-ALMARCHA, I. (2003). La langue des sourds : »Gestes, signes et représentations, Mémoire de DEA de Psychopathologie et Psychanalyse, Université Denis Diderot Paris 7, 2002-2003.

AMIN, E.M. (2005), *Social Science Research : Conception, methodology analysis*, Kampala : Centre Educatif et Culturel ;

ANGERS, M. (1992), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Montréal, Centre Educatif et Culturel ;

BANDURA: 1979; Self – efficacy the exercise of control New York Freeman.

- BARDIN, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris, France : PUF.
- BASSANO, D. (2003). La construction du lexique : le développement lexical précoce », in l'acquisition du langage, KAIL, M. & FAYOL, M., PUF, 2003.
- BEAUVAIS, R. (2010). *Inclusion scolaire des enfants handicapés ou inadaptés*. Paris, France : PUF.
- BELINGA BESSALA, S. (2005), Didactique et professionnalisation des enseignants, Yaoundé, Edition Clé ;
- BENVENTO, A. (2004). « De quoi parlons-nous quand nous parlons de « sourds » ? », in Le Télémaque, n°25, 2004.
- BESS, FH. Dodd-Murphy., Parker, RA.(1998): Children with minimal sensori-neural hearing loss/ prevalence, educational performance and functional status. *Ear & hearing* 1998; 19:339-354.8.
- BLANCHET A. et Gotman A (1992) l'enquête et ses méthodes : l'entretien Paris, Nathan, université.
- BOUTIN, G et Bessete, L. (2009). *Inclusion ou illusion ? Elève en difficulté en classe ordinaire : Défis, limites et modalités*. Paris, France: PUF.
- BOUVET, D. (1989). La parole de l'enfant : pour une éducation bilingue de l'enfant sourd, PUF, Paris, 1989.
- BROFENBRENNER, U. (1979) the ecology of human development: Experiment by nature and design; Cambridge, MA Harvard University press.
- CHARLIER. & CLEREBAUT, N. (1989). Epreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale de khomsi: application à une population d'enfants à déficience auditive de 3 ans et plus. *Bull. Audiophonol. Ann. Univ. Franche-Comté* 1989 ; VNS : 349-360.
- COLIN, D. (1994). *Psychologie de l'enfant sourd*, Masson, 1994.

- COURTIN, C. (2002). «Lecture et développement sociocognitif de l'enfant sourd », in Les actes de lecture revue de l'association française pour la lecture n°80, 2002.
- DAVID, M., DEFEVER, M. (1980). « Handicap auditif et langues étrangères », in Jeunesse Handicapée, n°65, 1980.
- DUNANT-SAUVIN, C. &CHAVAILLAZ, J-F.(1992). «Un bilinguisme particulier, Bilinguisme et biculturalisme. Théories et pratiques professionnelles », in Actes du 2° colloque d'orthophonie/logopédie, Neuchâtel, 1992.
- DUPUIS, V. & al.(2003). Face à l'avenir. Les enseignants en langues à travers l'Europe, Editions du Conseil de l'Europe, 2003.
- DUVERGER, J. (2002). « Le Bilinguisme », in Les actes de lecture revue de l'association française pour la lecture n° 80, 2002.
- FONKOUA, P (2008). *L'intégration sociale des enfants à besoins spéciaux : une valeur centrale pour le futur des systèmes éducatifs, in processus d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaire*, Yaoundé : cahier de terroir.
- FRANCOIS, M. (2007). « Apprentissage des langues étrangères ; du LPC au Cued Speech », in LPC Infos, n °181, 2007.
- FINCKH-KRAMER, U., Spormann-Lagodzinski, Me., Nubel, K., Hess, M., Gross, M.(1998).Is diagnosis of persistent pediatric hearing loss still made too late? HNo 1998; 46:598-602.
- FUSEILLIER-SOUZA, I. (2003). «Apprentissage institutionnel d'une troisième langue par les apprenants sourds, Discussion autour d'une approche bilingue dans l'enseignement d'une langue vivante », in Langue Française, n 137, 2003.
- GAUCHER, C. (2005). «Les sourds comme figures de tensions identitaires », in Anthropologie et sociétés, n°29, 2005.
- GAUTHIER, C & CLERC, N. (2005), *La pédagogie, Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (2° Ed.), Montréal, Chenelière Education ;

