

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
PAIX-TRAVAIL-PATRIE

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE(CRFD) EN  
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES  
ET EDUCATIVES »

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION  
SPÉCIALISÉE



REPUBLIC OF CAMEROON  
PEACE-WORK-FATHERLAND

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING CENTER(DRTC) IN  
“SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES”

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEACRH AND  
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION  
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

\*\*\*\*\*

FACULTY OF SCIENCES OF  
EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF SPECIALISED  
EDUCATION

**THÈME : ACCESSIBILITÉ ET INCLUSION DES ÉLÈVES  
VIVANT AVEC UN HANDICAP VISUEL : CAS DES  
ÉLÈVES DES ÉCOLES INCLUSIVES D'EBOWA**

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

**Option :** Handicaps physiques, instrumentaux et conseil

**Par**

**AKAMESSE MEKA ANNICK**

*Titulaire d'une Licence en Psychologie du Développement*

**Matricule : 22V3879**

**Sous la direction du :**

**Dr MAGUIABOU TCHIDJO ALINE**

*Chargée de Cours*



**Juin 2024**

À mon père MEKA EBO Jules

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de mémoire Dr MAGUIABOU TCHIODJO Aline, pour son encadrement, sa patience et sa confiance tout au long de ce travail de recherche. Ses précieux conseils, son expertise et son soutien inébranlable ont été d'une aide inestimable et ont grandement contribué à l'aboutissement de ce projet.

Je tiens à remercier ensuite Monsieur le Chef de Département de l'Education Spécialisée.

Mes remerciements vont également à l'ensemble des professeurs du Département de l'Education Spécialisée de l'Université de Yaoundé 1, pour leurs enseignements de qualité et les connaissances, qu'ils m'ont transmises durant mes années d'études. Leur passion et leur dévouement pour la recherche m'ont inspiré et motivé à poursuivre mes propres questionnements scientifiques.

Mes remerciements vont aussi aux responsables des écoles primaires inclusives de la ville d'Ebolowa qui ont rendu possible la collecte des données empiriques de cette recherche.

Merci aux élèves en situation de handicap visuel des écoles primaires inclusives d'Ebolowa qui ont accepté de participer à cette étude

Un merci spécial à mes camarades de classe et amis, Anamba Christian, Melounou Obam pour leurs encouragements, leurs échanges intellectuels stimulants et pour tous les moments partagés.

Je ne saurais oublier ma famille Akoa Serges, Akoa Brandie, Akoa Brondon, Akoa Withney, Eda Suzanne pour avoir toujours cru en moi. Leurs encouragements ont été mon refuge et ma motivation durant tout le parcours académique.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

## SOMMAIRE

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS .....	ii
SOMMAIRE .....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	v
RESUME.....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE .....	5
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THEORIQUE DU SUJET .....	20
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE .....	41
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	54
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET PLUS VALUE DE LA RECHERCHE .....	77
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	88
ANNEXES .....	97
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	92
TABLE DES MATIÈRES .....	114

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau1 :Tableau Synoptique.....	45
Tableau 2 : Présentation des données sociodémographiques des enquêtés.....	55
Tableau 3 : Répartition des données selon l’accessibilité des élèves en situation de handicap visuel à la salle de classe.....	56
Tableau 4 : Répartition des données selon l’attitude à l’égard des élèves en situation de handicap visuel.....	57
Tableau 5 : Répartition des données selon la formation des enseignants à l’écriture braille.....	58
Tableau 6 : Répartition des données selon la disponibilité des supports didactiques adaptés aux déficients visuels au sein des écoles inclusives d’Ebolowa .....	59
Tableau 7 : Répartition des données selon la disponibilité du matériel d’apprentissage adapté aux déficients visuels .....	60
Tableau 8: Présentation des données sociodémographique des participants à l’étude.....	61

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES**

CE2 : Cours Élémentaire Deuxième Année

CIF : Classification Internationale du Fonctionnement et de la Santé du Handicap

CIH : Classification Internationale du Handicap

CM1 : Cours Moyen Première Année.

EBEP : Enfant à Besoins Educatifs Particuliers ;

EPT : Education Pour Tous

ESEN : Ecole Supérieure de l'Education Nationale ;

MINAS : Ministère des Affaires Sociales ;

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques ;

OMS : Organisation Mondiale de la Santé ;

ONG : Organisation Non Gouvernementale

ONU : Organisation des Nations Unies

SIDA : Syndrome d'Immunodéficience Acquise ;

UNESCO : United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture) ;

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance) ;

VIH : Virus de l'Immunodéficience Humaine

**LISTE DES ANNEXES**

Annexe 1 : Autorisation de recherche ..... 98  
Annexe 2: Questionnaire adressé aux enseignants..... 99  
Annexe 3 : Guide d’entretien adressé aux élèves en situation de handicap visuel ..... 102  
Annexe 4: Transcriptions des discours des participants..... 104

## RESUME

La présente étude est intitulée, *Accessibilité et inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel : cas des élèves des écoles inclusives d'Ebolowa*. Elle part du constat selon lequel dans les écoles primaires inclusives de la ville d'Ebolowa, les élèves en situation de handicap visuel ne sont pas pris en compte conformément à leurs besoins pendant le processus enseignement apprentissage et en dehors de la salle de classe. Pour manifester leur inactivité et l'ennui qui y est associé certains se couchent sur leur banc, d'autres sont juste assis à ne rien faire, d'autres encore demandent à leurs camarades d'écrire à leur place. Ces enfants ne bénéficient pas d'une prise en charge spécifique alors qu'ils font partie de la catégorie des enfants à besoins éducatifs spéciaux. Ils ne sont pas suivis au même titre que les autres élèves. Ce qui est un obstacle à l'acquisition des savoirs, à leur adaptation scolaire et à leur épanouissement. Face à cette barrière à l'accessibilité, comment l'élève en situation de handicap peut-il se sentir véritablement inclus dans le processus enseignement, apprentissage alors qu'il est inscrit dans une école dite inclusive ? En d'autres termes les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent-elles le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ? Pour répondre à cette question, nous avons convoqué trois théories explicatives du problème que soulève notre étude, à savoir : la théorie de l'engagement de Kiesler, la théorie du comportement planifié de Ajzen et le modèle conceptuel de l'inclusion de Bonvin.

