

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIAL
EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING



UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISEE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

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

ANALYSE CLINIQUE DE L'INFLUENCE DES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION SUR LA DÉPERDITION SCOLAIRE DES ADOLESCENTS NON-ENTENDANTS EN SITUATION D'INTÉGRATION SCOLAIRE

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Éducation Spécialisée*

Option : Handicap physique, instrumental et conseil

Par

Dorane Charnelle MAFFO NGUITOH

Licenciée en Psychologie

Option : Psychologie du développement

Sous la direction de

Pr. Daouda MAINGARI

Professeur



Mars 2023

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME.....	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	6
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE OU THÉORIQUE.....	18
CHAPITRE 3 : THÉORIES EXPLICATIVES	65
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	95
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	96
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	108
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	120
CONCLUSION GÉNÉRALE	133
BIBLIOGRAPHIE	137
ANNEXES	141
TABLE DES MATIERES	151



À

Mes Parents

Blaise SONTSA

Clémentine SONTIA

REMERCIEMENTS

L'élaboration de ce travail a été facilité par l'encadrement, la collaboration et les conseils d'un certain nombre de personnes que nous tenons particulièrement à remercier.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude au professeur Maïngari Daouda notre Directeur de Mémoire qui, malgré ses multiples occupations, a bien voulu diriger ce travail, il nous a toujours encouragé dans le sens de l'effort.

Nos remerciements vont également à l'endroit de nos enseignants du département de l'éducation spécialisée pour toute la formation reçue.

Nous remercions :

- Dr IGOUÏE Gilbert pour sa disponibilité, ses conseils, son soutien à tous les niveaux accordés à ce travail;
- Ma famille pour leur support qui me permet d'être à ce niveau ;
- Mes camarades et ami(e)s pour tous leurs soutiens et motivations à notre rencontre ;
- Mr Miafo Tsamo Fabrice pour son support et son temps mit à notre disposition pour me servir d'interprète.

Que toute personne dont le nom ne figure pas dans ces remerciements, mais qui aura participé à la réalisation de ce travail, trouve ici l'expression de ma profonde gratitude.

LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire
EPT	École Pour Tous
ESEDA	École Spécialisée pour Enfants Déficients Auditifs
LSF	Langue des Signes Françaises
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MINAS	Ministère des Affaires Sociales
MINEDUC	Ministère de l'Éducation de Base
MINESEC	Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP	Ministère de l'Enseignements Supérieurs
MINSANTE	Ministère de la Santé
MLA	Programme de Suivi Permanent des Acquis Scolaires
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes de la CONFEMEN
TCC	Théorie Cognitivo-Comportementale
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
TSC	Théorie Sociale Cognitive
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
ZPD	Zone Proximale de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les différents degrés de surdité	35
Tableau 2 : Qualité de l'audition et conséquences sur l'aquisition de la parole	35
Tableau 3 : Implication d'une surdité profonde et Moyens de r�diation	46
Tableau 4 : Tableau synoptique des hypothèses, des modalités, indicateurs, indices	98

RESUME

La présente recherche a pour titre : « *Analyse clinique de l'influence des difficultés d'adaptation sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.* » Elle intervient dans un contexte où les élèves non-entendants après une scolarisation dans un milieu scolaire spécialisé sont contraints de poursuivre leur cycle secondaire dans des établissements scolaires ordinaires. C'est ainsi que bon nombre d'entre eux, après avoir validé leur entrée en classe de 5^{ème} se retrouvent dans un environnement scolaire dont les techniques et les méthodes pédagogiques spéciales n'existent pas. Cette situation devient une source de leur diminution d'effectifs et d'abandon des études avant la fin du cycle secondaire. Nous avons une question principale : les difficultés d'adaptation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire influencent-elles leur déperdition scolaire ? L'hypothèse générale est celle selon laquelle : les difficultés d'adaptation des adolescents non-entendants influencent leur déperdition scolaire. Avec pour objectif principal de montrer le rôle de l'impact des difficultés d'adaptation sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire. Comme technique de recherche, les entretiens libres et semi-directifs ont été menés auprès des populations cibles à l'aide d'un guide d'entretien pour servir de fil conducteur à l'analyse de contenu des données collectées. Nous avons fait appel aux théories des apprentissages scolaires et des échecs scolaires.

Les résultats de cette recherche révèlent que les adolescents non-entendants avec leur profil cognitif, leur relation familiale et l'environnement dans lequel ils émergent sont sources de leur décrochage scolaire. L'inadéquation du système éducatif secondaire aux différences individuelles ne favorise pas l'adaptation de ces adolescents, le manque des matériels didactiques adaptés, le faible niveau de langue de ces adolescents marqué par l'incapacité de certains à pouvoir bien lire et de comprendre les consignes facilement d'eux-mêmes ne facilite pas leur adaptation. En outre, il en ressort que l'éducation primaire de base est la cause d'une telle lacune car elle aura au moins pu faire acquérir aux adolescents non-entendants la possibilité de pouvoir trouver l'idée centrale dans un énoncé. Ainsi même avec la présence des interprètes, si ces adolescents restent toujours incapable de restituer leur savoir par écrit, cela déclenchera la démotivation au vu des échecs.

Mots clés : **analyse, clinique, influence, difficulté ; adaptation, déperdition, adolescent, non-entendant, intégration, scolaire.**

ABSTRACT

The present study has as a title: "*clinical analysis of the influence of the difficulties of adaptation on the school loss of the teenagers not-hearing in school situation of integration.*" It intervenes in a context where the pupils not-hearing after a schooling in a specialized school milieu are constrained to continue their secondary cycle in ordinary school establishments. Thus good number of them, after having validated their entry in class of 5²nd are found in a school environment of which the special techniques and teaching methods does not exist. This situation becomes a source of their reduction in manpower and of abandonment of the studies before the end of the secondary cycle we have a principal question: do the difficulties of adaptation of the teenagers not-hearing in school situation of integration influence to them school loss? The principal assumption is that according to which: the difficulties of adaptation of the not-hearing teenagers influence their school loss. With for principal objective showing the role of the impact of the difficulties of adaptation on the school loss of the teenagers not-hearing in school situation of integration. Like technique of research, the free and semi-directing talks were carried out near the target populations using a guide of maintenance to be used as discussion thread with the collected analysis of contents of the data. We called upon the theories of the school apprenticeships and the school failures.

The results of this study reveal that the teenagers not-hearing with their cognitive profile, their family relation and the environment in which they emergent cause their school unhooking. The inadequacy of the secondary education system to the individual differences does not support the adaptation of its teenagers, the lack of the adapted didactic materials, the low register of its teenagers marked by the incapacity of some to be able well to read and to include/understand the instructions easily themselves does not facilitate their adaptation. Moreover, this reveals that basic primary education is the cause of such a gap because it will have at least been able to make acquire with the teenagers the possibility of being able to find the idea central in a statement. Thus even with the presence of the interpreters, if these teenagers remain always unable to restore their written knowledge, that will start the demotivation within sight of the failures.

Key words: **analyze, clinical, influence, difficulty; adaptation, loss, teenager, not-hearing, integration, school.**

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le handicap se définit d'après le Britannique Wood (1989) comme la conséquence des maladies sur la personne. Ces conséquences peuvent être analysées sur trois plans : la *déficiences* qui correspond à l'altération d'une structure au fonction psychologique, physiologique ou anatomique ; l'*incapacité* qui est la réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir de façon normale une activité et le *désavantage* qui est la conséquence de la déficiences ou de l'incapacité sur les fonctions d'insertion sociale, scolaire ou professionnelle résultant de l'interaction entre la personne porteuse de déficiences ou d'incapacité et l'environnement. Le handicap sensoriel de l'ouïe est un handicap qui peut survenir à n'importe quel moment de la vie d'un être humain, en fonction de la période de survenir et l'accompagnent qui en découle, il entraîne de nombreux problèmes variant en fonction de la période de survenue et du degré de perte auditive.

Depuis la nuit des temps les personnes souffrantes d'handicaps ont toujours été marginalisées dans ce que la société pouvait entreprendre. Pendant longtemps beaucoup d'infirmités sont apparues comme un obstacle à l'éducation et les enfants souffrants en étaient privés. Suite à l'action sociale certaines écoles spécialisées ont été créées vers les années 1970 au Cameroun ou l'on assiste à la création des premières écoles spécialisées pour enfants non-entendants à savoir l'école spécialisée pour enfant déficient auditif de Yaoundé (ESEDA)...

Le 20 novembre 1989, les membres des nations unies ont adoptés la convention relative aux droits de l'enfant lors de l'assemblée relative aux droits de l'enfant à New York. De nombreux pays y compris le Cameroun ont ratifiés cette convention depuis sa création, ce qui témoigne de leur engagement à défendre le droit de l'enfant. À la conférence de Jomtein (Thaïlande, 1990) l'UNESCO s'est vu confier la responsabilité de faire en sorte que les états membres s'attachent activement à éliminer les disparités éducatives qui peuvent exister au détriment de certains groupes : les pauvres, les enfants à besoins spécifiques. La déclaration universelle des droits de l'homme et la convention relative aux droits de la personne handicapée adoptée le 13 décembre 2006 et son entrée en vigueur le 3 mai 2008, déclare en son article 24 : « toute personne a droit à l'éducation et celle-ci doit prendre en compte les besoins de la personne et concourir à sa pleine intégration ». La loi N°98/04/du 14 Avril 1998 relative à l'orientation de l'éducation au Cameroun préconise l'éducation pour tous. Le droit à l'éducation est universelle et ne permet aucune forme d'exclusion ou discrimination.

Le choix d'engager une réflexion sur la question des problèmes d'adaptation sur la déperdition scolaire et plus particulièrement sur la relation avec des adolescents ayant une déficience auditive en situation d'intégration scolaire a été pour moi une évidence. En effet, en septembre 2010, après être devenue totalement sourde, nous avons dû faire face à un nouveau environnement scolaire différent de celui connu plutôt dès le début de notre scolarisation. Au vue des difficultés rencontrées dans le suivi et la compréhension des matières, de l'acceptation de ce nouveau seuil de liminalité, du regard et jugement d'autrui, nous nous sommes sentis dans une interstice sociale dans laquelle le processus d'adaptation et d'intégration était la seule issue pour un rendement meilleur.

De nos jours, nombreux sont les parents d'enfants non-entendants qui aspirent voir leurs progénitures poursuivre des études comme tous les autres enfants et rêvent plus grand pour eux que ce que la société peut leur réserver. Au Cameroun il n'existe nullement des structures secondaires propres aux non-entendants hormis le lycée bilingue de Nkol-éton qui a été construit pour recevoir les handicapés sensoriels et moteurs. Etant donné que ces jeunes adolescents non-entendants ont reçu une scolarisation dans un cadre spécialisé, prenant en compte leurs lacunes et respectant leurs rythmes d'acquisition des connaissances, ainsi surgit la transition d'un milieu spécialisé à un nouveau environnement ordinaire qui nécessitera l'adaptation enfin que l'intégration soit une réussite. Or en milieu scolaire cette adaptation est un principe pédagogique qui consiste à ajuster une situation donnée aux capacités intellectuelles, aux possibilités en tenant compte des circonstances et des conditions sociales du milieu de vie et des handicaps de l'élève. Autrement dit, il s'agit pour un éducateur de placer l'enfant au centre du processus et de mettre les contenus des programmes au niveau de l'élève et à sa portée dans leur présentation, leur fond, leur forme à l'aide des stratégies, techniques et procédés appropriés. Ainsi l'adaptation suppose la prise en compte des aspects endogènes et exogènes et implique selon Piaget (1968), l'assimilation et l'accommodation; c'est l'état d'équilibre maximum entre un organisme vivant et son milieu. Cette adaptation s'acquiert selon différentes formes ou structures ; ainsi l'adaptation mentale est le prolongement de l'adaptation biologique. L'éducation spécialisée a pour objectif la préparation du jeune à acquérir son autonomie et des techniques communicationnelles enfin de s'insérer dans la société.

Il nous a paru important d'orienter notre recherche sur la problématique de l'analyse clinique de l'influence des difficultés d'adaptation sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire en relation avec leur nouveau environnement de scolarisation.

À cet effet, nous portons notre intérêt sur cette analyse clinique de ces difficultés d'adaptation. La grande question qui en découle est de savoir : comment peut-on limiter la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire en milieu ordinaire enfin d'améliorer leur rendement et de favoriser une intégration réussite ? Il s'agit d'envisager l'adaptation du système scolaire ordinaire en fonction des besoins spécifiques du non-entendant en difficulté d'intégration en mettant sur place des politiques d'accessibilité.

Notre question de recherche est la suivante : quels types d'influences les difficultés d'adaptation favorisent-ils sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire ? Notre objectif est de montrer l'impact des difficultés d'adaptation scolaire sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire. Tout notre intérêt de l'étude réside sur l'amélioration des conditions et du suivi des non-entendants en situation d'intégration scolaire.

Pour répondre à cette préoccupation, notre travail sera articulé autour de deux grandes parties :

- La première partie est intitulée : «cadre théorique» elle comprend trois chapitres ; le premier chapitre traite de la problématique à travers le contexte, le position du problème suivie des questions, objectifs de recherche ; le second chapitre aborde le cadre de référence qui sert d'appui théorique pour exploiter la problématique et le troisième chapitre sert de théorie explicative.
- La deuxième partie, intitulée cadre méthodologique et opératoire est quant à elle constituée de trois chapitres qui exposent tour à tour la méthodologie utilisée pour mener la recherche, la présentation et l'analyse des données recueillies sur le terrain et enfin l'interprétation des résultats, suivie des difficultés et recommandations.



**PREMIERE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE**

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre traite de la phase causale de notre recherche. Il s'agit ici de déterminer les raisons de la mise sur pied de ce travail et le cadre dans lequel nous évoluerons afin d'éviter les égarements. Nous présenterons ainsi tour à tour le contexte et la justification du choix de notre sujet, la formulation du problème de recherche, l'énonciation de la question de recherche, des objectifs, de l'intérêt, de la pertinence, des limites de la recherche.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE RECHERCHE

L'éducation des enfants handicapés plus particulièrement celle des non-entendants au Cameroun a toujours été négligée malgré l'existence des lois préconisant l'égalité des chances et les conventions ratifiées au niveau international pour l'égalité des chances. La création des premiers centres spécialisés au Cameroun a été l'œuvre des missionnaires protestants Américains et de la religieuse Française Hélène Réssicaud fondatrice de l'école spécialisée pour enfants déficients auditifs de Yaoundé. Depuis les indépendances, l'état du Cameroun n'a pas songé à construire des écoles totalement dédiées aux non-entendants et malgré que certaines écoles privés se sont impliqués dans la formation et la promotion de l'éducation pour sourd, le niveau d'évolution reste inquiétant de nos jours car malgré les politiques d'inclusion lancées par l'état du Cameroun, il en ressort que l'implémentation reste encore à désirer.

1.1.1- Contexte de recherche

Dans le monde, l'éducation de l'enfant non-entendant a toujours été un sujet sur lequel se sont penchés les hommes. Au Cameroun, elle a été pour la première fois l'œuvre des missionnaires étrangers car étant considérés comme des personnes à part entière, l'enfant sourd a toujours été marginalisé et mis à l'écart des autres puisque considéré comme une personne atteinte de déficience mentale (Signé, 2015). Pour Regnard (1902) tout le monde sait que les sourds-muets sont des êtres inférieurs à tous égards ; seuls les professionnels de la philanthropie ont déclarés que c'étaient des hommes comme les autres. De toutes les misères durables qui peuvent atteindre un enfant, la surdité est sans doute l'une dont la représentation est la plus malaisée car elle entraîne des répercussions sur le développement cognitif et affectif de l'enfant sourd (Herren, 1971).

1.1.1.1. Conception sociale du handicap de l'enfant non entendant

D'après (Lane, 1999 ; Young 1999) il existe deux manières de percevoir la surdité. Selon la première la perspective médicale, la surdité est définie comme un

déficit du sens de l'ouïe ou un handicap auditif. Selon Lane, cette perspective axée sur la perte auditive est bien ancrée dans nos mœurs et politiques sociales. La socialisation de l'enfant non entendant en tant que personne handicapée, est suscitée lorsque ses parents l'inscrivent dans un programme d'éducation spécialisée ou l'obligent à porter des appareils auditifs. Les tenants de la perspective médicale soutiennent que pour avoir une vie normale, une personne doit entendre et être en mesure de communiquer par écrit et verbalement, afin de pouvoir s'insérer dans le collectif social. Dans cette optique, le sens de l'ouïe, la parole et l'écrit sont des éléments fondamentaux de toutes interactions sociales (Lane 1999)

Selon la seconde perspective, socioconstructiviste, la surdité est perçue comme une caractéristique d'un membre appartenant à une minorité culturelle et linguistique. Selon cette ligne de pensée, mise en avant par la communauté sourde, la surdité n'est pas un handicap mais une différence qui peut amener l'individu à faire partie d'une culture ou communauté distincte bien que minoritaire (Lane , 1999). En ce sens qui engendre le handicap ou l'incapacité, c'est le regard social, l'adhésion à un idéal de santé qui perçoit la surdité comme un manque, une incapacité auditive (Young,1999). Selon Lane(1999), la surdité en soi n'amène pas nécessairement l'enfant à être marginalisé ; cependant, les réactions des jugements que la surdité provoque chez les individus qui entendent ainsi que la manière dont sont souvent identifiées les personnes non entendants amène souvent ces derniers à être fragilisé dans leur développement. Ainsi les jeunes non entendants doivent souvent s'adapter à une société qui communique verbalement.

Ainsi des recherches ont montrées que les jeunes sourds sont susceptibles de vivre des émotions négatives et faire face à des situations de marginalisation sociale (Foster, 1998 ; Roots, 1999) car ils éprouvent des difficultés de communication que cela soit au plan familial, social et scolaire que les jeunes entendants et ceci fait naître en eux un sentiment d'exclusion sociale. Ceci met en évidence l'importance de favoriser des habilités communicationnelles des parents d'enfants non-entendants . De tout temps et de tout lieu, l'exclusion sociale a toujours existée et demeure en se modelant et en s'insérant continuellement aux nouveaux schèmes de la pensée du collectif social. (Trauss, 1955 ; 418) catalogua les diverses sociétés suivant leurs attitudes envers les individus déviants car le corps humain symbole de vérité et de grâce serait trahi par le différent, l'inhabituel, le surprenant, l'angoissant, l'inconnu et l'étrange. La raison conclut

Fourgeyrollas (1978) : « l'harmonie du corps bien proportionné a toujours été considérée par la société d'où l'exclusion des corps différents. ». Ainsi, la personne vivant avec un handicap se trouve en marge des normes organisationnelles de la pensée humaine. Régissant les sociétés, le trop de normes sociales entraîne de facto une progression du contrôle social de la marginalisation et de l'exclusion des non-entendants. Le manque de canal de communication empiète sur les liens sociaux, ainsi la déficience auditive rend vulnérable (dépendance envers les pairs entendants) et entraîne des sentiments négatifs (la peur, l'angoisse, le stress, l'amertume) du fait de la non compréhension entre les non-entendants et les entendants.

1.1.1.2. Évolution sociale de la déficience auditive

Selon le degré de perte de l'audition, un non entendant n'aura pas les mêmes sensations qu'un normo-entendant. Au niveau mondial, 1,5 milliard de personnes sont atteintes d'une déficience auditive plus ou moins prononcée (OMS, 2021). La déficience auditive peut être due à des causes génétiques, des complications à la naissance, à certains maladies infectieuses, à des infections chroniques de l'oreille, à l'exposition au soleil, aux médicaments toxiques et aux vieillissements. Chez les jeunes, près de 60% des cas de déficience auditive sont dus à des causes pouvant être prévenues par des mesures de santé publique tel que par exemple l'infection de l'oreille et les complications à la naissance.

1.1.1.3. L'éducation de l'élève non entendant

Au Cameroun depuis quelques années, le champ de l'éducatons des enfants handicapés et des élèves non-entendants en particuliers ont subi des mutations dans l'optique de l'apparition des textes et lois règlementaires redessinant l'architecture de scolarisation des enfants en situation de handicap. Au vu de la politique d'inclusion éducative en vigueur dans le monde et au Cameroun en particulier, il en ressort :

- **Les lois et règlements**

Partant de divers textes juridiques, constitutionnels et législatifs et dans le souci de permettre aux adolescents non-entendants de bénéficier d'une meilleure accessibilité, nous pouvons dire que l'éducation de l'individu en général et de l'adolescent non-entendant en particulier sont des droits fondamentaux reconnus. Il est également évident que les difficultés d'adaptation (pour ce qui est de notre étude) a un impact très significatif sur le déroulement de l'éducation de l'adolescent non-entendant en situation d'intégration scolaire,

or Son implémentation est adoptée dans tous les pays du monde, à travers différents textes, lois, décisions, arrêtés et décrets. Nous citerons par exemple :

- ***Au niveau international :***

L'article 44 de la Convention des Nations Unies du 20/11/1989 relatif aux droits de l'enfant.

La déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 relatif aux droits de l'homme à l'éducation, la santé et la sécurité, en son article 26 : toute personne a droit à l'éducation et cette éducation doit concourir au plein épanouissement de l'enfant et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

La Déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT) adoptée à la Conférence Mondiale sur l'Éducation Pour Tous (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990), relative à l'universalisation de l'enseignement fondamental et la réduction radicale de l'illettrisme en favorisant l'équité. Ainsi l'éducation prendra en compte les besoins particuliers propres à chaque cas d'enfant enfin de faciliter l'accès l'éducation à tous.

- ***Au niveau africain :***

- La charte africaine de 1989 relative au bien-être de l'enfant
- La charte africaine de 1995 relative aux droits de l'homme et des peuples
- Le Cadre d'action de Dakar pour l'EPT adopté au Forum mondial sur l'éducation (Sénégal, 2000), réaffirmant l'engagement des pays participants, à réaliser les objectifs de l'Education Pour Tous au plus tard en 2015

- ***Au niveau national :***

Au Cameroun, des mesures sont prises pour assurer l'éducation des enfants handicapés :

la loi cadre relative à la protection des personnes handicapées (2010) et son décret d'application.

Le préambule de la Constitution du Cameroun portant sur la protection et la promotion de la personne handicapée (2010), l'état contribue à la prise en charge et dépenses d'enseignement et de première formation professionnelle des élèves et étudiants indigents. Cette prise en charge consiste à l'exemption totale ou partielle des frais scolaires et universitaires et l'octroi des bourses. L'article 30 ajoute : les enfants et

adolescents frappés par un handicap de quelque nature que ce soit bénéficient des conditions d'éducation et d'apprentissage adaptés à leur état.

La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation à l'éducation au Cameroun statuant sur la reconnaissance de l'éducation comme une priorité nationale et la promotion de l'égalité des chances pour tous les citoyens camerounais

La première lettre circulaire conjointe N°34/06/LC/MINESEC/MINAS (2006) et la deuxième lettre circulaire conjointe N°283/07/LC/MINESEC/MINAS(2007).

La loi cadre N°83/013 du 21 Juillet 1983, relative à la protection des personnes handicapées, suivi de son décret d'application N°90/15/1516 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de celle-ci et dont les deux premiers chapitres ont été réservés au domaine éducatif stipule en son article 1^{er} : les enfants handicapés auditifs, visuels et mentaux doivent bénéficier une éducation spéciale leur permettant d'acquérir l'autonomie nécessaire à leur inscription dans les écoles ordinaires.

Au niveau de l'enseignement secondaire intervient la signature de deux lettres circulaires, la première lettre circulaire conjointe N°34/06/LC/MINESEC/MINAS du 02 Aout 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire, exempte véritablement ces enfants des paiements des frais de scolarité dans les établissements publics de l'enseignement secondaire; la deuxième lettre circulaire conjointe N°283/07/LC/MINESEC/MINAS du 14 août 2007 relative à l'identification des enfants handicapés et ceux des parents indigents inscrit dans les établissements publics d'enseignement secondaire et à la participation des examens officiels leur donne droit de participer aux examens officiels. Elle permet de prendre les mesures adéquates pour éviter des difficultés aux candidats handicapés pendant les examens officiels.

1.1.2- Justification de la recherche

Nous pouvons noter que bon nombre d'adolescents non-entendants ne poussent pas assez loin avec les études une fois arrivés au cycle secondaire. Ainsi se pose une interrogation en rapport avec les difficultés d'adaptation qu'ils font face en situation d'intégration. Face à ce problème, il y'a un défi à relever qui dépendra du suivi et de l'accompagnement qu'ils recevront des pairs pour pallier aux difficultés dues à leur déficience auditive.

Du moment que nous avons entrepris de nous spécialiser et nous former sur le handicap physique, instrumental et conseil, nous nous sommes intéressés sur les problèmes auxquels font faces les adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire enfin de trouver des solutions pour les paliers et leur permettre d'évoluer en milieu scolaire comme les autres personnes valides.

Au vu de ces différentes observations, il apparait que l'ensemble des difficultés rencontrées par les adolescents non-entendants en milieu scolaire ordinaire sont généralement dues à une inadaptation environnementale au plan infrastructurel, institutionnel et du personnel enseignant qu'au niveau des élèves. En outre, l'intégration des adolescents non-entendants en milieu scolaire ordinaire nécessite une préparation psychologique des enseignants enfin de maintenir un atmosphère de convivialité dans la salle de classe.

1.2. Problème de recherche

Dès leur plus jeune âge, les adolescents non-entendants dès la naissance suivent une scolarisation dans un centre spécialisé où les procédés et les techniques d'enseignement sont conçus et mises sur pied en prenant en compte leur handicap. Étant donné qu'au Cameroun, il n'existe pas des structures scolaires d'enseignement secondaire publics entièrement dédiés aux non-entendants, ceux-ci vont continuer leur cycle secondaire dans des établissements pour personnes entendants ou leur scolarisation devient plus pénible puisque la déficience persiste par rapport aux apprentissages.

1.2.1. Constat empirique

Durant notre parcours scolaire et académique en tant que non-entendant, de nos stages effectués au lycée bilingue de Nkol-éton, au collège adventiste et au Cetif communal de Yaoundé autrefois, nous avons remarqué que le suivi et l'accompagnement que les non-entendants peuvent recevoir en situation d'intégration ne respectent pas les mesures et les lois qui préconisent la prise en compte du handicap de l'élève, or ces derniers sont laissés à leur propre sort par manque de techniques de communication ou à cause de l'ignorance de l'enseignant. Ainsi ces difficultés inhérentes à l'inadaptation du système scolaire à ce niveau amènent certains adolescents à abandonner l'école à cause de l'inadaptation des méthodes pédagogiques puisqu'il n'y a pas de différence entre être présent ou absent vu qu'il n'existe aucune interface de

communication et que les enseignants et les responsables d'école ne favorisent pas l'accessibilité aux adolescents non-entendants. Ainsi cette situation crée des tensions entre les élèves non-entendants et les enseignants vu que ces derniers ne sont pas armés pour faire face aux problèmes de déficience auditive dont souffre l'adolescent non-entendant. Cette inadaptation du système éducatif a pour corollaire non seulement les mauvais rendements scolaires qui amènent les adolescents à faire une classe à plusieurs reprises, l'abandon scolaire dû au fait de se sentir inapte ou indésirable dans un milieu qui dit prendre en compte votre problème mais qui en réalité ne fait rien pour palier au déficit causé par la surdité, mais aussi surtout des frustrations pour ces adolescents non-entendants qui se sentent exclus du fait de l'indifférence totale des enseignants.

1.2.2. Constat théorique

L'importance de la relation entre les enseignants et les adolescents non entendants devra être fondamentale, car elle doit développer un lien de confiance et de bienveillance et doit se construire dans l'action et l'expérimentation de l'adolescent non-entendant en difficultés. Ainsi le personnel enseignant doit apprendre à être empathique face aux difficultés rencontrées par ces adolescents non-entendants. De même il sera primordial pour les enseignants de croire au potentiel des adolescents non entendants malgré les obstacles que posent leur déficience auditive en les motivant et en leur montrant qu'ils peuvent bien réussir, car la construction de la résilience des adolescents non entendant est un long processus au cours de leur accompagnement parsemé de succès et d'échec. Ceci demande de la part ces adolescents le sens de l'effort et de la persévérance et une croyance à leur capacité de réussir.

Lors de nos observations et de nos interactions éducatives au plan scolaire avec les non-entendants en situation d'intégration dans des écoles ordinaires tel que le lycée bilingue de Nkol-éton, nous avons constaté que nombreux sont ceux qui rencontrent des difficultés dans la compréhension et l'assimilation des savoirs faire et qui se répercutent sur leur rendement scolaire. D'où le désistement et l'abandon avant la fin de cycle. Après une observation plus approfondie, nous avons fait le constat que le problème varie d'un cas à un autre tel que :

- Difficultés dans la compréhension et l'assimilation des savoirs transmis,
- La présence d'autres troubles associés à la surdité,

- Le non suivi à domicile par les parents,
- Le manque d'attention chez les élèves non-entendants.
- Les difficultés de communications entre personnel enseignant ne maîtrisant pas la langue des signes et les élèves qui empiètent sur le canal de transmission des savoirs
- Difficultés de lire soi-même ses cours
- Difficultés de participer intégralement aux activités d'apprentissages ou d'interagir avec ses pairs entendants.

Au regard de l'écart entre les textes juridiques cités plus haut et les observations faites sur le terrain, il se dégage un problème : malgré les efforts étatiques et gouvernementaux visant la scolarisation des non-entendants en milieu scolaire ordinaire, les obstacles naissent et empiètent sur l'adaptation et l'intégration de ces adolescents entravant de ce fait leur rendement scolaire.

1.5. QUESTIONS DE RECHERCHE

Partant de notre sujet de recherche à savoir « *Analyse clinique de l'influence des difficultés d'adaptation sur la déperdition scolaire des adolescents non entendants en situation d'intégration scolaire* », nous avons construit une question principale et des questions spécifiques qui lui sont étroitement liées.

1.5.1. Question principale

Elle est formulée comme suite : les difficultés d'adaptations des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire influencent-elles leur déperdition scolaire ?

1.5.2. Questions spécifiques

Ces questions nous permettront de comprendre la question principale. Nos questions spécifiques sont les suivantes :

QS1 : Le développement intellectuel influence-t-il le rendement scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire?

QS2 : Les relations socioaffectives influencent-t-elles la démotivation des adolescents non entendants en situation d'intégration scolaire?

QS3 : Les difficultés communicationnelles influencent-t-elles l'abandon scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.

1.6. OBJECTIFS DE RECHERCHE

1.6.1. Objectif principale

Dans le cadre de notre travail, ils s'agit de montrer l'impact des difficultés d'adaptation sur la déperdition scolaire des adolescents non entendants en situation d'intégration scolaire.

1.6.2. Objectifs spécifiques

Dans le cadre de notre travail, il s'agit de :

- ✓ De montrer comment le développement intellectuel influence sur le rendement scolaire des adolescents non entendants en situation de handicap.
- ✓ De montrer comment les relations socioaffectives influencent sur la démotivation des adolescents non entendants en situation d'intégration scolaire.
- ✓ De montrer comment Les difficultés communicationnelles influencent sur l'abandon scolaire des adolescents non entendants en situation d'intégration scolaire.

1.7. INTÉRÊT ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

1.7.1. Intérêt de la recherche

Quelle est la valeur du travail de recherche que nous menons ? qui gagne quoi ici dans cette recherche ? Nous dégageons ici cinq intérêts principaux :

❖ Sur le plan social :

La déficience auditif n'est pas synonyme de débilité mentale, ni de défaillance intellectuelle ; un déficient auditif dont l'accompagnement et la prise en charge sont mise en œuvre pour compenser le seuil de liminalité dans lequel il baigne tant au plan scolaire que social se positionnera au même niveau de performance que les personnes entendants, intellectuellement parlant ceci fera disparaître tous les préjugés qui pèsent sur les non-entendants et amènera à une plus grande prise de conscience et un sens de responsabilité vis à vis de ces derniers tant par la société que par les familles. Les non entendants sont des êtres à part entière ayant besoins d'une scolarisation comme leurs semblables entendants, pour leurs éclosions sociales tant au plan scolaire que professionnel et de leur réussite, un point d'honneur devrait être mis

en œuvre pour une meilleure accessibilité dans toutes les structures d'enseignements que professionnels.

❖ **Sur le plan personnel :**

Au regard des répercussions de la déficience auditive sur les performances scolaires des non-entendants, au regard du niveau intellectuel des non-entendants et des préjudices qui en découlent, vu les difficultés qu'ils font face en milieu scolaire dans la compréhension et l'assimilation des savoirs, il sera toujours gratifiant de savoir que notre travail de recherche aura permis à ces derniers de recevoir une prise en charge tenant en compte leurs besoins spécifiques propres en leur cas afin d'avoir un impact positif sur son savoir-faire.

❖ **Sur le plan pédagogique :**

Notre souci principal est d'aider les personnes non-entendantes en analysant les problèmes propre à chacun d'eux enfin *d'élaborer un guide de suivi particulier qui prendra en compte ses difficultés personnelles et permettra à l'éducateur d'établir un plan de travail enfin d'améliorer leur niveau scolaire*. Notre souhait est de participer à l'élaboration d'une œuvre académique qui profitera aux générations futures. Même si notre étude ne nous permet pas d'apporter toutes les solutions sur le suivi des non-entendant, elle suscitera au moins nous l'espérons, un questionnement nouveau et un éveil sur les obstacles que pose la déficience auditive sur le rendement scolaire des non-entendants.

❖ **Sur le plan scientifique :**

Nous espérons apporter un éclairage théorique à cette situation enfin de mieux le comprendre et proposer au public scientifique un discours théorisé sur les difficultés d'adaptation dont font face les non entendants en situation d'intégration scolaire.

❖ **Sur le plan professionnel et pratique**

Notre souci est d'apporter un surplus de connaissances aux établissements scolaires ordinaires qui accueillent les non-entendants enfin de pouvoir assurer une meilleur prise en charge en fonction des difficultés qu'ils rencontrent en milieu ordinaire et de de les aider à comprendre leur psychologie.

1.7.2. Pertinence de la recherche

Ce travail permettra de mettre en évidence les problèmes que rencontrent les non entendants en situation d'intégration scolaire et d'apporter des solutions concrètes pour les résolutions de ses difficultés. Elle permettra de s'interroger si les conditions d'intégration des adolescents non entendants concours favorablement à leur adaptation ou à leur déperdition scolaire.

1.8. LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans cette partie du travail, il est question pour nous de déterminer le champ d'application de notre recherche.

➤ Limite thématique

Nous ne serions dire que notre thème ne saurait être exhaustif. De ce fait, nous nous intéresserons plus particulièrement aux adolescents non entendants. Notre recherche vise seulement à déterminer les difficultés d'adaptation dont font face les adolescents non entendants en situation d'intégration et d'en trouver des solutions pour y remédier.

➤ Limite spatiale

La zone d'action où peut se mener la recherche est très vaste. En considérant le temps qui nous sera imparti, nous avons jugé de limiter la recherche à Yaoundé chef-lieu de la région du centre plus particulièrement au lycée bilingue de Nkol-éton et ses environs.

➤ Limite temporelle

Notre travail prendra fin en fonction de l'emploi académique en rapport avec la durée prescrite.

CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE OU THÉORIQUE

Cette partie de notre travail nous permettra d'élaborer les assises théoriques et conceptuelles de notre travail de recherche. Dans un premier temps, nous allons définir quelques notions. Pour cela nous avons récoltés des informations sur le net et des bibliothèques à travers des ouvrages de références.

2.1. CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel fait l'objet d'éclaircissement des définitions des différents concepts qui seront utilisés dans le présent travail de recherche. Nous allons nous focaliser à quelques concepts clés que nous utiliserons. Un éclaircissement en profondeur pourra nous aider à la compréhension du sujet. Cet exercice est important pour nous car il permet une meilleure compréhension du sujet traité et permet aussi de lever toute ambiguïté dans le sens des mots. En effet, un mot peut avoir plusieurs sens selon la tournure ou le contexte dans lequel il est utilisé. A ce propos, Emile Durkheim (1922) insiste sur l'importance de toujours définir les termes en déclarant : « le savant doit d'abord définir les choses dont il traite enfin qu'on sache bien de quoi il est question ».

Dans cet ordre d'idée nous avons entrepris de définir quelques concepts qui à notre avis, semblent impératif dans la compréhension et la maîtrise du sujet. Au nombre de ces concepts on peut énumérer : l'analyse, la clinique, l'impact, les difficultés, l'adaptation, la déperdition scolaire, l'adolescent, non-entendant, situation, intégration scolaire.

2.1.1. Définitions des concepts de la recherche

2.1.1.1. Analyse

D'après le dictionnaire universel (5^{ème} édition, 2000), l'analyse renvoie à la décomposition d'un tout en ses parties. c'est une étude minutieuse, précise faite pour dégager les éléments qui constituent un ensemble pour l'expliquer, l'éclairer.