- GEOFFROY, V. & LE ROUX, F. (2005). « Enseignement bilingue : la perspective par la didactique des langues », in La nouvelle Revue de l'AIS, hors série, 2005.
- GILLOT, D. (1998). Le Droit des sourds : 115 propositions, Rapport au Premier ministre, Paris, 1998
- GOFFMAN, E. (1975). Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, Editions de Minuit, Paris, 1975.
- GOROUBEN, A. & VIROLE, B. (2004). Le bilinguisme : aujourd'hui et demain : actes de la journée d'étude du 23 novembre 2003, CTNERHI, Paris, 2004. Identité(s) en interaction - Des adolescents déficients auditifs en classe d'intégration, Groeber, S., Institut des sciences du langage et de la communication, Chaire de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel, Suisse
- GOUTODIER, M. (2000). Mathématiques 6^e Les petits manuels Hatier, Hatier, 2000.
- GROSJEAN, F. (1984). « Le bilinguisme : Vivre avec deux langues » in Travaux Neuchâtelois de Linguistique, n°7, 1984.
- HEILING, K. (1999). "Education of the Deaf Children in Sweden" in BRELJE Q.(ed.), Perspectives on the Education of the Deaf in Selected Countries, Butte Publications, 1999.
- Hess, M.; FINCKH-KRAMER, U., BARTSCH, M., KEIQITZ, G., VERSMOLD, H., GROSS, M. (1998). Hearing screening in at-risk neonate cohort. Int. J. Pediatr. Otorhinolaryngol. 1998; 46:81-89.
- KATZ, C. (1999). « A Partial History of Deaf Studies », in Deaf Studies VI: Making the Connection, Gallaudet University, Washington DC, 1999.
- KAUFMANN, J-C. (2004), L'invention de soi. Une théorie de l'identité, Armand Colin, Paris, 2004.
- KHOMSI, A. (1987). Ep. : épreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale. Manuel 1987 ; ed. Du Centre de Psychol. Appl. Paris.
- LE CAPITAINE, J-Y. (2002). « Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas ? », in Les actes de lecture revue de l'association française pour la lecture n° 80, 2002.

- LECOQ, P.(1996) . L'écosse : une épreuve de Compréhension syntaxico-Sémantique.1996 Presses Uni. Septentrion, Villeneuve d'Ascq, France.
- LEESON, L. (2005).The Irish Language and the Irish Deaf Community. Brief Overview of the Current Situation, Centre for Deaf Studies, Dublin, 2005.
- LEPOT-FROMENT, C. (1996). « L'acquisition d'une langue des signes », in l'enfant sourd-Communication et langage, De Boeck Université, 1996.
- LEYBAERT, J., CHARLIER, B-L., HAGE, C. & ALEGRIA, J. (2000) “Percevoir la parole par les yeux: l'enfant sourd exposé au Langage Parlé Complété », in L'enfant sourd-Communication et Langage.
- LEPOT-FROMET, C & CLEREBAUT, N. (1996).De Boeck Université, 1996.
- MARLIN, S., DENOYELLE, F., GARABEDIAN,E & Petit, C.(1998). Diagnostic étiologique des surdités de perception de l'enfant : bilan d'un an de consultation de conseil génétique des surdités. Ann. Otorhinola.
- MASLAW, H. (1987). Motivation and personality the 3rd Ed New York USA Harper and Row publishers.
- MASON, JA. & HERMANN, KR.(1998).Universal infant hearing screening by auto-mated auditory brainstern response measurement. Pediatrics 1998; 1001:221-227.
- MATHEY, M. (1997).Les langues et leurs images, Loisirs et Pédagogie, Lausanne, 1997.
- MERCIER, M. (2004). *Point de repère pour définir le handicap et favoriser la participation des personnes handicapées*. Presses universitaires de Namur.
- MASLAW A.H. (1987) Motivation and personality the 3rd Ed New York USA Harper and Row publishers.
- MOREAU, AC. & BOUDREAU. (2002), stratégies d'inclusion Guide pour les parents et personnel du préscolaire visait à favoriser l'émergence d'une communauté inclusive Hiell. Group de recherche vision et inclusion.