Sur la base de ces théories, nous allons formuler l'hypothèse générale suivante : Les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.

Pour vérifier cette hypothèse générale et les quatre hypothèses spécifiques qui en découlent, nous avons utilisé une méthode mixte de collecte et d'analyse des données. Ainsi, dix (10) élèves déficients visuels sélectionnés dans les écoles inclusives d'Ebolowa ont participé à l'étude et ont été évalué sur la base d'un guide d'entretien directif. Par ailleurs quinze (15) enseignants ont constitué le deuxième groupe d'échantillon de l'étude. Ces derniers ont été évalués sur la base d'un questionnaire destiné à mesurer les modalités d'accessibilité. Ces enseignants étaient des écoles inclusives et avaient parmi leurs élèves des déficients visuels.

Après analyse, interprétation et discussion des résultats, il ressort que nos quatre hypothèses spécifiques se vérifient, et par conséquent l'hypothèse générale aussi. Ces résultats ont conduit à des suggestions pratiques visant la mise à l'aise en contexte école des enfants déficients visuels spécifiquement, dans l'optique de développer chez eux le sentiment d'inclusion.

**Mots clés :** handicap visuel, accessibilité, sentiment d'inclusion, enseignement, apprentissage.



## ABSTRACT

This study is entitled *Accessibilité et inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel : cas des élèves des écoles inclusives d'Ebolowa*. It is based on the observation that in inclusive elementary school in the town of Ebolowa, pupils with visual impairments are not taken into account in accordance with their needs during the teaching-learning process and outside the classroom. To demonstrate their inactivity and the boredom associated with it, some lie on their benches, others just sit and do nothing, while still others ask their classmates to write for them. These children do not benefit from specific care, even though they fall into the category of children with special educational needs. They are not monitored in the same way as other pupils. This is an obstacle to their acquisition of knowledge, their adaptation to school and their personal development. Faced with this barrier to accessibility, how can students with disabilities feel truly included in the teaching-learning process when they are enrolled in a so-called inclusive school?

In other words, do the difficulties of access to teaching and learning within the so-called inclusive schools of the city of Ebolowa influence the sense of inclusion of visually impaired pupils? To answer this question, we called on three theories to explain the problem raised by our study: Kiesler's theory of engagement, Ajzen's theory of planned behavior and Bonvin's conceptual model of inclusion.

On the basis of these theories, we will formulate the following general hypothesis: Difficulties of access to teaching and learning in so-called inclusive schools in the city of Ebolowa influence the sense of inclusion of visually impaired pupils.

To test this general hypothesis and the four specific hypotheses derived from it, we used a mixed method of data collection and analysis. Ten (10) visually impaired pupils selected from inclusive schools in Ebolowa took part in the study and were assessed on the basis of a directive interview guide. Fifteen (15) teachers made up the second sample group. They were evaluated on the basis of a questionnaire designed to measure accessibility modalities. These teachers were from inclusive schools and had visually impaired pupils.

After analysis, interpretation and discussion of the results, our four specific hypotheses were found to be true, and consequently so was the general hypothesis. These results led to practical suggestions aimed at making visually impaired children feel more comfortable in a school context, with a view to developing their sense of inclusion.

**Key words:** visual disability, accessibility, sense of inclusion, teaching, learning.

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Les sociétés du monde et surtout celles Camerounaises ayant fait le constat selon lequel certaines personnes vivants avec un handicap présentent parfois des performances et compétences meilleures et arrivent souvent à faire mieux que certaines personnes dites normales, aussi ils se sont appuyés sur le fait qu'il n'existe pas deux humanités à savoir une humanité pour des personne handicapées, tous sont des êtres humains, le handicap n'est qu'une construction sociale, ont donc décidé de changer de paradigme et valoriser la personne en situation de handicap et de permettre à celle-ci de participer pleinement à la vie de la société d'où le processus d'inclusion. Ce changement de paradigme aboutissant à l'inclusion permet de mettre ensemble, les personnes en situation de handicap, et celles dites normales en tenant compte des spécificités de chacun. Ce processus d'inclusion est en pleine expansion dans le monde actuel à travers l'éducation inclusive qui est le meilleur moyen de le promouvoir. C'est l'éducation pour tous. En effet, la conférence mondiale organisée par l'UNESCO en 1994 à Salamanque (Espagne) sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation est considérée comme le point de départ de l'éducation inclusive à partir de la déclaration de Salamanque en 1994. L'éducation inclusive tire pour cela son origine dans les textes juridiques et les conventions au niveau international et national permettant la promotion de l'égalité des droits à l'instar de la déclaration universelle des droits de l'homme, la déclaration de Salamanque, la convention relative aux droit des personnes handicapés et biens d'autres au niveau Africain, nous pouvons citer la Charte Africaine pour les droits de l'enfant Africain et au niveau national nous avons la loi d'orientation scolaire.

Ainsi, l'éducation inclusive qui est l'éducation pour tous se fait dans les écoles inclusives d'où l'inclusion scolaire. L'inclusion scolaire permet de mettre ensemble les élèves en situation de handicaps et les élèves dits normaux dans une école inclusive en tenant compte des besoins de chacun dans l'équité et sans discrimination. Les écoles inclusives sont chargées d'accueillir tout type d'enfant, avec ou sans handicap pour une prise en charge efficace.

Au Cameroun par exemple, les écoles inclusives existent depuis Aout 2015 qui est la date de transformation de certaines écoles primaires en écoles inclusives par l'arrêté N<sup>0</sup>7707/501/MINEDUB/SG/DEMP signé par la Ministre de l'Éducation de Base. Pour cela 68 écoles primaires inclusives ont été transformées à cette date au Cameroun.