En philosophie, l'analyse est une méthode qui s'oppose à la synthèse. Elle vise à comprendre un objet en le décomposant en ses constituants. Elle établit donc tout d'abord des critères permettant d'identifier les composants.

En psychanalyse, c'est la démarche d'un patient lors d'une cure. Ainsi, une analyse est la distinction et la séparation des parties d'un ensemble enfin de connaître leurs principes ou éléments. En d'autres termes, il s'agit d'étudier une situation en la

décomposant et ou la décortiquant sous différents angles enfin de mieux cerner et de comprendre la genèse d'un problème donné. Elle permet d'étudier les limites, les caractéristiques et des possibles solutions d'un problème auquel sera appliqué un traitement en vue de sa résolution.

D'après le petit Robert (1965), l'analyse est une méthode, un procédé de raisonnement qui consiste à aller du complexe au simple, des conséquences aux principes, des faits aux causes et aux lois.

Nous retiendrons la définition de la psychanalyse car notre travail nécessite d'étudier et de décomposer la genèse des difficultés d'adaptation des non-entendants enfin d'identifier les facteurs de mise en cause et de trouver des solutions adéquates à ce problème.

2.1.1.2. La clinique

D'après le dictionnaire universel (opci), la clinique c'est ce qui est effectué auprès du malade, sans utiliser d'appareils et sans recourir aux examens du laboratoire.

D'après le dictionnaire Larousse médical, c'est l'observation du patient. L'information clinique est recueillie par l'interrogatoire et l'examen d'un patient conduit par le médecin dans une intention diagnostique.

D'après le dictionnaire de psychanalyse, c'est être au chevet du patient, c'est-à-dire s'intéresser à la place de la personne que l'on souhaite analyser. Comprendre son environnement ses spécificités et cela passe par une anamnèse c'est-à-dire l'historique de sa situation. Elle étudie l'individu en tant que être singulier pris dans la totalité de sa situation. Ainsi la clinique qui vient du mot « clinicus » est ce qui a tendance à se faire au lit du patient. Ainsi c'est un examen qui a tendance à analyser en profondeur une situation ou un problème donné auquel fait face un individu en vue de déterminer la genèse de ce problème et de trouver des solutions pour faire face à cette dernière.

Nous nous focaliserons sur la définition du dictionnaire de psychanalyse car notre étude consistera à mener des investigations auprès d'une population cible considérée comme ayant des troubles au travers d'étude de leurs expériences personnelles et d'analyse de terrain.

2.1.1.3. Influence

D'après le dictionnaire universel (opci), c'est l'action généralement continue qu'exerce quelque chose sur quelqu'un.

En psychologie, l'influence consiste à œuvrer dans l'objectif de faire adopter un point de vue à une autre personne. En outre c'est tout ce qui produit un changement dans la conduite en vertu d'une relation dynamique entre des pressions dominantes dans un contexte donné et l'adaptation des individus.

. Elle vise à prévoir les conséquences d'une réaction causé par une stimulation externe ou interne sur une réponse. En d'autre terme, elle se comprend dans un sens figuré comme l'influence que peut subir un individu dans un milieu, dans une situation donnée.

2.1.1.4. Difficultés

D'après le dictionnaire universel (opci), ce sont des obstacles, des empêchements, dont le caractère de ce qui est difficile.

Ce sont des obstacles que l'on rencontre durant une situation ou épreuve et qui impacte sur le rendement des résultats. En outre c'est le caractère de ce qui est ressenti comme difficile ou est difficile à faire soit eu égard aux capacités du sujet, soit à cause de la nature de l'objet, soit du fait des circonstances. Ainsi les difficultés correspondent à un ensemble de lacunes dont rencontrent un individu face une situation de seuil et d'interstices qui lui place en situation de désavantage.

2.1.1.5. Adaptation

D'après le dictionnaire universel (opci), l'adaptation renvoie à l'action d'adapter ou de s'adapter. Selon le dictionnaire encyclopédie de psychologie (Sillamy, 1990), elle désigne un ensemble de modification et des conduites qui visent à assurer l'équilibre des relations entre l'organisme et les milieux de vie, en même temps, mécanisme et processus qui sous-tendent ce phénomène. c'est dans cette même lancée que Piaget (1975) affirme « qu'il y'a adaptation chaque fois qu'il y'a interaction d'un organisme avec son environnement avec comme résultat les modifications de cet organisme dans le but de favoriser sa capacité à des échanges ultérieurs ».

Concept polysémique interdisciplinaire, l'adaptation se définit différemment d'une discipline scientifique à une autre. Étymologiquement, l'adaptation provient du mot latin

«apere » qui veut dire « lier, attacher » dont le participe passé « aptus » « apte » ajouté à la locution « ad » (à, vers) a donné le verbe « adaptare » qui veut dire « ajuster à, en vue» (Rey, 2006).

D'après le dictionnaire de psychologie (2010), l'adaptation est un phénomène qui permet la mise en accord et l'interaction harmonieuse d'un organisme et plus particulièrement d'un individu avec des nouvelles conditions d'environnement, en particulier des circonstances éprouvantes. les Physiologistes la définissent comme un ensemble de phénomènes sensoriels et comportementaux qui se traduisent par la mise en place d'un nouvel équilibre de fonctionnement à la suite d'une perturbation.

En pédagogie, l'adaptation est un processus pédagogique qui vise à suivre et à adapter le programme scolaire en fonction des besoins propres à chaque type d'élèves.

La définition pédagogique et psychologique de l'adaptation cadre le mieux avec notre travail car le programme scolaire des non-entendants doivent être adapté en fonction des besoins inhérentes de chaque adolescents en tenant en compte les facteurs individuels propres à chaque cas et leur rythme d'acquisition, de même l'adaptation de l'adolescent non-entendant doit se sentir en confiance dans son cadre d'étude.

2.1.1.6. Déperdition scolaire :

La déperdition au sens général du terme est une perte, un manque à gagner. Dans le cadre de l'éducation, elle se définit comme l'ensemble « des ressources humaines et matérielles employées ou gaspillées » pour des élèves qui doivent redoubler une classe ou qui abandonnent l'école avant d'avoir mené à bien un cycle d'enseignement » (UNESCO, 1998b. p46).

D'après le dictionnaire universel (opci), la déperdition scolaire renvoie à la diminution des effectifs scolaires.

Pour **BASSONON**, cité par **Ouattara** (2011,p29) « la déperdition scolaire renvoie à la combinaison de quatre facteurs d'importances inégales: le redoublement, l'abandon volontaire ou involontaire qui intervient avant la fin du cycle, l'exclusion définitive (par le conseil de classe ou le conseil de discipline, l'insuffisance de rendement), le décès qui interrompt la vie et les études. ».

D'après Compaoré (2010) la déperdition scolaire est la sortie prématurée d'une partie des effectifs scolaires engagés dans un programme d'étude.

La déperdition scolaire désigne donc l'ensemble des difficultés qui empêchent l'élève inscrit dans un cycle d'achever ses études dans le délai prescrit. C'est un phénomène qui affecte de façon négative le rendement scolaire. Autrement dit, elle traduit toute défaillance dans le parcours scolaire d'un élève inscrit dans un cycle d'études donné, défaillance se manifestant par le maintien de celui-ci dans une année d'études pendant un ou plusieurs années et ou par une interruption provisoire ou définitive de sa scolarité. Elle est en grande partie la conséquence des départs prématurés de l'école (abandon et décrochage) , des retards scolaires et des redoublements.

2.1.1.7. Adolescence et l'adolescent

D'après le dictionnaire universel (opci), **l'adolescent** est un garçon, fille dans l'adolescence qui est l'âge compris entre la puberté et l'âge adulte. L'organisation mondiale de la santé définit les adolescents comme étant, les jeunes entre de 10 à 19ans. Pour mieux cerner l'adolescent, nous allons définir l'adolescence.

L'adolescence est une période marquée par d'importants changements biologiques et psychosociaux. Elle représente le passage entre l'enfance à l'âge adulte. **La notion d'adolescence** s'avère fort complexe, car c'est une période de passage de l'état d'enfant à celui d'adulte. Elle se caractérise par d'importante transformation somatiques qui parallèlement à une poussée instinctuelle, rapproche l'enfant de l'homme ou de la femme au plan physique, alors que contraintes et conventions sociales le maintiennent dans son statut antérieur. Il s'ensuit une situation de déséquilibre qui peut se manifester à travers de nombreuses symptômes souvent regroupés sous l'expression de « crise d'adolescence », un temps où les équilibres culturelles sont atteints sont remises en questions par la maturation organique. Et c'est dans ce contexte que l'adolescent doit à la fois acquérir le sens de son identité personnelle, imposer aux autres sa propres originalité et s'intégrer au sein de son environnement (Marcelli et Braconnier, 1999).

L'adolescence est l'ensemble des transformations psychologiques, visibles dans le comportement et les attitudes, tout particulièrement liées à la communication. (Sirven, 2009)

Nous nous focaliserons sur la définition de Sirven *2009* car l'adolescence est considérée comme une période d'affirmation de l'individualité et de la personnalité, à l'image de ce qui a été vécu dans la première enfance avec ce qu'il est convenu

d'appeler la crise de « trois ans » et qui se traduit par une demande de liberté et d'indépendance que les parents doivent gérer en la contenant.

2.1.1.8. Le handicap et handicap physique

➤ Le handicap

Selon l'organisation mondiale de la santé (OMS,2020) est appelé handicapé « celui dont l'intégrité physique ou mentale est progressivement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou occuper un emploi, s'en trouve compromise ». le handicap se dessine comme une situation d'empêchement induite par une altération, elle-même due à des causes diverses.

Le handicap désigne donc la limitation des possibilités d'interaction d'un individu avec son environnement causée par une déficience provoquant une incapacité permanente ou non, impliquant du stress et des difficultés morales, intellectuelles, sociales et/ou physique. D'après le petit Larousse (2006, P 365) : « c'est le désavantage quelconque ; infirmité ou déficience congénitale ou acquise résultant des causes variées allant des malformations, des maladies génétiques, des infections et des accidents médical... ».

En somme le handicap est l'ensemble des barrières que peut rencontrer un individu dans un groupe social, un environnement social ne tenant pas en compte sa dissemblance sur le plan infrastructurel et linguistique.

➤ Le handicap physique

Par handicap physique on se réfère aux déficiences motrices qui sont la représentation du handicap dans l'imaginaire collectif, c'est un handicap visible à l'œil nu qui est une altération partielle ou totale d'un membre du corps; les déficiences sensorielles et les maladies invalidantes.

➤ La déficience

D'après Deschamps, Manciaux, Salbreux, Vetter et Zucman (1981 p19), la déficience est une anomalie transitoire ou définitive d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique représentant toute perturbation de la structure et des fonctions normales du corps et de l'individu, toute maladie qui affecte de façon durable la connaissance, le développement et le fonctionnement du sujet.

2.1.1.9. La non-entendance

On entend par *non-entendant* une personne atteinte de surdité ou défiance auditive. Ce sont des individus en situation d'handicap sensoriel de l'ou  souffrant d'une défiance auditive qui peut être de naissance ou acquise.

Par définition, la surdité ou défiance auditive ou hypoacousie est une baisse ou perte totale de l'acuité auditive. Elle indique une atteinte de la capacité à percevoir les sons pouvant toucher une oreille ou les deux. Elle peut être partielle (malentendance) ou totale (surdité). C'est un affaiblissement ou une abolition du sens de l'ou , soit une altération de la perception des sons.

2.1.1.10. L'élève non-entendant

L'élève d'après le dictionnaire Larousse : est celui ou celle qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire ( colier, collégien et lycéen). c'est un enfant ou adolescent recevant l'enseignement d'un établissement scolaire ou d'un centre spécialisée.

Ainsi l'élève non-entendant est celui ayant une défiance auditive. C'est celui ou celle dont l'ou , évalué à l'aide des examens standardisés par un ou une spécialiste, révèle un seuil moyen d'acuité supérieur à 25 décibels pour des sons purs de 500, 1000 et 2000 hertz, perçu par la meilleure oreille (MEQ , 2000). L'élève est handicapé par une défiance auditive lorsque son évaluation fonctionnelle révèle, en dépit de l'aide de la technologie, l'une des caractéristiques suivantes :

- Des limites sur le plan de l'apprentissage et de l'utilisation de la communication verbale pouvant se traduire par : des besoins de techniques spécialisées pour l'apprentissage du langage verbal, le besoin d'apprendre et d'utiliser des moyens de communication substitutifs (lecture labiale, langue signée), le besoins de recourir à des interprètes.
- Des difficultés dans le domaine du développement cognitif (lacunes dans la formation des concepts) et du développement du langage oral entrainant le besoin d'un enseignement adapté et le besoin de combler le retard d'apprentissage.

Un élève non entendant est celui atteint d'une défiance auditive totale ou partielle. C'est un élève à besoins particuliers. C'est un élève présentant des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influencer son apprentissage et son comportement. Ainsi, si une intervention rapide n'est pas effectuée, l'élève risque notamment d'aboutir à un

échec scolaire ou à un problème d'adaptation. Nous notons que tous les élèves non-entendant n'ont pas tous des surdités de naissances. En fonction de l'âge de survenu de leur surdité, nous rencontrons des élèves non-entendants oralisant et non oralisant dont le seuil des degrés de surdité varie d'une personne à une autre. En outre tous les non-entendants non pas reçu une éducation spéciale en raison de l'apparition tardive de leur handicap et cela montre la complexité et l'hétérogénéité de la population non-entendante.

2.1.1.11. Situation

D'après le dictionnaire universel (opci), la situation renvoie à l'ensemble des conditions, des circonstances dans lesquelles une personne se trouve à un moment donné.

En outre cela renvoie dans quel creuset ce trouve un individu et qui peut avoir un aspect positif ou négatif sur ce qu'il fait ou entreprend.

2.1.1.12. Intégration scolaire :

D'après le dictionnaire universel (opci), l'intégration est l'action de d'intégrer ou de s'intégrer dans un groupe.

Pour mieux cerner ce groupe de mot, il convient de le scinder et de définir tour à tour les vocables « intégration » et « école » qui nous conduira vers une définition approprié de « l'intégration scolaire »

L'intégration : étymologiquement parlant, l'intégration vient du latin « integratio » dérivé du latin « integrare » qui vient du verbe intégrer « integro » qui signifie assembler les parties pour former un tout.

L'école : est un établissement, une institution visant à produire un citoyen jouissant d'une autonomie intellectuelle en le formant à travers de la présentation d'un enseignement. Les dictionnaires le Robert et le Larousse citent successivement, des définitions très concises à cette notion d'école. Le Robert la définit comme suit : « l'école est un établissement dans lequel est donné un enseignement collectif, général ou spécialisé ». le Larousse le définit comme suit : « établissement où l'on donne un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire ».

En se référant à ces deux définitions, on peut dire que l'école est une établissements chargé d'assurer un enseignement simultané à une éducation aux enfants ayant l'âge de scolarité ou préscolaire sans aucune discrimination.

L'intégration scolaire désigne tout aussi bien le cas d'élèves regroupés à l'intérieure d'une classe spéciale dans une école ordinaire que les cas d'élèves intégrer dans les classes ordinaires.

En outre, l'intégration scolaire de l'enfant ou de l'adolescent handicapé repose sur le fait de permettre aux enfants atteints de déficience sensorielle, motrice ou intellectuelle qui en sont capable de recevoir une partie ou la totalité de leur enseignement dans des classes d'établissements dans des classes d'établissements scolaires ordinaires.

2.2. FACETTES CONCEPTUELLES DES TERMES ABORDES

2.2.1. Notion d'élèves non-entendants

➤ De l'éducation spécialisée

L'éducation spécialisée est un domaine du travail social qui place la relation éducative au centre de son action. Elle vise à favoriser l'autonomie des personnes accompagnées en les aidant à se repérer dans la société. Son corpus théorique s'appuie sur les sciences de l'éducation et du droit. La locution « éducation spécialisée » peut être mise en avant avec « l'éducation spéciale » mise en avant par Jean Itard à propos des sourds muets.

Au Cameroun, l'éducation spécialisée plus particulièrement celle des non-entendants a des objectifs à elle assigné à savoir l'inclusion sociale et professionnelle des enfants, des adolescents et des adultes non-entendants à travers leurs outillages par des moyens de communications verbales et non-verbales..

➤ L'éducation spécialisée chez les élèves non-entendants

Le début de l'éducation des non-entendants au début du 18^{ème} siècle ont été placés sous le signe de la spécialisation et de la séparation (Le capitaine.2014). Pour Zaffran (1997) l'école spécialisée permet d'assurer l'éducation des enfants en situation d'handicap et dans la plupart des cas l'école spécialisée fait partie intégrante de l'institution dans laquelle fait partie l'enfant en situation de handicap. Comme le souligne Fuster et Jeanne (1996), le but de l'école spécialisée n'est pas de séparer les

enfants en situation de handicap des enfants ordinaires mais de leur offrir d'avantage les moyens pédagogiques que ne disposent pas l'école ordinaire ainsi que plus d'attention de la part des éducateurs spécialisés.

Ceci renvoie à dire que l'éducation spécialisée chez les non-entendants permet de leur faire acquérir des moyens leur permettant plus tard de favoriser leur intégration sociale et leur prépare à acquérir des savoirs qui favoriseront leur scolarisation en milieu ordinaire. Cette éducation spéciale permet l'accompagnement scolaire spécifique et adapté à ses besoins. Les objectifs de l'école spécialisée sont identiques à celle de l'école ordinaire et permet de stimuler le rythme de développement intellectuel de l'élève non entendant.

En fonction du degré de perte auditive et de l'âge de survenue de la déficience, les élèves non entendants ont des besoins particuliers à savoir :

➤ **Les modes de communication**

Pour comprendre et se faire comprendre, les élèves non-entendants peuvent utiliser différents modes de communications tel que la gestualité, les mimes, l'écriture , la langue des signes française et la lecture labiale

❖ **Les appareillages auditifs**

Ils servent à corriger l'audition défaillante et comme nous notons que les degré de surdité varie d'une personne à une autre, elles permettent de compenser la perte auditive en apportant un réelle confort, un microphone HF utilisé par un enseignant, permet de parvenir directement dans l'oreille du non-entendant sans perturbation des bruits et sons ambiants.

❖ **Les aides humains**

Jouent un très grand rôle de soutien aux élèves adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire. Ils leur permettent d'être en phase avec les enseignements dispensés en classe. Ce sont des interprètes qui signent directement les cours permettant ainsi aux élèves de participer et d'interagir comme tous leurs camarades pairs ; ce sont des preneurs des notes qui relèvent les points importants des leçons , d'un enseignant spécialisé pour expliquer ou traduire certains cours hors du temps scolaire se caractérisant avec un soutien pédagogique.

❖ **Les emplacements en classe**

L'aménagement de la classe pour l'emplacement des élèves non entendants permet à ces derniers de pouvoir lire sur les lèvres des enseignants d'où la nécessité de les placer au premier banc.

2.2.1.1. Place de l'élève non-entendant dans le système éducatif camerounais

La loi 90/1516 stipule que « l'éducation des enfants handicapés doit être assurée dans les écoles ordinaires et spéciales. En cas de nécessité, les écoles ordinaires accueillant des enfants handicapés seront dotées d'enseignants spéciaux et des matériels didactiques adaptés aux besoins des enfants ». Cela étant, l'éducation des enfants ayant un handicap est assurée par trois types d'établissements : les centres de rééducation fonctionnelles, les établissements spécialisés et les classes spéciales annexées aux écoles ordinaires. Dans ce dernier cas, nous notons que les élèves sourds en situation d'intégration sont intégrés totalement dans une classe avec les entendants.

La scolarisation des élèves non-entendants dans les écoles ordinaires est encore très difficile ce qui fait en sorte que les élèves non-entendants sont souvent scolarisés pour la grande majorité dans des établissements spécialisés jusqu'au stade où l'intégration au niveau secondaire devient incontournable.

Fixant les dispositions régissant le système éducatif national et les principes fondamentaux de l'éducation nationale stipule dans la loi 2010/002 « l'élève est placé au centre des préoccupations de la politique éducative et porte sur le bien être des apprenants et vise à renforcer leurs capacités psychologiques,, leur estime de soi et leurs relations sociales». Elle prévoit les sanctions amendes et emprisonnements pour les responsables d'écoles coupables de discrimination envers ces apprenants handicapés et non-entendant en général.

C'est dans ce même ordre que la loi 90/1516 stipule que les élèves handicapés doivent être autorisés à redoubler de classe deux fois lorsque l'échec résulte de leur handicap. Elle fixe un quota d'aide à l'éducation et souligne la nécessité de former un plus grand nombre d'enseignants sur les stratégies d'enseignement inclusives.

2.2.1.2. Le rôle de l'élève non-entendant dans le système éducatif camerounais

L'élève est le premier responsable de sa réussite. Pour ce fait il a le droit de recevoir un enseignement de qualité. En contrepartie, il a le devoir d'être présent et de bien disposé à tous ses cours. L'assiduité est un savoir être indispensable au monde du travail.

Toutefois nous constatons que les adolescents non-entendants au niveau secondaire rencontrent le plus des difficultés, car si dans l'enseignement de base il existe des structures spécialisées et inclusives tenant compte des besoins spécifiques d'éducation de ces derniers, au niveau secondaire et supérieur ce n'est plus évidemment le même cas ; car il reste de nombreux efforts considérables à faire car les sourds et malentendants en situation d'intégration se retrouvent sans interface de communication, l'inadaptation des méthodes pédagogiques qui sont des difficultés inhérentes à l'inadaptation du système scolaire au secondaire et supérieur et qui ont pour corollaire le mauvais rendement scolaire qui entraîne l'abandon scolaire chez ces derniers.

Ainsi, malgré la bonne volonté des adolescents non-entendants à réussir, l'inadaptation du milieu scolaire ne joue pas en leur faveur mais les défavorisent plutôt en développant ainsi des frustrations et un sentiment d'exclusion de sa personne.

2.2.2. La non-entendance ou surdité : définitions, causes, effets et conséquences

2.2.2.1. Définition

On entend par *non-entendant* une personne atteinte de surdité ou D ficiance auditive.

Par définition, la surdité ou d ficiance auditive ou hypoacousie est une baisse ou perte totale de l'acuité auditive. Elle indique une atteinte de la capacité à percevoir les sons pouvant toucher une oreille ou les deux. Elle peut être partielle (malentendance) ou totale (surdité). C'est un affaiblissement ou une abolition du sens de l'ou ie, soit une altération de la perception des sons. Elle constitue le trouble sensorielle le plus fréquent chez l'homme et peut survenir à tout âge et revêtir tout degré de sévérité. 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.

2.2.2.2. Causes

On distingue différents types de déficiences auditives selon la localisation de l'atteinte, du degré de la perte auditive et de l'âge d'apparition de la déficience (naissance ou tardive). Les causes de la surdité suivant l'origine de la déficience, on distingue les surdités héréditaires ou génétiques et les surdités acquises.

2.2.2.2.1. Les surdités héréditaires ou génétiques

2.2.2.2.1.1. Définition

Une surdité héréditaire ou génétique est une surdité qui est celle transmise par des gènes familiaux et parentaux. Elle résulte de la transmission des gènes dominants de la surdité d'un parent à son enfant.

2.2.2.2.1.2. Les causes des surdités héréditaires

La surdité héréditaire ou génétique représente la moitié des cas de surdité, peut provenir de lésions des terminaisons sensorielles, du labyrinthe osseux, ou du ganglion spiral et des fibres nerveuses. Sa forme récessive est la cause la plus fréquente des surdités profondes ; elle atteint plus les garçons que les filles, elle réalise plus une surdité de perception bilatérale et symétrique. Elle est constituée dès la naissance et n'évolue plus. Elle peut être associée à d'autres affections héréditaires (affections dégénératives en particulier). Ainsi on distingue :

La surdité héréditaire dominante, elle peut apparaître entre 5 et 30ans. Elle donne des courbes auditives de tous les types possibles. L'apparition de la surdité a pu être précédée de susceptibilité anormale au bruit, fatigabilité auditive, labyrinthisation fréquente des épisodes otitiques aigus. Perte précoce des sons aigus.

L'otospongiose est exceptionnelle chez l'enfant en particulier avant 15ans.

Les malformations de l'oreille moyenne, de l'oreille externe ou affections génétiques intéressant l'appareil de transmission entraînent un déficit auditif quand elles sont bilatérales. Certaines surdités de transmission sont associées à d'autres troubles malformatifs et souvent aussi à une surdité de réception.

2.2.2.2.2. Les surdités acquises

2.2.2.2.2.1. Définition

Une surdité acquise est une surdité causée par les bruits environnementaux, les accidents et les produits médicamenteuses pendant et après la grossesse.

2.2.2.2.2.2. Les causes des surdités acquises

Pendant toute sa formation et pendant les premiers jours qui suivent sa naissance, l'appareil auditif est très sensible à toute agression infectieuse ou virale .

Pendant la grossesse : les causes de la surdité sont la rubéole maternelle pendant les trois premiers mois de la grossesse. D'autres affections virales peuvent entraîner les troubles auditifs lorsqu'elles surviennent en début de grossesse tels que la varicelle, le zona, la grippe, la rougeole, les oreillons, la poliomyélite...

Les causes de la surdité à la naissance sont : l'anoxie néonatale qui se caractérise par une prématurité, postmaturité et faible poids de naissance ; et l'incompatibilité sanguine.

Les causes de la surdité après la naissance sont : les traumatismes crâniens, les toxines par utilisation des médicaments, les épisodes méningés à l'instar de la méningite, ou encéphalites aiguës à l'instar de la rougeole, la coqueluche, la varicelle provoquant une atteinte des nerfs cochléaire ou noyaux centraux. Les oreillons, les crises rhinopharyngites, l'otite sont autant de pathologies qui entraînent la surdité

2.2.2.3. Les effets de la surdité

1. L'irritabilité, la négativité et la colère,
2. La fatigue, la tension, le stress et la dépression ;
3. Évitement ou retrait des situations sociales
4. Rejet sociale et solitude ;
5. Réduction de la vigilance et risque accrue pour la sécurité personnelle ;
6. Mémoire altérée et capacité à apprendre de nouvelles tâches ;
7. Réduction des performances au travail et de la capacité de mémorisation,
8. Baisse de la santé psychologique et globale.

2.2.2.4. Les conséquences de la surdité

2.2.2.4.1 Les conséquences physiques de la surdité

La perte auditive ne se limite pas seulement sur la baisse de la faculté auditive chez le sujet, elle se répercute sur sa démarche d'où l'on a tendance à observer chez les jeunes et adolescents non-entendants le trainage des pieds lors de la marche et le non contrôle de son équilibre corporelle. Nous notons toutefois que dès leur plus jeunes âges, les non-entendants ont tendances à souffrir d'un manque criarde de troubles d'attention qui se caractérisent par un manque de concentration dans les activités qu'ils effectuent. On a tendance à dire que l'enfant non-entendant compensent sa perte auditive par une intense activité des mouvements du corps . D'après nos observations dans les classes spéciales pour enfants sourds à l'ESEDA, nous

remarquons que les élèves sourds très bruyant et actifs de nature durant les activités qui se tiennent en classe ou dans tout autre lieu. Nous notons de même que la déficience auditive s'accompagne souvent par des bruits ou des bourdonnement d'oreilles appelés acouphènes qui sont des sons et bruits qui ont tendances à raisonner dans les oreilles et la tête du non-entendant. Après une exposition dans un environnement bruyant, les sons produits dans cet espace ont tendance à être répétés plus tard chez le non-entendant sous formes d'acouphène ce qui l'expose au violent maux de tête et d'oreilles. Le contact des non-entendants avec les entendants développe le stress chez ces derniers lorsqu'il n'existe aucun moyen de communication et qu'ils se retrouvent en inadéquation sociale. Ainsi les adolescents non-entendants en situation d'intégration ressentent le stress lorsqu'aucune politique d'accessibilité n'est mise en place pour pallier les interstices lacunaires posées par le handicap de surdités. Ainsi, se retrouvant dans un environnement de liminalité, les adolescents non-entendants ont tendances à stresser et à être hypertendus lorsque aucun moyen n'est mis en place pour faciliter leur intégration.

2.2.2.4.2. Les conséquences psychologiques

Une déficience auditive non traitée peut avoir de sérieux effets psychologiques négatifs. Ainsi, l'environnement joue un grand rôle sur le psychisme de l'individu. Un adolescent non-entendant en difficultés d'intégration en milieu scolaire ordinaire subira des répercussions au niveau psychologique. Face à cette situation sociale difficile dans laquelle il baigne cela pourra entraîner dans les cas échéants une dépression qui est un trouble de l'humeur qui se caractérise par une profonde tristesse, un désespoir, le repli sur soi entraînant ainsi une modification du comportement ; des troubles de paniques qui sont des épisodes répétés et imprévisibles d'attaques de panique pouvant être déclenché par certaines situation stressantes ; et la phobie sociale qui est une crainte persistante de se retrouver dans certaines situations sociales pouvant être gênantes.

Pour Montagne , les non-entendants sont souvent confrontés à des situations d'inattention et d'oubli. Des personnes leur disent « désolé » ou baisse les bras. ces circonstances peuvent être interprétées comme un mépris, d'où le caractère irritable voir instable et l'absence de réaction de certaines personnes concernées. Déclarant de ce fait que le manque de reconnaissance de la société vis-vis d'une surdité peu invalidante, handicap invisible aggrave le problème.

Pour Dayiragije, il y'a pas de profil propre aux personnes non-entendantes. (Lavallée, 1989, p94) déclare : « ce sont des individus, des personnalités atteintes de déficience auditive, chez lesquelles la surdité a pu majorer, restreindre, dévier un trait de personnalité né de l'interaction de l'individu et son milieu ».

2.2.2.4.3. Les conséquences fonctionnelles :

Les difficultés croissantes à communiquer avec les autres, retard sur le développement du langage parlé, la perte auditive peut avoir des effets défavorables significatifs sur les performances scolaires des enfants. Ils ont souvent des taux accrues d'échec scolaire à un besoin d'aide accrue en éducation. Une déficience auditive peut être entraîné par de nombreux facteurs. En fonction de l'âge de survenue de la surdité, nous avons :

- **Les surdités « pré-linguistiques »** qui sont celles apparues avant l'acquisition du langage c'est-à-dire avant 18 mois ;
- **Les surdités « péri-linguistique »** qui sont des surdités apparues pendant la période d'acquisition du langage entre 18 et 36 mois ;
- **Les surdités « post-linguistique »** qui sont des surdités apparues après l'acquisition du langage après 3 ans environ.

En outre, plus une déficience apparait tôt, plus les conséquences sur l'acquisition du langage oral serait importante.

Le tableau ci-dessous représentant les degrés de surdité nous aide à comprendre les pertes en fonction des décibels.

Tableau 1 : Les différents degrés de surdité par Isaline et Russo

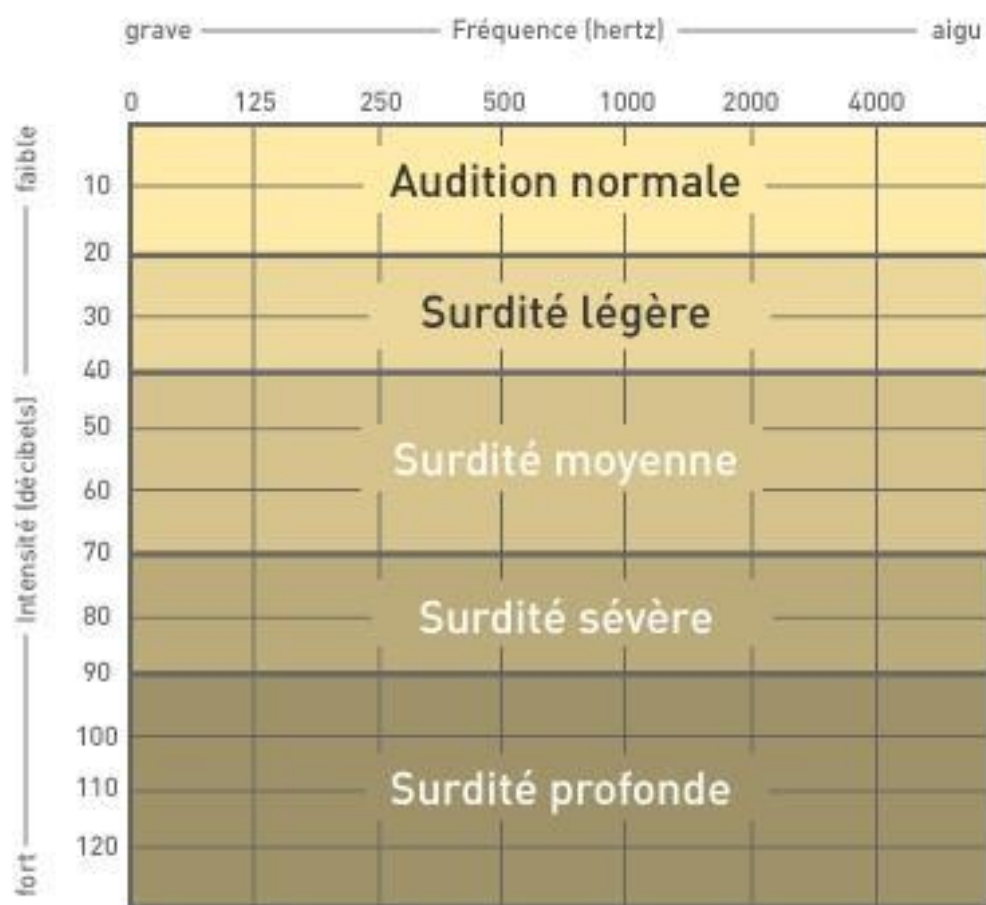


Tableau 2 : Qualité de l'audition et conséquences sur l'acquisition de la parole par Dr Gassam Orl

QUALITÉ DE L'AUDITION	DEGRÉS	CONSÉQUENCES
Audition normale	0 à 20 décibels	Acquisition normale de la parole
Surdité légère	20 à 40 décibels	Difficultés à percevoir les voix faibles, lointaines et les conversations dans un environnement bruyant.
Surdité moyenne	40 à 70 décibels	La perception des paroles devient difficile et il y'a tendance à augmenter le volume des sons.
Surdité sévère	70 à 90 décibels	Vous n'attendez plus les paroles à moins qu'elle soit proche.
Surdité profonde	90 à 120 décibels	Suivre une conversation est impossible sans appareil auditif.

2.2.2.4. Conséquences sociales et émotionnelles

L'exclusion de la communication peut avoir un impact significatif sur la vie quotidienne du non-entendant, provoquent des sentiments de solitudes et de frustration en particulier chez les enfants et personnes âgées ayant des pertes auditives ; de plus, des conséquences sociales peuvent également intervenir suite au non traitement de la déficience auditive tel que l'isolation ou les problèmes de communications. Elles ont souvent énormément de mal à prendre part aux activités scolaires au sein de l'établissement. Parmi les difficultés observés lorsqu'aucun moyen d'accessibilité n'est mis en place pour palier la déficience auditive, on note l'isolement, la négligence, le manque de concentration et le risque d'abandon.

Du point de vue social, durant les rassemblements et les cours, les non-entendants ne peuvent pas suivre les discussions. Par conséquent, l'ennuie est présent, il se lasse de se contenter des résumés et fait semblant de rigoler aux sempiternels blagues de ses pairs. Raison pour lesquelles, les non-entendants fuient les rassemblements, las de rester inertes car on s'intéressent à eux que par moment. Les discussions entre non-entendants et entendants sont-elles lapidaires, bancales et manquent de spontanéité. C'est pourquoi on constate que les situations de dépression sont plus importantes chez les non-entendant.

2.2.2.5. Présentation des difficultés d'adaptation rencontrées chez les adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire

1. Manque des professeurs spécialisés (traducteurs) pour leur permettre de bien comprendre les leçons

La présence d'adolescents non-entendants dans une classe ordinaire et l'absence de professeurs spécialisés ou des interprètes n'est pas différents d'absentéisme (un élève sourd dans une salle de classe ou le seul moyen de communication est la langue orale se retrouve sur le prisme d'un absent puisqu'il aura les cours écrits mais ne bénéficiera d'aucun éclaircissement oral en rapport avec ces cours.) car c'est dernier facilitent la compréhension et le suivi des enseignements. En outre, les professeurs spécialisés sont en nombres réduits et ceux existants ont été formés sur le tas. C'est un problème de manque de volonté de la part de l'état pour prendre en compte cette couche sociale en leur offrant des infrastructures adéquates prêts à résoudre ce problème d'intégration des non-entendants en milieu scolaire ordinaire.