- MILLET, A. (1999). « Bilinguisme et apprentissages linguistiques chez les jeunes apprenant sourds », in Recherches sur la langue des signes, Université de Toulouse-Le – Mirail, Laboratoire Jacques Lordat, 1999.
- MORTON, CC. & NANCE, W. (2006). Newborn hearing screening a silent revolution. N. Engl. J. Med. 2006; 354:2151-64.
- MOTTEZ, B. (2006). *Les sourds existent-ils ?*, L »Harmattan, Paris,
- NEKAHM, D., WEICHBOLD, V., WELZ-MULLER, K. (1994). Epidemiology of permanent childhood hearing impairment in the Tyrol, 1980-94. Scand Audiol 2001:30:197-202.
- NEKAHM, D., WEICHBOLD, V., WELZL-MUELLER, K. (2001). Hirst-Stadlmann, A. (2001): improvement in early detection of congenital hearing impairment due to universal newborn hearing screening. Int.J. Pediatr. Otorhinola-ryngol, 2001; 59:23-28.
- OLSON, D-R. (2005). «L'oralité au pays des livres », in Sciences Humaines, n°159, 2005.
- OPILLARD, T. (2002). «La Leçon de lecture », in Les actes de lecture revue de l'association française pour la lecture n°80, 2002.
- PHILLIPPE, K. (2005). «Les linguistes de la parole » in Sciences Humaines n 159, 2005.
- QUEREL, C. (2001). «Quelques données chiffrées », in Surdité et souffrance psychique, direction PELLION FrédERIC, Ellipses, 2001.
- SADEK-KALII, D. (1997). L'enfant sourd et la construction de la langue, Ed. du Papyrus, Paris 1997.
- SAUVAGEOT, C. (1993). L'enseignement fondamental au Mali. Indicateurs 1993, 56 pages. Ministère Education de Base-UNESCO.
- SAVOIE-Z. (1993). Les modèles de changement planifié en  ducation, Montréal, Les  ditions logiques

- SERO-GUILLAUME, P. (1994). *L'interprétation en Langues des Signes Française(L.S.F)*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III) Ecole Supérieur d'interprètes et de traducteurs (E.S.I.T.), vol.1,1994.
- SERO-GUILLAUME, P. (1997). «La Langue des Signes Françaises(L.S.F) », in *Journal des traducteurs*, Les Presses de l'Université de Montréal, Vol.42, N° 3, septembre 1997.
- TAIB, A. (1994). « Enseigner l'anglais aux sourds...Un must...Let's go !!! », in *Liaisons*, n°3, 1994. *Déficits auditifs. Recherches émergentes et applications chez l'enfant*. Les éditions inserm, 2006.
- TENDING, G., KPEMESSI, EM., DIOP, LS.(1989). *Notre expérience en éducation des enfants sourds-muets au Sénégal : l'externat medico-psycho-pédagogique intégré(EMPPI) de Dakar Médical*, 1989, 34, 1-2-3-4 ; 139-148.
- TESNIERE, L. (1996). Cité par VIROLE Benoit, *Psychologie de la surdité*, De Boeck Université, 1996.
- TSAFACK G. (1990). *PhD Administration et législation scolaire au Cameroun. Recueil des textes législatifs et r glementaires sur l' ducation Yaoundé* ;
- VAN, K. & STAPPAERTS,L.(2000). *Algo hearing screening; Report for 2000; Annual results from Flanders*.
- VERGAUD, G. (2002). « Qu'apportent les systèmes de signes à la conceptualisation ? », in *La nouvelle revue de l'A.I.S. n  17*, CNEFEI, 2002.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l' cole*. Paris: Armand Colin.
- VINTER, S. (2002). « Construction de la communication vocale », in *L'enfant sourd-Communication et langage*.
- VIROLE, B. & MARTENOT, D.(1996). « Problèmes de psychopédagogie », in *Psychologie de la surdité*, De Boeck Université, 1996.
- VIROLE, B. (1996).*Psychologie de la surdité*, De Boeck Université, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. (1985). *Pensée et langue*. Collection terrains. Paris : Editions sociales.