Dans la région du Sud Cameroun, département de la Mvila et précisément dans la ville d'Ebolowa, il existe également des écoles inclusives accueillant tous les élèves pour l'éducation inclusive. C'est dans cette optique que notre sujet de travail s'intitule : « Accessibilité et inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel : cas des élèves des écoles inclusives d'Ebolowa »

Le choix de cette étude se justifie à travers trois paramètres à savoir :

- Le paramètre lié à notre motivation intrinsèque, celle d'apporter notre modeste contribution à la compréhension du processus d'inclusion scolaire des élèves déficients visuels et à l'éradication des multiples obstacles qui empêchent la promotion de celui-ci.
- Le deuxième paramètre est lié à la sensibilisation et conscientisation de la société sur la prise en compte, la protection et le respect des personnes en situation de handicap pour la promotion d'une société inclusive. En fait, la personne vivant avec un handicap est un être humain comme tout le monde et a aussi des droits. Elle doit donc être prise en compte dans la société pour son autonomisation et son épanouissement.
- Le troisième paramètre est lié à l'amélioration et à l'adaptation des écoles inclusives aux besoins de tous les élèves sans discrimination. En fait, l'école inclusive accueille tout type d'élèves et doit être adaptée aux besoins de tous les élèves avec ou sans handicap pour la promotion de l'inclusion, l'école inclusive doit être accessible à tous les élèves.

Nous tenons à cet effet à sensibiliser la société et surtout la communauté éducative sur l'importance de l'accessibilité des écoles inclusives pour la promotion du sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap et particulièrement les déficients visuels pour une société inclusive et autonome.

Notre travail se fera autour de cinq chapitres. Nous commencerons par le premier Chapitre intitulé « problématique ». À ce niveau, nous parlerons tour à tour du contexte et justification de l'étude, nous définirons le concept d'inclusion dans plusieurs domaines, nous parlerons de l'approche historique de l'éducation inclusive dans le monde, en Afrique et au Cameroun sans oublier les difficultés rencontrées par les enfants en situation de handicap visuel. Ensuite nous irons au Chapitre deux intitulés « Revue de la littérature et insertion théorique du sujet ». Ici, nous définirons les concepts clés du sujet, nous parlerons de la revue de la littérature et nous présenterons des théories explicatives.

Par la suite nous parlerons du Chapitre trois intitulé : « Méthodologie ». Ici, nous parlerons de la méthodologie de recherche utilisée pendant notre travail.

Nous passerons ensuite au quatrième Chapitre intitulé : « Présentation et analyse des résultats » où nous présenterons et analyserons les résultats obtenus sur le terrain. À la fin, nous parlerons du cinquième Chapitre intitulé : « Interprétation des résultats et discussion ». Ici il sera question d'interpréter les résultats et les soumettre à la discussion pour en trouver des perspectives. Nous conclurons également notre travail.

# **CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE**

Dans ce premier chapitre, nous parlerons tour à tour du contexte et justification de l'étude, nous définirons le concept d'inclusion dans différents domaines et en éducation, nous parlerons de l'approche historique de l'éducation inclusive dans le monde, en Afrique et nous présenterons les pratiques de l'éducation inclusive au Cameroun sans oublier les difficultés rencontrées par les enfants en situation de handicap et spécifiquement le handicap visuel dans les écoles inclusives à savoir les difficultés d'accessibilité.

## **1.1 Contexte et justification de l'étude**

Le contexte de la mondialisation amène les organismes à revoir leur capacité d'attraction et de fidélisation de talent. Alors que les équipes deviennent de plus en plus diversifiées, l'inclusion devient une option à appliquer. L'inclusion est un processus en pleine expansion dans la mesure où, elle désigne une forme de société où les personnes vivent dans l'égalité de droit l'équité, et sans discrimination, dont l'objet est de chercher prioritairement à transformer la société en visant à enlever, éliminer les obstacles à l'accessibilité pour tous aux structures ordinaires d'enseignement de santé, d'emploi, de services sociaux, de loisirs, etc... L'inclusion reste donc une option multiforme permettant à chaque membre de la société en situation de handicap ou non de participer pleinement à la vie de la société, selon un principe d'égalité. Plusieurs auteurs à l'instar de (Ebersolo ,2009) montrent l'importance et l'évolution de l'inclusion dans plusieurs pays du monde à savoir en Italie, au Canada, en France et bien d'autres.

### **1.1.1 L'éducation inclusive : définition, historique et pratiques**

#### **1.1.1.1 Définition**

En sociologie, la notion d'inclusion sociale a été utilisée par le sociologue Niklas Luhman (Social system/systèmes sociaux : esquisse d'une théorie générale, 1984) pour caractériser les rapports entre les individus et les systèmes sociaux. Ici, il analyse les différentes conditions d'inclusion/exclusion au sein des systèmes et des organisations.

L'inclusion sociale s'entend du processus visant à améliorer les conditions dans lesquelles les individus et les groupes peuvent participer à la vie de la société (Banque Mondiale 2013 a). Dans une société, tous les individus ont les moyens de participer dans la vie de la société, sans discrimination et dans le respect de tous .Ainsi l'inclusion sociale est considérée comme le contraire de l'exclusion sociale et touche les secteurs économiques, sociaux, culturels et politiques de la société.

Pour les acteurs politiques et institutionnels, la notion d'inclusion s'organise autour d'une conception systémique de la société. Cette conception systémique du monde sociale déplace les grilles de lecture des inégalités : elle rapporte la vulnérabilité sociale à l'absence des ressources culturelles, sociales, économiques, identitaires, relationnelles nécessaire à la réalisation de soi et à l'engagement social et non plus aux vulnérabilités liées à la division du travail.