2. Difficultés liées au rythme d'acquisition des cours et les évaluations ne sont pas souvent adaptées à leur handicap.

Les difficultés de perceptions auditives entraînent un handicap fonctionnel, car les processus cognitifs devant être mis en œuvre pour capter ce qui est dit sont différents de ceux des entendants, car la conformité du message vécu au message donné n'est pas garantie. Ainsi le rythme d'acquisition sera au ralenti chez les adolescents non-entendants en situation d'intégration si rien n'est fait pour palier l'inadéquation des procédés d'enseignement. Il est à noter que toutes les acquisitions des non-entendants passent par la vue (mémoire visuelle) et le toucher (mémoire sensitive). Les supports didactiques devraient être soit en concret, semi-concret (image, dessin ...) et idéo visuel.

Les évaluations devront être imaginées par exemple l'évaluation de production d'écrits comme sujet type « raconter la première guerre mondiale avec une image de la guerre ». Ici le non entendant s'en sortira mieux.

Les non-entendants font parties des apprenants lent, ça demande beaucoup de patience et de répétition sans se lasser.

3. Difficultés de maîtrise de la langue française écrite

En fonction de l'âge de survenue et du degré de surdité se pose le problème de l'acquisition et de la maîtrise de la langue française parlée et écrite chez les adolescents non-entendants. ainsi, les personnels enseignants non formés en leur langue des signes auront beaucoup des difficultés à enseigner les non-entendants, car la langue des signes est une langue comme toutes les autres langues, elle a sa syntaxe, sa grammaire, les niveaux de langue et son vocabulaire...etc.

La difficulté sera liée au fait que, ce que le référent auditif signe n'est pas ce qu'il écrit, à l'écrit, il écrit à l'inverse.

Exemple : Je vais à l'école.

Le non-entendant : école, je vais.

Or ce que les enseignants spécialisés font pour résoudre ce problème c'est l'utilisation du français signé. Ce travail est effectué avant qu'eux n'intègrent le secondaire. La difficulté à ce niveau est qu'il n'a pas le relais pour la continuité de ce qui a été fait parce qu'ils n'ont pas de recette au secondaire.

4. Difficultés dans la compréhension et l'assimilation des savoirs transmis

Le savoir trop long (le copiage) or avec le non-entendant, il faut aller à l'essentiel du savoir. la compréhension et l'assimilation devront être progressive parce que ce sont des apprenants lents et la non connaissance des méthodes adaptées pour faciliter la compréhension et l'assimilation qui s'acquiert avec l'expérience sont causes de ces difficultés.

5. La présence d'autres troubles associés à la surdité

La plupart du temps la surdité s'accompagne d'autres troubles à savoir les troubles de comportement, l'agressivité, le manque d'intérêt et le découragement parce que incompris par son entourage socio-éducatif et familial liés à la barrière communicationnelle (orale et écrite).

6. Le non suivi à domicile par les parents

La psychologie du parent amoindri est lié au fait de la non acceptation du handicap de sa progéniture sur qui il ne fonde aucun espoir, aucun avenir, un éternel assisté fait en sorte que la majorité des parents d'enfants non-entendants ne savent pas communiquer avec leurs enfants et ne se dérangent pas à apprendre leur langue première. Ceci entraîne le manque de rapprochement avec les enseignants enfin de s'acquérir des méthodes dans le suivi scolaire à domicile. Ainsi les parents trop occupés, affairés n'ont jamais le temps.

7. Le manque d'attention chez les élèves non-entendants

Privé des facultés langagières qui développent l'attention des êtres humains, le non-entendant est soumis à une inattention criarde en milieu ordinaire car ne se retrouvant pas dans son milieu scolaire habituel et doit se réadapter avec l'aide de la nouvelle communauté éducative.

8. Les barrières communicationnelles

Les difficultés de communications entre personnel enseignant , l'administration, les camarades ne maîtrisant pas la langue des signes et les élèves qui empiètent sur le canal de transmission des savoirs

Il est à noter que la majeure partie des enseignants en milieu ordinaire n'ont pas eu une formation pour l'encadrement des enfants à besoins spéciaux. Dans les lycées et collèges les enseignants viennent tout droit de l'école normale et nous notons bien qu'aucune technique de communication spéciale ne les ai apprises. Face aux élèves

non-entendants dans leur salle, il se pose un problème de communication pour amener les adolescents à suivre les cours. Les barrières communicationnelles font en sorte que la dispense des cours sont inaccessibles parce que l'enseignant n'a pas de recette de la langue des signes françaises. Les adolescents non-entendants doivent recopier les cours auprès de leurs camarades normaux entendants qui ne sont pas toujours disposés à leur venir en aide.

9. Difficultés à lire soi-même ses cours

ceci est causé par le manque d'illustrations imagées, dessinées et des résumés trop long qui ne vont pas droit au but (pas de quintessences et le manque d'accompagnement pédagogique par des professionnels.

10. Difficultés à participer intégralement aux activités d'apprentissage et d'interagir avec ses pairs entendants

Ces difficultés sont la résultante des barrières communicationnelles qui sont des épineux problèmes causés par le manque d'infrastructures adaptées à l'inclusion, la non vulgarisation de la langue des signes et la non compréhension de la psychologie du non-entendant.

2.3. CONCEPT D'INTEGRATION SCOLAIRE

2.3.1. Aperçue de l'intégration scolaire

Pour Cuxac (1983), la réussite ou l'échec d'une politique globale d'intégration sociale des personnes handicapées dépend en premier lieu du ou des modèle(s) d'éducation adapté(s) pour chaque type d'handicap. Ainsi dans le cas de la pédagogie appliquée aux enfants sourds, si toutes les méthodes d'éducation se proposent la même finalité, à savoir une intégration optimale des sourds adultes dans la société, l'adaptation de l'enseignement en fonction des handicaps n'en fait pas moins problèmes.(Cuxac, 1983, p1). Ainsi, l'intégration scolaire se définit comme étant le placement d'élèves en difficultés ou ayant des besoins particuliers, dans l'environnement le moins restrictif possible, soit dans une classe ordinaire ou une classe spéciale.(Dionne et al, 2006 ; Doré 2001, Legendre 2005, Payette, 2003). L'intégration est également définie comme l'interaction ou l'établissement de contacts entre des élèves à besoins spécifiques particuliers et ceux des écoles ordinaires dans le but de former un nouveau but éducatif. Les objectifs de l'intégration relèvent du principe de normalisation qui vise à

scolariser les élèves non-entendant dans un milieu moins restrictif, dont rendre accessibles les conditions et modèles de vie que connaissent les élèves en difficultés. D'un point de vue sociologique, Bourdon (2005)

D'après Lantier (1994), une intégration scolaire en milieu ordinaire réussie doit en principe réunir plusieurs conditions susceptibles d'être intégrées, l'adolescent non-entendant doit disposer d'une certaine capacité d'adaptation. Ainsi l'intégration en milieu ordinaire aura plus de succès si la classe est composée d'un petit effectif d'élèves. Il faudra dans un certain niveau que les enseignants adaptent leurs pratiques pédagogiques (utilisation d'images, bonne articulation, créer des nouvelles méthodes didactiques).

Nous remarquons de ce fait que l'un des critères majeurs de la réussite de l'intégration scolaire est la communication entre les différents partenaires. Elle permet en effet d'assurer le meilleur accueil à l'adolescent non-entendant en situation de handicap.

Cinq valeurs sont incontournables et indispensables lors de l'intégration car pour qu'un adolescent non-entendant puisse bien se sentir dans une classe, il doit se sentir en sécurité, en confiance avec les autres pairs et l'enseignant. Il est important que chacun ait sa place au sein de la classe et soit intégré de manière légale. (Russo et Noirjean 2013). Ainsi, l'intégration est également fondamentale pour le climat de la classe et la coopération entre les élèves. C'est également ce que pense Le Capitaine : « l'intégration ouvre au perspective d'une adaptation réciproque entre celui qui s'intègre et celui qui intègre et d'un changement de chacun de deux acteurs de l'intégration. Le terme d'insertion est certes fréquemment utilisée dans le secteur de l'éducation spécialisée comme équivalent d'intégration » . (2004, p18)

Comme le mentionne Le Capitaine repris ci-dessus, le terme intégration n'est pas perçu et utilisé par tous de la même manière car l'intégration comprend quatre modèles qui sont : l'assimilation, l'insertion, l'inclusion et l'intégration. Pour une meilleure compréhension, nous allons clarifier ces termes, car l'on note que l'inclusion est le processus qui est actuellement en vigueur au Cameroun puisque les élèves non-entendants sont actuellement accueillis dans des établissements publics ordinaires et sont intégrés avec des élèves normaux entendants et reçoivent les mêmes enseignements.

Vaney et Debruères (2002), caractérisent « le modèle d'intégration comme étant le fait que l'adaptation et l'enrichissement sont réciproques. C'est un équilibre entre le droit et le devoir de ressemblance et la reconnaissance de la différence » ainsi, les différences de l'adolescent non-entendant sont reconnues et des mesures sont mises en place. Etant donné que l'adolescent non-entendant appartient à la classe, il se doit d'être bien intégré et des solutions doivent être prise enfin de résoudre les différences reconnues dont il fait face. Ainsi il sera important que l'intégration des adolescents non-entendants soient vue dans une perspective dynamique.

L'intégration scolaire permet à tous les enfants et les adolescents de suivre le même parcours scolaire, d'avoir les mêmes chances de réussite tout en adaptant le programme scolaire à leur rythme d'apprentissage, car il sera primordial de répondre aux besoins spécifiques des adolescents non-entendants en milieu scolaire ordinaire.

Étant donné que le deuxième modèle de l'intégration est l'assimilation c'est-à-dire : « faire comme les autres ». Dans ce modèle, l'élève est accueilli dans une classe ordinaire et invité à participer aux mêmes activités que les autres mais qu'il est attendu de lui qu'il soit capable de se transformer aux règles sociales, aux structures avec ou sans matériels structurels adaptés. Ce modèle ne prend pas en compte le handicap de l'adolescent non-entendant et renvoie à la logique qu'il doit se comporter comme les autres. Dans ce cas aucune différenciation ou prise en charge n'est mise sur pied. Ainsi, Vaney et Debruères (2002) définissent ainsi ce modèle : « les adaptations, les efforts ne sont pas réciproques mais généralement demandés unilatéralement à la personne. Le milieu ne se modifie pas, ne s'enrichit pas, c'est le devoir de ressemblance. » Ici, les élèves assimilés doivent faire comme les autres car leur handicap ne sont pas pris en considération et ils seront vue comme leurs camarades normaux et s'ensuivra des répercussions lorsqu'il sera question de suivre les cours et de leur comprendre ; d'où la naissance de l'anxiété et de sentiment d'exclusion sociale.

Le troisième modèle qui renvoie à l'insertion peut se définir comme une intégration physique, sans préoccupation aucune pour les besoins spécifiques des personnes. la réussite de l'insertion dépend avant tout de l'élève inséré et de sa capacité à s'adapter au milieu dans lequel il se trouve. Ce modèle prend en compte le handicap de l'adolescent non-entendant tout en lui stigmatisant ainsi c'est « être parmi les autres ». Vaney et Debruères (2002) expliquent cette différence de stigmatisation comme suite : « c'est le droit à la différence pouvant conduire à l'indifférence car

l'environnement ne se transforme pas ou très peu, ne s'adapte pas à la personne.» Comme l'adolescent non-entendant est différent de ses camarades, il lui reviendra de savoir s'il pourrait être à mesure d'effectuer une tâche et faire comme les autres. Au cas contraire, les enseignants se doivent de prendre en considération son handicap et de mettre sur pied un programme personnalisé et suivi individualisé qui prendront en compte ses capacités et son rythme d'acquisition durant tout le processus de son cycle scolaire. Par exemple, les leçons devront être adaptées au niveau de compréhension des adolescents non-entendants et être élaborer de telle sorte qu'ils seront en mesure de se diriger eux-mêmes. Dans ce cas, les adolescents non-entendants ne pourront pas évoluer comme leurs pairs dans leur apprentissage si aucune différenciation n'est mise en place.

Le quatrième modèle de l'intégration est l'inclusion. L'inclusion diffère d'un pays à un autre. Au Cameroun, le terme d'inclusion signifie que :« toutes les personnes qu'elles que soient leurs capacités ont la possibilité de participer pleinement à la vie de la société. Il s'agit de l'adaptation des individus singuliers au système scolaire normal ». Cette pratique prend en considération l'adolescent non-entendant avec sa déficience et met des moyens en place pour l'aider. Ainsi, les adolescents non-entendants sont inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et classe. Ce qui fait que l'adolescent non-entendant fait partie intégrante de la classe. L'adolescent non-entendant en situation de handicap est donc pris en compte comme tous les autres élèves de la classe. De plus de la différenciation et des adaptations pédagogiques seront mises en place pour aider celui-ci dans ses apprentissages.

Cette pratique n'est pas encore effective au Cameroun car malgré les lois et les politiques d'inclusion implémentée par l'état, nous sommes et demeurons toujours au stade d'intégration puisque le niveau d'accessibilité n'est pas encore efficient et que la majorité des écoles ordinaires n'acceptent pas les non-entendants et les élèves à besoins spécifiques .

L'inclusion part d'un principe d'éthique qui rejette l'exclusion et qui prône le principe de l'école pour tous. Le but est que chaque enfant puisse bénéficier du même système scolaire. Il n'existe pas de catégorie de personnes « d'étiquettes ». nous citons l'égalité et la différence trouvent leur place, la diversité est la norme ». Gillig (1999) a un regard critique au sujet de l'étiquetage « l'étiquette d'handicapé est considéré par

beaucoup comme une marque indélébile qui est accrochée à la personne, à l'instar d'un stigmate dont elle n'arrive plus à se débarrasser ».(p91)

Dans l'ouvrage intégration et inclusion scolaire, Baumberger, Ruedi et Doudin (2009) définissent l'inclusion comme suit : « L'inclusion consiste à maintenir en classe régulière des élèves ayant des besoins spécifiques de par les difficultés d'apprentissages et ou de comportement qu'ils présenteraient ». (p12). Chaque individu avec ou sans handicap a des besoins différents et uniques. Pour le Capitaine (2006), l'inclusion se définit comme suit : « la reconnaissance de la place d'une personne particulièrement singulière soit l'objet d'un double mouvement, celui de cette personne dans le système social dans lequel elle se trouve et celui du système social lui-même vers cette personne et vers toutes les personnes avec toutes leurs particularités, leurs difficultés ou leurs différences ». Cela signifie qu'il y'a une double volonté, une double adaptation et que chacun doit faire un pas dans le sens de l'inclusion.

L'intégration scolaire, selon le système de cascade fait en sorte que les élèves ayant des besoins particuliers vivent une forme de ségrégation et d'inégalité qui créent un sentiment de rejet. Pour Doré (2001), le concept d'inclusion renvoie à : « l'éducation de tous les élèves dans la classe et les écoles du quartier » (p.3), c'est une forme d'éducation adaptée pour tous et non pas seulement pour les élèves handicapés.

2.3.2. Le but de l'intégration en milieu scolaire ordinaire

D'après Lantier (1994, p.48) : l'intégration scolaire en milieu ordinaire a notamment pour but « de permettre aux élèves en situation de handicap de se trouver confronter aux difficultés des enfants de leur âge, d'apprendre à s'intégrer à la communication ». Elle permet également à l'adolescent en situation de handicap de s'intégrer socialement et professionnellement dans l'avenir. D'ailleurs Lantier (1994.P,169) émet que la précocité de l'intégration facilite les échanges ultérieurs avec les autres. D'autre part, l'intégration scolaire en milieu ordinaire permet de faire évoluer l'adolescent par rapport à lui-même, de favoriser son épanouissement et de ne pas être en marge de la société, de ne pas grandir séparément du reste du monde et d'apprendre à vivre en société. Ainsi le but final est d'intégrer les personnes en situation de handicap dans la société ou d'aller vers les prémices d'une acceptation du handicap dans la société.

L'intégration a également des effets thérapeutiques comme le souligne Lantier (1994.P.52) : une expérience en milieu scolaire ordinaire peut avoir un effet structurant sur le développement psychologique de l'enfant. Ainsi, les objectifs de l'intégration scolaire sont de diminuer les ségrégations, de répondre aux besoins éducatifs des élèves en difficultés et de favoriser l'acceptation des différences. dans le mouvement de l'intégration, l'accent est mis sur l'élève en difficulté dans le but de le scolariser dans le cadre le plus normal possible.(Bonjour et Lapeyre, 2000).

2.3.3. Les limites de l'intégration en milieu ordinaire

Pour Guedetti et Tourette (1999), certains enfants en situation de handicap ne s'intéressant pas à la vie de la classe, qui sont particulièrement lents, qui ne prennent pas d'initiative et qui reculent devant les moindres difficultés creusant d'avantage le fossé de la différence et de l'inégalité ; ce qui ne les aideraient pas à s'intégrer de façon optimale. Le choix de la structure scolaire d'intégration reste déterminant dans la réussite ou l'échec scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration car c'est la structure scolaire qui doit mettre sur pied l'accessibilités tant au niveau des ressources humaines qu'infrastructurelles pour une adaptation du suivi éducatif de ces derniers.

Comme le soulignent Fauster et Jeanne (1996), l'intégration scolaire a ses limites et dépend du degré du handicap de l'enfant et profitera moins à un adolescent en situation d'handicap profond, car il aura des besoins bien spécifiques qui dépendra aussi de la volonté politiques des pouvoirs publics et de l'accompagnement financière qui sera mis en place pour faciliter l'accessibilité.

Les éventuels problèmes de communication entre les partenaires demeurent une limite considérable puisque le code de communication est la base d'une meilleure interaction sociale. Les adolescents non-entendants confrontés aux difficultés de communications avec les personnes entendants peuvent entraîner un fort stress et beaucoup de frustrations. Les stress sont dû à tous les petits détails auxquels des adolescents non-entendant doivent faire attention pour pouvoir comprendre leurs interlocuteurs tels que le mouvement des lèvres, les mimiques, ou expressions du visage. Pour comprendre et se faire comprendre, des adolescents non-entendants doivent faire preuve d'une concentration bien plus importante que nous entendants. Les frustrations quant à elles sont souvent dues au différentes difficultés de compréhension.

En effet, le fait de ne pas se faire comprendre provoque la frustration. La demande ou l'expression d'un sentiment n'est pas comprise par l'interlocuteur et n'est pas reconnue. Cela a un effet négatif sur le psychisme de l'adolescent non-entendant. C'est pourquoi lors de son intégration scolaire, il est important d'adapter les attentes à ses capacités. Tous élèves seront pour eux un renforcement de sa frustration. Le soutien de la famille est donc une aide importante de l'intégration et de l'adaptation des adolescents non-entendants.

2.3.4. Les facteurs à prendre en compte lors de l'intégration des adolescents non-entendants

Les stratégies intégratives chez les enfants handicapés en milieu scolaire ordinaire prend en compte plusieurs paramètres. Ainsi, nous avons identifiés dans ce cas les facteurs à prendre en considération lors de l'intégration scolaire des adolescents non entendants en milieu ordinaire. Il en résulte que nous focaliserons sur les facteurs individuels propres à chaque cas qui devront être pris en compte et les facteurs environnementaux qui font référence à l'accessibilité aux aides humaines et techniques.

2.3.4.1. Les facteurs individuels à prendre en considération lors de l'intégration scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire sont :

❖ L'âge d'apparition de la déficience auditive

Le handicap sensoriel peut être héréditaire ou acquise au cours de la vie d'un individu. La population sourde n'est pas homogène mais plutôt hétérogène car nous rencontrons des non-entendants oralisant et des non-entendants muets. En fonction de l'âge d'apparition nous avons des sourds de naissances et ceux devenus sourds au cours de leur prime enfance et ou en début de leur cycle primaire et secondaire. ainsi on peut affirmer qu'en fonction de la période d'apparition de la déficience auditive, l'enfant non-entendant aura bénéficié dans un premier temps un bain linguistique naturel et ou artificiel. Le rythme d'acquisition et de compréhension des savoirs différeront entre deux adolescents non-entendants dont l'un né sourd ou devenu sourd avant l'âge d'acquisition du langage et n'ayant jamais bénéficié d'un système scolaire ordinaire de celui devenu sourd et ayant bénéficié une scolarité de base ordinaire ou ne l'ayant pas achevé.

❖ Le degré de perte auditive

De même le degré de perte auditive varie d'un cas précis à un autre ce qui fait en sorte que l'on ne peut pas insinuer que toutes les populations non-entendantes font face aux mêmes problèmes. Ainsi le tableau ci-dessous ressort le rôle de l'audition et conséquences d'une surdité profonde en classe pour les élèves non-entendants et les moyens de remédiation.

Tableau 3 : Implication d'une surdité profonde et Moyens de remédiation

IMPLICATION D'UNE SURDITÉ PROFONDE	CONSÉQUENCE POUR L'ÉLÈVE	MOYENS DE REMÉDIATION
Absence d'audition	Pas d'accès autonome aux informations orales, Oralisation impossible sans apprentissage, accès aux messages enregistrés impossible.	Lecture labiale Logopédie Interprète LSF Utilisation de l'écrit
Utilisation des sens de la vue	Impossible de regarder quelque chose devant soi et d'écrire en même temps. En difficultés pour : Les dictées Les évaluations orales Les prises de notes Les collections collectives orales	Prise en compte du temps nécessaire par l'enseignant : Accorder le temps nécessaire pour écrire Ménager les pauses dans le discours Utiliser le tableau ou le rétroprojecteur Photocopier les notes de camarades.
Apprentissage des leçons passant par la LSF et la langue écrite.	Pas de bain de langage oral Manque de vocabulaire Manque d'entraînement des structures Difficultés des textes compliqués.	Logopédie Soutien pédagogique spécialisé Anticiper, revoir et répondre aux demandes.
Informations tronquées	Reçoit un enseignement lacunaire à causes des difficultés de perceptions.	Soutien pédagogique spécialisé Compléter, revoir et répondre aux demandes.
Accès aux informations avec un décalage	Questions en décalage qui sont désagréable pour les élèves et les apprenants.	Personnes ressources à qui poser ses questions en toute tranquillité.

En outre, chez les élèves souffrants d'une surdité sévère et moyenne, il en ressort que la possibilité de percevoir les messages durant les cours dépend des capacités d'attention,

des capacités mémorielles, des connaissances acquises, des facteurs affectifs et de la qualité de la situation de communication.

Ainsi, un adolescent non-entendant dans une classe d'intégration est celui qui doit fournir des efforts considérables pour simplement accéder aux messages oraux, le port des appareils est une difficulté supplémentaire, car ils stigmatisent un handicap difficile à assumer pour un adolescent qui veut être comme les autres, et génèrent une fatigue importante, ce qui nécessite compréhension et soutien de la part des enseignants. Les degrés de surdité sont causes des difficultés à saisie et entraînent un manque d'informations qui rend difficile à s'intéresser et à être attentif impactant de ce fait sur les difficultés à trouver les stratégies ou à comprendre des adolescents non-entendants et ainsi il en résulte des difficultés d'être performant.

2.3.4.2. Les facteurs environnementaux à prendre en considération lors de l'intégration scolaire des non-entendants

Faisant allusion à l'accessibilité et aux aides humains qui peuvent concourir à une réduction du désavantage de l'adolescent non-entendant en situation d'intégration scolaire, les facteurs environnementaux font allusions à l'environnement physique, social et attitudinal dans lesquels les adolescents non-entendants évoluent en milieu scolaire. Nous pouvons énumérer les facteurs suivants :

➤ Les facteurs concernant l'enseignant

Il sera nécessaire de s'interroger sur la capacité de l'enseignant à pouvoir encadrer l'adolescent en situation de handicap, d'où l'importance d'une formation complémentaire sur le handicap enfin de faciliter sa relation ou le suivi de ces derniers.

➤ Les facteurs concernant la classe

D'après Signé (2015), la scolarisation des sourds en classe spéciale ou ordinaire ne devrait pas comporter des effectifs pléthoriques. la présence de plusieurs élèves handicapés dans une salle de classe pose un problème de suivi par l'enseignant.

➤ Les facteurs concernant l'école

Il sera question de s'assurer de la mise en pratique des politiques d'accessibilité et des pratiques pédagogiques en vigueur dans les écoles de choix intégratifs car toutes les écoles ne sont pas aptes à encadrer ou suivre la scolarité de l'enfant en situation d'handicap, ce qui impactera en outre sur ses aptitudes et ses performances.

2.4. CONCEPT DE DEPERDITION SCOLAIRE

La déperdition scolaire ou l'échec scolaire ou même l'abandon scolaire est un problème qui affecte le monde de l'éducation ordinaire comme spéciale. elle est causée par plusieurs facteurs et elle n'épargne le monde des enfants ou adolescents handicapés en situation de scolarisation spéciale ou ordinaire. Encore appelée « déchet scolaire », « perte en cours de scolarité » ou encore « déperdition des effectifs » (Deblé, 1964), la déperdition scolaire est un phénomène lié à la fréquentation scolaire, car elle ne peut s'observer qu'à partir du moment où l'enfant commence à fréquenter le milieu scolaire. Ainsi pour mieux appréhender le phénomène de déperdition dans l'attente de ce travail, nous allons développer les termes suivants : abandon scolaire, le redoublement et l'échec scolaire.

2.4.1. Abandon scolaire (ou décrochage scolaire)

2.4.1.1. Définition de l'abandon scolaire

C'est le fait pour un élève ayant entamé un cycle d'étude donné, de l'interrompre avant de l'avoir achevé et/ou obtenu un diplôme le sanctionnant. Pour MEQ (1991), est considéré comme décrocheur, tout jeune inscrit au niveau de l'enseignement secondaire alors qu'il ne l'est plus dans un établissement d'enseignement l'année suivante sans avoir obtenu son diplôme d'études secondaires.

La définition de Khoï (1967), partagée avec Rwehera (1999), semble plus réaliste. Pour ces derniers, il y a abandon scolaire chaque fois que les élèves interrompent leurs études avant la fin d'un cycle scolaire dans lequel ils sont inscrits. Ainsi, les abandons scolaires peuvent être observés tant au niveau du primaire, du secondaire que du supérieur.

Faisant allusion aux causes liées au phénomène de l'abandon scolaire, Deblé (1964) insiste sur les facteurs à la fois personnels de l'élève, de l'environnement culturel et économique des parents de l'élève et de l'environnement scolaire car d'après lui les causes de l'abandon scolaire sont d'ordre sociologique. Il n'en est pas ainsi pour McLuhan (1972) cité par Legendre (1993 : 2). Ce dernier évoque plutôt les raisons psychologiques liées, en particulier, à une (des) atteinte (s) pathologique (s). Il l'exprime ainsi :

« L'abandon scolaire n'est pas attribuable à une carence de talents ou de capacités. Il relève plutôt du phénomène d'aliénation : une personne éprouve la sensation de ne plus appartenir à un milieu, de ne plus s'identifier à ces gens et à

ces occupations, elle quitte donc un milieu scolaire qui lui est devenu étranger et où elle se sent inconfortable ».

La position de MEQ (1991) cité par Legendre (1993 : 2) semble plutôt conciliatrice :

« Les causes d'abandon sont multiples. Certaines sont inhérentes au système scolaire, comme la hausse des exigences scolaires, un encadrement insuffisant, l'ennui scolaire, une succession d'échecs. D'autres sont liées au milieu familial comme une situation familiale conflictuelle. Des facteurs personnels jouent également un grand rôle: la faible estime de soi, le désir de l'affranchissement, etc. ».

Cette partie nous aura amené à appréhender le phénomène de l'abandon scolaire, se traduisant par ailleurs par l'incapacité de l'élève à s'adapter ou à supporter le système éducatif dans lequel il évolue. il peut de même traduire la déception des adolescents non-entendant face à des redoublements répétitifs. Ainsi, la définition de ce concept révèle le caractère non universel. En outre, les conséquences de ce phénomène restent multiples : scolaires, socio-économique, psychologique, politique et fonctionnelle.

Après l'abandon scolaire, un des aspects les plus remarquables de la déperdition scolaire, serait lié au redoublement qui est plus porté par des causes pédagogiques.

2.4.1.2. Catégorisations des décrocheurs scolaires

Dans une recherche portant sur les données longitudinales par rapport aux liens entre la délinquance et l'abandon scolaire, Elliot et Voss (1974) font la distinction entre le décrochage des handicapés intellectuellement invalide qu'on qualifie souvent sous le nom des décrocheurs involontaires et les décrocheurs intellectuellement capables mais qui ont abandonnés l'école pour des raisons indépendante de leur volonté, mais de l'environnement socio-économique (maladie, mortalité, manque des moyens financiers...).

Janosz (1996) cité par Duchesne et Thomas (2005) ont proposés six types de décrocheurs :

Les décrocheurs accidentels qui ont toutes les capacités voulues pour terminer leurs études mais qui préfèrent aux études abstraites, la réalité concrète du marché du travail.

Les inadaptés, qui éprouvent trop de difficultés intellectuelles, motrices et comportementales pour s'adapter à l'école.

Les défavorisés, qui évoluent dans un milieu socio-économique et familial défavorisé qui assombrit tellement les perspectives d'avenir que l'école en perd son sens.

Les délinquants, qui ressemblent aux défavorisés mais qui en plus ont développés des conduites sociales inadaptées.

Les dropout féminins qui abandonnent l'école à cause du mariage ou d'une grossesse précoce.

Les marginaux qui sont des adolescents qui ont tout pour eux (intelligence , famille aisée, habilités créatrices) mais qui n'arrivent pas à s'épanouir à l'école vécue comme un milieu aliénant.

Ainsi le résultat d'abandonné l'école est le résultat d'un cumul de situation complexes scolaires relationnelles, socio-économiques et personnelles Il s'agit d'un long processus incluant des facteurs multidimensionnelles...

2.4.1.3. Les causes de l'abandon scolaire

Comprendre et saisir le phénomène d'abandon scolaire en toute complexité implique une approche pluridisciplinaire. Les études en psychologie surtout met l'accent sur les dimensions intrapsychiques, comportementales et socio-interactionnelles. Les chercheurs en économie de l'éducation s'intéresse d'avantage aux éléments liés à la pédagogie et à l'environnement éducatif et socio-économique ; les sociologues et les historiens examinent davantage quant à eux la construction sociale du décrochage, le rôle des politiques, des facteurs structurants des institutions et les rapports entre les classes (Bushnik et al, 2004).

On s'aperçoit de ce fait que l'abandon scolaire ne découle pas seulement des caractéristiques individuelles, mais aussi d'une gamme de facteurs reliés tant au milieu scolaire qu'au niveau familial et communautaires (Dei et al. 1997).

L'abandon scolaire dépend aussi des facteurs qui sont propres aux élèves, selon le genre, l'âge, les dons et les goûts pour les études et aussi des conditions de vie et d'étude : taille de la famille, niveau d'instruction et coûts financiers , distances par rapport à l'école et revenu des parents. Il dépend également de la qualité et de l'organisation scolaire et de l'enseignement scolaire à savoir qualifications des enseignants, pratiques pédagogiques, le climat de la classe et relation élèves-enseignants. (Diagne et al 2006). Les facteurs de l'abandon scolaire trouvent leur racine dans la dégradation de la situation socio-économique et politique et dans la dégradation du cadre d'enseignements.

2.4.1.3.1. Les causes familiales de l'abandon scolaire

La famille joue un rôle non négligeable dans la réussite ou l'échec des études des adolescents. Elle joue un grand rôle dans l'assiduité et la non assiduité de ces derniers. Les études sur le fonctionnement familial démontrent que les enfants ont plus de risques à décrocher si les parents valorisent peu l'école et ne s'impliquent pas dans l'encadrement scolaire de leurs enfants, si le style familial est permissif et le système d'encadrement déficient par exemple le manque de soutien, d'encouragement, s'il y a un manque de communication et de chaleur dans les rapports parents-enfants et si les parents réagissent mal et pas du tout aux échecs de leurs enfants. La qualité des relations parents-enfants impacte le rendement scolaire de ces derniers. La réussite scolaire et l'échec des enfants sont étroitement liés à la perception de leurs capacités à modifier l'environnement par l'effort et le travail.

On constate de ce fait chez les non-entendants la non implication et la non préoccupation des parents quant à leur suivi à domicile qu'au niveau scolaire et pourtant ces derniers rencontrent tant des difficultés au plan scolaire qui auront nécessité l'implication et l'encadrement de ces derniers. Notons toutefois que l'adolescent non-entendant n'aura point une conscience claire comme les entendants pour mieux comprendre l'importance de l'éducation dans sa vie et son insertion sociale future. Ainsi les parents et la famille se doivent d'exercer une guidance parentale afin d'amener l'adolescent à mieux définir ses objectifs et de l'aider en le motivant que seul un travail acharné pourra l'amener à y atteindre son but. Ainsi l'encadrement familial occupe une place sur l'abandon scolaire ou la réussite scolaire de ces derniers car elle constitue la base motivationnelle de l'adolescent pour une meilleure autodétermination et conscientisation tout au long de son parcours.

D'une part on ne pourra point se limiter sur l'encadrement familial sans toutefois évoquer le niveau financier des revenus des parents et le coût dont ils doivent faire face dans notre société pour pouvoir scolariser leur enfant même s'il existe une volonté de voir ses derniers réussir. En effet, n'existant point pour le moment au Cameroun plusieurs établissements favorables à accueillir les non-entendants, certains parents soucieux de scolariser leurs enfants sont souvent contraints d'envoyer ces derniers vers les villes telle que Yaoundé, Ngaoundéré pour qu'ils puissent être intégrés dans des établissements qui les acceptent, ainsi s'ajoutent les coûts de prise en charge et d'hébergement, de transport vu la distance qui peut avoir entre le domicile d'un

adolescent non-entendant et son lieu de scolarisation. D'autres parts pour remédier aux lacunes dont sont sujettes les non-entendants en situation d'intégration, certains parents sont souvent contraints de prendre en charge financier les services d'un interprète ou d'un répétiteur enfin d'améliorer le niveau de leurs progénitures ce qui pèsent et qui se répercutent parfois par un épuisement financier qui leur contraint à baisser la garde conduisant de ce fait à un décrochage ou abandon scolaire de la part de ses adolescents.

2.4.1.3.2. Les causes environnementales de l'abandon scolaire

Plusieurs auteurs ont démontrés que l'école par sa structure, son organisation du cursus ou son climat, influence l'expérience scolaire des élèves.(Cynthia et al 2000). L'environnement scolaire influence la réussite scolaire ce qui renvoie à dire que l'école comme un milieu de vie est un déterminant de la persévérance scolaire. On constate que les meilleures écoles se caractérisent pas un usage étendu des pratiques pédagogiques et des stratégies de gestion des classes efficaces, l'implémentation d'un bon système d'encadrement et un système de reconnaissances qui privilégie le renforcement plutôt que la punition. Les attitudes des enseignants sont également importantes car cela amènera à plus de motiver les élèves. En outre, les qualités de l'environnement scolaire serait davantage déterminante de la réussite scolaire pour les élèves à risque et handicapés provenant des milieux peu stimulant à la scolarisation.

Ainsi, il en ressort que l'environnement scolaire doit être adapté en tenant compte des spécificités propres à chaque individu qu'il décide d'accueillir. Car un aménagement scolaire ne prenant pas en compte les répercussions de la surdité sur les limitations acoustiques de l'adolescent non-entendant et ses difficultés à suivre le rythme scolaire ne pourra que l'entraîner à quitter l'école avant qu'il puisse obtenir un premier diplôme.

2.4.1.3.3. Les causes interpersonnelles

Du point de vu des relations entre pairs, l'isolement social et le rejet par les autres augmentent le risque d'abandonner l'école (Dagenais, 2010). En effet le niveau d'insubordination des élèves envers leurs enseignants jouent en leur défaveur car les relations conflictuelles et insatisfaisantes avec les enseignants ou le personnel de l'école sont des facteurs à risque de l'abandon scolaire. De ce fait, les adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire au Cameroun développent le sentiment de rejet car considèrent le fait de ne point suivre les cours et ni de comprendre les enseignements à cause d'une lacune de code communicationnel et de l'absence des

aides humaines pour leur accompagner ce qui raisonne pour eux comme synonyme d'exclusion, d'où le développement des tensions dans les rapports entre eux et leurs personnels enseignants. Ainsi les rapports entre pairs non-entendant et entendant influencent la psychologie des adolescents non-entendants qui se retrouvent dans un milieu scolaire inadapté à leurs attentes particulières car il y'a rien de plus douloureux pour un adolescent conscient en situation d'intégration qui se voit refouler pour son handicap et dont rien n'est fait pour modérer un minimum de son incapacité face aux autres, d'où la naissance d'un sentiment de rejet, conduisant ainsi l'adolescent non-entendant à adopter des conduites non conformes avec ses enseignants. Ces conduites se manifestent par l'expression de la colère, due à leur exclusion ou leur marginalisation durant les cours. Ces adolescents non-entendants préfèrent abandonner au lieu de résister dans un cadre qui demeure frustrant pour eux.