- WEISGLAS-KUPERUS, N., BAERTS, Q., DE GRAAF, MA., VAN ZANTEN, GA., SAUER, PJJ.(1993) language in preschool very loq birthweight children. Int. J. Pediatr. Ortorhinolaryngol. 1993; 26:129-140.
- YOSHINAGA-ITANO, Ch., SEDEY, AL., COULTER, DK., MEHL,AL.(1998).Language of early-and later-identified children with hearing loss. Pediatrics 1998; 102: 1161-1171.
- ZAFFRAN, J. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : Harmattan
- ZIMMERMANN, A-M, » L'apprentissage des langues étrangères par des personnes sourdes », in Entendre, n° 185, 2008.

B- ARTICLES, MEMOIRES ACTES ET REVUES

- FORUM MONDIAL SUR L'EDUCATION. (2000). Répondre aux besoins éducatifs spéciaux/ Divers : Faire de l'éducation intégratrice une réalité.
- NATIONS UNIES. (1989). Convention relative aux droits de l'enfant.
- OCDE. (1995). L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers.
- OCDE-CERI.(1999). L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous. Paris : OCDE.
- ONU. (1975). Déclaration sur les droits des personnes handicapées.
- ONU (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme.
- Pédagogie de l'inclusion : fondement, définition, défis et perspectives ; Raymond Veiniez ; Faculté des sciences de l'éducation ; université de Moncton, Canada
- UA (1981). Charte africaine des droits de l'homme et des peuples.
- UNESCO (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Forum consultatif international sur l'éducation pour tous. Paris : UNESCO.

UNESCO (1994). La conférence mondiale de Salamanque sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. UNESCO et Ministère de l'Education, Espagne, Paris.

UNESCO (2003). Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation : un défi, une vision. Document de réflexion.

UNESCO (2004). Education pour tous en 2015 : un objectif accessible ? Paris.

C- DICTIONNAIRES

Dictionnaire pédagogique des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive ; Françoise Raynal ; Alain Raeunier, 1997,ESF , éditeur

Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz

Larousse (1992 ; le Petit Larousse illustré. Paris Cèdes 1794p.

D- TEXTES, LOIS ET DECRETS

Décret N°90/1516 du 26 Novembre 1990 fixant les modalités d'application de la Loi N°83/13 du 21 Juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées.

Loi N°83/13 du 21 Juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées.

Loi N°98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

Loi N°2010/002 du 13 Avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées.

E- REFERENCES ELECTRONIQUES

AUDREY, H. (2013). Les adaptations pédagogiques mises en place pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant auditif, Education, 2013.

BEAUCHER, H « La scolarisation des élèves handicapés et l'école inclusive », Revue internationale d'éducation de Sèvres [*en ligne*] ? 59/avril 2012, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 05 février 2016. URL : [http : //jda. Revus.org/5397](http://jda.Revus.org/5397).

Ministère de l'éducation nationale.(2001). Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive. Délégation à la communication, 110 rue de Grenelle, 75007 Paris.

Office des personnes handicapées du Québec 2003. Dossier service de garde. Tour
d'horizon d'intégration 13 (1) 4, 7.

Office des personnes handicapées du Québec 2003. Dossier service de garde. Tour d'horizon
d'intégration 13 (1) 4, 7.

ANNEXES





Prise de vue du Lycée Bilingue de Nkol-Eton

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

**FACULTÉ DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION**

**DÉPARTEMENT DE CURRICULA
ET ÉVALUATION**



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

**DEPARTMENT OF CURRICULA
AND EVALUATION**

QUESTIONNAIRE (Pour les Enseignants)

Mesdames et Messieurs, nous menons actuellement une étude universitaire dans le cadre d'un travail de recherche en Sciences de l'Éducation sur les différentes stratégies pédagogiques pouvant favoriser une meilleure insertion des élèves malentendants dans les établissements publics avec les élèves dits «normaux ». C'est à cet effet que, nous sollicitons votre contribution afin que vous nous parliez de votre expérience personnelle, en tant

qu'enseignant. Nous vous rassurons de la confidentialité de vos réponses et vous invitons à exprimer vos opinions le plus librement possible.

NB : Pour chaque énoncé, écrivez le numéro de la réponse qui correspond le mieux à ce que vous voulez dire dans la case de la colonne de droite ou alors écrivez lisiblement votre réponse à l'endroit réservé à cet effet par exemple lorsque vous choisissez comme réponse « autre ».