Aux formes de solidarité s'organisant autour du rapport qu'entretiennent la société au corps infirme, elle préfère les formes de solidarité qu'autorisent le développement du capital humain, c'est-à-dire le développement de compétences et des diverses qualités individuelles qui favorisent le bien être personnel ainsi que le développement sociale et économique (OCDE, 2007). L'inclusion reste donc un effort démocratique pour que tous les citoyens en situation de handicap ou non puissent participer pleinement à la vie de la société selon un principe d'égalité de droits.

En anthropologie, une société inclusive est une société sans privilèges, exclusivités et exclusions. Chacun d'entre nous est héritier de ce que la société a de meilleur et de noble, chacun a un droit égal à bénéficier de l'ensemble des biens sociaux, des moyens d'apprendre , de communiquer, de se cultiver , de travailler, de créer , de se déplacer, etc....Nul ne peut avoir l'exclusivité du patrimoine humain et social, légué par tous nos devanciers et consolidé par nos contemporains. L'idée de société inclusive implique une intelligence collective de la vulnérabilité, conçue comme un défi humain et sociale à relever solidairement il n'y'a ni vie minuscule, ni vie majuscule. (Gardou, 2016, p.76). Ainsi tous les êtres humains sont égaux, et doivent avoir l'égalité des chances, il ne doit dont pas avoir des discriminations dans une société inclusives.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'éducation inclusive est une forme d'éducation qui met ensemble tous les enfants en tenant compte des spécificités de chacun dans l'équité, l'égalité de droits. L'éducation inclusive renforce la capacité du système éducatif à atteindre tous les apprenants et peut donc être comprise comme une stratégie pour réaliser l'éducation pour tous (EPT) «... » L'éducation est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous (UNESCO, 2009, P8-9). Pour cela, dans son principe, l'éducation inclusive correspond à une modalité de solarisation ou ceux qui étudient ont les mêmes droits que leurs pairs, sans discrimination de sexe, de race, d'ethnie, de religion et de capacité. Ils disposent donc du droit



de fréquenter les mêmes établissements et de participer aux activités des élèves de leurs âges. (Cury, 2009, p.42). Ainsi, l'éducation inclusion est le meilleur moyen pour promouvoir l'inclusion dans le monde, en Afrique et particulièrement au Cameroun pour une société accessible à tous. À titre d'exemple, nous avons l'Italie en Europe où la quasi-totalité des élèves est scolarisé dans les mêmes écoles (dites aussi écoles ordinaires).

En effet, toutes ces définitions de l'inclusion dans différents domaines nous permettent de conclure que l'inclusion est un processus visant l'égalité des droits, de l'équité, l'accessibilité, la non discriminations et nous amène à parler de l'approche historique de l'inclusion d'abord dans le monde, en Afrique puis au Cameroun.

### **1.1.1.2 Approche historique**

Parlant de l'évolution historique de l'inclusion dans le monde nous partons de la ségrégation et 'exclusion pour aboutir à l'inclusion en passant par l'insertion et l'intégration.

Dans les années 1960 et début 1970, la ségrégation est présente dans les sociétés à l'instar de la France en Europe. Nous avons le refus des étrangers et leur mise en écart. Cette période est aussi marquée par le processus d'exclusion. Les personnes présentant un handicap étaient exclues ou isolées. Elles n'étaient pas acceptées dans les milieux d'études, de travail et de la vie. Cette période d'exclusion les mettait à l'écart. Vers la fin des années 1970 et début 1980 le processus d'insertion naît et émerge dans le monde en prenant le dessus sur la ségrégation et l'exclusion.

Nous avons pendant cette période la mise en écart temporaire des individus comme condition future de leur insertion dans la société. L'insertion regroupe à la fois les moyens déployés et les résultats obtenus par individu isolé pour assurer son intégration dans la société sans que ce dernier en soit pour autant transformé. L'insertion se passe dans des entreprises spécialisées.

Après l'insertion, commence le processus d'intégration à la fin des années 1980 et début 1990. L'intégration implique une relation différente entre l'individu et la société. C'est à la personne ayant un handicap de s'adapter ou se réadapter à la société. L'individu ne se transforme pas.

En fin, suite aux textes structurants au niveau international, d'abord la déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux, de L'UNESCO en 1994, puis l'évolution ou la modification

apporté par l'OMS sur la CIH qui était l'approche médical du handicap et devenu la CIF qui tient en compte les facteurs environnementaux en 2001 , aussi en 2006 la convention relative aux droits des personnes handicapées de l'ONU et sans oublier les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation de l'UNESCO en 2009 nous aboutissons au processus de l'inclusion qui est un processus dynamique que vit le monde actuel. Dans l'inclusion, tous les individus avec ou sans handicap ont le même droit sans discrimination, il y'a transformation de l'individu. Pour dépasser les clivages, permettre une complicité de s'établir et à une histoire en commun de s'écrire, notre société a besoin de mots et concepts partagés, inclusifs, en cohérence avec le droit de tous aux patrimoines social sans toutefois gommer la diversité et la spécificité des situations (Gardou, 2012) l'inclusion reste donc incontournable pour mieux promouvoir cette inclusion il faut passer par l'éducation inclusive.

Au niveau de l'Afrique, l'approche historique de l'inclusion nous présente des textes juridiques et des conventions permettant la promotion et l'évolution de l'inclusion dans la société et surtout dans le domaine de l'éducation car l'éducation reste le meilleur moyen de promotion de l'inclusion. Nous avons donc par exemple la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, la convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) la charte africaine des droits et bien être de l'enfant en 1990, tous ces principaux textes permettent de promouvoir l'inclusion en Afrique.

Sur le plan national, l'approche historique nous montre que le Cameroun comme plusieurs autres pays œuvre depuis des années pour la promotion du processus d'inclusion à travers des textes juridiques et convention adoptés permettant progressivement d'aboutir à l'inclusion à l'instar de la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 avril 1998 donnant à tous l'égalité de chance d'accès à l'éducation la ratification de la convention relative aux droits des personnes handicapées en 2010 par le Cameroun et bien d'autres.