Dans cette optique il est à noter que pour qu'il y'ait interaction sociale entre deux groupes d'individu, il faut qu'il ait au préalable un code de communication qui sert de vecteur d'échange entre ces deux groupes distincts amener à cohabiter et à interagir dans un cadre d'activités données , ce qui n'est pas toujours le cas pour ceux des adolescents non-entendants se retrouvant dans un cadre et contexte scolaire où l'accessibilité n'est pas effective.

2.4.1.3.4. Les causes individuelles

Marquées par les difficultés d'apprentissages et les troubles du comportement, elles constituent des facteurs personnels les plus déterminants de l'abandon scolaire. Les élèves présentant des troubles de comportement montre un déficit important dans leurs capacités d'adaptation à l'école. Elles peuvent de même être causées par la présence d'un handicap qui empiète sur la compréhension des enseignements chez les adolescents non-entendants qui dans ces situations ne sont pas suivis ni accompagnés par des facilitateurs . ainsi, l'on n'aura tendance à observer que la non-participation des élèves aux activités de la classe entraine un désintéressement des activités scolaires qui se caractériserait par des absentéismes et un abandon. Ainsi comme témoignage des élèves non-entendants du lycée bilingue de Nkol-éton avec lesquels nous interagissons, ils se plaignent de ne point pouvoir comprendre les enseignements dispensées oralement seulement et non traduit en la langue des signes.

Pour les non-entendants, nous pourrions émettre que le degré de surdité et l'âge de survenue de cette dernière jouent un grand rôle sur le niveau d'adaptation des adolescents non-entendants créant ainsi différents besoins d'un adolescent à un autre et où l'on pourra dire que malgré le problème majeur qui reste le même, la maîtrise de soi diffère d'un individu à un autre, le rythme d'acquisitions sont différents malgré cela les frustrations causées par une mauvaise accessibilité et des échecs entraînent le désistement de ces derniers à poursuivre le combat.

2.4.1.4. Les conséquences de l'abandon scolaire

Les conséquences indésirables de l'abandon scolaire sont interconnectées. La pauvreté mène à un plus grand risque d'abandon scolaire, qui peut lui aussi engendrer la pauvreté et une espérance de vie réduite. Il est évident qu'en moyenne l'abandon scolaire prématuré aggrave les problèmes existants, à l'opposé d'un parcours pédagogique qui les allège.

On constate de ce fait que les non-entendants ayant pour la plupart désisté à l'école ou qui n'ont pas eu la chance de recevoir un cycle normale ou terminer leur scolarité sont pour la plupart des personnes vivant au crochet de la famille et n'exerçant pour la majorité des métiers tertiaires et parfois exploité par la société.

2.4.2. Redoublement

Le redoublement consiste pour un élève n'ayant pas réussi aux examens de passages ou n'ayant pas obtenu la note minimal pour accéder en classe supérieure, à reprendre la classe effectuée l'année scolaire antérieure. Elle concerne les élèves qui passent leur première, deuxième ou troisième année dans une même classe que ce soit dans le même établissement scolaire ou dans un autre.

Si le concept de redoublement ne semble pas poser de problèmes au niveau de sa terminologie, sa légitimité semble plutôt diviser les chercheurs. Le redoublement est-il efficace et équitable, telle est la grande équation à résoudre.

Pédagogues, sociologues et économistes de l'éducation se penchent sur cette équation depuis plusieurs décennies (Bernard et al, 2005). Cependant, bien que les conclusions de leurs études convergent sur un bon nombre de points à savoir : inefficacité pédagogique, inéquité pédagogique, coût élevé, source de décrochage scolaire-, la question du redoublement continue à susciter beaucoup d'interrogations (Crahay, 1996; 1997; 2000; 2004; UNESCO, 1998, 2007; Banque Mondiale, 1988; ADEA, 2006; Jean-Paul,1998;

Troncin , 2005, CONFEMEN, 2004; Blondin et Monseur, 1998; Duru-Bellat, 2003; Grisay, 1982; OCDE, 2001; 2008; Gilling, 1998; Meuret, 2003; Perrenoud, 1993; Suchaut, 2007, 2008; ADEA, 2006, Piqué et Suchaut, 2002; Bernard et al., 2005).

Le débat en cours embrasse deux domaines qui, par ailleurs, restent difficilement dissociables, à savoir, efficacité et équité du redoublement.

2.4.2.1. Le redoublement est-il efficace?

D'une manière générale, l'efficacité est définie comme « *le degré de réalisation des objectifs d'un programme* » Legendre (1993 : 476). Qu'en est-il de l'efficacité du redoublement ?

L'efficacité du redoublement peut être définie comme la capacité de faire progresser les élèves davantage qu'attendu au vu de leurs caractéristiques lorsqu'ils entrent dans l'établissement (Meuret, 2000). Autrement dit, cela revient à s'interroger si les élèves en situation de redoublement parviennent à améliorer leurs performances scolaires.

Afin de réguler les difficultés éprouvées par les élèves à la fin de l'année scolaire, beaucoup d'écoles recourent au redoublement (Crahay, 1996; 2000). La question qui en découle et qui attire beaucoup l'attention de chercheurs en sciences de l'éducation est de savoir si le recours à cette pratique permet aux élèves concernés de combler par la suite leurs insuffisances d'acquis et de surmonter ainsi durablement leurs difficultés d'apprentissage (Caille, 2004, Paul, 1996 ; Meuret, 2003). La réponse à cette interrogation est loin de trouver une unanimité. Pour les uns en grande partie les enseignants et parents d'élèves- le redoublement est perçu comme une chance offerte à l'élève en difficulté de repartir sur de nouvelles bases (Milner, 1984). Pour d'autres, le redoublement est vu comme une punition, voire une injustice

2.4.2.2. Le redoublement et l'équité

Empruntée aux économistes, la notion d'équité reste une notion difficile à appliquer en Sciences de l'éducation. De façon générale, parler de l'équité en Sciences de l'éducation revient à s'interroger sur la façon dont les apprenants sont traités, voire s'ils bénéficient des mêmes chances d'accéder aux compétences visées par les curricula (Sall, 1996; Sall et De Ketele, 1997; Psycharopoulos et Woodhall, 1998; ADEA, 2003; Meuret, 2004).

En matière éducative, beaucoup de personnes tendent à croire que la question de l'équité dans l'enseignement se réduit uniquement à la distribution des chances scolaires

entre le genre. Loin de là, elle touche plusieurs dimensions. Sall (1996) distingue cinq principaux indicateurs d'équité : équité socio-économique d'accès, équité socio-économique de confort pédagogique, équité pédagogique, équité de production pédagogique et l'équité externe ou équité d'accomplissement. A ces cinq indicateurs, Demeuse et al. (2005), ajoutent un autre indicateur dit «naturel» : la prise en compte des potentialités naturelles de chacun (dans beaucoup de cas ce dernier est ignoré).

De Landsheere (1994) note que l'équité n'empêche pas que les ressources disponibles soient distribuées différemment entre les différentes couches de la société. Autrement dit, les élèves ne tirent pas profit de la même manière des ressources disponibles. Certains avantages sont accordés à certaines catégories d'individus (défavorisés en général) afin d'être au même pied d'égalité que les autres (favorisés). Le redoublement constitue un des moyens mis en œuvre parmi plusieurs pour asseoir cette notion d'équité en milieu scolaire. L'équité du redoublement est à prendre comme la capacité de diminuer l'écart de performances scolaires entre les élèves les plus faibles et les plus forts (Meuret, 2000).

Les défenseurs de cette pratique mettent en avant son caractère régulateur. Les élèves en difficulté pourraient espérer rattraper leur retard scolaire et être au même niveau que les autres (Milner, 1984). Cependant, nombreux sont d'autres chercheurs qui y voient l'inverse. Le redoublement est loin de véhiculer la notion d'équité. La décision du redoublement et l'orientation scolaire des élèves ayant subi au moins un redoublement suffiront à analyser l'équité qui se cache derrière la pratique de redoublement. Les concepts d'abandon et de redoublement participent au phénomène de l'échec scolaire.

2.4.3. Échec scolaire

Le concept d'échec est très souvent utilisé dans le domaine de la littérature en sciences de l'éducation, mais son origine reviendrait du domaine des sciences médicales (Jamati, 1985; Hutmacher, 1992). Selon ces auteurs, la notion d'échec a été utilisée pour la première fois en milieu scolaire vers les années 1948-1950. A cette époque, les spécialistes de la médecine étaient chargés de repérer des cas marginaux- les enfants de «bonnes familles», destinés à faire de longues études, généralement les lycées qui éprouvaient des difficultés d'apprendre alors qu'ils étaient supposés réussir. Selon toujours ces spécialistes de la médecine, les enfants issus des classes populaires n'étaient pas supposés recourir à l'échec, puisque c'était de leur ressort naturel (Plaisance, 1989; Best, 1997).

Pour parler d'élèves en difficultés, on n'utilisait pas encore le vocable «échec scolaire». On recourait à une terminologie multiple et variée, en l'occurrence, « *insuccès exceptionnels* », « *inadaptés* » ou « *des cancre*s ». Crahay (1996) note qu'à la fin du dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle, il était courant de qualifier les élèves en difficulté de «vicieux, réfractaires, ascolaires, asociaux, paresseux, ou encore peu doués, inintelligents, débiles, etc.».

Coombs (1968) quant à lui, parle de « déchets ».

Le concept de l'échec scolaire quant à lui est apparu dans le lexique français en 1960.

Dès son apparition, ce concept trouvera la sympathie des hommes politiques, des chercheurs en pédagogie, en économie et surtout en sociologie. L'échec n'est plus analysé sous l'angle individuel, réservé à une certaine catégorie d'individus, mais il sera étudié comme un problème qui guette toute la communauté scolaire. Toute la société entière (les parents, la collectivité et les institutions) est interpellée pour faire face à ce phénomène (Njiale, 1994 cité par Akoué, 2007). Il a fallu donc une longue évolution des mentalités pour que l'on puisse considérer la réussite, du moins jusqu'à certain niveau de scolarité (scolarité obligatoire), comme devant être la norme et l'échec (redoublement) l'exception, que l'on sera davantage enclin à s'interroger en profondeur sur les raisons des échecs scolaires (redoublements) et sur la manière d'y remédier. En effet, comme le note Crahay (2000), il a fallu attendre les années 60 pour voir apparaître de nombreux articles et ouvrages consacrés à ce thème, avec une grande prolifération dans les années 80. A titre indicatif, on notera l'apparition de «*Génération sacrifiée* » de Benoist (1980); « *De l'école* » de Milner (1984); « *voulez-vous vraiment des enfants idiots* » de Machino (1984); « *L'enseignement en détresse* » de Romily (1984); « *Voilà pourquoi ils ne savent pas lire et écrire* » de Moulot (1985), etc. L'échec scolaire devient alors une construction sociale dans la mesure où chaque époque a eu sa façon de le définir, avec des critères bien définis.

Le souci d'un avenir meilleur pour les jeunes générations semble être l'une des causes de la préoccupation de l'échec scolaire (redoublement). Autrefois, la responsabilité de l'échec était attribuée à l'enfant lui-même, ce qui évitait notamment de remettre en cause le rôle de l'école;

Au sens pédagogique, la notion de l'échec scolaire demeure diffuse. En effet, les critères utilisés pour définir ce vocable varient d'un auteur à l'autre. Ainsi, selon Lansman et Tourneur (1985: 17) :

« Échec définit l'écart entre les résultats attendus et les résultats obtenus. Il se définit par rapport à un seuil, en dessous duquel il y a frustration pour l'acteur (élève), insatisfaction pour le formateur (maître, gestionnaire, parents), et un manque à gagner pour le système (école, société). Une manière d'apprécier la grandeur de l'échec individuel peut être la distance qui sépare l'attente ou les demandes d'une part et les résultats obtenus d'autre part ».

C'est la même aspiration qui anime Thines et Lempereur (1984), Foulquié (1971), De Landsheere (1992) et Laderrière (1984).

Cette façon de prendre comme critère unique les aptitudes de l'apprenant pour le taxer en situation d'échec scolaire est incomplète pour la bonne raison que l'échec scolaire ne se limite pas seulement à l'insuffisance des aptitudes intellectuelles de l'élève. D'autres critères sont également à tenir en compte.

Ainsi, tout en reprenant les idées des auteurs précédents, Guy Avanzini (1977) ajoute que l'élève en situation d'échec scolaire est celui qui est orienté dans les sections peu valorisantes pour la société, conduisant à un destin socio-professionnel à peu près inéluctablement préjudiciable. D'après toujours le même auteur, est en échec scolaire, tout élève placé dans une section qu'il n'a pas choisie.

Parlant des élèves en situation d'échec scolaire, Bastin (1990) complète les auteurs précédents, en ajoutant la notion d'intégration. Il donne différents cas, où l'élève est taxé d'être en situation d'échec. Selon cet auteur, l'échec scolaire peut revêtir de multiples acceptions, notamment :

- l'abandon (le rejet), qui se révèle le plus souvent à partir du secondaire ;
- le cooling-out ou orientation vers les sections réputées moins exigeantes, moins valorisées socialement, soit qu'elles débouchent trop rarement vers l'enseignement supérieur, soit qu'elles conduisent à des estimations professionnelles considérées comme moins gratifiantes; - dans une acception plus extensive encore, le concept d'«échec scolaire» pourrait s'étendre à l'inadaptation des apprentissages proposés à l'élève par l'école : même si elle était sanctionnée par un passage de classe ou un diplôme, une éducation qui laisserait l'élève dans l'incapacité de s'insérer activement dans la vie professionnelle, familiale et sociale pourrait être assimilée à l'échec.

De façon générale, on retiendra que l'échec scolaire est la non atteinte des objectifs visés par l'État, la société entière, particulièrement l'école, les parents et les apprenants, suite à la destruction de l'ambiance de l'élève et ceci pour diverses causes.

Au terme de ce travail, nous pouvons conclure que définir la notion de déperdition scolaire est un travail difficile à faire en raison de la diversité de sens de ce vocable : mauvaises notes, redoublement, abandon scolaire, mauvaise orientation, diplôme peu valorisé, le non certification des compétences, le non intégration dans le milieu, etc.

2.5. REVUE DE LITTERATURE

La revue de la littérature désigne à la fois une méthode de travail scientifique et une « catégorie » d'étude scientifique. Bien plus, elle est considérée dans la plupart des cas comme un ensemble des données qui permettent au chercheur d'inventorier les travaux de recherches qui ont été menés dans son même domaine d'étude.

2.5.1. L'intégration scolaire

2.5.1.1. À qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception des enseignants par Noël.

On relève qu'il sera important de repenser le concept d'intégration des enfants en situation d'handicap en se focalisant sur les choix des établissements les plus intégratifs. En effet, l'intégration pour l'enfant en situation de handicap permet de fréquenter les autres communautés que la sienne, ce qui lui permettra de gérer les situations sociales plus tard dans ses relations avec les pairs. Elle permet de même de booster autant qu'au plus le niveau de ses apprentissages. Dans cette ouvrage on évoque le fait que l'intégration pourra se faire en deux systèmes distinct au cours de laquelle il y'aura une classe d'enseignement spéciale et une classe ordinaire.

Toutefois, l'intégration rencontre des obstacles qui se situe au niveau du personnels enseignants, des élèves valides, des parents, de la structure d'accueil et des enseignants spécialisés qui se voient mis à l'écart.

2.5.1.2. L'intégration scolaire au Cameroun

Parle de la démarche et une intégration individuelle. L'existence d'une pluralité de textes réglementaires sur l'éducation pour tous et ceci passe par des stratégies institutionnelles et latérales . les stratégies d'innovation en matière de scolarisation et d'intégration des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers. Au travers du volontariat qui découle de la capacité des enseignants des parents et des enfants

handicapés et des autres enfants dit valides. La coopération, l'aménagement et la préparation de l'intégration.

2.5.1.3. Intégration des élèves handicapés à l'école primaire et secondaire

Pourquoi intégrer l'élève handicapé dans un système scolaire ordinaire ? l'intégration scolaire c'est permettre à l'élève de vivre sa scolarité dans l'école de son quartier malgré les difficultés liées à ses limites de capacité ; l'enfant handicapé est avant tout un enfant comme les autres avec les mêmes droits . Fréquenter l'école ordinaire fait partie de ses droits élémentaires. Etant donné que l'école est un lieu par excellence de socialisation, elle permet ainsi à l'enfant de s'ouvrir au monde extérieur. Face à cette différence, les autres élèves apprennent les principes de tolérance, d'entraide, de respect tout en développant des sentiments d'altruisme.

Il en ressort que le but visé de l'intégration n'est pas systématiquement de demander à l'enfant handicapé de viser le même niveau que les autres élèves, mais qu'il puissent apprendre à son rythme, avec des objectifs fixés de cas en cas, par l'élaboration d'un programme scolaire adapté aux compétences de chaque élève

L'intégration des élèves handicapés rencontrent des obstacles tels que la résistance, la méconnaissance des difficultés liées au handicap. Et le manque d'inadaptation des moyens.

2.5.1.4. L'intégration d'un élève sourd ou malentendant dans des écoles secondaires au Cameroun

Nous partons de la problématique de (Russo et Isaline, 2013) au niveau de l'intégration des enfants atteints de surdité dans les classes ordinaires et donnons une aperçue de l'intégration des adolescents non-entendant dans une  cole secondaire au Cameroun :

▪ *Comment un enfant atteint de surdité est-il intégré ?*

Les adolescents non-entendants sont intégrés dans une  cole ordinaire et se retrouvent dans une classe ordinaire avec des entendants. Toutefois avant son intégration, il vient de quelque part ESEDA pour les adolescents entrant au secondaire, après le consentement de la directrice et un carnet de note de 12/20. Pour le moment, seul le lycée bilingue de Nkol- ton accepte l'intégration des sourds parce que c'est un lycée inclusif. Toutefois certains établissement scolaire à l'instar du collège adventiste

et Cetif communal intègre les adolescents non-entendant dans leurs structures. Cette année nous nous sommes aperçue que le cetif de ngoa-ékelle reçoit les adolescents sourds désireux de se spécialiser sur les techniques tertiaires (coiffure, couture et restauration).

▪ *Est-ce que des dispositifs sont mis en place ? Si oui, lesquels ?*

Les dispositifs sont mis en place pour faciliter son intégration dans certaines structures à l’instar du collège adventiste qui dispose d’un bureau d’affaires sociales qui se charge du suivi et du recrutement des interprètes chargés d’assister les enseignants dans les salles où se trouvent les adolescents non-entendants. Malgré qu’il existe un bureau d’affaires sociales au lycée bilingue de Nkol-éton, difficile est de trouver des interprètes qui se charge d’assister les enseignants enfin de permettre aux adolescents de mieux cerner les explications des enseignements et pourtant dans le cas du collège adventiste ces derniers sont pris en charge par les parents et s’assurent à accompagner les élèves durant les périodes des cours.

Toutefois, les dispositifs ne sont pas effectifs dans des établissements tels que Cetif communal car dans cette structure et malgré la présence des adolescents non-entendants, il n’existe aucune aide humaine ni interprète pour leur venir en aide. Ils se retrouvent à faire cours comme tout enfant normal ayant seulement la vue pour leur permettre de d’avoir et d’essayer de comprendre ce qui s’étudie.

En somme nous notons que les aides humaines et interprètes sont en majorité sous la solde des parents d’élèves et que ce sont les bénévoles qui se charge d’accompagner les non-entendants présents dans les écoles secondaires espérant de recevoir une rémunération de ces derniers.

▪ *L’enfant est-il aidé par des personnes externes ? Si oui, qui ?*

Oui par des enseignants spécialisés qui l’accompagnent et l’aide dans sa scolarité en s’assurant qu’il acquiert le même niveau de compétences que ses pairs entendant. L’enseignant spécialisé veille à son intégration scolaire et soutien l’enseignant ordinaire dans l’accompagnement de ce dernier. Il en ressort que les adolescents non-entendants intégrés dans ces différents écoles reviennent toujours vers leur centre de départ ESEDA pour l’accompagnement et le suivi pédagogique fait par des enseignants spécialisés enfin qu’ils puissent se rattraper des lacunes causées par l’absence d’un canal et d’un code de communication.

Nous notons ainsi qu'il existait autrefois et existe toujours au sein de l'ESEDA des cours de remise à niveau de toutes les disciplines dispensées aux élèves en situation d'intégration dans les établissements secondaire de Yaoundé. Ces cours de remise à niveau consistent à réexpliquer les leçons dispensées par les enseignants ordinaires, les réexpliquer leurs devoirs et pour ceux des examens à leur préparer à faire face à cela.

▪ ***Comment les enseignants se comportent-ils face à un enfant non-entendant ?***

Le comportement de l'enseignant face à un élève sourd dépend de sa personnalité et des différents niveau de difficultés qu'ils rencontrent lors de la prise en charge de ce dernier. Pour certains, c'est difficile de suivre un adolescent non-entendant dans une classe ordinaire et pour d'autre cela contribue au changement de l'harmonie au sein de la classe. D'après nos expériences en tant que non-entendante nous pouvons dire qu'à défaut d'un moyen de transfert des connaissances, certains enseignants recommandent le sort des non-entendant à la bienveillance de leurs camarades puisqu'ils ne savent pas comment procéder pour leur amener à comprendre les cours et d'autres sans empathie tiennent la classe en ignorant l'existence des non-entendants dont le sort est remis à la merci de la providence.

▪ ***Sont-ils informés du handicap de leur futur élève au préalable ?***

Oui les enseignants sont informés du handicap de leur futur élève car les services sociaux scolaires en charge de l'intégration scolaire s'occupent de recenser les élèves non-entendants et informent le personnel administratif qui prépare les enseignants à affronter l'intégration dans leur salle de classe. On note la focalisation des adolescents non-entendants d'une même classe dans une seule salle de classe avec leurs pairs entendant pour ne pas être dispersés en ballottage dans le lycée et les professeurs de ces classes ont un entretien avec les services sociaux sur ces cas, et comment s'y prendre bien évidemment avec le concours et l'appui des encadreurs de l'ESEDA.

En d'autre termes, lors de l'inscription la situation handicapante des élèves est dévoilée au chef d'établissement dans d'autres écoles secondaires privées et seul son accord donnera la possibilité à ce dernier d'être admis au sein de l'établissement Etant devenue-sourde et dans notre propre cas personnel, les enseignants ont toujours découvert mon handicap seulement durant les cours, ce qui laisse entrevoir qu'ils n'avaient pas été informés à l'avance de la présence d'une élève handicapée dans la classe.

▪ ***Qui les avertit de l'arrivée de cet enfant ?***

Pour l'intégration dans des écoles secondaires telles que le lycée bilingue de Nkol-Eton, l'ESEDA transmet le dossiers des candidats à la délégation des enseignements secondaires qui après étude transmet au lycée dit inclusif et le proviseur est chargé d'enregistrer les cas. Les services sociaux en charge de l'intégration scolaire.

Notons toutefois que la décision du choix des écoles revient parfois aux parents qui optent soit pour ce lycée où pour des établissements privée secondaire.

▪ ***Comment l'accueillent-ils ?***

Comme tous les autres élèves, ils n'y a pas d'accueil particulier réservé à une catégorie d'enfant. Hormis pour le cas des non-entendants, les parents se doivent de se rendre au services sociaux du lycée enfin de savoir la classe d'affectation des adolescents non-entendants.

▪ ***Adaptent-ils leur enseignement ?***

Non, l'élève non-entendant reçoit les mêmes enseignements que les autres élèves ordinaires. Aucun enseignement n'est adapté comme dans les centres spécialisés car le programme est suivi à la lettre et identique pour tous les cas. Dans la majorité des cas, on assiste à une égalité des enseignements au lieu d'une équité.

▪ ***Comment est-ce qu'ils communiquent avec l'enfant atteint de surdité ?***

Ils communiquent avec la parole et font usage de la communication totale qui inclue les gestuelles, les images, les mimiques et la lecture labiale. Au Cameroun et en particulier au lycée bilingue de Nkol-éton la majorité des enseignants ne savent pas la langue des signes française et seule une maîtrise de la lecture labiale permettra aux adolescents non-entendant de leur comprendre. Ainsi certains enseignant s'essayent au bilinguisme qui consiste à communiquer oralement et avec les gestuelles mêmes ci cette dernière n'est pas la LSF.

▪ ***Éprouvent-ils certaines difficultés ? Si oui, lesquelles ?***

Les difficultés les plus importantes sont causées par la communication qui empiète sur la canal de transmission des connaissances. La communication désigne toute interaction sociale à travers un message. Cela sous-entend une relation entre un émetteur qui envoie un message à un récepteur à travers un canal. La nature du canal

intervient de manière significative dans cette interaction de même que le nombre d'émetteurs et de récepteurs.

L'inadaptation des méthodes pédagogiques constituent de même un problème au niveau intégratif des adolescents non-entendants dans les établissements secondaires au Cameroun. Car il en ressort que la majorité des adolescents non-entendants ont reçu une scolarisation dans un environnement spécial qui prend en compte son handicap et respecte son rythme d'acquisition . étant donné que les enseignements sont adaptés à la base , il devient difficile pour eux de suivre le rythme qu'offre l'enseignement secondaire et plus pénible encore en l'absence des facilitateurs et des accompagnateurs disponibles sur le carreau ce qui entraîne l'absence d'interaction et de participation lors des cours. Réduisant ainsi leur chance de compréhension des enseignements et de réussite scolaire.

CHAPITRE 3 : THÉORIES EXPLICATIVES

Ce chapitre porte essentiellement sur les théories qui ont servi de fil conducteur pour l'analyse des données collectés dans le cadre de cette recherche.

3.1. THEORIE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

Nous allons nous référer dans ce cadre aux théories de l'apprentissage scolaire.

3.1.1. Les théories de l'apprentissage scolaire

Il n'existe pas deux élèves identiques et l'apprentissage varie d'un élève à un autre. Les théories de l'apprentissage sont des outils efficaces pour expliquer ce qui se passe lors de son processus. Elles sont utiles car fournissent un cadre conceptuel pour l'interprétation des observations faites et elles offrent des orientations pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Les théories de l'apprentissage sont un ensemble organisé de principes expliquant la manière dont les individus acquièrent, conservent et se remémorent les connaissances au cours de l'expérience d'apprentissage. Elles informent l'application de la conception pédagogique au moyen des modèles de conception pédagogique à savoir : la théorie de l'apprentissage comportementaliste, la théorie de l'apprentissage cognitiviste et la théorie de l'apprentissage constructiviste, la théorie d'apprentissage socioconstructivisme et connectivisme qui sont des grands paradigmes qui ont marqué le monde de l'éducation depuis le 20^{ème} siècle. D'après ces théories d'apprentissage, il existe trois hypothèses à savoir :

- ❖ Le comportement est influencé par l'expérience.
- ❖ L'apprentissage est adaptatif pour l'individu et pour l'espèce.
- ❖ L'apprentissage est un processus régi par des lois naturelles qui peuvent être testés et étudiés.

3.1.1.1. Le Béhaviorisme

Le béhaviorisme ou comportementalisme est une théorie d'apprentissage qui se concentre sur la façon dont les élèves apprennent. Il se focalise sur l'idée selon laquelle tous les comportements sont appris par l'interaction avec l'environnement. cette théorie de l'apprentissage stipule que les comportement sont appris de l'environnement et affirme que les facteurs innés ou hérités ont très peu d'influent sur le comportement. Le béhaviorisme est essentielle pour les enseignants car elle influe sur la façon dont les élèves réagissent et se comportent en classe. Théorie psychologique née au XXe siècle à partie de deux courants indépendants : la psychologie animale

dont le plus grand représentant est Pavlov et la psychologie expérimentale dont les plus grands noms sont Skinner, Thorndike et Watson. ces deux courant ont en commun le fait qu'ils veulent élaborer une psychologie objective basée sur le comportement observable et mesurable en considérant l'esprit comme une boîte noire. Les fondements théoriques du béhaviorisme remontent jusqu'à Aristote qui étudiait les associations entre des évènements naturels comme l'éclair et la foudre. La conception béhavioriste est également dérivée des travaux des philosophes empiristes britanniques «Locke, Hume... » et de la théorie darwinienne de l'évolution, qui met en relief la façon dont les individus s'adaptent à leur environnement. Eux considèrent les structures mentales comme une boîte noire à laquelle on a pas accès. Les tenant du béhaviorisme soutiennent la thèse selon laquelle les idées, le comportement ainsi que la personnalité sont les résultats que l'expérience sur l'environnement fait vivre aux individus. Ainsi les découvertes Pavlov (1902) sur le conditionnement classique (stimulus----- réponse) montrent que l'expérience forme le comportement car malgré la multitude des expériences, la majorité des réactions des individus sont acquises ; l'apprentissage est adaptatif puisque l'environnement n'étant pas stable, la nature élimine les organismes non adaptés en fonction de cet environnement, elle est réversible. L'expérience du chien de Pavlov révèle que l'association d'un stimulus neutre (son de cloche) et d'un stimulus non conditionné (boulette de viande) provoque une réaction non conditionnée qui est la salivation de l'animal. A la fin on obtient à travers la répétition seule du son de la cloche une salivation. Cette expérience de Pavlov démontre la plasticité de l'organisme par le lien de deux stimuli, l'un inconditionnel ou imposé par la nature et l'autre conditionnel. Sur cette base, Watson à travers l'expérience du petit Albert montre que l'on peut conditionner la peur chez l'enfant.

Une dizaine d'années plus tard, le conditionnement opérant de Skinner voit le jour par opposition au conditionnement classique de Pavlov qui est dans l'impossibilité d'expliquer l'apparition des nouveaux comportements. Chez Skinner le conditionnement n'est pas lié à des réponses reflexes de l'organisme mais à l'influence de l'environnement qui renforce positivement ou négativement. L'apprentissage chez Skinner repose sur deux bases à savoir le renforcement qui est l'effet du comportement qui rend plus probable que le comportement soit produit de nouveau et la punition qui est le résultat d'un comportement qui rend moins sûr que le comportement réapparait. Les travaux de Skinner ont permis d'établir un lien direct entre le béhaviorisme et la

pédagogie car malgré les autres travaux dont celui de Pavlov et de Watson, ceux-ci n'avaient pas tiré d'application concrète pour l'enseignement contrairement à Skinner qui tirera des applications pédagogiques de ses théories et le modèle qui en résulte est celui de l'enseignement programmé. Pour Skinner l'efficacité de l'apprentissage est liée à six principes :

- le principe de la participation pour active : le sujet doit construire sa propre réponse et non la choisir ;
- le principe des petites étapes : il faut fragmenter la difficulté pour que même les plus faibles puissent répondre :
- le principe de progression graduée ;
- le principe de l'allure de personnel : chacun doit pouvoir avancer à son rythme ;
- le principe des réponses correctes : trop d'échecs découragent les élèves, il faut les guider

Dans le même sens Thorndike (1874-1949) par la théorie du connexionnisme appelé également lien associatif, va tenter de combler cette lacune de la théorie pavlovienne. Ces expériences sur l'animal démontre que l'apprentissage s'effectue par essais et erreurs et qu'il se renforce par la répétition et par les récompenses. C'est ce qu'il énonce la loi de l'exercice et de l'effet. La première stipule que la répétition d'une réponse conditionnée renforce le lien entre le stimulus et la réponse et la deuxième suppose qu'une réponse suivie d'un stimulus agréable soit renforcé et celle suivie d'un stimulus désagréable diminue. sur ces deux lois se fonde la position connexionniste selon laquelle l'étude du comportement doit se faire à partir du couple stimulus-réponse (S-R) sans intervention de l'organisme.

En principe, le béhaviorisme part du principe selon laquelle l'acquisition des connaissances s'effectuent par palier successifs à savoir : le renforcement positif est essentiel dans la théorie de l'apprentissage comportemental car sans renforcement positif, les élèves abandonnent rapidement leurs réponses puisque elles ne semblent pas fonctionner. Les répétitions et le renforcement positif vont de pairs avec la théorie d'apprentissage comportemental. les enseignants s'efforcent souvent de trouver le bon équilibre entre les deux pour montrer aux élèves la raison pour laquelle ils devraient continuer dans cette voie. La motivation joue également un rôle important dans

l'apprentissage comportemental. Ainsi, le renforcement positif ou négatif peuvent être des motivations pour les élèves.

Les applications de la théorie du comportementisme en éducation sont nombreuses à l'instar de l'approche par objectif ou la pédagogie par objectif, la pédagogie de la maîtrise et l'enseignement programmé. Toute conception du système d'éducation ou tout design pédagogique nécessite une planification qui est un processus qui consiste à atteindre des objectifs de savoir en tenant compte de plusieurs aspects : les besoins de l'apprenant, le contexte dans lequel l'apprentissage s'effectuera, la population visée par l'apprentissage, l'analyse des contenus, le choix des moyens et des médias et enfin l'évaluation. De Basque (1999) analyse l'influence des théories de l'apprentissage à l'instar du comportementisme sur le design pédagogique et il en ressort :

- Le processus de design pédagogique ne tient pas compte des besoins d'apprentissage de l'apprenant car ce dernier n'est pas impliqué dans le processus de définition de ses propres besoins. Ce qui importe c'est la performance visée par les responsables de formation. A cet effet, l'écart entre la performance actuelle de l'apprenant et la performance visée par les responsables de formation constitue le besoin de formation.
- L'analyse du contexte (physique, administratif, financier) permet de contrôler les possibles effets négatifs des conditionnements sur les attitudes et le niveau de participation des apprenants.
- L'analyse de tâches consiste à décortiquer chaque tâche au niveau hiérarchique (sous tâche, sous-sous tâche) dans le but de déterminer les objectifs qui correspondent à chaque niveau de tâches, de les traduire en comportement observables et de les évaluer. Cette décomposition permet également d'identifier les types d'apprentissage et de développer les concepts sous-jacents à l'acquisition de ces comportements. L'enseignement est ainsi divisé en séquence d'enseignement.
- Les objectifs d'apprentissage sont présélectionnés par le concepteur pédagogique. Il indique les comportements observables, c'est-à-dire ce que l'apprenant sera capable de faire à la fin de son enseignement. Les objectifs sont formulés selon les critères de formulation de Mager (1962) qui stipule qu'un objectif pédagogique doit contenir un verbe d'action qui décrit la performance attendue

de l'apprenant, une description des conditions de réalisations de cette performance et un critère de performance.

- L'enseignant s'engage dans une classifications des objectifs à atteindre, en allant du plat simple au plus complexe, il élabore un plan d'apprentissage comportant autant d'objectif que de comportement à acquérir.
- L'évaluation des apprentissages , portent sur le comportement observable et peut être de type formatif, sommatif ou critérié
- Les stratégies pédagogiques visent à amener les apprenants à manifester le comportement ciblé en commettant le moins d'erreurs possible. Ces stratégies mettent l'accent sur la présentation du contenu, les exercices répétitifs et les révisions systématique.
- Les médias sont considérés comme des stimuli auditifs, visuels, tactiles permettant d'atteindre le comportement désiré (Marquis et Sauvé, 1995) . Les béhaviorisme privilèges les moyens (film, diaporama, radio, télévision, machine à enseigner) qui permettent de présenter des contenus et des démonstrations.

3.1.1.2. Cognitivism

Le cognitivism est une théorie d'apprentissage s'inspirant du modèle du fonctionnement de l'ordinateur, pour expliquer comment la mémoire recueille, traite et emmagasine les nouvelles informations et les repères par la suite. C'est dans cette optique que les Processus mentaux sont considérés comme responsable de cette succession d'étapes du traitement. L'approche cognitivism a pour objet d'étude les différents processus impliqués dans les apprentissages. Il est caractérisé par la capacité de l'élève à traiter l'information et les différentes stratégies mentales. Né en réaction au lacune de béhaviorisme qui ignore la conscience humaine, plusieurs chercheurs ce sont penchées sur les composantes physiques de la mémoire et sur la façon dont les informations sont emmagasinées, représentées et illustrées par le cerveau humain. L'idée centrale qui a aboutir à la théorie du traitement de l'information et qui plus tard devaient guider leurs recherches était que le cerveau emmagasine de l'information dans sa mémoire, la traite et résout des problèmes. Les recherches montrent que nous disposons de trois sortes de mémoires : la mémoire sensorielle ou registre sensoriel, la mémoire à court terme (MCT) ou mémoire de travail « qui désigne un ensemble de processus permettent de maintenir active l'information nécessaire à l'exécution des

activités cognitives courantes»(Fortin et Rousseau, 1989) et la mémoire à long terme(MLT) qui est un support sur lequel sont emmagasinés en permanence les unités cognitives.

Gagné (1976) schématise le processus de traitement de l'information. Il explique comment l'information (stimulus) qui provient de l'environnement sous différentes formes (visuelle, auditive, olfactive, tactile, etc.) est traité et interpréter par la mémoire à court terme. L'information est captée par les sens pour être transmise à la mémoire sensorielle ou l'information est décodée. Dès que la mémoire à court terme reçoit cette information, elle doit être analyser et interprétée par l'individu. Pour ce faire, il doit réactiver les connaissances qui sont stockées dans sa mémoire à long terme. De cette activité d'interprétation émerge une construction symbolique sous la forme de schémas ou de représentations qui peuvent être des concepts des propositions ou des procédures, vus selon le Brien (1997) « comme des structures mémorielles génériques qui permettent à l'humain de se représenter la réalité et d'agir sur elle ». Gagné (1968) sur la hiérarchisation des apprentissages propose la présence de 8 phases dans l'acte d'apprendre en précisant les processus qui les sous-tendant à savoir identifier un stimulus, générer une réponse, établir une chaine entre deux ou plusieurs stimulus-réponses.