SECTION 0. CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

Q00 N° du questionnaire (<i>Ne rien écrire dans la case grisée à droite</i>)	|_|_|_|
Q01 Dans quelle classe d'âge vous situez-vous ? 1.]Moins de 20 ans [2. [20-30 ans[3. [30-40 ans[4. [40-50 ans[5. [50-60 ans[	|_|
Q02 Genre : 1. Masculin 2. Féminin	|_|
Q03 Quel est votre situation matrimoniale ? 1. Célibataire 2. Marié(e) monogame 3. Séparé(e)/Divorcé(e) 4. Veuf/veuve Autre (à préciser)...	|_|
Q04 Quel est le diplôme le plus avancé que vous avez obtenu sur le plan académique ? 1. BEPC 2.Probatoire 3.Baccalauréat 4.Licence 5.Maitrise/Master/DEA 6.Doctorat/Ph-D 7.Autre (à préciser).....	|_|
Q04.1 Quel est le diplôme le plus avancé que vous avez obtenu sur le plan Professionnel ? 1. CAPIEM 2.DIPES I 3. DIPES II	
Q05 Vous êtes de religion 1. Catholique 2. Protestant(e) 3. Autre Chrétien(ne) 4. Musulman(e) 5. Animiste 6. Autre religion (à préciser).....	|_|
Q06 Dans quelles classes du 1^{er} cycle dispensez-vous les enseignements? <i>(Plusieurs réponses sont possibles)</i> 1. 6 ^{ème} 2. 5 ^{ème} 3. 4 ^{ème} 4. 3 ^{ème} 5. Autres à préciser.....	|_| |_| |_| |_|

Q07 Avez-vous souvent eu des enfants déficients auditifs dans vos classes ? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

SECTION 1. TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENTS

Q08 Lors de vos enseignements en salle, quelles sont les principales techniques d'enseignement utilisez-vous ? 1. L'observation 2. Le travail en groupe 3. La relation des pairs 4. La relation avec les enseignants 5. Autres à préciser.....	1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	<input type="checkbox"/>
Q09 A quelle fréquence faites-vous usage de cette technique dans vos enseignements ? 1. Une fois par semaine 2. Deux à trois fois par semaine 3. Trois à quatre fois par semaine 4. Tous les jours de la semaine	1. L'observation 2. Le travail en groupe 3. La relation des pairs 4. La relation avec les enseignants Autres à préciser.....	<input type="checkbox"/>
Q10 Vous arrive-t-il d'amener vos apprenants à s'impliquer dans les activités de la classe ? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours		<input type="checkbox"/>
Q11 Lorsque vous utilisez le travail en groupe, vos apprenants déficients auditifs participent-ils activement aux échanges avec les pairs ? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours		<input type="checkbox"/>

SECTION 2. TECHNIQUES D'ÉVALUATION

Q12 Dans la liste des techniques ci-dessous, lesquelles utilisez-vous lors de vos évaluations ? (Plusieurs réponses sont possibles) 1. Simplification des questions 2. Réduction du nombre d'exercice 3. Reformulation des consignes 4. Réponses aux questions 5. Autres à préciser.....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Q13 Selon vous, laquelle de ces technique vous accroche le plus ? 1. Simplification des questions 2. Réduction du nombre d'exercice 3. Reformulation des consignes 4. Réponses aux questions 5. Autres à préciser.....	<input type="checkbox"/>

<p>Q14 Etes-vous d’avis que la reformulation des consignes favorise la participation des apprenants déficients auditifs aux activités de la classe?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	<input type="checkbox"/>
<p>Q15 Etes-vous d’avis que la Réduction du nombre d’exercice favorise la participation des apprenants déficients auditifs aux activités de la classe?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	
<p>Q16 Etes-vous d’avis que la Simplification des questions favorise la participation des apprenants déficients auditifs aux activités de la classe?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	
<p>Q17 Etes-vous d’avis que la Réponses aux questions favorise la participation des apprenants déficients auditifs aux activités de la classe?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	
<p>Q18 selon vous, le contenu de vos évaluations tient-il compte de la taxonomie de bloom ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>