Au regard de ces textes juridiques et conventions, il est claire qu'ils concourent à grande échelle à valoriser et à promouvoir l'inclusion dans le monde entier, en Afrique et particulièrement au Cameroun et le meilleur moyen d'y contribuer est l'éducation et notamment l'éducation inclusive. L'éducation inclusive concernant tout type d'enfant avec ou sans handicap tient compte des spécificités de chacun, c'est l'éducation pour tous. « Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toutes formes de discrimination et de favoriser la cohésion sociale » (UNESCO, 2017). L'éducation inclusive est donc une

éducation sans discrimination d'où l'importance ou la création des écoles inclusives accessibles pour accueillir tous enfants.

### **1.1.1.3 Les pratiques en éducation inclusive**

Pour la pratique de l'éducation inclusive au Cameroun, il existe un ensemble des textes juridiques et des conventions mis sur pied pour la mise en œuvre et une bonne application de l'éducation inclusion dans les dix régions du Cameroun .pour cela nous avons comme texte la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 qui en son article premier stipule que « *tous les hommes naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité* ».

Ensuite, nous avons la loi d'orientation de l'éducation N°98/004 du 14 Avril 1998 qui en son article numéro sept soutient que « l'Etat garantit à tous l'égalité de chance d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ».

En outre, nous avons la ratification de la convention relative aux droits des personnes handicapées en 2010 par le Cameroun servant de texte juridique pour l'éducation inclusive. Cette convention relative aux droits des personnes handicapées ratifiée en 2010 par le Cameroun en son article premier définit son objet à savoir « de promouvoir protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'Homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque ». Et aussi en son article 5 soutient l'égalité et la non-discrimination.

Par ailleurs, en Aout 2015 la ministre de l'éducation de base au Cameroun a signé l'arrêté N°7707/501/MINEDUB/SG/DEMP portant la transformation de certaines écoles primaires en écoles inclusives. 68 établissements repartis ont ainsi été transformés en écoles inclusives pour permettre aux enfants vivant avec le handicap d'accéder à une meilleure éducation et surtout pour promouvoir l'éducation pour tous parmi elles il y a des écoles pilotes qui expérimentent l'éducation inclusive.

Aussi, toujours dans cette optique nous avons divers faits illustrant l'effectivité d'une politique d'éducation inclusive au Cameroun à savoir :

- La transformation des écoles primaires en écoles inclusives Déjà 370 écoles inclusives transformées et reparties dans les dix régions du Cameroun pour la promotion de l'éducation inclusive.
- Les sessions de renforcement des capacités et formation de certains enseignants dits « **enseignants champions** » sur les notions et concepts de l'éducation inclusive par les partenaires de l'éducation inclusive au Cameroun.
- L'élaboration des approches pédagogiques.
- Des stratégies et méthodes adaptées pour l'éducation inclusive à l'instar de la pédagogie différenciée et universelle, l'éducation par les pairs.
- L'accueil des enfants vivant avec le handicap dans les écoles inclusives.
- Sans oublier l'analyse des besoins éducatifs particuliers pour l'éducation inclusive au Cameroun, pour la conception d'une politique nationale de l'éducation inclusive et la sensibilisation des populations sur l'éducation inclusive.

Selon le Ministère des Affaires Sociales au Cameroun (MINAS) et d'après les chiffres officiels 10 % d'enfants vivants avec le handicap vont à l'école 09 enfants handicapés sur 10 ont les difficultés d'accès à l'éducation.

#### **1.1.1.4 les difficultés rencontrées par les élèves en situation de handicap dans les écoles inclusives : l'accessibilité**

Bien que des mesures soient prises pour promouvoir l'éducation inclusive, les enfants en situations de handicap en général et particulièrement les enfants vivant avec le handicap visuel rencontrent dans plusieurs écoles inclusives des difficultés d'accessibilité à l'éducation au Cameroun et précisément dans les écoles inclusives d'Ebolowa.

On entend par accessibilité l'action d'avoir accès, d'utiliser et de bénéficier de son environnement sans obstacles, sans discrimination et en toute sécurité. L'accessibilité, c'est permettre aux personnes en situation de handicap, sur la base de l'égalité avec les autres, à l'accès à tous les aspects de la société y compris à l'environnement physique, aux transports, aux services d'informations, de communications et aux autres équipements et services ouverts ou fournis au public. (Convention relative aux droits des personnes handicapées, 2006). L'accessibilité est pour cela un impératif pour la promotion de l'éducation inclusive et pour l'autonomisation des personnes en situation de handicap.

Communément associé aux personnes handicapées, l'accessibilité émerge de l'évolution conceptuelle du handicap passant d'un modèle biomédical qui est la classification

internationale du handicap (CIH) à un modèle socio-environnemental appelé classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIF) qui tient en compte les facteurs environnementaux et vise la modification de l'environnement en fonction du handicap. Cette modification ou amélioration apportée par l'organisation mondiale de la santé (OMS) en 2001 sur la (CIH) devenue CIF ne se concentre plus uniquement sur l'individu mais sur l'interaction entre l'individu et son environnement.

Pour DELCEY (2002) agir sur l'environnement permettrait d'agir sur les situations de handicap. Ce changement de paradigme aboutit à l'émergence des concepts et principes comme l'inclusion et l'accessibilité. Aussi, la convention relative aux droits des personnes handicapées soutient les approches non discriminantes en prônant l'accessibilité.

En éducation inclusive, l'accessibilité permet à tous les enfants sans discrimination d'avoir accès à l'éducation. Elle reste pour cela la condition sine qua non pour promouvoir l'éducation inclusive.

Dans les écoles inclusives du Cameroun et spécifiquement dans celles d'Ebolowa, les enfants en situation de handicap physique font face aux problèmes divers d'accessibilité en fonction de leur déficience à savoir déficience motrice, auditive, visuelle.