Ausubel accorde la priorité aux relations entre la structure cognitive du sujet et les intentions de l'apprenant, le contenu à acquérir et les modalités de transmission des connaissances.

Tardif conçoit le processus enseignement/apprentissage en quatre étapes :

- la première renvoie au principe de base de l'apprentissage qui stipule que l'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs dans la mesure où le sujet est actif, constructif et motivé. En outre l'apprentissage suppose l'établissement des liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (les représentations). D'après lui, l'apprentissage exige l'organisation incessante des connaissances et suppose de même la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires. Ainsi, à la fin d'un enseignement l'apprentissage produit renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. (Tardif 1992)
- le deuxième renvoie à la conception de l'enseignement qui stipule l'instauration d'un environnement didactique respectant les principes de base énoncé ci-haut. Il

prend en compte des connaissances antérieures de l'élève tout en axant la didactique sur des stratégies cognitives et métacognitives. Elle est également axée sur l'organisation des connaissances et l'instauration de situations d'apprentissage suscitant l'exécution de tâches complexes, de résolution de problèmes, de transfert, etc.

- Le troisième renvoie à la conception du rôle de l'enseignant qui stipule que l'enseignant joue le rôle de concepteur et de gestion, il conçoit le planning des activités de la classe tout en régulant les activités qui s'y déroulent, il est maître de sa classe. D'une part il joue le rôle d'entraîneur car il forme et stimule ses élèves à mieux développer et mettre en valeur leur potentiel pour acquérir des connaissances destinées à les rendre aptes à la résolution des problèmes donnés à travers des exemples suivies des consolidations des acquis. L'enseignant joue dans cette même phase le rôle de médiateur entre les apprenants et les connaissances dans la mesure qu'il se doit d'être les motivateurs de ces derniers en ce sens qu'il les entraîne à faire plus de preuve de détermination, de volonté et de surestimation de leur potentiel dans le processus d'acquisition des connaissances. Ainsi, il développe chez ces apprenants l'envie de mieux faire et la rage de réussir en stimulant chez eux un désir d'apprendre et d'estime de soi.
- -La dernière conception renvoie à la conception de l'évaluation, celle-ci stipule que l'évaluation doit être fréquente car elle permet de mieux analyser le niveau d'assimilation des savoirs en rapport avec les objectifs fixés. ceci permettra de déterminer si les apprenants comprennent ce qui est dispensé. En outre, l'on note l'évaluation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives ; l'évaluation qui peut soit être formative et parfois sommative dont durant l'apprentissage et au terme de l'apprentissage. Dans la conception de l'évaluation, on note que la rétroaction est centrée sur l'emploi des stratégies utilisées et sur la construction des schémas de sens que constituent les réponses. C'est-à-dire que la réponse donnée par un apprenant est validée si les techniques employées pour répondre est valide et le processus de traitement de l'information respecté.

L'approche cognitivisme présente l'apprentissage comme un changement dans les structures mentales ou représentations internes des individus. C'est un processus actif

de traitement de l'information et de résolution de problèmes. Pour (Basque, 1999 et Brien, 1997), la vision de l'éducation qui découle de ce paradigme met l'accent sur l'enseignement actif des apprenants durant l'apprentissage enfin qu'ils puisse traiter les informations en profondeur. Dans cette perspectives, pour créer des situations favorables et motivantes à l'apprentissage, il faut : tenir compte des particularités individuelles étant donné que individu traite l'information selon sa propre représentation ; favoriser des activités faisant allusions à la mémoire à long terme et mettre en place des stratégies qui font appel à la résolution de problèmes et qui développent le processus métacognitif des apprenants.

Les premières applications du cognitivisme en éducation ont été réalisés par robert gagné en 1970 qui a mis sur pied un modèle qui décrit comment l'esprit humain traite l'information en situation d'apprentissage et comment se fait la mémorisation.

- *Analyse du problème :*

Pour Lapointe (1992), lorsqu'un problème surgit dans une organisation, il faut d'abord comprendre le malaise pour s'assurer qu'il existe réellement un problème afin d'intervenir.

- *Analyse de la clientèle*

Pour les cognitivisme, chaque apprenant est unique et de ce fait, traite l'information de façon singulière. Partant de cette hypothèse lors de la conception d'un système d'éducation, les cognitivistes tiennent compte des différences individuelles, portant ainsi un intérêt particulier aux différents styles d'apprentissage des apprenants, à leurs modèles mentaux qui sont des cadres de références et des visions du monde, à la motivation.

- La formation des objectifs d'apprentissage
- Analyse des tâches et structuration du contenu
- choix des méthodes d'enseignement ou stratégies pédagogiques
- médiatisation

Les médias sont considérés comme les partenaires intellectuels de l'apprenant dans la mesure où ils assument une certaine partie du traitement de l'information. Les cognitivistes préconisent d'une part l'utilisation des médias interactifs qui poussent l'apprenant à faire des efforts de compréhension, de recherche et de résolution des problèmes. D'une autre part, ils encouragent la création d'environnements

d'apprentissage adaptatifs dans lesquels les particularités de chaque personne peuvent être exploitées. Pour Depover, 1987 : un schéma adaptatif doit être capable de recueillir des informations pertinentes sur l'évolution de l'individu qui apprend.

- évaluation des apprentissages

Une évaluation formative dont le but est de diagnostiquer des lacunes en cours d'apprentissage enfin de fournir des correctifs appropriés (Brien, 1997). Par ailleurs, l'évaluation de manière générale a pour but de porter un jugement de valeur sur la capacité des apprenants à résoudre des problèmes dans une situation complexe.

3.1.1.3. Le constructivisme

Le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie. Cette double entreprise qui peut parfois porter à la confusion est utile dans la mesure où elle conduit vers une réflexion sur comment les individus apprennent et sur la nature des connaissances. Cette théorie est née de la réaction au béhaviorisme de Watson qui réduit l'être humain à une « boîte noire » qui ne peut être explorée. Contrairement au modèle béhaviorisme, le constructivisme considère que l'apprenant acquiert des connaissances en partant des perceptions qu'il a de sa réalité et de son vécu. C'est une théorie d'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Les apprenants sont considérés comme des êtres proactifs cherchant à donner du sens et des significations à ce qu'ils perçoivent à partir de leurs expériences. Le constructivisme part de l'hypothèse selon laquelle : « en réfléchissant sur nos expériences, nous construisons notre propre vision du monde. Chacun de nous produit et utilise ses propres « règles » et « modèles mentaux » pour donner un sens à son expérience. Apprendre est donc tout simplement un processus d'ajustement de nos modèles mentaux au fur et à mesure que de nouvelles situations d'expérience se présentent. Les modèles mentaux peuvent n'entretenir que peu de rapport avec la réalité (comme dans la théorie des naïves des enfants), mais ils deviennent progressivement de plus en plus fins, complexes, différencier et réalistes. Il met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant, comme l'éducation expérimentale de Dewey (1932), l'adaptation et déséquilibre de Piaget (1936).

Le constructivisme est issu des travaux de plusieurs auteurs à l'instar de Piaget (1896-1980) Piaget(1968)) installe la thèse selon laquelle que : « toute connaissance est

le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage ; ce qui implique que le savoir n'est pas innée ou transmis par l'environnement, il résulte d'une adaptation continuelle du sujet à la réalité à connaître, l'adaptation intellectuelle étant un état d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.» émettant ainsi que : « l'activité de construction des savoirs passe par deux processus cognitifs complémentaires que sont l'assimilation et l'accommodation des représentations : l'assimilation qui est l'incorporation des éléments externes nouveaux dans ses représentations existantes (structure d'assimilation) sans modifier cette dernière, mais avec transformation progressive de l'objet ou de la situation à assimiler. Ici l'individu ne transforme pas sa structure cognitive mais y ajoute des éléments provenant de son nouveau environnement ; lorsqu'il intervient une résistance avec un objet ou une situation de l'environnement de l'individu le processus d'accommodation entre en jeu, modifiant ainsi la structure cognitive de l'individu enfin d'y incorporer les nouveaux éléments de l'expérience. Pour que le mécanisme d'accommodation s'opère, il faut dans un premier qu'une tentative d'assimilation ait lieu enfin que les structures cognitives soient déjà mobilisées. L'assimilation crée une perturbation au sein des structures cognitives que Piaget (1964) nomme « conflit cognitif » qui est régulé enfin d'arriver à une nouvelle forme d'équilibre. Il en découle d'après cette théorie du développement intellectuel de l'enfant ou cognitif qu'un individu confronté à une situation donnée va mobiliser un certain nombre de structures cognitives qu'il nomme schèmes opératoires pour pouvoir résoudre les problèmes auxquels il sera confronté. Pour Piaget, l'apprentissage est donc le résultat d'un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement.

Dewey, fondateur de l'école expérimentale (1896), pense quant à lui que l'école doit offrir les possibilités de se réaliser. Spontanément, il recherche un haut niveau de réalisation personnelle. Il en découle que l'apprenant est un être pensant c'est-à-dire actif en mesure de mobiliser ces forces internes pour répondre aux problèmes qu'il rencontre. L'éducation pour Dewey doit être conçue comme un moteur du progrès social, résumant ainsi sa pédagogie par « le Learning by doing » en opposition avec l'école passive en enseignement traditionnel. c'est dans cette même continuité que les méthodes actives postulent que : « l'intérêt de l'apprenant est le moteur des apprentissages. Un apprenant actif est mieux qu'un apprenant passif ».

Ausubel (1968) sur les ponts cognitifs, émet qu'il ne peut y avoir d'apprentissages significatifs si et seulement si l'apprenant trouve et donne du sens à la nouvelle

connaissance. C'est la façon dont l'apprenant assimile les connaissances qui sont primordiales. Ausubel à travers son modèle systématique de l'apprentissage cognitif appliqué à l'enseignement régissant les relations entre la structure cognitive, les intentions de l'apprenant, le matériel à acquérir et les modes de transmissions des connaissances affirme que les connaissances antérieures déterminent la réussite de l'apprentissage, et constituent le plus grand facteur déterminant du succès, proposant ainsi qu'une attention particulière doit être apportée aux ordonnateurs supérieurs qui sont des structures de connaissances à l'apprentissage qui permet d'organiser et d'interpréter les nouvelles notions.

Le modèle allostérique de Giordan (1988) est un modèle pédagogique fondé sur la prise en compte des représentations des apprenants, tout apprentissage réussi est un processus complexe. La conception antérieure permet d'intégrer les nouveaux savoirs mais constitue un cadre.

Le modèle constructivisme comme piédestal théorique de l'APC soutient l'apprentissage dans l'interaction entre l'apprenant et son environnement. Selon l'approche par compétence, l'apprentissage se fait par l'action ; l'apprenant est placé au centre du processus enseignement/apprentissage et est artisan de son propre savoir. La conception de l'enseignement se résume en une facilitation du processus de la construction du savoir par chaque enfant, tout en tenant compte de son niveau de développement.

3.1.1.4. Socioconstructivisme

L'approche socioconstructivisme aussi appelée sociocognitive par rapport au constructivisme, introduit une dimension des interactions, des échanges du travail de verbalisation, de construction et de co-élaboration (Vygotsky, 1985). Le socioconstructivisme est une théorie d'apprentissage qui vise à comprendre comment les gens apprennent et ce qui les influence. Cette théorie développée principalement par Vygotsky (1985), soutient que les interactions sociales jouent un rôle clé dans le développement cognitif, ainsi que dans la construction des connaissances. Elle stipule que 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-construction des connaissances par ceux qui apprennent.

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

Le socioconstructivisme est un modèle d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indispensables pour favoriser le progrès :

- la dimension constructivisme qui fait référence au sujet qui apprend : l'apprenant.
- la dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : l'enseignant et les autres apprenants.
- la dimension interactive qui fait référence au milieu, les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet d'apprentissage proposé est le contenu de l'enseignement.

Le socioconstructivisme a introduit le paramètre déterminant de la médiation sociale de l'autre, négligé par Piaget (l'influence du monde extérieur sur le développement des habilités). Cette théorie socioconstructivisme développé par Vygotsky s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage , pour qui apprendre c'est élaborer soi-même ces connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui et cela à tout âge. Pour Vygotsky, les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage et les interactions servent d'outils d'appropriation tant du point de vue de l'attribution du sens par l'apprenant, que du point de vue du développement des fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant. Pour étayer ses propositions, Vygotsky suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme « zone proximale de développement » laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et qu'il serait à mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Vygotsky aborde l'apprentissage sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Ces interactions conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation. Vygotsky développe l'étayage ou l'échafaudage, qui est une structure de soutien créée par l'enseignant pour aider les élèves à accomplir une tâche qu'il ne peut réaliser tout seul. Pour Vygotsky, l'intervention doit se situer dans cette zone de développement pour amener l'apprenant à la limite supérieure de la zone. Il propose la médiation ou l'accompagnement pour combler cet écart. L'apprenant en interaction avec un enseignant ou un pair est en position de communication, d'argumentation et de réflexion sur ses propres démarches d'apprentissage.

Bruner et son équipe (Wood et al ; 1976) dans leur développement de la pédagogie par découverte ont mis de l'avant le processus « d'étayage » qui a permis de constater la proximité entre le concept d'étayage et les types d'interventions en œuvre au sein de la ZPD en vue de l'aider à atteindre son niveau potentiel de performance (Depover 2000). Les six fonctions du processus d'étayage d'après (Wood et al 1976 : 98) sont :

- première fonction : L'enrôlement qui consiste à éveiller l'intérêt et l'engagement de l'apprenant envers la réalisation d'une tâche .
- deuxième fonction : la réduction des degrés de liberté se résume à simplifier la tâche de l'apprenant et à réduire la difficulté du processus de résolution. en d'autre terme l'enseignant réduit le nombre d'actions nécessaires. Le but est d'atteindre le résultat, dans le but la surcharge cognitive de l'apprenant.
- troisième fonction : le maintien de l'orientation vise à orienter les apprenants de telle sorte qu'il ne s'éloigne pas des objectifs définis pour la tâche en question.
- quatrième fonction : la mise en évidence des caractéristiques déterminantes revient à souligner, par divers moyens les caractéristiques pertinentes pour l'exécution de la tâche.
- Cinquième fonction : le contrôle de la frustration consiste à essayer de maintenir l'intérêt et la motivation de l'apprenant. ceci s'opère par l'emploi de divers moyens, de sorte que les erreurs ou les échecs ne soient pas éprouvants pour lui. Toutefois, en raison de risques de dépendance de l'apprenant vis-à-vis de son enseignant-médiateur, il est recommandé d'appliquer cette fonction de façon mesurée.
- sixième fonction : la démonstration qui correspond à la présentation d'un modèle par l'enseignant. Ce dernier met « sous une forme idéalisée », un essai de soutien tenté par l'apprenant. cela favorise la compréhension de ce qui lui a permis de réussir ou d'échouer dans la réalisation de la tâche.

D'après Bruner (1983), en respectant habilement la ZPD des apprenants et en respectant les fonctions d'étayage, la médiation de l'enseignant devient plus efficace, ce qui favorise un meilleur apprentissage.

En somme, le modèle de Vygotsky met l'accent sur le rôle de l'adulte dans l'apprentissage et le développement de l'enfant, plus spécialement l'action de l'enseignant pour stimuler le développement intellectuel de l'élève. Pour Vygotsky, c'est

en provoquant l'apprentissage de façon sociale (l'école) qu'on stimule le mieux un développement qui n'a rien de spontané (Asensio & Astolfi & Develay, p.106). Ainsi les deux moments clés dans le processus d'apprentissage sont d'une part la phase de médiation ou l'adulte intervient pour enclencher un processus que l'élève ne peut pas faire seul mais dans les limites de la ZPD. Cette activité de médiation de l'adulte permet de fonctionner dans un cadre collectif, au-delà de ce qu'il serait capable de produire seul. C'est ce que Vygotsky appelle la « fonction inter-psychique ». Et d'une autre part la phase d'intériorisation ou l'élève fonctionnant seul avec ses apprentissages intériorise ses acquis et permet ainsi la stabilisation de ce qu'il a réussi en collaboration, selon Vygotsky c'est la fonction intra-psychique.

3.1.1.5. Le connectivisme

Le connectivisme est une réponse des théoriciens au bouleversement engendré par les TIC dans les modalités d'apprentissage. c'est une théorie d'apprentissage qui explique comment les technologies internet ont créé, pour les individus, des nouvelles opportunités d'apprendre et de partager des informations sur internet et entre eux. Le connectivisme a pour caractéristique de faciliter l'apprentissage à travers les réseaux de pairs qui ont lieu en ligne. D'après les connectivistes, l'enseignant joue le rôle d'orientation des élèves vers les informations et répond, si besoin aux questions clés enfin de soutenir les élèves dans leur apprentissage et leur partager par eux-mêmes des informations en lignes et à exprimer ce qu'ils trouvent. Développé par Siemens et Downes, elle s'appuie sur les analyses limites du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme enfin d'expliquer les effets de la technologie sur la façon dont nous vivons, communiquons et apprenons. Pour Siemens, le connectivisme est l'intégration des principes explorés par les théories du chaos, théories des réseaux, la théorie de l'information et le système complexe, la systémique et les théories de l'auto-organisation. L'apprentissage est un processus qui se produit dans des environnement nébuleux composés d'éléments de base en mouvement et le processus d'apprentissage (processus défini comme la connaissance pouvant être activée) peut résider en dehors de nous (au sein d'une organisation ou d'une base de données) et se concentrer sur la connexion d'ensembles d'informations spécialisées, les liens qui nous permettent d'apprendre d'avantage sont plus importants que l'état actuel de notre connaissance.

Le connectivisme est motivé par la compréhension que les décisions sont basées sur des fondations qui se modifient rapidement de telle sorte que de nouvelles

informations sont constamment acquises. La capacité d'établir des distinctions entre l'information importante et sans importance est vitale. la capacité de reconnaître quand de nouvelles informations modifient le paysage en fonction des décisions prises hier est également critique. (Siemens ,2005). Ainsi la théorie connectivisme repose sur plusieurs principes à savoir :

- Le savoir réside dans la diversité des opinions et des ressources. Pour apprendre, il faut donc mettre en relation les diverses sources d'informations et faire des liens entre les domaines, les idées et les concepts car l'objectif est d'acquérir ainsi des connaissances précises, actualisées et pertinentes.
- avoir des connaissances est moins important que d'être capable d'en acquérir de nouvelles. Ainsi il est tout essentiel de savoir rechercher l'information et de distinguer l'information utile de celle sans importance.
- la prise de décision est un processus d'apprentissage en soi car elle implique d'analyser les besoins de l'instant et de s'interroger sur la pertinence de l'actualité de l'information à prendre en compte.
- Grâce aux nouvelles technologies, l'apprentissage peut se faire sans l'aide d'une personne ou du moins sans une présence humaine. Toutefois connaître développer et entretenir des relations est essentiel pour l'apprentissage tout au long de la vie.

3.1.1.6. Analyse des théories de l'apprentissage en rapport avec les difficultés d'adaptation des adolescents sourds en milieu scolaire ordinaire

L'analyse des théories de l'apprentissage ci-dessus évoquées nous laisse entrevoir que l'environnement joue un grand rôle sur la stimulation des apprenants. Malgré que les savoirs sont construits grâce aux efforts consentis par l'élève, l'application de ces théories d'apprentissages aux adolescents non-entendants en milieu scolaire ordinaire ne pourra être bénéfique à ces derniers si et seulement si les enseignants tendent les combiner. En partant du postulat stimulus/réponse, la théorie du comportementisme dans le contexte de l'adaptation scolaire de l'adolescent non-entendant permet de conditionner son processus d'apprentissage, il en ressort que pour faciliter la naissance d'un effet positif lors des enseignements chez ce dernier, il convient d'associer la théorie du connexionnisme par l'utilisation des outils informatiques qui permettra à l'élève de construire ses découvertes à travers les recherches effectuées enfin de faciliter l'intervention de ce dernier ce qui conduira à l'application des principes du cognitivisme,

constructivismes et socioconstructivismes. La combinaison de ses cinq théories de l'apprentissage permet de combler les lacunes communicationnelles dans la mesure où l'adolescent se retrouvera avec des outils permettant de développer sa réflexion.

3.1.2. Théorie de l'analyse clinique du comportement

Deux champs d'études abordent l'analyse clinique du comportement. Ces théories du comportement relèvent de la psychologie et de la sociologie découlent des approches cliniques. Dans ce travail nous allons faire allusion à la théorie psychologique du comportement plus particulièrement la théorie cognitive-comportementale et la théorie social cognitive.

❖ L'approche cognitive-comportementale

Issue des théories de l'apprentissage, l'approche cognitive-comportementale vise à aider les personnes aux prises avec des difficultés d'adaptation psychologique à modifier de manière volontaire son comportement et ses pensées enfin d'amenuiser ou d'éliminer totalement sa douleur émotionnelle. Ce modèle postule que le comportement est principalement influencé par l'apprentissage qui prend place au sein d'un contexte social. Dans ce modèle les différences individuelles dans le comportement sont attribuées à l'histoire unique de l'individu en relation avec des personnes et des situations spécifiques, et non pas à des traits de personnalité ou à une maladie mentale.

Le but de cette thérapie est d'aider les personnes à prendre conscience de l'influence des idées négatives et les comportements inadaptés sur ses émotions et attitudes. Avec l'aide des professionnels le sujet sous l'emprise de la négativité apprend à modifier ses pensées, à adopter d'autres comportements. Ainsi l'intervention thérapeutique, basée sur les recommandations d'un professionnel est ensuite mise en place par le sujet lui-même, qui modifie certains paramètres de son environnement physique ou de sa réalité psychologique et plus particulièrement son langage intérieur pour arriver à ses fins. En second lieu, elle se penche sur la compréhension de leur origine dans le passé.

Selon l'approche TCC, les difficultés psychologiques que peuvent éprouver un individu sont liées à des pensées, des croyances ou à des comportements négatifs qui ont été assimilés au cours de sa vie. Les stress, l'anxiété ne sont que les symptômes d'un mal être qui sont intégrés et qui remontent à leur insertion dans un nouveau

cadre inapproprié. Si on ne soigne pas la conséquence, il n'y aura que peu de résultats puisque la personne ne serait qu'en arrêt d'agissement. Ainsi la TCC permet d'aider des personnes à prendre contrôle de leurs pensées en favorisant le développement de nouvelles façons de percevoir des situations ou d'y réagir.

Parlant d'objectif de la TCC, elle permet de mener le sujet vers son autonomie et des relations interpersonnelles plus faciles. Pour ce faire, la TCC cible les objectifs suivants : l'affirmation de soi en apprenant à confronter à des situations stressantes, la modification des idées obsédantes véhiculées par l'anxiété, le travail et la restauration valorisante de sa propre image en considérant ses réelles qualités et potentialités.

❖ La théorie sociale-cognitive (TSC)

Cette théorie prend en compte trois variables liées entre elle provoquant ainsi l'apprentissage à se produire à savoir :

- Les facteurs comportementaux
- Les facteurs environnementaux (extrinsèques)
- Les facteurs personnels (intrinsèques)

La théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura inspire des recherches et des applications dans des secteurs aussi varié que la psychologie clinique et pathologique, l'éducation, la santé... Cette théorie permet d'illuminer les réflexions sur la production, la résistance au changement de comportement chez les adolescents. La TSC provient de la psychologie et tire ses racines du béhaviorisme et de la psychologie sociale. Le béhaviorisme fut l'objet d'un débat important sur la possible existence de processus médiateurs entre le stimulus et la réponse ; en effet, les opinion étaient divisées à savoir si le comportement n'était que la conséquence de renforcements et de punition ou s'il pouvait antérieurement avoir été initié par un feed-back. Certains psychologue avaient déjà proposé la notion de médiateur à l'instar de William James avec sa notion d'habitude, Freud avec sa notion de pulsion et Tolman, avec celle de cognition. Tolman (1930) défendit l'idée qu'une autre variable intervenait comme médiateur entre le stimulus et la réponse, il introduit ainsi le concept d'attente. Avec l'introduction de la cognition, les trois variables du comportement se trouvaient réunies pour l'élaboration de la théorie de l'apprentissage social (TAS) qui allait donner naissance à la théorie sociale cognitive.

La TSC définit le comportement comme une « triade dynamique » dans une interaction réciproque des facteurs personnels, comportementaux et d'environnement. Ce sont les processus cognitifs qui sont les premiers médiateurs du comportement, ainsi les conséquences de la réponse seront utilisées pour façonner la suite des futurs comportements et ceci avant même que le comportement soit engagé. De plus la TSC stipule que la majorité des comportements sont appris par imitation (apprentissage vicariant).

Pour la TSC, l'important apport de la cognition implique que la pensée est une force active qui construit la réalité de chacun d'entre nous, sélectionnant l'information, et choisissant des comportements sur la base des attentes et des valeurs. Par le biais de feedback et de la réciprocité, la réalité, l'environnement et la cognition. Cependant le traitement de l'information (attention, mémoire, capacité d'utiliser des symboles, et habilités de résolution des problèmes) changent avec le temps, selon le niveau d'expériences et de maturation. Ainsi, la compréhension des processus impliqués dans la construction de la réalité de chacun d'entre nous permet la description du comportement et la capacité de le changer.

La TSC est basé sur la notion d'interaction. Bandura (1986) précise qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres mais que l'interaction doit être comprise comme des facteurs personnels, environnementaux et des comportements.

Ainsi dans cette conception, l'influence de l'environnement sur les comportements reste essentielle ; mais à l'inverse de ce qu'on trouve dans les théories behavioristes de l'apprentissage (conditionnement classique et opérant) , une place importante est accordée au facteurs cognitifs, ceux-ci pouvant influencer à la fois sur le comportement et sur la perception de l'environnement. Cette perception est en effet plus déterminante que les conditions réelles dans lesquelles se trouve l'individu. Pour Bandura (1980), les humains ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent. Bandura cite plusieurs exemples montrant que l'effet de la situation sur le comportement (renforcement) ne devient vraiment significatif que lorsque le sujet prend conscience de ce renforcement. Mais ce modèle de causalité triadique et réciproque n'implique ni que chacun des trois facteurs intervienne avec la même force dans une situation donnée ni que les trois facteurs soient concernés en même temps.

La bidirectionnalité de l'influence signifie aussi que les personnes sont à la fois produits et productrices de leur environnement (Wood et Bandura, 1989). Le comportement d'un individu peut affecter sa façon d'expérimenter l'environnement à partir de son attention.

❖ **La théorie écologique de Bronfenbrenner**

Elle stipule que le milieu social influence sur le développement des personnes. Elle part de l'hypothèse selon laquelle l'environnement dans lequel nous grandissons affecte tous les plans de notre vie. Les émotions, les goûts, la façon de penser et les préférences seraient déterminés par différents facteurs sociaux. Publié en 1979, *the ecology of Human Development* repose sur l'idée centrale que l'environnement au sens large influence le développement de l'enfant. L'écologie du développement humain implique au sens large l'étude scientifique de l'accommodation progressive entre un être humain qui grandit et les changements de propriétés des milieux dans lesquels il vit étant donné que ce processus est influencé par les relations entre les milieux et les contextes qui les englobent. De ce fait, Urie Bronfenbrenner développe une taxonomie des environnements emboîtés qui met en relief des couches de systèmes interactifs qui entraînent le changement, la croissance, le développement physique, biologique, psychologique, social et culturel. Ainsi ce qui produit dans un système affecte et est affecté par d'autres systèmes (Swatt et Pettipher dans Landsberg et al 2005). Ce modèle explique ainsi les influences directes et indirectes sur la vie d'un enfant en se référant aux nombreux niveaux d'environnement et de contextes qui influence le développement d'une personne.

Il en ressort qu'il existe cinq systèmes reliés entre eux dont l'influence de l'un de ces systèmes sur le développement de l'enfant dépend de sa relation avec les autres. Ces systèmes sont ordonnés suivant une relation de proximité avec l'enfant. De ce fait les cinq systèmes de la théorie écologique de Bronfenbrenner sont :

- **Microsystème**

Le microsystème est formé des groupes qui ont un contact direct avec l'apprenant. Même s'il peut exister de nombreuses possibilités, certains des plus importantes sont la famille et l'école. La relation entre ce système et le développement de l'apprenant se produit dans deux directions. Les croyances des parents, du groupe et

des enseignants affectent directement la façon d'être de l'apprenant, toutefois il en est capable de modifier les perspectives de ces derniers.

Dans le cas des adolescents non-entendants ce système correspond à leur lieu de scolarisation de la base, l'école primaire est le premier groupe de scolarisation de ces derniers par conséquent elle affecte le développement intellectuel des sourds

- **Mésosystème**

Constitué des relations existantes entre ceux du premier niveau, la relation des parents avec les professeurs par exemple aura un impact sur l'enfant. Elle occupe une part importante dans le développement de l'apprenant. Les effets du mésosystème sont améliorés par des communications en face à face et si les personnes présentent, issues de différents milieux, travaillent ensemble de manière intégrée.

- **Exosystème**

Ce niveau est lié à des éléments qui affectent la vie de l'apprenant. Cependant celui-ci n'a pas de relation directe avec eux car une influence se produit indirectement sur son développement par exemple l'emploi de temps d'occupation des parents affectera la manière de penser, le temps libre des parents et par conséquent produira un impact sur la vie de l'apprenant.

- **Macrosystème**

Composé des éléments de la culture dans laquelle est plongée l'apprenant, il affectera tous les autres systèmes par exemple la langue des signes, la langue orale, la langue parlée complétée.

- **Chronosystème**

Fait référence au moment de la vie où se trouve la personne, en lien avec les situations qu'elle vit peu à peu. Par exemple les attitudes des parents envers les enfants peuvent s'interpréter différemment en fonction des âges de ces derniers. Tous ces systèmes se chevauchent et contribuent à former l'ensemble que l'individu percevra comme positif ou négatif.

Le psychologue camerounais Nsamenang (1992) affirmait que : « avant d'étudier les pratiques des soins et d'éducation d'un enfant camerounais, il faut commencer par définir l'environnement socioculturel africain. ». Cette théorie explique également les différences dans les connaissances, les compétences et les aptitudes de l'individu ou

apprenant et le rôle du système de soutien pour guider et structurer l'individu. Selon Bronfenbrenner(1979) le modèle des systèmes écologiques considèrent l'apprenant comme existant dans un contexte écologique complexe composé de nombreux systèmes intrafamiliaux et extrafamiliaux qui influencent le développement de l'apprenant.

Les théories comportementales abordées dans cette étude laissent entrevoir que l'environnement joue un grand rôle sur le développement socioaffectif des apprenants et de sa personnalité. Les interactions sociales influencent le développement de l'apprenant en le conditionnant sur tous les aspects, sociaux, cognitifs.

3.1.3. Théories de l'échec scolaire

De nombreuses théories ont été mises au point pour saisir le phénomène de l'échec scolaire et surtout d'appréhender les causes qui lui sont attribuées. Ces théories peuvent se regrouper en trois : le courant sociologique, le courant économique et le courant psychologique

3.1.3.1. Les théories sociologiques de l'échec scolaire

La démocratisation de l'enseignement a permis, certes, l'accès aux deux niveaux d'enseignement (secondaire et supérieur) à un grand public, qui ne pouvaient guère y accéder avant les années d'avant-guerre. Cependant, l'égalité d'accès à l'enseignement ne garantit pas l'égalité des chances de réussite. L'échec scolaire touche de façon prépondérante les enfants défavorisés et de familles modestes.

De ce genre d'observations, les sociologues ont mis en évidence, dès 1960, une très forte corrélation entre les performances scolaires et le milieu socio-culturel de l'élève. Plus tard, ces théories ont été mises en doute et de nouvelles pistes mettant au centre d'intérêt la structure globale de l'école ont vu le jour.

Pour le premier courant, on parle des théories macrosociologiques, et pour le second, il s'agit des théories microsociologiques.

3.1.3.1.1. Les théories macrosociologiques de l'échec scolaire

Les théories macrosociologiques expliquent les performances scolaires par la structure globale de la société (Akoué, 2007). Parmi les grands défenseurs de ces théories figurent Bourdieu et Passeron (1970) et Beaudelot et Establet (1971).

3.1.3.1.1.1. La thèse Bourdieu et Passeron, 1970

Connue sous le nom de la « théorie de la reproduction », cette thèse stipule que les enfants d'origine populaire, souffrant d'un environnement moins favorable, se retrouvent tout naturellement en situation d'échec scolaire (Mime/Martinasso, 1998). Selon Bourdieu et Passeron (1970), les élèves issus des milieux dits défavorisés ne possèdent pas de bases culturelles, à l'instar de ceux des bonnes familles, nécessaires pour aborder les matières inscrites au programme scolaire. En effet, l'école tend globalement à fonctionner de manière explicite ou implicite selon l'habitus des classes dominantes. En conséquence, certaines règles du jeu scolaire, certains codes langagiers ou sociaux ne peuvent être assimilés que par ceux qui disposent des prérequis de par leurs familles (Bernstein, 1975a). Alors qu'à six ans, certains enfants savent déjà lire et écrire, d'autres en sont fort loin, voire au début. Pourtant l'école exige les mêmes obligations à la fin de l'année. Appliquer une égalité de traitement à des sujets forts différents ne peut conduire qu'à des inégalités des résultats. Ainsi, en imposant les traits culturels ou l'habitus de la classe dominante à tous les élèves, l'école exerce, selon l'expression de Bourdieu et Passeron (1970), une violence symbolique qui enfonce davantage les enfants des familles défavorisées dans l'échec scolaire.

Parlant des pratiques langagières des familles et de la culture de l'école, Bernstein (1975a) a révélé que les familles populaires transmettaient à leurs enfants un langage différent de celui des familles favorisées. Selon cet auteur, les premiers bénéficient d'un langage restreint et les seconds jouissent d'un langage élaboré. Ainsi, dès le début de l'école, les enfants ressortissants des milieux défavorisés se trouvent en difficulté puisqu'ils doivent s'adapter à un nouveau langage. À l'inverse, ceux issus des milieux favorisés n'éprouvent pas de difficultés majeures étant donné qu'ils sont déjà habitués au langage de l'école, langage qui apparente celui du domicile. À ce sujet, les propos de Bernstein (1975a: 44-45) paraissent beaucoup convaincants :

« Le bain du langage où l'enfant est plongé dès ses premiers mois détermine son adaptation à la langue de l'école. Dans les familles de niveau socio-culturel élevé, l'enfant reçoit une langue riche par son lexique, par sa syntaxe, par ses nuances affectives et logico-verbales. Ce «code élaboré» correspond précisément à celui des apprentissages scolaires. Dans les familles socio-culturellement démunies, au contraire, l'enfant est avant tout le support des échanges immédiats, concrets, peu soucieux de l'implicite du discours et des nuances d'expression. Ce code restreint n'est pas celui de l'école, il hypothèque les apprentissages fondamentaux consignés dans les programmes, perturbe l'enfant et peut conduire au désaccord et au décrochage».

Bloom (1979) est aussi dans cette logique. Pour cet auteur, le vocabulaire déjà maîtrisé par l'enfant avant l'entrée à l'école primaire est une des prédictions les plus efficaces de l'échec scolaire, en particulier en lecture. Les enquêtes MLA effectuées au Nigeria, à l'île Maurice et au Mozambique semblent corroborer les faits. Elles mentionnent que le faible niveau des performances scolaires généralement constaté est largement dû au très bas niveau de la maîtrise de la langue d'enseignement. Des résultats analogues sont relevés à travers les recherches du PASEC (Demeuse et al., 2005).

Au handicap culturel qui frappe les enfants des couches populaires, s'ajoutent les aspirations ou les attentes des parents (Litt, 1980). Les familles les plus aisées sont plus demandeuses et contestataires, alors que les familles populaires intègrent et subissent les décisions prises par les maîtres (Troncin, 2001 ; Duru-Bellat, 2003; Bounouré, 1995).

3.1.3.1.1.2. Les théories de Beaudelot et Establet

Beaudelot et Establet (1971) affirment que l'école est au service du capitalisme et de la reproduction sociale. Selon ces auteurs, il existe deux réseaux différents d'éducation correspondant à deux grandes classes sociales. Les enfants issus du prolétariat entrent dans un réseau primaire-professionnel qui reproduit la situation sociale de leurs parents et les enfants issus de la bourgeoisie entrent dans le réseau secondaire-supérieur qui lui aussi tend à la reproduction sociale. L'école contribue donc à la survie du capitalisme qui est fondé sur la division entre ces deux classes.