SECTION 3. MATÉRIEL DIDACTIQUE

<p>Q19 Quel est, selon vous, le matériel didactique le plus utilisé par vous et vos collègues dans vos activités d’enseignement ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Images audiovisuel 2. Utilisation des couleurs 3. Vidéo projecteur 4. Autres à préciser..... 	<input type="checkbox"/>
<p>Q20 Pour quelle raison vos collègues et vous n’utilisez pas les autres matériaux didactiques pour vos activités d’enseignement ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très inutile 2. Inutile 3. Indisponible 4. Pas assez pertinent 5. Pas du tout pertinent 	<input type="checkbox"/>

<p>Q21 Croyez-vous que les cours théoriques dans l'enseignement apprentissage des enfants malentendants soient encore d'actualité ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q22 Quelle appréciation faites-vous de ce matériel didactique?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pas du tout satisfait 2. Peu satisfait 3. Indifférent 4. Satisfait 5. Très satisfait 	<input type="checkbox"/>

SECTION 4. MÉTHODES DE COMMUNICATION

<p>Q23 Des méthodes de communication ci-dessous, laquelle vos collègues et vous utilisez le plus ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'orale 2. L'écrit 3. La gestuelle 4. Autre à préciser..... 	<input type="checkbox"/>
<p>Q24 Faites-vous aussi l'usage de la communication orale lors de vos activités d'enseignement avec les déficients auditifs ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q25 Faites-vous aussi l'usage de la communication écrite lors de vos activités d'enseignement avec les déficients auditifs ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
<p>Q26 Faites-vous aussi l'usage de la communication gestuelle lors de vos activités d'enseignement avec les déficients auditifs ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
<p>Q27 Etes-vous d'avais que pour ces enfants à besoins spécifiques, la communication par la gestuelle demeure la meilleure forme ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	<input type="checkbox"/>

<p>Q28 Etes-vous d'accord que pour ces enfants à besoins spécifiques, la communication par l'écrit n'est pas indispensable ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------

SECTION 5. INCLUSION SCOLAIRE DES DEFICIENTS AUDITIFS

<p>Q29 Pendant vos séances d'enseignement, avez-vous l'impression que les enfants déficients auditifs et ceux dits « normaux » vivent harmonieusement ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q30 Etes-vous d'accord que les stratégies pédagogiques mises en place dans votre structure favorise l'accessibilité des tous les apprenants sans discrimination aux biens et services de l'établissement ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	<input type="checkbox"/>
<p>Q31 Etes-vous d'accord que les stratégies pédagogiques mises en place dans votre structure favorise le droit de tous les apprenants sans discrimination à une éducation de qualité ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	<input type="checkbox"/>
<p>Q32 Quelles appréciations faites-vous de l'influence des stratégies mises en place dans votre structure sur l'inclusion scolaire des apprenants handicapés ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très mauvaise 2. Mauvaise 3. Indifférent 4. Bonne 5. Très bonne 	<input type="checkbox"/>

Nous vous remercions de votre franche et sincère collaboration

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA
ET ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA
AND EVALUATION

QUESTIONNAIRE (Pour les élèves)

Mesdames et Messieurs, nous menons actuellement une étude universitaire dans le cadre d'un travail de recherche en Sciences de l'Éducation sur les différentes stratégies pédagogiques pouvant favoriser une meilleure insertion des élèves malentendants dans les établissements publics avec les élèves dits «normaux ». C'est à cet effet que, nous sollicitons votre contribution afin que vous nous parliez de votre expérience personnelle, en tant qu'enseignant. Nous vous rassurons de la confidentialité de vos réponses et vous invitons à exprimer vos opinions le plus librement possible.

<p>Q11 Lorsque vous faites le travail en groupe, vos enseignants vous amènent-ils à participer activement aux échanges avec les camarades ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------

SECTION 2. TECHNIQUES D'ÉVALUATION

<p>Q12 Dans la liste des techniques ci-dessous, lesquelles utilisent vos enseignants lors de vos évaluations ? (Plusieurs réponses sont possibles)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Simplification des questions 2. Réduction du nombre d'exercice 3. Reformulation des consignes 4. Réponses aux questions 5. Autres à préciser..... 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>Q13 Selon vous, laquelle de ces techniques est la plus utilisée par vos enseignants?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Simplification des questions 2. Réduction du nombre d'exercice 3. Reformulation des consignes 4. Réponses aux questions 	<input type="checkbox"/>
<p>Q14 Etes-vous d'avis que la reformulation des consignes favorise votre participation aux activités de la classe?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	<input type="checkbox"/>
<p>Q15 selon vous, le contenu de vos évaluations est :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très facile 2. Facile 3. Ni facile, ni difficile 4. Difficile 5. Très difficile 	<input type="checkbox"/>