Pour le handicap moteur, les enfants ont les difficultés de circulation dans les bâtiments dues au manque de rampe, le non-respect de la largeur des portes, les terrains accidentés au niveau des cours de récréation et même à l'entrée de l'école.

Concernant la déficience auditive, les enfants en situation de handicap dans les écoles inclusives ont des difficultés de communication avec les enseignants et avec les pairs du fait de la non maîtrise de la langue de signes par ceux-ci. On note par ailleurs des freins dans les interrelations entre enfants déficients et enseignants.

En ce qui concerne la déficience visuelle, les enfants déficients visuels dans les écoles inclusives rencontrent eux-aussi des difficultés d'accessibilité à l'éducation. Nous pouvons citer entre autres :

- *la discrimination négative et les préjugés* causant un frein au niveau des relations entre enfants déficients et enseignants et entre enfants déficients et leurs pairs, entraînant les difficultés d'acquisition des enseignements ;

- *l'insuffisance de formation des enseignants en éducation inclusive* les amène souvent à être impuissants face aux difficultés d'adaptation scolaire rencontrées par les élèves en situation de handicap visuel ;

- *la non maîtrise de l'écriture braille par les enseignants* rend impossible les interactions enseignants-enseignés déficients visuels, et par conséquent l'acquisition des connaissances et des compétences au même rythme que les autres camarades.

- *l'absence des supports didactiques adaptés, l'absence du matériel d'apprentissage adapté aux déficients visuels* tels que les tablettes braille, des poinçons, des tableaux adaptés, les cannes blanches empêchent le bon déroulement du processus enseignement-apprentissage, sont un obstacle aux interactions psychopédagogiques enseignant-apprenants déficients visuels, ainsi qu'à l'acquisition des connaissances.

Ces difficultés à l'accessibilité rencontrées par les enfants en situation de handicap en général et en situation de handicap visuel spécifiquement, dans les écoles inclusives du Cameroun et à Ebolowa en particulier sont pour la plupart présentes aussi dans plusieurs pays du monde et constituent un problème sérieux pour la promotion de l'éducation inclusive. L'accessibilité reste donc incontournable et impératif pour une éducation de qualité. D'où notre motivation à travailler sur « *l'accessibilité et l'inclusion des élèves vivant avec le handicap visuel : cas des élèves des écoles inclusives d'Ebolowa* ».

## **1.2 Énoncé du problème de recherche**

Il s'agit de définir de façon claire et précise, le phénomène observé et l'expliquer. La curiosité qui suscite l'idée de notre recherche naît de notre décryptage de la liasse des mesures palliatives émises par l'Etat camerounais pour la promotion de l'inclusion dans les écoles du Cameroun et plus particulièrement dans les écoles inclusives d'Ebolowa.

Parlant de ces mesures nous avons par exemples en rappel la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun n°98/004 du 4 avril 1998 qui en son article 7 garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination. Comme autre mesure nous avons l'arrêté n° 7707/A/501/MINEDUB/SG/DEMP signé par le ministre de l'éducation de base en août 2015 portant transformation de certaines écoles inclusives et bien d'autres mesures ci-dessus citées.

Si l'on peut objectivement déjà reconnaître la pertinence ainsi que l'efficacité potentielle de l'essentiel des mesures palliatives sus-énoncées, il demeure cependant des interrogations qui constituent la clé de voute du problème de notre recherche à savoir :

A-t-on véritablement mesuré le rôle, l'importance ainsi que l'impact de l'accessibilité en tant que facteur explicatif majeur et impératif de l'inclusion des élèves vivant avec le handicap visuel dans ces écoles inclusives ? Quel retentissement cette lacune peut-elle avoir sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap, et par conséquent sur leur capacité à s'adapter au contexte école ?

L'on observe que le facteur accessibilité sus-évoqué est tout simplement rangé parmi les problèmes sous-jacents de l'inclusion. Son effet et l'impact étant dilués et excentrés dans une sorte de considération subsidiaire. Pourtant, il nous apparaît nécessaire de placer le problème d'accessibilité au processus enseignement apprentissage dans les écoles inclusives du Cameroun en général et celles d'Ebolowa en particulier au centre des phénomènes favorisant l'inclusion des élèves vivant avec le handicap visuel. Le minoré, diluer ou excentrer reviendrait à biaiser l'égrenage des solutions à y apporter. Il s'agit donc de montrer que l'accessibilité au processus enseignement-apprentissage est impérative pour la promotion de l'inclusion scolaire dans les écoles inclusives du Cameroun et particulièrement d'Ebolowa. L'objectif de notre étude est en effet de montrer que si le facteur accessibilité avait été suffisamment mis en exergue et analysé par les programmes politiques de promotion de l'éducation inclusive comme étant la raison principale ou encore le problème central de la promotion de l'inclusion, les enfants en situation de handicap se sentiraient plus intégrés, plus épanouis et s'adapterait mieux au processus d'apprentissage. D'où la formulation des questions qui sous-tendent cette étude.

### **1.3 Questions de recherche**

Il s'agit ici de formuler les questions qui sous-tendent la présente étude

#### **1.3.1 Question principale**

Les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent-elles le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel ?

### **1.3.2 Questions spécifiques**

QS1 : La discrimination négative et les préjugés qu'ils subissent au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent-elles le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel ?

QS2 : La non maîtrise de l'écriture braille par les enseignants en service dans les écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa a-t-elle un impact sur le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel ?

QS3 : L'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa des supports didactiques adaptés a-t-elle des répercussions sur le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel ?

QS4 : L'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adapté aux déficients visuels influence-t-elle le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel ?

### **1.4. Hypothèses de recherches**

Les difficultés rencontrées par les enfants en situation d'handicap école ne leur permettent pas de s'engager dans des activités scolaires spécifiques et dans ces conditions, ils ne peuvent pas se sentir inclus dans le processus enseignement apprentissage et dans le milieu scolaire. Ces difficultés rencontrées par ces élèves ne leur donnent pas une motivation leur permettant de développer une forte intention d'agir favorablement et atteindre leurs objectifs dans le processus enseignement apprentissage.