Seuls, de rares enfants de catégories défavorisées peuvent dépasser l'obstacle du primaire et pourront, en intégrant le secondaire, espérer une ascension sociale.

Bien que la théorie de Beaudelot et Establet (1971) soit fortement nuancée par la démocratisation de l'enseignement, l'étude comparative des catégories d'origine des élèves des lycées d'enseignement professionnel et des élèves des lycées d'enseignement général témoigne de la persistance des deux réseaux décrits par les auteurs.

Les observations de Carron et Châu (1988) étayaient cette théorie. Dans une étude menée au Ghana, ces derniers ont relevé une relation entre le décrochage scolaire et la catégorie socioprofessionnelle des parents. Ils ont constaté que la proportion des pères ouvriers était nettement plus faible dans le groupe des enfants toujours scolarisés que dans le groupe des enfants ayant abandonné.

En définitive, les deux théories sociologiques établissent une corrélation statique entre les performances scolaires et l'appartenance socio-culturelle d'une part, et d'autre part, à la

catégorie socio-professionnelle des parents. Selon ces théories, l'échec scolaire comme la réussite scolaire seraient déterminés à la naissance. Cependant, ces théories sont à prendre avec beaucoup de réserves dans la mesure où les études ultérieures ont prouvé l'inverse.

La théorie de Bourdieu et Passeron (1970) et celle de Beaudelot et Establet (1971) présentent quelques faiblesses dont il faut tenir compte lorsqu'on analyse les performances scolaires des élèves. A titre d'exemple, les deux théories semblent ignorer, à l'instar des recherches input-output, un aspect important : la part revenant à l'institution scolaire. C'est dans cette logique que de nouvelles théories, en l'occurrence les théories microsociologiques, sont apparues.

3.1.3.1.2. Les Théories microsociologiques

Ces théories expliquent le rendement scolaire à partir des éléments ou des sous-systèmes de la structure globale. Elles se regroupent en deux grandes catégories : l'approche des choix rationnels et la théorie de l'autonomie relative.

3.1.3.1.2.1. L'approche des choix rationnels

Les tenants de cette thèse, en particulier Boudon (1973), s'insurgent contre ceux qui affirment que les performances scolaires sont fortement corrélées à la catégorie sociale. Boudon (1973) rejette la théorie de la reproduction et trouve que les individus font des calculs. Il l'exprime ainsi :

« L'héritage culturel n'influence la scolarité que dans le jeune âge : dès l'enseignement secondaire, ce sont les choix rationnels des individus, calculés en terme de coût et bénéfices dont on évalue la rentabilité par rapport à la position occupée. Ces décisions s'opèrent en fonction des systèmes d'attente, eux-mêmes déterminés par l'école et l'origine sociale ».

C'est pour cela d'ailleurs que certaines personnes peuvent passer d'une catégorie sociale à l'autre, phénomène connu sous le nom de «mobilité sociale». Cependant, même si les partisans de cette théorie reconnaissent que les performances scolaires ne dépendent pas de l'origine sociale, du moins à partir d'un certain niveau de l'enseignement, ils reconnaissent que le choix, si rationnel, soit-il, est limité par les moyens dont on dispose, qui eux-mêmes sont fonction du capital économique généré par le capital culturel.

3.1.3.1.2.2. Les théories de l'autonomie relative

Selon les adeptes de cette théorie (Duru-Bellat, 2003 ; Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992 ; Cherkaoui, 1979; Brookover, Shwetzzer, Beady, flood et Wisenbaker, 1979),

les résultats scolaires seraient fonction de l'organisation pédagogique et administrative de chaque école, ainsi que les ressources humaines, matérielles et financières dont dispose l'école. Les recherches s'inspirant de ce modèle ont été spécifiées dans les sections en rapport avec les notions de l'effet-maître et de l'effet-enseignant évoquées antérieurement.

En dépit de l'intérêt de ces théories sociologiques, il reste que la plupart des études et ouvrages consultés, concluent que la question de l'échec scolaire (redoublement) englobe un champ de recherche plus vaste, car elle concerne diverses variables: variable sociologique, certes, mais aussi, des variables économique et psychologique.

3.1.3.2. La thèse économique

Selon cette thèse, les performances scolaires des élèves seraient étroitement liées aux moyens financiers investis dans le secteur éducation. D'après cette thèse, les effets de l'économie sur l'éducation tendraient à être plus élevés dans les pays à faible revenu (Banque Mondiale, 1980 citée par Heyneman, 1986). Dans les pays à faible revenu, suite aux contraintes financières, l'offre éducative est de loin inférieure à la demande éducative. La sélection devient alors rigoureuse à tous les niveaux d'enseignement, ce qui engendre des échecs massifs (Heyneman, 1986).

Cependant, au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur, le fait que les places soient limitées inciterait les élèves ressortissants des familles pauvres à travailler davantage et avoir des résultats similaires à ceux des enfants des familles riches et parfois même se classer devant eux.

3.1.3.3. La thèse psychologique

Deux approches différentes tentent d'expliquer les mauvaises performances des élèves :

L'approche biogénétique et l'approche psychoaffective.

3.1.3.3.1. L'approche biogénétique

Les partisans de cette thèse que les sociologues appellent «idéologie du don» continuent à présenter l'intelligence comme un patrimoine héréditaire, inné et stable. Cette façon de penser a pris la forme des théories scientifiques au début du vingtième siècle. Alfred Binet fut parmi les premiers à diffuser que dès leur naissance, les êtres humains sont dotés d'aptitudes diverses qui déterminent leur avenir par la suite. Selon les partisans de cette thèse, certains individus sont dotés d'aptitudes pratiques et sont par conséquent faits pour exécuter des travaux manuels. D'autres sont doués d'aptitudes intellectuelles et prédisposés à réussir des études jusqu'au plus haut niveau. Terman était aussi convaincu que les aptitudes

intellectuelles étaient fonction des classes sociales. Selon lui, le fait que les enfants des classes supérieures réussissent mieux aux tests provient surtout de la qualité supérieure de ce qu'ils ont reçu à la naissance (Gilling : 1998).

Parmi les plus grands défenseurs de ce courant figurent Le Gall (1954) ; Jencks (1973) et Debray-Ritzen (1978). Ces derniers affirment que la réussite scolaire est fonction de l'intelligence inscrite dans le patrimoine génétique, élément dont les individus en sont par nature inégalement dotés. Partant, le rôle de l'école est donc, de repérer et de sélectionner les meilleurs, de manière à réserver à une élite un poste supérieur dont un pays a besoin (DebrayRitzen, 1978). Selon cette philosophie, l'école est considérée comme une variable neutre. Reprendre une même année d'études serait sans effet, puisque la même situation se reproduirait l'année suivante (Carrel, 1935 ; Del'hayé, 1978 cités par Akoué, 2007). Cependant, suite aux travaux du grand psychologue suisse, Jean Piaget, ce courant a été réfuté. En effet, pour cet éminent psychologue suisse qui a étudié le développement de l'enfant, l'intelligence se construit. Grâce à sa théorie, on est convaincu que tout s'apprend ou, mieux, que tout se construit. On reconnaît aujourd'hui que les aptitudes ne sont pas innées, mais plutôt acquises (Bernestein, 1975). En outre, deux auteurs américains, Carroll et Bloom ont grandement contribué à modifier les idées répandues par les tenants de la thèse biogénétique. À travers leur théorie respective, la théorie de la «discrimination positive» et celle de la «pédagogie différenciée», ils ont montré qu'il était faux de penser que certaines personnes étaient inaptes pour les études. Tout le monde peut apprendre, mais à un rythme différent (Bloom, 1979; Legrand, 1995; Goodlad et Anderson, 1959).

En définitive, l'idée selon laquelle l'intelligence est vue comme un don transmis du père en fils n'a pas de fondement scientifique. Penser que les faibles performances scolaires relevées chez certains élèves sont liées à leur patrimoine héréditaire ne tient plus aujourd'hui. A l'heure actuelle, on peut surmonter les difficultés scolaires et échapper à certaines mesures fâcheuses dont le redoublement d'une classe, si on étudie bien, avec des stratégies bien appropriées et étant surtout motivé. Ce dernier aspect nous amène à parler de la théorie psychoaffective.

3.1.3.3.2. La thèse psychoaffective

Les variables dites psychoaffectives : motivation et difficultés relationnelles jouent un rôle capital dans tout acte d'apprentissage. Leur absence conduit à l'échec (redoublement ou exclusion). Il s'agit de la motivation et des difficultés d'ordre relationnelles.

3.1.3.3.2.1. La motivation

L'apprentissage est une réalité complexe influencé par de nombreux paramètres, y compris la motivation. Par motivation en contexte scolaire, Viau (1997:7) en donne la signification suivante: «*un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre le but*». Cette définition, partagée aussi par Barbeau (1993), met en évidence les déterminants de la motivation en contexte scolaire (perception et conception) d'une part, et les indicateurs permettant de reconnaître un élève motivé ou son degré de motivation (la participation, l'engagement et la persistance) d'autre part. Cependant, comme le souligne Keller (1992), la motivation scolaire ne réside pas seulement dans l'objet d'apprentissage, mais aussi dans les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage et dans les perceptions que l'apprenant a de l'activité pédagogique qui lui est proposée.

a) Image de soi

La conception que l'individu a de l'intelligence est un élément important susceptible d'influer à la fois sur l'estime de soi générale et son sentiment de compétence dans différentes situations plus spécifiques (Bariaud et Bourcet, 1994). L'intelligence peut être perçue par élève comme stable et non modifiable dans le temps ou, au contraire, comme pouvant évoluer selon l'utilisation que la personne en fait. Dans le premier cas, l'élève aura tendance à se rendre devant toute tâche qui lui paraît difficile, alors que dans le second cas, l'élève sera plus enclin à persister dans les tâches scolaires malgré les difficultés éventuelles qu'il rencontre.

Barbeau (1993 : 22) renforce l'idée précédente en termes suivants :

« Si l'élève considère l'intelligence comme stable, qu'il n'a pas de pouvoir sur le développement de ses habilités intellectuelles, il est peu probable qu'il investisse beaucoup de temps et d'efforts dans le travail scolaire. [...]. Si un élève croit que l'intelligence peut évoluer et s'il poursuit des buts axés sur l'apprentissage, il aura le goût de s'engager, de participer et de persister dans les tâches scolaires pouvant l'amener à développer des stratégies de fonctionnement de ses capacités intellectuelles et de ses capacités d'adaptation ».

L'image de soi que se fait l'élève serait cultivée également par les différentes formes d'évaluation opérées par l'école (Bastin, 1990). En effet, l'esprit de compétition entretenu par certaines écoles constitue, pour les élèves faibles en particulier, un creuset où se forment progressivement le sentiment d'infériorité; l'image négative de soi et la tendance à

démisionner devant les difficultés. Chez un bon nombre d'élèves, le découragement; la perte de confiance en soi et parfois même l'état dépressif sont souvent observés à la suite de mauvaises performances. À ce sujet, Prêteur et Louvert-Schmauss (1994) ont constaté qu'il existe un lien entre l'image de soi chez les élèves de première année primaire et les résultats en lecture et écriture. Les meilleurs élèves de la classe avaient une image positive de soi et s'estimaient de bons élèves. En plus, ils déclaraient que l'apprentissage était facile. À l'inverse, chez les moins bons élèves, l'image négative se traduisait par une faible estime de soi par rapport à la lecture en général et l'écrit en particulier. En outre, ces élèves supposaient que ce sentiment d'infériorité était partagé par leurs parents, enseignants et camarades de classe. L'image négative entretenue par les mauvaises notes serait aggravée par les commentaires assignés par certains enseignants sur les copies des élèves (Leary, 1985 cité par Viau, 1997).

La motivation résulte aussi de la perception de l'activité.

b) Perception de l'activité

La perception qu'a l'élève de l'importance ou de la valeur d'une activité (ici l'apprentissage) crée des attentes élevées ou basses à son égard, qui peuvent influencer à leur tour le degré d'engagement de l'élève dans l'activité (Avalos, 1987). Ainsi, un élève qui vient dans un milieu familial où l'école et les buts poursuivis sont importants est plus porté à s'engager, à suivre et à accomplir les tâches qu'un élève qui vient d'un milieu familial pour qui l'école est une perte de temps (Barbeau, 1993). En conséquence, il est important de valoriser l'apprentissage, car l'élève qui perçoit l'apprentissage comme en soi est plus porté à acquérir de nouvelles bases, à développer ses compétences que l'élève qui accorde la primauté à la performance. De plus, il est également important d'aider l'élève à découvrir la signification et l'importance des tâches scolaires dans le processus global de la formation et de l'apprentissage. En effet, il n'est sûrement pas facile pour un jeune de s'engager et de persévérer dans des tâches parfois pointues, qui semblent n'avoir aucun lien avec ses intérêts. Bien entendu, d'autres aspects s'ajoutent à la perception de l'activité, notamment la perception des causes de la réussite ou de l'échec.

c) Perception des causes de la réussite ou de l'échec

Il s'agit ici de l'analyse que les élèves effectuent de leurs réussites ou de leurs échecs. Selon Meyer (1987) et Schunk (1989) cités tous par Barbeau (1993), les attributions causales font partie des indices utilisés par les élèves pour évaluer leur compétence à apprendre des habiletés cognitives. Selon ces auteurs, les élèves qui attribuent leurs succès

passés à leur compétence se sentent capables de bien réussir dans le futur. A l'inverse, d'autres élèves attribuent leurs mauvaises notes à des causes stables et hors de leur contrôle. De telles attributions rejoignent le concept d'impuissance acquise et affecte négativement les conduites scolaires et la motivation des élèves.

3.1.3.3.2.2. Les difficultés relationnelles

Aux facteurs liés à la motivation s'ajoutent ceux en rapport avec les difficultés relationnelles. En effet, l'école maternelle constitue une rupture entre le milieu familial et l'enfant. L'organisation de l'école primaire quant à elle, en particulier l'horaire de travail et la discipline, constitue pour beaucoup d'élèves, généralement ceux qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle, une entrave aux résultats scolaires.

Pour les élèves âgés, ceux qui ont subi plusieurs redoublements ou qui ont commencé l'école à un âge avancé, s'ajoutent les contraintes liées au développement, en particulier à l'adolescence. Au cours de cette période, le moi de la personne développe l'esprit d'autonomie et surtout des réactions d'opposition (Mannoni, 1979 cité par Akoué, 2007). Cette situation débouche parfois aux conflits scolaires et familiaux. Dans pareils cas, l'école pourrait être taxée par l'adolescent comme un milieu contraignant, ne présentant aucun intérêt pour lui, ce qui affecte négativement les performances des élèves.

Les recherches et les théories sur l'échec scolaire en partant sur le redoublement ont mis en évidence les causes probables de ce phénomène. Il reste à voir si ces dernières conviennent aussi aux adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.



**DEUXIEME PARTIE :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE
ET OPÉRATOIRE**

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

Notre recherche a été menée suivant l'approche propre aux sciences de l'éducation, avec une ouverture aux sciences humaines et sociales, dans une quête de complémentarité et interdisciplinarité, pour une saisie du problème globale ici posé. Il est question dans cette partie de notre travail de recenser et de présenter les instruments de recherche utilisés tout au long de l'étude. Il convient de tracer l'évolution méthodologique enfin d'expliquer rationnellement les variables permettant la vérification des hypothèses de recherche.

La méthodologie de ce travail se décline en deux points essentiels : les modèles théoriques et les techniques de collectes des données. Ainsi nous présenterons dans cette partie les hypothèses, les variables, le type de la recherche, la présentation du site de recherche, la population cible, la technique d'échantillonnage, les types d'instruments pour recueillir les informations et la manière dont les données ont été recueillies.

4.1. Les hypothèses et leurs variables

- Les hypothèses

- L'hypothèse générale

En guise de réponses anticipées à nos questions de recherche nous avons émis une hypothèse générale et trois hypothèses spécifiques.

➤ HG : les difficultés d'adaptation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire influencent leur déperdition scolaire.

- Les hypothèses spécifiques

➤ HS1 : Le développement intellectuel influence le rendement scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.

➤ HS2 : Les relations socioaffectives influencent la démotivation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.

➤ HS3 : Les difficultés communicationnelles influencent l'abandon scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.

- **Opérationnalisation des variables**

Dans le cadre de notre étude, l'hypothèse générale suggère deux variables : une variable indépendante les difficultés d'adaptation et une variable dépendante qui est la déperdition scolaire des adolescents non-entendants.

Tableau 4 : Tableau synoptique des hypothèses, des modalités, indicateurs, indices

QUESTIONS DE RECHERCHE	HYPOTHÈSE GÉNÉRALE	HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES	VARIABLES	MODALITÉS	INDICATEURS	INDICES
Les difficultés d'adaptation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire influencent-elles leur déperdition scolaire ?	Les difficultés d'adaptation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire influencent leur déperdition scolaire.	HS1 : le développement intellectuel influence le rendement scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.	VI : Difficultés d'adaptation	-La communication	- Gestuelle, lire, écrire	Bonne / mauvaise
				-Les interactions sociales	- Les enseignants, les élèves, les parents	Bonne / mauvaise
				Le profil cognitif	- Compréhension ; raisonnement, mémorisation.	Bonne / mauvaise
			HS2 : Les relations socioaffectives influencent la démotivation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire	VD : Déperdition scolaire	Echec scolaire Abandon scolaire	Le coût économique, la démotivation, le manque d'intégration proprement dite, stress
		Les difficultés communicationnelles influencent l'abandon scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.				

4.2. TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche est une recherche qualitative de type exploratoire et descriptif. la recherche qualitative selon Anadon (2006) privilège d'une façon ou d'une autre l'expérience et les points de vues des acteurs sociaux sur un sujet précis. ainsi, le point de vue des acteurs est valorisé à travers l'interprétation qu'ils accordent à leur vécu quotidien (Deslauriers et Kérisit, 1997). Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite les données difficilement quantifiables et ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde tout simplement pas la première place.

La recherche qualitative est une recherche qui produit et analyse des données descriptives. Telle que les paroles écrites les comportements observatoires des personnes (Taylor et Bogdan, 1984). La recherche qualitative repose sur une visée compréhensible cherchant à répondre aux questions pourquoi et comment. Elle analyse les actions et interactions en tenant compte des intentions des acteurs. La recherche qualitative donne un aperçu du comportement et des perceptions des gens en permettant d'étudier leurs opinions sur un sujet particulier de façon plus approfondie que dans un sondage. Elle génère des idées et des hypothèses pouvant contribuer à comprendre une question perçue par la population cible et permet de définir ou investir les choix liés à cette question.

Notre recherche est une recherche qualitative car elle a pour objet d'analyser et de comprendre les phénomènes humains en vue de plus de compréhension et d'explication. Elle s'intéresse à des cas et des échantillons plus restreints qui sont étudiés en profondeur. la recherche qualitative descriptive se concentre sur des interprétations et des expériences et leur signification.

En d'autres termes, la recherche qualitative permet de comprendre le sens que les acteurs sociaux accordent à un phénomène social. Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour cette démarche méthodologique parce qu'elle permet de comprendre et de saisir le point de vue des intervenant concernant la problématique des difficultés d'adaptation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.

De ce fait, cette recherche vise à comprendre l'impact des difficultés d'adaptations sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire, mais particulièrement de déterminer les causes de ses difficultés et

les stratégies employées par les écoles intégratives pour faciliter la scolarisation de ces adolescents à travers les enquêtes effectuées auprès de ces intervenants lors de notre descente sur le terrain.

Notre recherche est de type descriptif et de nature exploratoire. Elle est descriptif parce que nous essayons dans ce travail de mettre à la connaissance des acteurs d'inclusion scolaire, les éléments perceptibles dans la qualité de la prise en charge de la personne placée en institution qui détermine sa marginalisation dans un environnement social (école) . Or la nature exploratoire de notre recherche vient du fait que nous avons voulu analyser les facteurs sociaux en milieux scolaires qui ont un impact négatif sur le rendement scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire, tout en faisant une descente sur le terrain.

D'une manière générale, notre recherche est qualitative, elle met l'accent sur l'expérience de la personne telle qu'elle l'a vécue. À cet effet elle est basé sur une approche systématique de collecte et d'analyse des informations obtenues à partir d'un «échantillon de la population. Elle s'attèle à fournir des résultats valides sur le plan descriptif.

4.2.1. Méthode de recherche : l'étude de cas

L'étude des cas met en relief la totalité de la situation et permet de résoudre un problème actuel à partir d'une description exhaustive. C'est l'analyse détaillée d'un contexte qui s'oppose à l'analyse globale. C'est une recherche qui consiste à la collecte des données dans le but de décrire une situation la condition ou l'état actuel des choses. La méthode d'étude de cas est une méthode scientifique qui consiste à singulariser à l'extrême un cas, enfin d'étudier sa problématique. En d'autres termes, l'étude de cas est une observation approfondie et prolongée du sujet dans le seul but d'une étude aussi exhaustive que possible des caractéristiques associées à sa condition et de leurs relations.

Pour Yin (1984. p.23), l'étude de cas est une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, ou les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans laquelle des sources d'informations multiples sont utilisées.

4.3. PRESENTATION DE LA VILLE DE YAOUNDE

➤ Sur le plan démographique

Yaoundé est la capitale politique du Cameroun, chef-lieu de la région du centre, elle est située à 300 km de la côte atlantique, entre le 3°5' de latitude Nord et 11°31' de longitude Est (Yogo.S, 2005). Elle s'étend sur 304 km² dont une superficie urbanisée de 183km². La population de Yaoundé est estimée à 4.336.670 d'habitants et on y retrouve tous les groupes ethniques du pays. Alors qu'on estime que 67% la population urbaine du pays habite dans les quartiers dit spontanés, cette proportion serait comprise entre 70% et 80% à Yaoundé. La structure démographique met en relief une population très jeune (les moins de 20 ans représentent 60% de la population) et un déséquilibre du sexe ratio en faveur des hommes. Le taux de masculinité est estimé à 113 hommes pour 100 femmes.

➤ Sur le plan social

La ville de Yaoundé est dotée de plusieurs infrastructures diversifiées tant au plan scolaire que médical. Parmi les établissements scolaires nous recensons un grand nombre destiné à la scolarisation des personnes entedantes et peu de structures spéciales pour l'éducation des non-entendant. Parmi les structures d'établissements scolaires secondaires publics pratiquant l'inclusion nous dénombrons le lycée bilingue de Nkol-éton disposant d'un centre d'affaire social chargé d'accompagner et de veiller à l'inclusion des personnes handicapées au sein de cette structure, le cetif communal de Yaoundé et le cetif de Ngoa-ékellé qui accueillent dans leur enceinte les non-entendant même s'ils ne disposent pas d'un suivi social et pour finir le collège adventiste dans le secteur du privé qui pratique l'inclusion des non-entendants.

4.4. POPULATION DE LA RECHERCHE

La population de la recherche peut se définir comme un ensemble d'éléments qui ont des caractéristiques communes. L'élément est l'unité de base de la population auprès de laquelle l'information est recueillie. Il est généralement une personne mais il peut aussi être un groupe, une école où une ville. Autrement dit, c'est l'ensemble des personnes susceptibles de subir une expérimentation en vue d'obtenir des résultats dans une étude.

La population de notre recherche concerne les adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire de la ville de Yaoundé plus particulièrement du lycée bilingue de NKOL-ETON, Collège Adventiste, Cefif de Ngoa-Ekellé et les responsables d'écoles y intervenant. Nous avons pu obtenir une liste de (37) élèves et (10) enseignants et responsables d'écoles qui forment la population de notre étude.

Population parente :

C'est un sous ensemble de la population de la recherche présentant certaines caractéristiques. Dans notre recherche, c'est l'ensemble des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire, des responsables d'écoles et des enseignants y intervenant dans leur scolarisation. Tandis que la population cible est un sous ensemble des personnes qui satisfont aux critères de sélection définis d'avance et qui permettent de faire des généralisations. Notre population cible est constituée des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire et de leurs enseignants et responsables. La population accessible est cette portion que le chercheur peut facilement atteindre. Elle doit être représentative de la population cible. Dans le cas d'espèce ce sont les adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire, les enseignants et responsables y intervenant dans leur encadrement.

4.5. TECHNIQUES D'ECHANTILLONNAGE

Pour une bonne représentativité de notre population, nous avons opté pour la technique d'échantillonnage par choix raisonné, suivi d'une technique aléatoire simple. Cette technique permet de constituer un échantillon d'individu en fonction de traits caractéristiques. C'est à partir d'une pré-enquête que nous avons ressorti la population de notre étude. Ceux qui répondaient aux critères d'inclusion ci-dessus présentés. Un échantillon aléatoire par la suite réalisé avec ceux retenus du pré-enquête a permis d'obtenir un échantillon constitué de 05 adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire et de 08 enseignants et responsables y intervenant dans leur encadrement constituant l'échantillon de notre étude.

Nous avons choisi l'échantillonnage aléatoire simple car elle permet de corriger les biais d'échantillonnage en ce qui concerne l'implication de l'expérimentation.

4.6. ECHANTILLON

C'est la fraction de la population sur laquelle porte l'étude. Il doit être représentatif de cette population. c'est-à-dire que certaines caractéristiques connues de la population doivent être présentées dans tous les éléments de l'échantillon. L'utilisation d'un échantillon comporte des avantages certains sur le plan pratique, mais encore faut-il représenter fidèlement la population d'étude.

4.6.1. Critères d'inclusion

les facteurs qui permettent de participer à cette étude sont appelés critères d'inclusion et d'exclusion. Cependant, nous allons définir les critères d'inclusion et ensuite d'exclusion. Le critère d'inclusion est le caractère positif décrivant une caractéristique que doit présenter les personnes pour être inclure.

Être un adolescent non-entendant en situation d'intégration scolaire, être un enseignant ou responsable de la structure scolaire encadrant ces dernier dans la ville de Yaoundé.

4.6.2. Critère d'exclusion

Le critère d'exclusion est de caractère négatif c'est-à-dire qu'il décrit le caractère que ne doit pas présenter les personnes pour être incluses dans l'essai.

- Les adolescents non-entendants ayant des troubles associés.
- Les enseignants ni encadrants pas ces derniers

4.7. OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES

Comme principal outil nous avons fait usage du guide d'entretien pour la collecte des données. À l'aide de cet outil, plusieurs techniques telles que l'entretien semi-directif : « qui permet d'orienter en partie le discours des personnes interrogées autours de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs et consignés dans un guide d'entretien. Il peut venir compléter et approfondir des domaines spécifiques. » et l'entretien libre ont permis de recueillir les informations auprès des responsables des établissements scolaires intégratifs et de leurs élèves non-entendant. l'entretien libre est celui qui à travers lequel nous avons pu entrer en contact avec les adolescents non-entendants en situation de scolarisation en milieu ordinaire de même que les

responsables y intervenant. Cette technique a permis de recueillir des informations susceptibles d'être qualifiées. Le choix s'explique par la souplesse que caractérise cette technique et la facilité qu'elle offre d'entrer en contact avec ces adolescents non-entendants.

L'entretien est une situation conventionnelle de face à face entre l'interviewé, initiée à la demande de l'intervieweur qui enregistre et conduit l'entretien Gighlione et Blanchet (1991). C'est un mode d'investigation scientifique basé sur une communication verbale et sur un objectif précis.

4.7.1. Justification du choix de l'instrument

Le choix du guide d'entretien est en parfaite adéquation avec les exigences de la méthode préalablement choisie dans le cadre de cette recherche. Le guide d'entretien est un instrument de collecte de donnée qui exige au participant des réponses écrites ou orales à un ensemble de questions. Il a pour but de recueillir des informations factuelles sur des événements ou des situations connues, des connaissances, des croyances, des sentiments, des attitudes et d'opinions. Nous avons choisi cet instrument pour plusieurs raisons.

Pour Norwood (2000), le guide d'entretien présente une forte souplesse en ce qui concerne la structure, la forme et les moyens de recueillir de l'information.

4.7.2. Construction du guide d'entretien

Le processus lié à la collecte des données a débuté par l'élaboration d'un guide d'entretien. Le guide d'entretien est défini comme un « ensemble organisé de fonctions d'opérateurs et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute et d'investigation de l'intervieweur. (Blanchet et Gotman 2010.p.61).

Notre guide d'entretien a été construit à partir des axes décrits dans nos centres d'intérêts. Nous nous sommes servis d'indices afin de formuler les questions qui tiendraient compte de nos modalités. La conception du guide d'entretien prenait aussi en compte le niveau d'instruction de la population, ceci de manière à le rendre plus accessible pour notre échantillon. Les éléments d'identification ont été introduits afin de s'assurer du respect des critères d'inclusion.

D'après le préambule, nous avons :

Identification des participants ;

Thème 1 : La communication ;

- Lire
- Écrire
- Gestuelle

Thème 2 : les interactions sociales ;

- Famille
- Enseignant(e)s
- Camarades de classe

Thème 3 : le profil cognitif;

- La compréhension
- Le raisonnement
- La mémorisation

4.8. DEMARCHE DE COLLECTE DES DONNEES

Nous avons effectué un pré-enquête auprès d'un échantillon de notre population cible pour la validation de notre instrument de collecte de données avant de procéder à l'enquête proprement dite.

4.8.1. La pré-enquête

Pour collecter nos données, nous avons d'abord procédé par une pré-enquête. Elle consiste à une investigation préalable que nous devons mener pour nous assurer de la validité et de la fiabilité de l'instrument de collecte des données auprès d'un échantillon réduit de 03 à 01 personnes de la population cible. Cette étape est tout à fait indispensable car elle permet de déceler les défauts du guide d'entretien et d'apporter les corrections qui s'imposent.

De ce fait nous avons mené une pré-enquête le 11 Juillet 2022 au collège adventiste de Yaoundé où nous nous sommes entretenu avec 2 élèves non-entendants et un responsable d'affaires sociales à l'aide d'un guide d'entretien. Le choix de ces

sujets a été fait au hasard et a eu lieu un jour avant l'enquête proprement dite. Après le pré-test nous avons corrigé le guide d'entretien en le reformulant.

4.8.2. L'enquête

L'enquête proprement dit s'est déroulée du 12 Juillet au 12 Août 2022 . Elle a consistée aux entretiens libres et semi-directifs avec les sujets retenus pour l'étude.

4.9. TECHNIQUES D'ANALYSE DE DONNEES

Après la collecte des données, elles ont été traitées enfin d'obtenir des résultats aboutissants aux conclusions de la recherche. cette étape a consisté à analyser les discours fournis par les participants.

La technique d'analyse des données est fonction du type de recherche choisi. À cet effet, nous avons fait recours à la technique descriptive pour analyser les données.

✓ Analyse descriptive

Elle permet de décrire un ensemble de données. Cela comprend la synthèse des analyses primaires. Elle permet une présentation et un résumé de toutes les données d'analyses recueillis. Elle vise également à décrire les caractéristiques de l'échantillon et à répondre aux questions de recherche. Après avoir passé en revue toute la méthodologie de l'étude, nous allons dans le chapitre suivant nous appesantir sur la présentation et l'analyse des résultats.

✓ Difficultés rencontrées lors du déroulement des entretiens

Pendant la descente sur le terrain pour la collecte des données, nous avons fait face à de nombreuses difficultés et contraintes. Dès la prise de contact, nous nous sommes heurté aux difficultés de compréhension de la part d'adolescents non-entendants pour qui il fallait réadapter les questions en langue des signes et les réexpliquer à plusieurs reprises ce que l'on voulait leur faire comprendre et ce qu'on attendaient d'eux. Nous nous sommes de même heurté aux difficultés de collecte des réponses écrites et pour cela, nous nous sommes chargés de retranscrire les réponses données en langues des signes sous formes écrites enfin d'avoir une meilleure recollection des réponses.

✓ Les enjeux éthiques

Dans la réalisation de cette étude, les considérations éthiques suivantes ont été prises en compte à savoir le consentement des participants à l'étude a été demandé en procédant à une visite dans les services des établissements sélectionnés ; une explication de l'objectif de l'étude et des procédures d'enquête c'est avéré nécessaire. Le consentement éclairé a été exigé et aucune pression n'a été utilisée pour amener les participant à prendre part. Ainsi la question de confidentialité a été soulevée enfin qu'aucun participant ne soit identifier.

✓ **Stratégies d'analyse**

L'analyse des données en recherche qualitative est très importante et c'est le moment le plus crucial puisqu'elle permettra de faire émerger les résultats de la recherche. Pour procéder à l'analyse des entrevues que nous avons réalisées, nous avons fait la retranscription intégrale de tous les données recueillis. D'une part cela nous a permis de faire un résumé de chaque séance. Nous avons extrait les verbatim. Pour Deslauriers (1991), ce processus consiste à : « découper les informations obtenues par des observations, entrevue ou tout autre moyen, et leur enregistrement ». Après la codification des verbatim, nous avons procédé à la catégorisation ou encore l'analyse de contenu afin de regrouper les thèmes abordés au cours des entrevues par les intervenants tout en tenant compte des objectifs de recherche. Enfin de compte pour procéder à l'interprétation des données traitées, nous avons regroupés les codes en catégories dans le but d'établir les liens existant entre les termes et la hiérarchisation aussi afin d'établir des découpages.

Ces derniers se regroupent en deux catégories : les perceptions des participants et les stratégies de remédiation.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans cette partie de notre travail, nous nous focaliserons sur la présentation et l'analyse des résultats. De ce fait, après avoir présenté la problématique, le cadre conceptuel, le cadre théorique ainsi que la méthodologie, il est question de présenter et d'analyser les résultats de la recherche. La présentation des cas permet de contextualiser notre recherche et l'analyse approfondie de ceux-ci nous conduit vers une meilleure compréhension de la problématique qui nous interpelle.

L'analyse de la méthode qualitative est la phase ultime et la plus ardue de la recherche. Les différentes démarches étant déjà réalisées et décrites dans la phase précédente, il est important pour nous de procéder à un analyse de contenu des entretiens réalisés. Comme le souligne Bellot (2001), faire parler le matériel n'est pas un fruit de la retranscription des données recueillis lors de nos entretiens, mais c'est un processus beaucoup plus complexe qui consiste en un processus de traitement, d'organisation, et de classement. Pour l'approche qualitative, il s'agit d'un processus de compréhension de la réalité décrite par les intervenants rencontrés. Ainsi cette partie vise à présenter les points de vue de tous les participants interviewés dans le cadre de cette étude portant sur la problématique de l'impact des difficultés d'adaptation sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendant en situation d'intégration scolaire. Ces intervenants sont des enseignants, des responsables d'inclusions et des élèves non-entendant de l'enseignement secondaire. L'analyse porte sur les perceptions des responsables et des adolescents non-entendant sur l'analyse des difficultés d'adaptions et des facteurs favorisant la déperdition scolaire de ces adolescents non-entendant en situation d'intégration scolaire.

5.1. CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES ET SOCIOPROFESSIONNELLES DES PARTICIPANTS

Les intervenants qui ont pris part à notre enquête ont entre 16ans-22ans pour les élèves non-entendants et 30ans - 55 ans pour les enseignants et responsables d'inclusion sociale.

Il est à noter que les apprenants non-entendants sont des non-entendants de naissance et des devenu-sourds dès le bas âge c'est-à-dire au minimum 8 ans comme âge d'apparition de la surdité.

5.2. PERCEPTIONS DES RESPONSABLES SUR L'ANALYSE DES DIFFICULTES D'ADAPTATION DES ADOLESCENTS NON-ENTENDANTS EN SITUATION D'INTEGRATION SCOLAIRE

- **Au niveau de l'environnement scolaire ordinaire**

Parlant des problèmes que rencontrent les adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire au niveau de l'environnement scolaire ordinaire, les problèmes de communication et compréhension des notions des enseignements sont soulevés tant de la part des enseignants que des responsables sociaux y intervenant. Malgré le fait que ces adolescents sont traités de la même manière que leurs pairs valides et qu'ils reçoivent le support de leur camarade pour certains, et de l'action sociale des services sociaux, il en ressort que leur niveau reste pour certain médiocre tant qu'ils ne reçoivent aucun accompagnement extérieur tandis que pour d'autre satisfaisant.