SECTION 3. MATÉRIEL DIDACTIQUE

<p>Q16 Quel est, selon vous, le matériel didactique le plus utilisé par vos enseignants dans leurs activités d'enseignement ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Images audiovisuel 2. Utilisation des couleurs 3. Vidéo projecteur 4. Autres à préciser..... 	<input type="checkbox"/>
<p>Q17 Selon vous, pour quelle raison vos enseignants n'utilisent pas les autres matériaux didactiques dans les activités d'enseignement ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très inutile 2. Inutile 3. Indisponible 4. Pas assez pertinent 5. Pas du tout pertinent 	<input type="checkbox"/>

<p>Q18 Croyez-vous que les cours théoriques rendent la compréhension du cours plus difficile dans vos enseignements- apprentissages?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q19 Quelle appréciation faites-vous du matériel didactique utilisé par vos enseignants?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pas du tout satisfait 2. Peu satisfait 3. Indifférent 4. Satisfait 	<input type="checkbox"/>

SECTION 4. MÉTHODES DE COMMUNICATION

<p>Q20 Des méthodes de communication ci-dessous, laquelle vos enseignants utilisent le plus ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'orale 2. L'écrit 3. La gestuelle 4. Autre à préciser..... 	<input type="checkbox"/>
<p>Q21 Font-ils aussi l'usage de la communication orale lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q21 Font-ils aussi l'usage de la communication écrit lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
<p>Q22 Font-ils aussi l'usage de la communication gestuelle lors de leurs activités d'enseignement avec les déficients auditifs ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	
<p>Q23 Etes-vous d'avais que pour vous, la communication par la gestuelle demeure la meilleure forme ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	<input type="checkbox"/>

<p>Q24 Etes-vous d'avais que pour vous, la communication par l'écrit n'est pas indispensable ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------

SECTION 5. INCLUSION SCOLAIRE DES DEFICIENTS AUDITIFS

<p>Q25 Pendant vos séances d'enseignement, avez-vous l'impression que vous vivez harmonieusement avec ceux de vos camarades dits « normaux »?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q26 Etes-vous d'avis que les stratégies pédagogiques mises en place dans votre structure favorise l'accessibilité des tous les apprenants sans discrimination aux biens et services de l'établissement ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	<input type="checkbox"/>
<p>Q27 Etes-vous d'avis que les stratégies pédagogiques mises en place dans votre structure favorise le droit de tous les apprenants sans discrimination à une éducation de qualité ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très en désaccord 2. En désaccord 3. Indifférent 4. En accord 5. Très en accord 	<input type="checkbox"/>
<p>Q28 Quelles appréciation globale faites-vous de l'influence des stratégies mises en place dans votre structure sur votre inclusion scolaire ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Très mauvaise 2. Mauvaise 3. Indifférent 4. Bonne 5. Très bonne 	<input type="checkbox"/>

Nous vous remercions de votre franche et sincère collaboration

TABLE DES MATIERES

<i>Sommaire</i>	<i>I</i>
<i>Dédicace</i>	<i>III</i>
<i>Remerciements</i>	<i>IV</i>
<i>Liste des tableaux</i>	<i>V</i>
<i>Liste des abréviations</i>	<i>VIII</i>
<i>Résumé</i>	<i>IX</i>
<i>Abstract</i>	<i>X</i>
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	4
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5