Selon la théorie de l'engagement défendue par Kiesler, l'apprenant a besoin des circonstances et des actions dans son environnement lui permettant de s'engagé et de décidé de lui-même d'apprendre pour acquérir des connaissances.

La théorie du comportement planifier de Adjzen stipule quant à elle que pour l'adoption d'un comportement ou pour le changement de comportement tel est la finalité des actions éducatives il faut mobiliser des ressources et opportunité permettant de créer une forte intention d'agir chez l'apprenant pour son acquisition de connaissance.

Sur la base de ces formulaires théorique, nous avons formulé les hypothèses de recherche ainsi qu'il suit



### **a) Hypothèse principale**

Les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel.

### **b) Hypothèse secondaires**

**H<sub>1</sub>**. La discrimination négative et les préjugés qu'ils subissent au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel.

**H<sub>2</sub>** – La non maîtrise de l'écriture braille par les enseignants en service dans les écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa a un impact sur le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel.

**H<sub>3</sub>** – L'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa des supports didactiques adaptés a des répercussions sur le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel.

**H<sub>4</sub>** – L'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adapté aux déficients visuels influence le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel.

## **1.5 Objectifs de la recherche**

### **a) Objectif principal**

Cette étude vise à montrer que les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel.

### **b) Objectifs spécifiques**

En ce qui concerne les objectifs spécifiques, ils précisent l'objectif général en insistant sur les aspects du problème à étudier pour atteindre l'objectif général. Les objectifs spécifiques ici se présentent de la manière suivante :

- Montrer que la discrimination négative et les préjugés qu'ils subissent au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel.
- Montrer que le non maitrise de l'écriture braille par les enseignants en service dans les écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa a un impact sur le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel.
- Montrer que l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa des supports didactiques adaptés a des répercussions sur le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel.
- Montrer que l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adapté aux déficients visuels influence le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel.

## **1.6. Intérêts de l'étude**

Notre étude revêt divers intérêts à la fois à savoir, académique, scientifique, pédagogique, social et psychologique.

### **a) Intérêt académique**

Notre étude s'inscrit dans le cadre du travail de recherche des étudiants de l'université de Yaoundé 1. C'est une étape incontournable en vue de l'obtention du diplôme de Master 2 marquant la fin de notre année de formation académique. Elle nous a ainsi permis de développer des aptitudes dans la recherche en science de l'éducation en général et particulièrement en éducation spécialisée.

### **b) Intérêt scientifique**

Notre travail répond à l'idée selon laquelle rendre accessible les écoles inclusives d'Ebolowa peut promouvoir l'inclusion des élèves vivant avec le handicap visuel dans ces écoles ;

Sur le plan scientifique, l'étude se situe dans un contexte temporelle axés sur le développement des théories visant l'épanouissement physique, moteur, affectifs, sociale des enfants en situation d'handicaps

L'intérêt scientifique repose aussi sur le renforcement de nos connaissances dans les domaines de l'éducation spécialisée et du handicap d'une part et sur l'accessibilité des écoles inclusives d'Ebolowa pour la promotion de l'inclusion des enfants vivant avec le handicap visuel d'autre part les écoles inclusives d'Ebolowa œuvrent pour la promotion de l'inclusion

mais présentent des problèmes d'accessibilité dans le processus enseignement apprentissage pouvant être un désavantage pour l'inclusion des élèves vivant avec le handicap visuel, pourtant rendre ces écoles accessibles est un atout pour accélérer l'inclusion. L'accessibilité des écoles inclusives d'Ebolowa est un impératif pour la promotion de l'inclusion des élèves vivant avec le handicap visuel dans les écoles inclusives d'Ebolowa afin de rendre ces derniers autonomes pour leur intégration sociale avenir .Les résultats de nos recherches pourront donc être utilisés par les décideurs d'autre régions au Cameroun ou encore les inspirer, ainsi, l'on peut apporter notre modeste contribution au processus de développement du pays à travers la promotion du processus d'inclusion. Elle permet aussi d'apporter notre modeste contribution afin d'améliorer les connaissances au sujet de l'accessibilité des écoles inclusives.

### **c) Intérêt pédagogique**

L'intérêt pédagogique ici repose sur l'acquisition par l'étudiant des stratégies d'ingénierie pédagogique, des compétences, le savoir-faire ou savoir être à la fin de sa formation pour la prise en charge des élèves en situation de handicap visuel dans les écoles dites inclusives.

### **d) Intérêt social**

En ce qui concerne l'intérêt social, notre étude permettra de sensibiliser et conscientiser la société sur la protection et le respect des droits des hommes et spécifiquement les droits des personnes en situation des handicap pour le respect de celles-ci afin de permettre leur insertion sociale et leur autonomisation en toute sécurité et aboutir à une société inclusive.

### **e) Intérêt psychologique**

L'étude vise à améliorer les enseignements et apprentissages dans les écoles inclusives, dans la perspective de permettre à l'apprenant de s'épanouir à l'école en mobilisant plus aisément les mécanismes d'adaptation scolaire (motivation, attention, perception, interaction sociale, communication appropriée enseignant-apprenant.

## **1.7 Délimitation de la recherche**

### **1.7.1 Délimitation thématique**

Notre sujet de recherche s'intitule : «accessibilité et inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel : cas des élèves des écoles inclusives d'Ebolowa » et avec deux types de variables. Il s'agit d'une variable indépendante et d'une variable dépendante. Ici nous avons à faire à des variables qui résultent de l'hypothèse centrale selon laquelle l'inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel dans les écoles inclusives d'Ebolowa se fait à travers l'accessibilité de ces écoles inclusives. La variable indépendante est l'accessibilité et la variable dépendante est l'inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel dans les écoles inclusives d'Ebolowa. Il sera question pour nous dans ce travail de voir comment promouvoir l'inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel à travers l'accessibilité de ces écoles inclusives d'Ebolowa. Nous parlerons d'abord de la discrimination négative et préjugés que subissent les élèves en situation de handicap au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa, ensuite, nous parlerons de la non maîtrise de l'écriture braille par les enseignants en service dans les écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa, puis de l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa des supports didactiques adaptés et en fin de l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adapté aux déficients visuels.