Les adolescents non-entendants ont des problèmes de compréhension des enseignements dispensés. Par conséquent leurs rendus pendant les évaluations sont aberrants. Très souvent ils arrivent au collège sans pouvoir construire des phrases, ou même sans pouvoir être capable de lire un énoncé et le comprendre. Pour certains intervenants, il en ressort que ces adolescents non-entendants doivent émettre les problèmes qu'ils rencontrent enfin que l'on détermine comment remédier à son suivi scolaire. Rare sont les établissements inclusifs secondaires autrefois et à cette heure disposant des interprètes et ceux présent n'avoisinant pas à plus de un (01) pour tous les non-entendant scolarisés dans ces enceintes d'établissements, le manque de professeurs spécialisés pour un accompagnement conjoint pose des problèmes dans leur suivi puisque les enseignants s'y trouvant n'ayant pas toujours reçu une formation sur l'encadrement de ces derniers, pour leur enseigner avec leur méthode de communication. Cela pose ainsi un problème d'inadaptation durant les enseignements. D'une part, un autre problème reste soulevé, ceux de ces adolescents non-entendants avec leur profil cognitif c'est-à-dire leur niveau de connaissances, ils ont des difficultés d'apprentissages puisque dès leur entrée au secondaire, ils possèdent un faible niveau de langue, de raisonnement et de compréhension car le développement de leurs habilités ne s'est pas bien mise en place et reste inachevé dans leur évolution à cause du handicap sensoriel. D'une autre part, sur le plan psychologique ils ont des problèmes de troubles de comportement et émotionnelles ceux qui les amènes à réagir différemment des valides, sur le plan intellectuel ceux des naissances n'ont pas le même rythme

d'acquisition, de raisonnement, d'assimilation que leur pair valide et au final sur le plan linguistique c'est un autre obstacle vu le niveau des enseignements du secondaire qui restent haut essentiellement et inadaptés à leur niveau de langue, ainsi disait Paule Aimard dans langage et pensée : « le niveau de compréhension de la langue chez les non-entendants et entendants varie car un non-entendant d'une classe de 4^{ème} aura la compréhension d'un élève valide de cours moyen deuxième année », par contre les observations laissent voir les difficultés chez ces adolescents non-entendants dans nos établissements secondaires de lire et comprendre les énoncés qui leurs sont proposés durant les cours et les travaux dirigés d'où l'importance d'une assistance permanente pour traduire et expliquer lors des évaluations ce de quoi il est question, de quoi il s'agit et ce qu'on entend d'eux. La tâche devient plus rude lorsque l'adolescent non-entendant a reçu une éducation spécialisée dès le bas âge et dès l'âge d'apparition de sa surdité. De ce fait, il se pose aussi des problèmes au niveau des ressources financières, matérielles pour un meilleurs accompagnement de ces derniers.

Au plan social les adolescents non-entendants n'éprouvent pas des difficultés d'adaptation car ils sont acceptés et inclus dans leur environnement scolaire de la part des personnels enseignants et des camarades malgré que le problème de communication persistent pour dispenser les connaissances et leur prive d'en avoir accès.

Pour X chargé des affaires sociales, il en ressort que l'âge de scolarisation des adolescents non-entendants ne pose pas un problème car ils sont acceptés malgré leur âge avancé dans toutes les classes lorsque la nécessité d'éducation se pose. Au niveau de l'établissement aucun problème ne se pose en ce qui concerne l'âge de scolarisation de ces derniers.

Pour Y enseignante spécialisée pour non-entendant et auxiliaire de vie scolaire au secondaire, par rapport aux problèmes au niveau environnemental que font face les adolescents non-entendants, d'une part le problème de communication avec les camarades valides et les enseignants. Les adolescents non-entendants ont obligatoirement besoins des assistants de vie scolaire et ou de traducteurs en langue des signes durant les cours pour pouvoir comprendre les enseignements et le manque de ces derniers fait en sorte que cela n'est pas évident pour eux puisque l'absence de ces derniers pose les lacunes pour mieux assimiler les notions étudiés. D'une autre part, les difficultés de communiquer avec l'administration parce que ladite administration ne possédant pas un

même code communicationnelle, ils restent des éternels assistés car l'environnement scolaire n'est pas adapté aux normes de leur déficience.

Un problème crucial reste celui des programmes scolaires qui restent inadaptés pour eux, ceci depuis le cycle primaire. Il est à noter que l'observation faite au niveau primaire spécialisé laisse entrevoir que les programmes scolaires validés par le Ministère de l'éducation de base n'est pas suivi à la lettre au niveau de l'école primaire spécialisée du fait d'une différence au niveau du rythme d'acquisition des enfants non-entendant, l'adaptation de ce programme à la base laisse entrevoir qu'au niveau secondaire ils auront le nécessaire pour faire face.

De même au niveau des évaluations elles restent suivant le modèle des évaluations destinées aux personnes valides ce qui est un souci pour ces adolescents non-entendants malgré que la souplesse est prise en compte lors de la correction de leurs copies.

- **Au niveau du rendement scolaire**

Le rendement scolaire des adolescents non-entendants reste pour certains passable du fait que malgré les multiples échecs rencontrés par ces adolescents qui peuvent reprendre pour certains une classe même 04 fois, il y'a espoir lorsqu'ils réussissent à réussir pour la classe supérieure. Par contre pour d'autres le rendements scolaires des adolescents non-entendants restent en dessous de leur potentiel et de leur capacité puisque le programme scolaire n'étant pas adapté, l'évaluation scolaire n'étant pas adaptés, ceci fait que la note que l'élève reçoit n'est pas forcément la note qu'il devait avoir car en principe, les non-entendants ont une langue nommée langue des signes françaises qui est utilisée pour leur scolariser et pour les cours de soutien et de remise à niveau, mais lors des évaluations, l'évaluation écrite est produite en français hors la langue des signes est différente de la langue française, ce qui fait en sorte que les deux syntaxes étant différentes, ce qui peut faire en sorte que l'adolescent non-entendant peu lire les consignes et les questions sans toutefois rien comprendre et assimiler ce qu'on entendait de lui lors des évaluations non pas forcément parce qu'il ne comprend pas mais parce que la langue qui est utilisée pour cette consigne ne lui est pas adaptée ; ce qui fait que l'adolescent non-entendant peu lire une question et ne point comprendre de quoi il est question mais parce que la langue qui est utilisée pour cette question ne lui est pas adaptée ce qui fait que l'adolescent non-entendant peut lire un

consigne et ne point cerner hors si cette consigne avait été émise en langue des signes, il aurait mieux saisie la question et aurait pu mieux répondre à cette question. ce qui pose le problème au niveau des restitutions des connaissances par voix écrite car l'adolescent non-entendant émettra une réponse hors contexte de celui demandé. Ainsi à cause d'un problème syntaxique de la langue française qui est utilisée, les notes distribuées à ces derniers à la fin d'une évaluation ne sera pas forcément et effectivement la note qu'il mérite. Pour certains auxiliaire de vie scolaire, les questions écrites lors d'une évaluation écrite chez les adolescents non-entendants pourront être mieux répondu si l'évaluation avait été composé de façon oral en utilisant la langue des signes car cette dernière est sa langue de prédilection et la langue écrite reste et demeure un long parcours à faire pour en acquérir.

Les observations des élèves non-entendants montrent que lire de soi , comprendre de soi et répondre de soi sont des entreprises pénible et pourtant la même consigne interpréter de manière simple et avec explication recevra une réponse en fonction du contexte où se situe cet adolescent.

Parlant du rendement scolaire, la langue constitue un véritable frein, c'est un frein pour pouvoir exprimer son potentiel, parce qu'il n'est pas évaluer dans les conditions souhaitable pour un élève non-entendant.

Pour certains responsables éducatifs , analyser le rendement scolaire des adolescents non-entendants revient à d'évoquer et d'évaluer sa capacité à s'exprimer et extérioriser ses connaissances par écrit.

- **Au niveau du rythme d'acquisition**

Il ressort dans ce cadre que les adolescents non-entendants non pas le même rythme d'acquisition des connaissance que leurs pairs entendant. L'ouï et la parole donnent des avantage par rapport à une personne sourde et muette qui n'a que ces yeux pour écouter et comprendre et ses mains pour analyser et découvrir. Etant donné que les différents enseignants oralisent sans toutefois maîtriser la langue des signes. Ce qui fait en sorte que même s'il y'a des interprètent, ces derniers ne pourront pas transmettre fidèlement toutes les explications émissent par l'enseignant, en effet l'interprète donnent juste un résumé des enseignements dispensés. Par exemple pendant un cours de mathématique, il est impossible à ce dernier d'utiliser le tableau au même moment que l'enseignant de mathématique qui dispense les savoirs. Ce qui fait que les adolescents qui entendant sont plus performants et avancés que les adolescents non-

entendants, dont il est inadmissible que ces derniers ont les mêmes rythmes d'acquisitions, les mêmes capacités dans l'acquisition des leçons. La déficience auditive est un frein pour l'adolescent non-entendant, c'est un handicap dans l'acquisition des connaissances puisque le fait de ne pas entendre ralentit la compréhension des enseignements surtout si celle-ci n'est pas expliquée en langue des signes. Il se pose aussi un problème de mémorisation qui nécessite une répétition continuelle des mêmes choses enfin que ce qui est étudiés soit au moins emmagasinés.

Un adolescent non-entendant a besoin d'exercer de plus en plus pour retenir certains notions. Ici pour mémoriser, il doit continuellement faire les répétitions des notions vues , puisque l'exercice lui permet de raisonner et de mieux maîtriser ce que ses deux yeux voient et cela en ayant un accompagnateur pour lui guider lorsqu'une zone de difficulté s'impose. Pour certains à l'instar du lycée bilingue de Nkol-éton, ces derniers sont suivi de près pour palier à ses difficultés liées aux rythmes d'acquisitions puisque les équipes du SASO (service d'action social), les censeurs, les enseignants et l'éducatrice spécialisé met leur énergie pour les soutenir.

- **Au niveau des difficultés rencontrées dans leur scolarisation**

Il se pose un souci des difficultés d'adaptation des concepts d'étude à leur niveau de conceptualisation. Évoquer le thème difficulté laisse entrevoir plusieurs aspects d'après les intervenants auprès de ces adolescents non-entendants. D'une part au niveau de l'administration certains émettent l'existence d'aucun souci et renvoyant l'ascenseur aux parents qui ne font aucun effort pour s'enquérir de l'évolution scolaire de leurs enfants par leurs désintéressements se traduisant par les absentéismes en répétition et l'absence de ponctualité de ces adolescents non-entendants durant l'année scolaire. De même , ces mêmes parents qui abandonnent la tâche aux écoles refusant ainsi toutes responsabilités dans le suivi et l'accompagnement à domicile de leurs enfants. D'une autre part, au niveau de l'enseignement, il en ressort que cela est difficile puisque la totalité des enseignants n'ont reçu aucune formation adéquate et la gestion d'une salle aux multiples hétérogénéités ne favorise pas leur suivi adéquate. Malgré tous les efforts consentis de part et d'autres , les problèmes matériels s'imposent rendant la tâche plus ardue.

Pour certains encadrants, les adolescents non-entendants après avoir suivi un cycle primaire spécialisé sont contraints de poursuivre dans un environnement qui n'est pas les leurs, soit des établissements secondaires privés pour certains et publiques pour d'autres qui malheureusement n'ont pas d'accompagnement adéquate dû à l'absence des

enseignants spécialisés pour leur encadrer. Pour certains enseignants, 90% des adolescents non-entendants proviennent des familles défavorisées qui ne peuvent pas toujours s'offrir les services des cours de remises à niveau permettant à l'enfant d'être suivi hors du cadre scolaire ordinaire par des spécialistes, ceci dit le manque de ces soutiens jouent en défaveurs sur ce qui concerne l'acquisition des connaissances chez ces adolescents non-entendants car ils ont besoins sur le plan pédagogique d'un suivi particulier de plus près. La précarité des parents est source que ces adolescents suivent un cursus pour certains sans documentations scolaires appropriées et rencontrent des difficultés pour se rendre à l'école vu la distance qui existe entre le lieu de scolarité et le lieu de résidence du fait que toutes les établissements scolaires ne leur accueillent pas. Ce qui cause un désintéressement et un abandon scolaire pour certain.

Ainsi le manque d'enseignants spécialisés dans le milieu secondaire ordinaire reste et demeure un souci , car malgré les efforts et la bonne volonté des responsables, le souci demeure car manque d'efficacité dans la transmission des savoirs.

Dans cette même lancé, il en ressort que lors des évaluations, les enseignants détectent des problèmes de compréhension. Ainsi remettent en cause la sélection qui a eu lieu à la base c'est-à-dire en 8^{ème} année primaire.

Il a été dit par exemple émet Monsieur Z, si un élève a 12 de moyenne, on sait qu'il peut tenir en classe de 6^{ème} ou 5^{ème} au lycée, mais il y'a peu d'élève qui ont 12 même comme ils sont seulement regroupés dans une classe spéciale en tant que sourd. Ainsi dans une même classe il : y'a très peu qui atteignent ce niveau, ainsi la solution n'est pas de mettre à part mais de trouver dès le bas âge la méthode qui leur permettra d'apprendre effectivement les contenus qui sont mis à leurs dispositions, le problème réside dans les moyens de transmettre aux adolescents sourds les contenus qui sont réservés. Ainsi affirme-t-il qu'on se rend compte que durant le cycle primaire, il y'a un certain nombre de contenus qu'il acquiert et en fin de cycle primaire, il y en a très peu qui ont acquis le matériel nécessaire pour faire le second aire. Dont il faut plutôt miser dans la manière d'enseigner, dans la manière de choisir le personnel qui va enseigner les non-entendant, qu'on mettent beaucoup d'accents sur les méthodes d'acquisition, les méthodes des apprentissages. C'est ce qui constituent d'une part les problèmes rencontrés dans leur scolarisation.

Les difficultés rencontrés dans leur scolarisation résident de même sur la frustration et la peur que font face ces adolescents dans cet environnement où il est impossible pour eux de suivre normalement les cours.

Pour X, élève en classe de terminale, lorsque les enseignants font cours et que je n'entends rien car il y'a pas des interprètes, je ne suis pas content, je me couche et je dors.

- **Au niveau des stratégies mises en œuvre pour palier la déficience des adolescents non-entendant**

Il est soulevé dans ce cadre l'importance des soutiens pédagogiques et des cours de remise à niveau ou soutien pédagogique. Ce qui renvoie à la reprise des cours sous forme de répétition par des spécialistes qui peuvent communiquer en langue des signes et surtout adapter les cours à leur niveau intellectuel et faciliter l'acquisition des savoirs.

- **Au niveau de savoir les causes de leur abandon scolaire**

Il en ressort que la démotivation joue un grand rôle sur leur désintéressement des activités scolaires. Au fur et à mesure que ses adolescents non-entendants se découragent, ils finissent par être frustrés et ne plus montrer d'intérêt pour ce qui a trait à l'école. Ainsi le fait de ne point comprendre les enseignements et les difficultés d'apprentissages qu'ils rencontrent leur font perdre l'intérêt de l'école et leur découragent.

Pour d'autres, l'évocation des maladies sont avancées puisque, certains adolescents hormis la surdité sont atteints des maladies telles que la drépanocytose qui est une maladie très nuisant.

En outre l'abandon scolaire est de même dû à l'abandon des parents qui préfèrent privilégier leurs enfants valides au détriment de ces derniers car ne voient en eux aucun avenir meilleur puisqu'ils ne seront point productif. Cette déperdition pour certains est due au manque des moyens financiers des parents pour favoriser un meilleur suivi de ces enfants puisque même si l'adolescent non-entendant a la volonté de poursuivre les études le coût financier et la précarité des conditions familiales ne le permettent pas et deviennent des freins pour leur éducation.

La remise en cause du système d'évaluation qui favorise la déperdition de ces adolescents non-entendants, car n'étant pas adapté à leur scolarisation. lors des évaluations, le fait d'essuyer à trois reprises des échecs entraînent le décrochage. D'un autre point de vue, l'âge du début de scolarisation de ces adolescents non-entendants fait en sorte qu'après plusieurs décrochage, ils préfèrent s'orienter vers les formations professionnels, car ne trouvant plus la nécessité de fréquenter.

Il en ressort de cette présentation des résultats relatifs à l'entretien avec les enseignants et responsables éducatifs que parler de l'impact des difficultés d'adaptation sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire revient à trouver pour certains les racines sur leur prime scolarisation et pour d'autres de l'inefficacité des méthodes pédagogique et l'inadaptation du système scolaire à leur déficience se traduisant par un manque de matériel didactique.

5.3. PERCEPTIONS DES ADOLESCENTS NON-ENTENDANTS SUR LES PROBLEMES RENCONTRES DANS LEUR SCOLARISATION EN MILIEU ORDINAIRE.

5.3.1. Présentation des adolescents non-entendants de l'étude

Nous avons eu recours à l'observation, l'analyse et l'interview de cinq adolescents non-entendants que nous nommerons A-B-C-D-E

« A » est un adolescent non-entendant âgé de 15ans et faisant la classe de quatrième durant l'année scolaire 2021-2022, il est devenu-sourd à l'âge de 3ans et a été scolarisé dans une école spécialisée pour enfant déficient auditif. lors du déroulement de nos entretiens, nous avons remis une fiche comportant notre questionnaire à « A » enfin qu'il lit et répond par écrit aux questions. Nous avons remarqué qu'il était impossible pour lui de lire même les plus simples questions d'où nous avons opté de signer les questions en langue des signes et d'écrire nous même les réponses qu'il donnerait.

« B » est une adolescente non-entendante âgé de 16 ans en classe de 2ndC, devenu-sourde de suite de maladie à l'âge de 7ans, elle a été scolarisée dans une école primaire ordinaire avant de poursuivre dans une école spécialisée après la survenue de sa surdité. Elle oralise passablement et peut lire malgré qu'elle ne maîtrise pas tous les concepts. Lors de la présentation de notre questionnaire, elle a pu lire quelques phrases et répondre par écrit avec un français spécial. Toutefois nous avons été obligé de signer et d'expliquer à « B » de quoi il était question enfin qu'elle puisse mieux répondre dans le contexte de que nous désirons.

« C » est un adolescent non-entendant âgé de 22ans qui faisait la classe de terminale C durant l'année scolaire 2021-2022. Il est devenu-sourd avant 2 ans et n'oralise pas mais émet des sons vocaux. Il a suivi sa scolarité dans une école

spécialisée. Durant la passation des entretiens nous lui avons remis le question et nous avons constaté qu'il lisait les concepts faciles mais nous avons été obligés de signer les questions enfin qu'il puisse répondre fiablement.

« D » est un élève de la classe de 5^{ème} âgé de 16ans, il est non-entendant de naissance, il n'oralise pas hormis les sons, il redouble la classe de 5^{ème} et a suivi sa scolarité primaire dans une école spécialisée. Durant notre entretien avec « D », malgré que la communication entre nous était gestuelle, il ne pouvait pas restituer les réponses par écrites.

« E » est un élève de terminale âgé de 20ans. Il oralise mais est un devenu-sourd. Il a suivi sa scolarité dans une école spécialisée. Durant notre contact nous nous sommes rendu compte qu'il pouvait facilement lire certains concepts mais pas tout et pour chaque échange, il fallait expliquer enfin qu'il puisse répondre par écrit avec un français spécial.

5.3.2. Analyse des perceptions des adolescents non-entendants sur leurs difficultés d'adaptation

Pour la majorité des adolescents non-entendants rencontrés, la majorité des problèmes proviennent au niveau de la communication avec les enseignants et les pairs. La non maîtrise de la langue française écrite et de la lecture rend la compréhension des enseignements difficiles. Le refus des camarades valides de leur aider ne leur permettent pas d'être toujours à la marge de ce qui est dit. Le manque d'interprète pendant les cours fait en sorte qu'ils ne comprennent pas et se sentent exclus. Pour certain il serait préférable que les enseignants écrivent les explications au tableau enfin qu'ils lisent un peu les concepts qu'ils maîtrisent et comprennent.

Pour ces adolescents non-entendants, les enseignements ne sont pas adaptés de telle sorte qu'ils peuvent lire et comprendre d'eux-mêmes. Ainsi ils ont toujours recours au cours de soutien pédagogique au cours de laquelle des résumés et des explications sont restituées en langue des signes de telle sorte qu'ils acquièrent quelques notions. Le manque d'adaptation des enseignements ne favorise pas le compréhension des cours, ce qui développent en eux un sentiment d'amertume et de stress. Pour ces adolescents non-entendants, les enseignants devront aussi avoir un même code de communication en fin de favoriser une bonne relation et les échanges durant les cours. Pour d'autres, l'exercice répété des notions font en sorte qu'ils comprennent de mieux en mieux ce qu'ils étudient.

Des observations effectuées durant les interviews avec ces adolescents non-entendants, il en ressort que malgré leur niveau de classe qui varie entre 5ème et terminale, il est impossible pour ces derniers de lire et de comprendre d'eux-mêmes de quoi il était vraiment question sur les formulaires d'entretien. Ces adolescents non-entendants montrent des lacunes au niveau de la compréhension, raisonnement et ceci laissent entrevoir que malgré l'usage d'un même code de communication avec eux, il faut toujours leur expliquer enfin qu'ils comprennent et réponde normalement aux questions. Au cours de l'observation des restitutions des réponses écrites, nous avons observé qu'il était impossible pour certain de restituer les réponses écrites d'eux-mêmes mais capable d'en répondre par les signes. Ce qui nous laisse nous interroger sur le niveau de leurs habilités intellectuelles. Pour d'autres la restitution des connaissances n'est pas claire et respectent la logique de la langue des signes d'où l'inversion de la syntaxe et l'absence de certains articles et mots.

Cette partie de notre travail nous aura permis d'analyser l'impact des difficultés d'adaptation sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants. En somme, nous déduisons que les difficultés d'adaptation sont d'une part la résultante de la prime éducation de ces élèves qui arrivent au secondaire avec des faibles notions ne favorisant pas minutieusement leur scolarisation. Ayant commencé à être analysé au niveau du secondaire, l'interrogation des antécédents scolaires de ses adolescents ont été questionnés. De même, la non prise en compte des différences individuelles et l'inadaptation des enseignements au niveau de la langue française joue en défaveur de ces derniers.

CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Dans cette partie de notre travail, nous essayerons de rapprocher les réponses issues de notre enquête et de dépouillement à l'objet même de notre étude. Il s'agira ici même de voir item après item si les objectifs assignés à notre questionnaire répondent à la problématique de notre recherche.

6.1. INTERPRETATION DES RESULTATS

Il en ressort de ces analyses que les difficultés d'adaptations jouent un défaveur en ce qui concerne la réussite scolaire des adolescents non-entendants et favorisent leur décrochage scolaire. Ces difficultés sont regroupées sur plusieurs plans à savoir : au niveau de l'intégration, au niveau des parents, au niveau du profil cognitif des apprenants, au niveau de l'administration et des enseignants, au niveau des codes communicationnelles , au niveau des ressources humaines.

Au niveau de l'intégration, d'après les textes et les lois juridiques sur l'accès à l'éducation et la formation professionnelle des personnes handicapées au Cameroun, nous pouvons lire : article 28, il est mentionné : « l'état prend les mesures particulières pour garantir l'accès des personnes handicapées à l'éducation et à la formation professionnelle et ces mesures comprennent : la prise en charge matérielle et financière ; l'appui pédagogique ; article 29 alinéa 1 : « l'état contribue à la prise en charge des dépenses d'enseignement... », article 30 : « les enfants et adolescents frappés d'un handicap de quelque nature que ce soit, bénéficient de conditions d'éducation et d'apprentissage adaptés à leur état et l'article 31 stipule que : « les élèves et étudiants handicapés bénéficient de mesures particulières notamment la dispense d'âge, la mise à disposition d'un matériel didactique adapté et d'enseignements spécialisés ». D'après la lecture des textes juridiques émis ci-dessus, il en ressort que d'après l'analyse des résultats obtenus, malgré les lois existantes l'une des difficultés d'adaptation résident d'une part sur la non application effective des textes existants. Il en ressort de ce fait que les politiques d'inclusion éducative ne sont pas encore effectives ce qui empêche sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en milieu scolaire ordinaire. le manque d'interprète ou d'auxiliaire de vie scolaire perturbent le bon suivi des enseignements par ces adolescents non-entendants entraînent ainsi un manque criarde d'intérêts envers l'école et favorisant ainsi leur décrochage scolaire. En effet l'absence des professionnels outillés, engagés et la présence des effectifs de grands nombres ne favorisent pas le suivi adéquate des non-entendants en immersion dans une classe ordinaire.

Au niveau du développement intellectuel des adolescents non-entendants, il n'existe pas de personnes handicapées, mais il existe des situations handicapantes. En fonction de l'environnement où se situe l'adolescent non-entendant en milieu scolaire spéciale ou ordinaire, son profil intellectuel sera développé au travers des techniques et méthodes d'apprentissages mis en avant pour sa scolarisation. Ainsi, l'adaptation didactique et pédagogique restent importante enfin d'explorer le potentiel des adolescents non-entendants. Dans le cadre de nos interviews, nous avons constatés que le rythme d'acquisitions des connaissances des adolescents non-entendants était différent de celle des personnes valides. À la naissance, les non-entendants et les valides ont les mêmes capacités intellectuelles, la différence de milieu joue un grand rôle dans la stimulation et l'acquisition des aptitudes.

Ainsi un enfant qui parle découvre et explore son environnement à travers la parole, cette acquisition de la parole chez l'enfant permet son apprentissage première au niveau de la famille avant d'intégrer l'école enfantine. Au cours de son intégration, l'enfant entendant a déjà bénéficié d'un bain linguistique naturel qui lui permet d'interagir avec son environnement. A ce stade dès son entrée à l'école le stade de l'intelligence sensorimotrice c'est déjà mis en place. Par contre chez les enfants non-entendants, privés de parole pour ceux des sourds de naissances et devenu-sourds à 1-2 ans et dont la locution n'a pas été entretenue, ils ne bénéficient pas souvent de bain linguistique naturel car la famille et les parents n'ont aucune notion de la manière de communiquer avec eux, ce qui fait en sorte que dès leur entrée à l'école enfantine spécialisée, un bain linguistique artificiel est mis en place enfin de développer l'éveil.

L'enfant non-entendant acquiert les premiers usages du langage à l'école spécialisée ce qui fait en sorte que la mise en place des étapes de son développement intellectuel ne respecte pas les stades du développement émis par Piaget. Ainsi nous déduisons donc que l'impact du développement intellectuel joue un rôle sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire en milieu ordinaire puisque le langage permet le développement de la pensée et par ricochet, un enfant qui pense raisonne.

Pour Henri Herren, un non-entendant au départ dont le seul handicap est d'entendre normalement ou tout simplement d'entendre, est l'égal d'un entendant, ceci ne reste vrai que jusqu'à l'âge où la pratique de la langue permet une connaissance plus pertinente du monde. Car celle-ci n'est guère possible que par le langage, car les deux fonctions essentiels du langage est

de permettre une communication plus riche et de se représenter l'univers. En conséquent la constitution d'un langage véritable doit être au premier plan de l'éducation.

Pour cela, il en ressort que vu les différences, il sera primordiale d'insister sur le développement des habilités intellectuelles des adolescents non-entendants lorsqu'ils sont encore à l'école enfantine spécialisée car c'est au stade où le développement psychique n'est pas effectif, c'est la période où le développement intellectuel de l'enfant non-entendant se met en place. Hors lorsque ce stade sera dépassé à l'adolescence, un retard se fera ressentir. En effet, il y'a des périodes de la vie que l'on doit enseigner des choses à un être humain de telle sorte que lorsque cette période passe, c'est difficile de faire une rééducation et même en faisant la rééducation il y'aura plus les mêmes adaptations. Ceci dit, si à la base la notion d'expression des idées, de pensées et de raisonnement avaient été bien développés chez ces adolescents non-entendants, leur développement intellectuel aura été forgé de telle sorte qu'elle n'aura eu aucun impact sur leur intégration scolaire.

Au niveau de l'influence de la communication, il en ressort qu'elle joue un grand rôle dans la transmission des savoirs, l'inappropriation des méthodes communicationnelles ne favorise pas l'adaptation de ces adolescents non-entendants et par conséquent entraîne un sentiment d'exclusion favorisant ainsi l'esprit de décrochage scolaire. L'incapacité de ces derniers de lire, d'écrire ne permet pas d'évaluer leur réussite scolaire par ricochet cela ne permet pas à l'adolescent non-entendant d'exprimer ce qu'il comprend. Ces lacunes dans la rédaction écrite n'amène pas l'élève non-entendant à exprimer ce qu'il a compris hors la communication qu'elle soit verbale ou non verbale permet à l'élève à conceptualiser et à modéliser les concepts qui sont dans les programmes. En outre, un retour au niveau scolaire primaire s'impose pour le fait que ces adolescents non-entendants arrivent au secondaire sans avoir acquis des réflexes nécessaires à leur intégration. Ces réflexes acquis à l'âge primaire permet à ces adolescents dès le bas âge à apprendre à construire des phrases et d'exprimer ce qu'ils conceptualisent car si dès le cycle primaire, ils ne le font pas et n'arrivent pas cela constituera plus tard une lacune d'acquisition dans leurs processus d'intégration. Si ce processus réflexe de conceptualisation et de modélisation de sa pensée est acquise, cela permettra dans son adolescence c'est-à-dire 12 ans ou 13 ans de s'adapter au cycle scolaire ordinaire qu'elle soit ordinaire ou spéciale. Ainsi, le grand problème des adolescents non-entendants qui arrivent au cycle secondaire est généré par les habitudes acquises au cycle primaire qui consiste toujours à interpréter et à leur aider durant les évaluations. De ce fait, il sera

primordiale de réquisitionner les méthodes de l'école primaire spéciale enfin de faciliter leur adaptation. En outre, les faiblesses de ces adolescents non-entendants proviennent de l'inefficacité des moyens de transmissions des enseignements au cycle primaire car l'enseignant doit avoir la capacité de transmettre et de faire émerger chez ces derniers des aptitudes et mettre l'accent dessus enfin que ces adolescents non-entendants aient le bagages nécessaire pour faire le secondaire.

Même avec l'adaptation des méthodes de communication, l'enfant qui n'a pas appris à extérioriser ou à exprimer ce qu'il conceptualise aura toujours des difficultés parce que, en fin de compte, l'évaluation c'est chercher à connaître ce que l'élève a acquis et l'adolescent trouve juste les moyens pour communiquer. le problème de langue peuvent se percevoir, mais en tant que spécialiste c'est de travailler avec les enseignants pour que dans la production écrite d'un adolescent non-entendant, on puisse retrouver l'idée centrale, ce qu'il voulait exprimer sans vraiment tenir compte de la syntaxe.

En outre au vu de l'impact de la communication sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire, nous pouvons dire que les difficultés de communication ne résident pas seulement au cours des échanges avec les pairs, mais aussi de l'incapacité de ses adolescents de pouvoir lire correctement et écrire leur pensée. Car nous pouvons dire que si ces derniers arrivaient au secondaire en sachant lire et comprendre, en sachant comment écrire ce qu'eux ressentent, cela aurait au moins alléger leurs difficultés au niveau de la communication car la seule lacune qu'ils auront à faire face serait celle liée au code communicationnel. Dans l'optique où les intervenants émettent la différence de communication entre les élèves non-entendants et le reste des pair, cela aura moins d'impact si hormis la communication gestuelle d'autres moyens auraient été mis en pratique pour palier à ce déficit.

Au niveau de l'administration, il en ressort qu'aucun souci n'est relevé au niveau de cette unité car elle s'attelé bien que mal à favoriser un meilleur encadrement pour ces adolescents non-entendants. Par contre, au niveau des enseignants, l'incapacité des enseignants de communiquer par la langue des signes ne permet pas à ces élèves de bien suivre les cours laissant ainsi des lacunes dans l'acquisition des savoirs chez ces derniers. De même, la relation entre les élèves non-entendants et les élèves valides ne facilite pas toujours la tâche aux élèves non-entendants. Ainsi tout cela engendre la frustration et la démotivation chez ces derniers. En effet les relations socioaffectives peuvent affecter ces adolescents non-entendants lorsque celles-ci tendent vers le rejet. Par contre le véritable problème cause de la démotivation est celle causé par le manque d'intérêt lorsque le

ressentir de son incapacité sur le plan intellectuel de produire ce qu'on lui demande. Les problèmes relationnels impactent avec un faible niveau comparé à la sensation de sentir son incapacité d'accomplir une tâche. En effet les problèmes affectifs constituent un des moindres comparé aux problèmes d'adaptation intellectuelle dans laquelle il faut redoubler d'ardeur pour en favoriser son développement normale.

6.2. APPLICATION DES THEORIES D'APPRENTISSAGE DANS LE PROCESSUS D'ADAPTATION SCOLAIRE CHEZ LES ADOLESCENTS NON-ENTENDANTS

L'approche théorique des théories d'apprentissages dans la résolution des difficultés d'adaptation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire permet d'adapter les apprentissages en tenant compte de leur handicap. Elle part du postulat selon laquelle il n'existe pas deux élèves identiques et l'apprentissage varie d'un élève à un autre. Selon ces théories, le comportement est influencé par l'expérience, l'apprentissage est adaptative pour l'individu et pour l'espèce et, l'apprentissage est un processus naturel qui peut être testé et étudié.

6.2.1. Le rôle des théories d'apprentissage dans le processus d'adaptation scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire

Au début de notre recherche, nous avons formulé une hypothèse centrale qui s'articulait en ces termes : « les difficultés d'adaptation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire influencent leur déperdition scolaire ». Cette hypothèse générale a été opérationnalisée en trois hypothèses de recherche ci-dessous :

- Le développement intellectuel influence le rendement scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.

Les résultats sus-présentés des analyses et interprétations de nos entretiens de recherche montrent la place primordiale que joue comme facilitateur d'intégration scolaire le niveau intellectuel des adolescents non-entendants. Plus l'adolescent non-entendant pourra conceptualiser et modéliser sa pensée et les exprimer par écrit, plus son intégration sera réussie et par ricochet son rendement scolaire sera positif.

- Les relations socioaffectives influencent la démotivation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire

Les rapports que les adolescents non-entendants ont avec leurs enseignants et camarades jouent sur leur estime, plus ils reçoivent le soutien de ces derniers plus leurs motivations augmentent et plus ils sont mis à l'écart de plus ils ne présentent aucun intérêt pour les activités de la classe. De même lorsqu'ils reçoivent l'intérêt et le soutien de leurs parents malgré les obstacles, ils gardent l'estime de soi et restent focus.

- Les difficultés communicationnelles influencent l'abandon scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.

Lorsque les adolescent non-entendants se retrouvent dans une situation de liminalité dans laquelle c'est impossible de suivre les cours par manque de code de commination, où c'est impossible de lire de soi et d'être en marge des enseignements, ils développent un désintéressement qui aboutit à un décrochage scolaire.

6.2.2. Spécificité des théories dans le contexte

Il est question pour nous de déterminer les éléments qui permettent de confirmer les théories d'apprentissages et des échecs scolaires dans le contexte de notre recherche. Dans ce sens, nous avons pu grâce à l'éclairage des résultats obtenus dans cette recherche, nous souscrire dans le paradigme d'apprentissage au travers de quatre éléments.

Premièrement, nous avons pu relever que lorsque les adolescents non-entendants sont soumis à une répétition d'apprentissage du français (écrire et lire), le mieux ils étaient capable de faire face aux problèmes causés par l'inadaptation pédagogique. Puisque le faire de pouvoir lire leur permet de comprendre passablement les enseignements. Ainsi le conditionnement de ces adolescents non-entendants permettraient de palier à leur lacune en leur faisant exercer continuellement.

Deuxièmement, la prise en compte des particularités individuelles des apprenants non-entendants et l'adaptation des stratégies d'apprentissage c'est-à-dire choix des méthodes pédagogiques, choix des matériels didactiques et des méthodes évaluatives formatives par les contrôles continu à répétition et soutenu par des corrections leurs permettraient de s'adapter à l'environnement scolaire intégrative. Ainsi leur environnement didactique doit prendre en compte leur particularité ceci veut dire mettre en avant tous les moyens visuels, imagés et informatiques leur permettant de se retrouver ; les enseignants et les parents doivent leur motiver en fin que ces adolescents soient autodéterminés dans leur capacités de réussir et de s'adapter.

Troisièmement, la prise en compte des difficultés des adolescents non-entendants et le choix des pratiques pédagogiques et le respect de leur rythme de progression permet de combler les difficultés qu'eux rencontrent. Aider l'enfant où il n'arrive pas à s'en sortir et lui pousser vers l'avant en l'aidant à mieux faire et de s'en outre passer.

Quatrièmement, l'utilisation des technologies de l'information permet de combler les lacunes créés par la déficience de l'ouïe ceci permet à l'adolescent non-entendant de faire des recherches, de se cultiver, d'apprendre et de construire lui-même ses connaissances. En outre, elles sont utiles pour aider les enseignants à développer l'éveil et la participation active des adolescents non-entendants durant les activités scolaires.

Les théories d'apprentissages permettent de prendre en compte les différences individuelles enfin de mettre en place des moyens permettant de faire face aux difficultés que rencontrent les apprenants non-entendants tout en développant leur potentiel. Elles nous ont en effet permises de mettre en évidence l'importance de prendre en compte des différences individuelles dans l'élaboration du design pédagogique des apprenants non-entendants.

6.3. DISCUSSION DES RESULTATS

La déperdition scolaire des adolescents non-entendants est causée par plusieurs facteurs internes et externes à l'élève non-entendant, la famille et l'école. Les difficultés d'adaptation entraînent la démotivation de ces adolescents et les contraints à abandonner l'école pour se concentrer aux activités qui leur permettront d'avoir un revenu enfin de survivre.