1.1- CONTEXTE ET JUSTIFICATION	5
1.2-FORMULATION DU PROBLEME	11
1.3-QUESTIONS DE RECHERCHE	13
1.3.1- Question principale	13
1.3.2- Questions spécifiques.....	14
1.4-OBJECTIFS DE L’ETUDE	15
1.4.1- Objectif général.....	15
1.4.2- Objectifs spécifiques	15
1.5-HYPOTHESE DE L’ETUDE	16
1.5.1- Hypothèse générale	16
1.5.2-Hypothèses spécifiques	16
1.6- INTERET DE L’ETUDE	16
1.7- DELIMITATION DE L’ETUDE	17
1.7.1- Sur le plan thématique	17
1.7.2- Sur le plan géographique	17
1.7.3- Sur le plan temporel	17
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L’ETUDE.....	18
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS	18
2.1.1- Atteintes des objectifs	18
2.1.2- La déficience	18
2.1.3- La déficience auditive ou malentendants	18
2.1.4- Le handicap	20
2.1.5- Inclusion scolaire	21
2.1.6- Intégration scolaire.....	23
2.1.7- La personne handicapée	24
2.1.8- Stratégie pédagogique	25
2.2. REVUE DE LA LITTERATURE.....	26
2.2.1- Travaux portant sur les personnes handicapées	26
2.2.1.1- Les enfants anormaux à l’école.....	26
2.2.1.2- Les droits des personnes handicapées au Cameroun	27
2.2.1.3- Les enfants handicapés à l’école	28
2.2.3- La pédagogie de l’intégration	29
2.2.2- La pédagogie de l’inclusion	30

2.2.3- Travaux portant sur les stratégies pédagogiques et l'inclusion scolaire	33
2.2.3.1- Pratiques pédagogiques favorables à l'inclusion scolaire.....	33
2.2.3.2- Pratiques, attitudes enseignantes et inclusion scolaire.....	33
2.2.3.3- Les pratiques pédagogiques et l'inclusion scolaire.....	34
2.2.3.4- Facteurs favorables à l'inclusion scolaire	35
2.2.3.5- L'accès aux programmes d'études.....	35
2.3- THEORIES EXPLICATIVES.....	40
2.3.1. Le socioconstructivisme de Vygotsky (1985).....	41
2.3.1.1- La zone proximale de développement (ZPD).....	42
2.3.1.2- Zone proximale de développement et pédagogie.....	43
2.3.1.3- Les médiations	44
2.3.1.4- Apprentissage, Développement et Zone proximale de développement.....	44
2.3.2- Théorie du modèle écologique au fondement de l'approche inclusive.....	46
2.3.4- La théorie de la motivation d'Atkinson (1964).....	47
2.3.5- La théorie de l'apprentissage social de Albert BANDURA (1997)	48
2.3.6- La théorie de la hiérarchie des besoins d'Abraham MASLOW (1987).....	50
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	53
3.1- DEFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS.....	53
3.1.1- Les variables	53
3.1.2.- Les indicateurs	53
3.1.3- Les modalités	55
3.1.4- Le tableau synoptique	55
3.2- TYPE DE RECHERCHE.....	61
3.3- SITE DE L'ETUDE	61
3.4- POPULATION D'ETUDE.....	62
3.4.1- Population cible	62
3.4.1- Population accessible.....	62
3.5- TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	63
3.5.1- Technique d'échantillonnage	63
3.5.2- Echantillon	63
3.6-METHODES ET INSTRUMENTS DES COLLECTES DES DONNEES	64
3.6.1- Instruments des collectes de données	64
3.6.2- Le questionnaire.....	65

3.7- LA DEMARCHE DE LA COLLECTE.....	66
3.7.1- L'enquête sur le terrain et ses difficultés	66
3.7.2-Validation du questionnaire	66
3.8- L'ENQUETE PROPUREMENT DITE.....	67
3.9- DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE	68
3.9.1- L'analyse des données	68
3.9.1.1- Analyse primaire.....	68
3.9.1.2- Analyse secondaire	68
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	72
4.1- PRESENTATION ANALYTIQUE DES DONNEES.....	72
4.1.1- Questionnaire élèves	72
4.1.2- Questionnaire pour les élèves	89
4.2- VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	102
4.2.1- Vérification HR1	102
4.2.2- Vérification HR2.....	104
4.2.3- Vérification HR3.....	106
4.2.4- Vérification HR4.....	107
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSIONS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	110
5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSIONS.....	110
5.1.1- Les matériels didactiques et l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs.....	110
5.1.2- Les techniques de communication de l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs ..	111
5.1.3- Les méthodes et techniques d'enseignement de l'inclusion scolaire des élèves déficients auditifs.....	112
5.1.4- Les techniques d'évaluation et l'inclusion scolaire des déficients auditifs	112
5.2. LES LIMITES	113
CONCLUSION GENERALE	114
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	119
ANNEXES.....	130