- L'influence des difficultés d'adaptation favorise le décrochage scolaires au niveau secondaire chez des adolescents non-entendants

De tous nos entretiens, nous avons entendu les intervenants émettre un même problème commun chez tous les adolescents non-entendants qui arrivent depuis quelques années au secondaire : celle de la langue : restituer les savoir par écrit et lire. La non maîtrise de la langue écrite et de la lecture constitue le premier obstacle à la réussite et la pleine intégration chez les adolescents non-entendants.

Pour monsieur X, sur quinze élèves non-entendants qui arrivent au secondaire au moins cinq doivent pouvoir se démarquer en sachant lire et

restituer leurs savoirs par écrit. Nous savons que même dans une classe spéciale ou ils sont regroupées, ils n'ont pas le même niveau par conséquent les plus fort sont sélectionnés pour le secondaire. Toutefois lorsqu'ils arrivent ici, on se rend compte qu'ils ne savent ni lire ni écrire et cela, même si il y'a des interprètes, comment restitueront-ils ce qu'ils ont appris et qui montreraient qu'ils ont assimilés les cours lors des évaluations ? Dont le problème de la restitution écrite et de la lecture doivent être revue au primaire puisque autrefois les premiers sourds qui arrivaient au secondaire n'avaient pas ces problèmes et étaient scolarisés à Vogt.

Un élève qui sait de soi lire, même si son français écrit n'est pas adapté aura moins d'ennuie que celui qui ne sait pas lire. Permettre aux enfants non-entendants au niveau de la base de construire intellectuellement des phrases et d'exprimer leurs conceptions facilite leur séjour au secondaire. Car même s'il y'a des interprètes au niveau du secondaire, ceci n'aura pas d'avantage pour ces adolescents non-entendants qui n'auront pas acquis la notion de lire et d'écrire.

En effet, les adolescents non-entendants évoluent dans un environnement qui ne les influencent pas positivement, car l'environnement a le pouvoir d'influencer positivement les performances des adolescents non-entendants. Pour Bloom, les quatre premières années de la vie de l'enfant est une période critique ou il est important de stimuler le développement de ses capacités cognitives. Pour Bloom, l'environnement joue un rôle important, mais qu'il est possible de prévoir les moyens permettant de favoriser les apprentissages. Ceci passe par les conceptions des tâches permettant de conduire l'adolescent non-entendants lentement mais surement. Cela démontre que les relations sociales et affectives peuvent jouer en faveur ou en défaveur dans le cadre de la motivation chez un individu. Ceci met en évidence l'importance de l'éducation précoce et de la guidance parentale qui est nécessaire au développement des habilités cognitives chez le jeune non-entendant.

Dans la scolarisation des enfants et des adolescents non-entendants, la variable en prendre en considération est le temps car du point de vue pédagogique, tous les élèves non pas le même rythme d'acquisition et une différence doit être faite entre non-entendants et entendants en ce qui concernent la notion de temps durant les évaluations, il faut leur donner plus de temps et par ce même fait construire des épreuves qui répondent à leur niveau de compréhension et non leur soumettre aux mêmes évaluations que leurs pairs entendants.

Bloom (1979), il y'a aucun sens à penser que tous les élèves mettent le même temps pour atteindre les mêmes objectifs. Il y'a des différences entre les valides et non-entendants et eux entre eux-mêmes. L'important est d'en tenir compte enfin de stimuler l'apprentissage plutôt que de prévoir la même durée pour tous et d'anticiper l'échec de certains.

Dans cette même lancée, nous dirons que vu le profil cognitif des adolescents non-entendants, l'établissement des objectifs pédagogiques est nécessaire enfin de définir un plafond de performance à atteindre et cela passera par la conception des programmes et des formes d'enseignements propres à favoriser la réalisation de ces objectifs.

Un autre point soulevé est celui du désintéressement des parents en ce qui ont traits à l'éducation de leurs enfants, leurs non implications peut être dû aux découragements qu'ils ont face à un enfant dont l'on ne sait ce que l'avenir réserve. Certains parents d'élèves non-entendants privilégies leurs enfants valides aux détriments de ceux non-entendants et n'accordant pas tout simplement d'intérêt à ce qui à trait pour leur épanouissement. Ceci s'observe par l'incapacité de ces parents de pouvoir communiquer par les signes avec leurs enfants et de leur accompagner dans leur apprentissage. Hors d'après Bloom, l'environnement exerce une forte influence sur le rendement de l'être humain puisque ce qui est déterminant pour eux, c'est la nature de l'attention et du soutien qui leurs sont prodigués par leurs parents dans le cadre familial, scolaire (enseignants et amis) et des compétences professionnelles de leurs enseignants. Le manque de tout ce soutien et la situation délicate dans laquelle se trouve ces adolescents non-entendants ne poussent pas en eux la motivation mais plutôt la démotivation conduisant ainsi à la déperdition scolaire.

Bloom (1979), la mission de l'éducateur est de créer des conditions environnementales susceptible d'aider chacun à tirer partir de ses aptitudes. Selon lui, les aptitudes des individus sont liées aux types d'interactions qu'ils ont eu avec leur milieu. La mise en place d'un environnement approprié est essentiel à la réalisation de chacun.

Pour Dave (1963), parlant de l'environnement éducatif de chacun des enfants, il en ressort que selon les espoirs que fondent les parents sur chacun de leurs enfants, les parents n'offrent pas les mêmes possibilités et le même soutien envers tous les enfants.

C'est le cas de la majorité des adolescents non-entendants dont les parents ne trouvent pas la nécessité de trop s'investir dans l'éducation de ces défavorisés.

L'indifférence des parents à ce qui a trait à la scolarisation de leurs enfants non-entendants influence sur la volonté de ces derniers d'apprendre et de réussir et cela s'ajoutant aussi le stress et les frustrations du milieu scolaire ordinaire où eux ils se trouvent.

- L'absence des structures scolaires spéciales d'éducation de base publique et déperdition scolaire des adolescents sourds au secondaire

L'éducation de base est un moment décisive dans la formation et le développement des habilités chez tout apprenant non-entendant comme entendant. La qualité de l'éducation dépend de la qualité de la structure dans laquelle celle-ci est dispensé, la qualité du professionnalisme des enseignants et la présence de toutes les forces vives nécessaire à l'éclosion du potentiel des apprenants. En effet, au Cameroun, la majorité des structures d'enseignement des non-entendants sont des initiatives privées qui pour la majorité n'ont aucun moyen de leur politique. L'éducation spécialisée est l'une dont plusieurs paramètres sont nécessaires pour le meilleur développement psychique des apprenants à savoirs les ressources financières, matérielles et humaines. Mais, nous notons que la majorité des structures de base spécialisée n'en dispose pas des équipements nécessaire et ce limite rien qu'à l'usage de la LSF sans toutefois en approfondir avec les rééducations.

6.4. SUGGESTIONS

Pour une meilleure scolarisation et une meilleure intégration scolaire des adolescents non-entendants dans un environnement scolaire ordinaire au niveau secondaire, nous avons émis quelques propositions à faire.

À l'état du Cameroun

L'éducation est un droit fondamental et inaliénable à tous les enfants quelques soient leurs déficiences. Tous les enfants ont des mêmes droits, droit d'aller à l'école et d'être épanouir. Toutefois, l'éducation de l'enfant non-entendant demeure archaïque de nos jours du fait qu'elle est l'apanage du secteur privé qui manque pour la majorité des établissements existantes des structures aux normes de cette envergure. En effet l'éducation spéciale demeure la meilleure option pour l'enfant déficient auditif au cycle primaire car cela permettra de favoriser son intégration.

Ainsi nous suggérons **aux pouvoirs publics** :

Un accompagnement des secteurs privés qui répondent aux normes dans la scolarisations de ces derniers ; de s'investir dans l'éducation spécialisée au Cameroun par la création et l'aménagement adéquate de ses propres structures d'éducation spécialisée et la réduction des établissements archaïques qui se lancent dans le secteur de l'inclusion éducative.

La mise sur pied d'un programme de formation et de guidance parentale qui permettront d'accompagner les parents d'enfants non-entendants dans la prise en charge de leur enfants non-entendants enfin de pouvoir leur stimuler continuellement dans leur interaction quotidienne.

Au MINEDUB

L'éducation de base constitue la fondation de toute réussite éducative. Pour bâtir une maison, il faut monter une fondation et les fondations varieront en fonction du type de maison que l'on souhaite bâtir, pour cela, les politiques inclusives lancées à la base sont bonnes, mais nous suggérons une adaptation du programme des curricula de telle sorte que cela prendra en compte le niveau de développement des élèves non-entendants. La formation et le recyclage des vrai spécialistes et non des diplômés pour le suivi éducatif de ces élèves.

La création des classes spéciales dans des établissements primaires inclusives.

La mise sur pied avec des professionnels existant d'un programme cadre pour l'éducation des enfants non-entendants.

De pratiquer l'inclusion éducative en tenant compte du degré de surdité de l'enfant non-entendant.

La fabrication des manuels adaptés à leur niveau de compréhension.

Au MINESEC

De produire des manuels scolaires adaptés aux déficients auditifs.

La création des classes spéciales en milieu scolaire ordinaire.

L'adaptation des supports d'apprentissages et d'évaluations.

Au MINESUP

De former des vrais spécialistes engagés dans l'inclusion et non des diplômés tout court

La formation des professionnels tels que les audioprothésistes, les logopèdes, les orthophonistes et les auxiliaires de vie scolaire enfin d'assurer un meilleur suivi éducatif aux personnes non-entendantes.

Au MINAS, l'accompagnement des familles démunies ayant des enfants handicapés et non-entendants.

Au MINSANTÉ, la création dans chaque établissement des centres de mesure audio phonologique et de rééducation de la parole. La mise à dispositions des non-entendants des appareils auditifs.

Aux parents

Acquérir la langue première de communication de vos enfants et de participer dès la période de dépistage de la déficience l'entretien de l'audition restante . Interagissez normalement avec votre enfant et soutenez le enfin de le motiver. L'éducation de l'enfant n'est pas seulement l'apanage des professionnels mais aussi le vôtre. Il est de votre devoir de consolider les efforts de enseignants en travaillant en synergie avec eux.

Aux enseignants spécialisés

L'apprentissage dès la base aux élèves déficients auditifs la restitution des connaissances écrites par eux-mêmes enfin de leur former à une inclusion réussit plus tard.

D'insister sur l'acquisition du vocabulaire relative à la compréhension notionnelle.

D'instaurer des classes tamis lorsque l'on se rend compte d'un faible niveau de langue et de compréhension chez les élèves non-entendants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le travail que nous avons mené s'inscrit d'un point de vue général dans le cadre de l'enseignement des adolescents non-entendants dans des établissements secondaires ordinaires. C'est dans ce sens que le thème de notre recherche porte sur : « Analyse clinique de l'influence des difficultés d'adaptation sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire. » cette étude avait pour but de trouver et de montrer l'impact que jouent les difficultés d'adaptation des adolescents non-entendants sur leur déperdition scolaire. De trouver des solutions enfin d'améliorer et faciliter leur scolarisation en milieu scolaire ordinaire. Nous l'avons menée suivant l'approche propre aux sciences de l'éducation. Le problème des difficultés d'adaptation des adolescents non-entendants au niveau secondaire nécessite une rétrospection sur le déroulement de leur scolarité à la base. Elle n'est pas seulement un problème engendré par les divergences de types de communication (gestuelle et orale), mais aussi lié au profil cognitif de ces enfants empiétant sur leur incapacité à lire et à écrire. Malgré la présence des cours de remise à niveau par des spécialistes qui constituent un autre coût de dépenses financières pour les parents, et la souplesse dans les corrections des examens, il en ressort que le problème majeur de l'inadaptation scolaire sont dû à leur profil cognitif et leur démotivation par manque de soutien et de motivation de la part des parents et camarades. Ces problèmes nécessitent vraiment la formation des spécialistes engagés et non des diplômés pour l'encadrement de ses derniers et la création des écoles spécialises sophistiquées au niveau de l'école maternelle et primaire regroupant tous les types de spécialistes enfin de mieux favoriser un suivi adéquate et de préparer une intégration ou inclusion réussite au niveau secondaire.

Pour mener à bien notre travail, nous avons posé la question de recherche de manière suivante : « les difficultés d'adaptation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire influencent-elles leur déperdition scolaire ? ». Cette question qui fut le fil conducteur de notre recherche, nous y avons répondu de façon anticiper, répondre que : les difficultés d'adaptation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire influencent leur déperdition scolaire. cette hypothèse générale c'est éclatée en trois hypothèses qui sont les suivantes :

HS1 : le développement intellectuel influence le rendement scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.

HS2 : les relations socioaffectives influencent la démotivation des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.

HS3 : les difficultés communicationnelles influencent l'abandon scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.

Nous avons collecté les données par les moyens de guide d'entretien auprès de 08 enseignants et 05 adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire dans des établissements secondaires sélectionnés de la ville de Yaoundé. Nous les avons éprouvées à partir de l'analyse de contenu. Suite à l'analyse des résultats, il s'avèrent que toutes nos hypothèses de recherches ont été validées. Ainsi nous pouvons conclure que les difficultés d'adaptation favorisent la déperdition scolaire. Les discussions de ces résultats ce sont fait à la lumière des théories des apprentissages scolaires et des échecs scolaires. Ces théories expliquent l'importance de la prise en compte des différences individuelles et de la nécessité d'adapter les enseignants en fonctions des aptitudes des apprenants. Elles expliquent aussi le rôle que joue l'environnement dans le développement des habilités des individus par les stimulations provenant des contacts et des interactions. Elles mettent aussi en évidence l'importance de la motivation et de la confiance en soi dans le processus d'adaptation.

En guise de conclusion générale, suite à tout ce qui précède, nous pouvons dire que le désistement et le découragement des parents de leur rôle dans l'accompagnement éducatif et la précarité économique de certains sont causes dès leur première année de leur scolarisation de ces lapsus dans leur développement. L'inexpérience des parents d'enfants non-entendants sur la prise en charge de ces enfants après le dépistage de la surdité joue en défaveur sur le développement de leurs facultés et le coût des appareillages ne permet pas toujours aux parents de s'en procurer enfin de corriger leurs restes auditifs.

Un problème crucial des adolescents non-entendants de nos jours est d'arriver au secondaire sans pouvoir lire un court texte et pourtant ils ont passés plus de 08 ans au cycle de base et cela laisse questionner sur les moyens mis en place pour éclore leur potentiel. Le manque de structure moderne d'enseignement spécialisé hormis quelques-unes, l'absence des spécialistes dévoués, des financements de ceux qui y s'engagent ne favorisent pas un suivi adéquat de ces élèves. Il sera important de former des spécialistes sur tous les domaines que ce soit des audioprothésistes, des logopèdes, des

orthophonistes enfin d'assurer une meilleure scolarisation et une meilleure inclusion dans l'avenir.

Ces situations nous amène à nous poser un certain nombre de questions concernant les tournures de la scolarisation des adolescents non-entendants dans le système scolaire inclusive camerounais. D'une part quels sont les moyens mis en œuvre pour favoriser une meilleure inclusion scolaire des non-entendants dans le système éducatif camerounais ? et d'autre part quelles sont les stratégies pédagogiques employées pour palier à leur déficience ?

Le défi de l'éducation des adolescents non-entendants en situation d'intégration au Cameroun peut avoir un avenir meilleur si et seulement si les pouvoirs publics se mettent en œuvre non pas seulement par la formation des professionnels, mais aussi par la création des manuels didactiques appropriés et la prise en considération des réalités intrinsèques à chaque adolescents non-entendants en milieu scolaire ordinaire.

BIBLIOGRAPHIE

1. Dictionnaire

Dictionnaire Universel. (2000), 5^{ème} édition.

Dictionnaire petit Robert .(1965). Paris : Robert.

Dictionnaire le Robert de poche. (2013). Paris : Robert.

Sillamy. N. (1996). *Dictionnaire de psychologie*. Paris ; Larousse.

2. Ouvrages

Aimard .P. (1969). *L'enfant et son langage*. Simer éditions 47-49 Rue du 4Août 69
Villeurbanne.

Bandura. A.(1986). *Social foundation of tough and action : A social cognitive theory*.
Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

Blanchet .A. & Gotman A. (2010), *l'enquête et ses méthodes- L'entretien (2^{ème} édition)*,
Paris : Armand Colin.

Bloom .B.S. (1979). *Les caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*.
Bruxelles : Edition Labor.

Bourdon .R. (1973). L'inégalité de chances : *La mobilité sociale dans les sociétés
industrielles*. Paris : Armand Colin.

Bourdieu, P et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction et éléments pour une théorie du
système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

Bronfenbrenner, U. (1979).*The ecology of human development: experiments by nature and
design*. Cambridge, NA : Harvard university.

Bruner ,J.(1966). *Toward theory of instruction*. Cambridge, MA : Harvard university press.

CIH. (1976). *Le handicap : concepts et notions*.

Coslin.P. *psychologie de l'adolescent* .3^{ème} édition. Paris P.U.F.

De Landsheere, G. (1992). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : PUF.

Deblé .F. (1964). *Le rendement scolaire en Afrique*. Paris : PUF.

Debruères, C et Vaney, L. (2002). *4 modèles de scolarisation*. Université de Genève.

- Deschamps, J-P ; Manciaux, M ; Salbreux, Vetter et Zucman. (1981). *L'enfant handicapé et l'école*. Paris : Flammarion médecin-sciences.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Paris.
- Doron, R. et Parot, F. (2013). *Dictionnaire de psychologie*, 3^{ème} édit. « Quadrige », Presse universitaire de France.
- Gilling, J.-M. (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : DUNOD.
- Good, T. et Brophy, J. (1995). *Educationnal psychology : A realistic Approach*, 4^{ème} ed, New York. Longman.
- Gorel, J.P. (2010). *De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : une normalisation à l'autre*. *Journal des anthropologues*, 122-123/ 2010, 143-165.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes en sciences sociale*. Paris : Dalloz.
- Le Capitaine, J.-Y. (2004). *Des enfants sourds à l'école ordinaire*. Paris : L'harmattan.
- Le Capitaine, J.-Y. (2006). *L'intégration : une inclusion trompe œil*. Nantes : institut public pour jeunes sourds et malentendants La Persagotière.
- Le capitaine, J.-Y. (2009). *Des inégalités dans l'éducation des jeunes sourds*. *Développement humain, handicap et changement social*. 18(2), 103-116. <https://doi.org/10.7202/1087627ar>.
- Lefèvre, L. & Delchet, R. *Éducation des enfants et adolescents handicapés*. Tome 3, les handicapés sensoriels : les sourds.
- Oléron, P. (). *Langage et développement mental* ; Charles DESSERT ; éditeur 2 galerie des princes Bruxelles.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris P.U.F.
- Piaget, J. et Barbel Inhelder. (1968). *La psychologie de l'enfant*, Paris P.U.F.
- Roussillon, R. & Ann Brun et al. *Manuel de psychologie et de psychopathologie générale*. Édition Elsevier Masson, 3^{ème} édition.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Québec : Logiques.
- Tsala-Tsala, J. P. (1992). *Psychologie de développement de l'enfant*, Paris : Payot.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA : MIT press.

3. Articles consultés

Anne Claire. N. (2017). *Le modèle cognitivo-comportemental* de B.F Skinner à Albert Bandura. Elsevier connect.

Bandura, A. (2009). *Social cognitive théorie goes global*. The psychologist, 22(6), pp.504-506.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec. *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*.

Jean-Marc Lesain-Delabarre, (). *L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale*.

Marcel Calves. (1994). *le handicap comme situation de seuil, un élément pour une sociologie de liminalité* ; articles in sciences sociales et santé.

MEQ (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*

MEQ (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*.

Rapport Mondial de suivi sur l'éducation pour tous (collectif 2008). *L'éducation : routes barrées* courrier de l'Unesco, hors-série.

Solution auditive

4. Mémoires et thèses consultés :

Isabel.N. () A qui profite l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe.

Mémoire de Bachelor de Lorena .R. et Isaline .N. (2013). *L'intégration d'un élève sourd ou malentendant dans une classe primaire dans le canton du Jura*

Kantabaze . P. (2008), thèse de doctorat sur « Les déperditions scolaires dans le secteur de l'élémentaire au burundi : cas de la mairie de bujumbura « ».

SITES Web consultés

Constructivisme-Edu Tech Wiki'' <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Constructivisme>.

<https://www.google.com/search?g=Des+enfants+sourds+à+l'école+ordinaire+file>.

<https://books.openedition.org/pupo/5741?lang=fr>

<https://www.bienenseigner.com/les-5-grandes-théories-de-lapprentissage/>

<https://www.perscol.fr/professionnel/sinformer/wiki/constructivisme/>

<http://edutechwiki.unige.ch/fr/socio-constructivisme>

<https://cursusedu.fr/9125/quest-ce-que-le-connectivisme>

<https://cihr-irsc.gc.ca/f/41949html>

<https://education-profilees.org/fr/afrique-sub-saharienne/cameroun/-inclusion>



ANNEXES

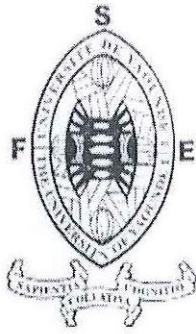
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

Le Doyen

The Dean

N°.....354...../22/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante MAFFO NGUITOH Dorane Charnelle, Matricule 20V3010 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *EDUCATION SPECIALISEE*, Option : *HANDICAPS PHYSIQUES*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du Pr. MAINGARI Daouda. Son sujet est intitulé : « *Analyse clinique de l'impact des difficultés d'adaptations sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le 10 MAI 2022...

Pour le Doyen et par ordre





COLLEGE ADVENTISTE DE YAOUNDE



B.P : 401. Tel. 222 20 71 49/ 675141757 E-mail : coladventy@hotmail.fr

ATTESTATION DE STAGE ACADEMIQUE

Je soussigné **MBANA Marin**, Principal du Collège Adventiste de Yaoundé,

Atteste que la nommée **MAFFO NGUITOH Dorane Charnelle**, a effectué au sein de mon établissement scolaire, un stage académique d'une durée d'un mois, allant du **12 juillet au 12 août 2022**.

Durant son stage, l'intéressée s'est familiarisée aux difficultés d'adaptation scolaire de nos apprenants handicapés.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé le 09 septembre 2022

Le Principal



MBANA Marin
PLEG

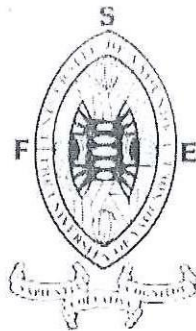
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

Le Doyen

The Dean

N°...355...../22/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE STAGE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante MAFFO NGUITOH Dorane Charnelle, Matricule 20V3010 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *EDUCATION SPECIALISEE*, Option : *HANDICAPS PHYSIQUES*.

L'intéressée doit effectuer son stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du Pr. MAINGARI Daouda. Son sujet est intitulé : « *Analyse clinique de l'impact des difficultés d'adaptations sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le 11.07.2022

Pour le Doyen et par ordre



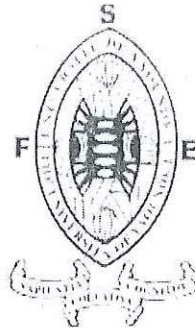
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

Le Doyen

The Dean

N°...355...../22/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE STAGE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante MAFFO NGUITOH Dorane Charnelle, Matricule 20V3010 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *EDUCATION SPECIALISEE*, Option : *HANDICAPS PHYSIQUES*.

L'intéressée doit effectuer son stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du Pr. MAINGARI Daouda. Son sujet est intitulé : « *Analyse clinique de l'impact des difficultés d'adaptations sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

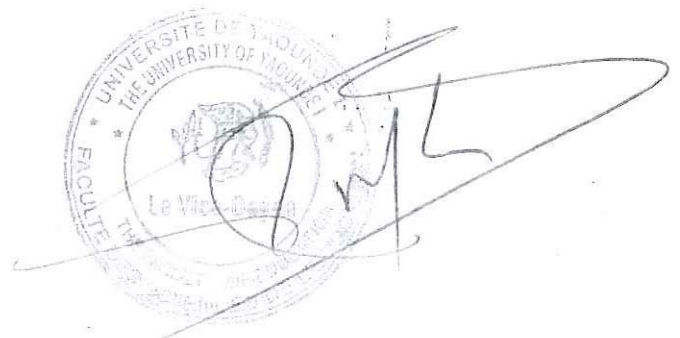
En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.



Patou Sembongo Irene L.
éche Ndomo
PI ET / TQG

Fait à Yaoundé, le 11.05.2022...

Pour le Doyen et par ordre



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Sujet de recherche : « *Analyse clinique de l'impact des difficultés d'adaptations sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire.* »

A l'intention des participants ;

Les renseignements recueillis pendant notre recherche sont anonymes et confidentiels. Ils ne peuvent être exploités dans un but autre que scientifique. La participation à cette recherche est volontaire. Aucun renseignement permettant de vous identifier ne figure sur ce formulaire de consentement éclairé et sur l'entretien qui vous est soumis. Comme dans toute étude scientifique, nous souhaitons avoir le maximum d'information pour confirmer la viabilité de nos résultats. Toutefois, ces informations pourront être utilisées dans des publications scientifiques, mais sans que l'on puisse vous identifier personnellement. C'est pourquoi nous osons croire que votre participation est capitale dans sa réussite.

Votre participation à cette étude est librement consentie. Vous avez le droit de vous retirer à tout moment au milieu de l'étude. On vous explique la teneur de l'étude, vous avez lu et compris le formulaire de consentement, nous avons répondu à vos questions et nous convenons que vous puissiez participer à cette étude. Nous allons vous remettre une copie du présent formulaire de consentement dûment signé.

Signature de la participante

date

signature de l'enquêteur

date

Nous vous remercions de votre participation.

ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS DES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES INCLUSIVES

Bonjour Monsieur/ Madame, je suis Maffo Charnelle étudiante en Education spécialisée à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1. Dans le cadre de mon mémoire de Master portant sur la thématique de : « l'analyse clinique de l'impact des difficultés d'adaptation sur la déperdition scolaire des adolescents non-entendant en situation d'intégration scolaire », j'aimerais recueillir votre avis sur un ensemble de question qui sont ici détaillées.

Renseignements

Nom(s) et prénom(s) : _____

Fonction : _____

1. quels sont les problèmes que rencontrent les adolescents non-entendants dans cet environnement scolaire ordinaire ?

2. comment pouvez-vous analyser leur rendement scolaire ?

3. Pensez-vous qu'ils ont le même rythme d'acquisition des connaissances que leurs pairs entendant ?

4. Quelles difficultés rencontrez-vous dans leur scolarisation ?

5. quelles stratégies mettez-vous en œuvre pour palier leur déficience ?

6. Avez-vous reçu une formation pour enseigner aux élèves non-entendants ?

7. Cette formation vous semble adéquate

8. Hormis la déficience auditive, souffrent-ils d'autres troubles associés ?

Si oui lesquelles ?

9. Nous avons constaté que peu sont ceux qui terminent leur cycle secondaire.
Qu'est ce qui en pourrait bien en être les causes ?

10. Que suggérez-vous pour améliorer leur scolarisation en milieu scolaire
ordinaire ?

QUESTIONS D'ENTRETIEN AVEC LES ELEVES NON-ENTENDANTS

1. Le préambule

Bonjour mon ami(e)

je m'appelle Maffo Charnelle, je viens de la part de vos encadreurs et je vais passer des entretiens avec toi et j'aimerais que tu m'aides en répondant à quelques questions qui vont me permettre d'avoir des informations sur votre accompagnement scolaire et les problèmes dont vous faites face.

2. L'identification des participants

Nom(s) et prénom(s) :.....

Âge :.....

Ecole :.....

Sexe :.....

Classe :.....

Êtes-vous : -sourd de naissance :..... - Devenu(e) sourd(e) :

1. Où avez-vous fait votre cycle primaire ?

2. À quel âge êtes-vous devenu sourd ? _____

3. Quelle classe faites-vous ? _____

4. Avez-vous déjà abandonné l'école ? _____

- Si oui pourquoi ?

5. Quels sont les problèmes que vous rencontrez à l'école

6. Est-ce que l'enseignement est adapté à votre niveau ?

7. Comprenez-vous ces enseignements ? _____

- Si non pourquoi ?

8. Comment vous sentez-vous lorsque l'enseignant oralise ?

9. Que suggérez-vous pour améliorer votre scolarisation ?

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	6
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE RECHERCHE.....	7
1.1.1- Contexte de recherche	7
1.1.1.1. Conception sociale du handicap de l'enfant non entendant	7
1.1.1.2. Évolution sociale de la déficience auditive	9
1.1.1.3. L'éducation de l'élève non entendant	9
1.1.2- Justification de la recherche	11
1.2. Problème de recherche	12
1.2.1. Constat empirique	12
1.2.2. Constat théorique	13
1.5. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	14
1.5.1. Question principale	14
1.5.2. Questions spécifiques.....	14
1.6. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	15
1.6.1. Objectif principale	15
1.6.2. Objectifs spécifiques	15
1.7. INTÉRÊT ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE	15
1.7.1. Intérêt de la recherche	15
1.7.2. Pertinence de la recherche	17
1.8. LIMITES DE LA RECHERCHE	17
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE OU THÉORIQUE	18
2.1. CADRE CONCEPTUEL	19
2.1.1. Définitions des concepts de la recherche	19
2.1.1.1. Analyse	19
2.1.1.2. La clinique.....	20

2.1.1.3. Influence	21
2.1.1.4. Difficultés.....	21
2.1.1.5. Adaptation.....	21
2.1.1.6. Déperdition scolaire :.....	22
2.1.1.7. Adolescence et l'adolescent	23
2.1.1.8. Le handicap et handicap physique.....	24
2.1.1.9. La non-entendance.....	25
2.1.1.10. L'élève non-entendant	25
2.1.1.11. Situation	26
2.1.1.12. Intégration scolaire :	26
2.2. FACETTES CONCEPTUELLES DES TERMES ABORDES	27
2.2.1. Notion d'élèves non-entendants	27
2.2.1.1. Place de l'élève non-entendant dans le système éducatif camerounais ..	29
2.2.1.2. Le rôle de l'élève non-entendant dans le système éducatif camerounais	29
2.2.2. La non-entendance ou surdité : définitions, causes, effets et conséquences.....	30
2.2.2.1. Définition	30
2.2.2.2. Causes	30
2.2.2.2.1. Les surdités héréditaires ou génétiques	31
2.2.2.2.2. Les surdités acquises.....	31
2.2.2.2.2.1. Définition	31
2.2.2.2.2.2. Les causes des surdités acquises	31
2.2.2.3. Les effets de la surdité	32
2.2.2.4. Les conséquences de la surdité.....	32
2.2.2.4.1 Les conséquences physiques de la surdité	32
2.2.2.4.2. Les conséquences psychologiques	33
2.2.2.4.3. Les conséquences fonctionnelles :.....	34
Tableau 1 : Les différents degrés de surdité par Isaline et Russo	35
Tableau 2 : Qualité de l'audition et conséquences sur l'acquisition de la parole par Dr	
Gassam Orl	35
2.2.2.4.4. Conséquences sociales et émotionnelles.....	36
2.2.2.5. Présentation des difficultés d'adaptation rencontrées chez les adolescents	
non-entendants en situation d'intégration scolaire	36
2.3. CONCEPT D'INTEGRATION SCOLAIRE.....	39
2.3.1. Aperçue de l'intégration scolaire.....	39
2.3.2. Le but de l'intégration en milieu scolaire ordinaire.....	43

2.3.3. Les limites de l'intégration en milieu ordinaire	44
2.3.4. Les facteurs à prendre en compte lors de l'intégration des adolescents non-entendants 45	
2.3.4.1. Les facteurs individuels à prendre en considération lors de l'intégration scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire sont : ..	45
Tableau 3 : Implication d'une surdité profonde et Moyens de remédiation.....	46
2.3.4.2. Les facteurs environnementaux à prendre en considération lors de l'intégration scolaire des non-entendants	47
2.4. CONCEPT DE DEPERDITION SCOLAIRE	48
2.4.1. Abandon scolaire (ou décrochage scolaire)	48
2.4.1.1. Définition de l'abandon scolaire	48
2.4.1.2. Catégorisations des décrocheurs scolaires	49
2.4.1.3. Les causes de l'abandon scolaire.....	50
2.4.1.3.1. Les causes familiales de l'abandon scolaire.....	51
2.4.1.3.2. Les causes environnementales de l'abandon scolaire.....	52
2.4.1.3.3. Les causes interpersonnelles	52
2.4.1.3.4. Les causes individuelles.....	53
2.4.1.4. Les conséquences de l'abandon scolaire	54
2.4.2. Redoublement	54
2.4.3. Échec scolaire	56
2.5 . REVUE DE LITTERATURE	59
2.5.1. L'intégration scolaire.....	59
2.5.1.1. À qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception des enseignants par Noël.....	59
2.5.1.2. L'intégration scolaire au Cameroun	59
2.5.1.3. Intégration des élèves handicapés à l'école primaire et secondaire	60
2.5.1.4. L'intégration d'un élève sourd ou malentendant dans des écoles secondaires au Cameroun.....	60
CHAPITRE 3 : THÉORIES EXPLICATIVES	65
3.1. THEORIE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE	66
3.1.1. Les théories de l'apprentissage scolaire.....	66
3.1.1.1. Le Béhaviorisme.....	66
3.1.1.2. Cognitivisme	70
3.1.1.3. Le constructivisme.....	74
3.1.1.4. Socioconstructivisme.....	76
3.1.1.5. Le connectivisme.....	79

3.1.1.6. Analyse des théories de l'apprentissage en rapport avec les difficultés d'adaptation des adolescents sourds en milieu scolaire ordinaire.....	80
3.1.2. Théorie de l'analyse clinique du comportement	81
3.1.3. Théories de l'échec scolaire	86
3.1.3.1. Les théories sociologiques de l'échec scolaire.....	86
3.1.3.1.1. Les théories macrosociologiques de l'échec scolaire	86
3.1.3.1.1.2. <i>Les théories de Beaudelot et Establet</i>	88
3.1.3.1.2. Les Théories microsociologiques	89
3.1.3.2. La thèse économique.....	90
3.1.3.3. La thèse psychologique	90
3.1.3.3.1. L'approche biogénétique	90
3.1.3.3.2. La thèse psychoaffective.....	91
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	95
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE	96
4.1. Les hypothèses et leurs variables	97
Tableau 4 : Tableau synoptique des hypothèses, des modalités, indicateurs, indices....	98
4.2. TYPE DE RECHERCHE	99
4.2.1. Méthode de recherche : l'étude de cas.....	100
4.3. PRESENTATION DE LA VILLE DE YAOUNDE	101
4.4. POPULATION DE LA RECHERCHE	101
4.5. TECHNIQUES D'ECHANTILLONNAGE	102
4.6. ECHANTILLON.....	103
4.6.1. Critères d'inclusion.....	103
4.6.2. Critère d'exclusion	103
4.7. OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES.....	103
4.7.1. Justification du choix de l'instrument.....	104
4.7.2. Construction du guide d'entretien	104
4.8. DEMARCHE DE COLLECTE DES DONNEES.....	105
4.8.1. La pré-enquête.....	105
4.8.2. L'enquête	106
4.9. TECHNIQUES D'ANALYSE DE DONNEES	106
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	108
5.1. CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES ET SOCIO-PROFESSIONNELLES DES PARTICIPANTS	109

5.2. PERCEPTIONS DES RESPONSABLES SUR L'ANALYSE DES DIFFICULTES D'ADAPTATION DES ADOLESCENTS NON-ENTENDANTS EN SITUATION D'INTEGRATION SCOLAIRE	110
5.3. PERCEPTIONS DES ADOLESCENTS NON-ENTENDANTS SUR LES PROBLEMES RENCONTRES DANS LEUR SCOLARISATION EN MILIEU ORDINAIRE.....	117
5.3.1. Présentation des adolescents non-entendants de l'étude.....	117
5.3.2. Analyse des perceptions des adolescents non-entendants sur leurs difficultés d'adaptation	118
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	120
6.1. INTERPRETATION DES RESULTATS	121
6.2. APPLICATION DES THEORIES D'APPRENTISSAGE DANS LE PROCESSUS D'ADAPTATION SCOLAIRE CHEZ LES ADOLESCENTS NON-ENTENDANTS	125
6.2.1. Le rôle des théories d'apprentissage dans le processus d'adaptation scolaire des adolescents non-entendants en situation d'intégration scolaire	125
6.2.2. Spécificité des théories dans le contexte.....	126
6.3. DISCUSSION DES RESULTATS	127
6.4. SUGGESTIONS.....	130
CONCLUSION GÉNÉRALE	133
BIBLIOGRAPHIE	137
ANNEXES	141
TABLE DES MATIERES	151