### **1.7.2. Délimitation spatiotemporelle**

Au niveau géographique, la recherche se déroulera uniquement dans les écoles inclusives d'Ebolowa, dans le Département de la Mvila, Arrondissement d'Ebolowa 1<sup>er</sup> et l'Arrondissement de MENGONG. Au niveau temporel, cette étude s'étant sur toute l'année académique 2023-2024, soit du mois de Septembre au mois de Mai de l'année scolaire en cours.

## **CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE DU SUJET**

La compréhension de notre sujet de recherche passe par la définition des concepts clés qui le compose, la revue de la littérature relative à ces concepts, ainsi que la présentation d'un certain nombre de théorie acte à élucider la pensée des auteurs sous-tendent le problème qui soulève notre étude.

## **2-1 Définition des concepts clés de l'étude**

Cette partie de notre texte décrit le cadre conceptuel de l'étude. Les principaux concepts du sujet de recherche sont définis dans une approche contextualisé.

### **2-1-1 Accessibilité**

L'accessibilité est la possibilité de pénétrer dans un lieu, la possibilité d'approcher (grand Robert, 1976).

L'accessibilité est donc une notion qui suppose la possibilité de se déplacer, de se mouvoir, afin de s'approcher d'un lieu, d'un service, d'une personne, physiquement ou virtuellement.

Communément associé aux personnes handicapées, le terme accessibilité émerge de l'évolution conceptuelle du handicap passant d'un modèle biomédical qui est la classification internationale du handicap (CIH) à une modélisation socio-environnemental qui est la classification internationale du fonctionnement et de la santé (CIF) ou encore la processus de production du handicap (PPH) qui prennent en compte l'environnement dans la définition de situation de handicap (Fougeyrollas et al, 2002). Pour cela, l'on ne tient plus compte seulement de l'individu mais aussi des interactions entre l'individu et son environnement. Il faut donc rendre accessible, l'environnement de celui-ci d'où l'impératif de l'accessibilité.

L'accessibilité consiste à fournir un accès égal aux environnements physiques et numériques en offrant des lieux et des ressources sûrs, sains et adaptés à la diversité des personnes susceptibles d'en faire usage (Folcher, Lompré, 2012). Autrement dit, l'accessibilité est une possibilité d'accéder librement à tous les lieux, service, produit activités et loisir.

L'accessibilité favorise de ce fait l'autonomie et autorise la participation de tous sans discrimination dans la vie de la société. L'accessibilité inclut la possibilité de rejoindre tout endroit de manière non disruptive en toute sécurité en minimisant les obstacles, les

incertitudes et en optimisant l'incertitude les moyens mis à la disposition de tous (Larrouy, 2011). L'accessibilité permet donc à tous d'interagir dans son environnement.

Dans le cadre de notre étude, l'accessibilité renvoi à la possibilité pour les enfants en situation handicaps visuels d'accéder à leurs salle de classe, aux aires de jeux, aux dispositifs mis en place classe à l'école pour favoriser le processus d'apprentissage, mais aussi à la possibilité d'interagir avec les pairs, les enseignants, les personnel de l'école de manière générale.

### **2-1-2 Inclusion**

La convention relative aux droits des personnes handicapées de 2006, dans son article 19 intitulé ; « Autonomie de vie et inclusion dans la société », les états signataires « reconnaissent à toutes les personnes handicapées le droit de vivre dans la société, avec la même liberté de choix que les autres personnes, et prennent des mesures efficaces et appropriées pour faciliter aux personnes handicapées la plein jouissance de ce droit ». C'est-à-dire que l'inclusion c'est un processus qui consiste à mettre ensemble les personnes en situation de handicap et les personnes dites normales en tenant compte des besoins de tous ou des particularités de chacun dans l'équité et sans discrimination. Car nous sommes tous des êtres humains, tout être humain est né pour l'équité et la liberté (Gardou, 2012). Et-il n'y a ni vie minuscule, ni vie majuscule (Gardou, 2012).

Autrement dit tout le monde a droit à la vie sans discrimination. C'est dans ce sens que Gardou (2012) pense que « Pour dépasser les clivages, permettre à une complicité de s'établir et à une histoire en commun de s'écrire, notre société a besoin de mots et concepts partagés, inclusifs, en cohérence avec le droit de tous au patrimoine social, sans toutefois gommer la diversité et la spécificité des situations ».

L'inclusion à cet effet permet le « vivre ensemble. « une société inclusive c'est une société sans privilège, exclusivité et exclusion » (Gardou, 2012).

### **2-1-3 Inclusion scolaire**

L'inclusion scolaire consiste essentiellement à s'assurer que chaque enfant, adolescent (e) et jeune à la même importance au sein du système éducatif (UNESCO, 2017). Autre dit, l'inclusion scolaire est le fait de mettre, ensemble les élèves présentant des besoins spécifiques et ceux dits normaux en tenant compte des spécificités de chacun dans l'équité et le respect de la diversité, sans discrimination.

L'UNESCO (2009) définit donc l'inclusion scolaire comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation.

Ce qui signifie que l'inclusion scolaire donne la chance à tous les apprenants d'avoir accès à l'éducation d'où l'éducation pour tous ».

Il s'agit de valoriser tous les élèves sans discrimination.

Selon L'UNESCO (2017) encore, l'inclusion scolaire est un « processus qui aide à dépasser les barrières limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants » c'est ces sens que la présente étude aborde l'inclusion scolaire.

#### **2-1-4 Ecole inclusive**

« Le principe fondamental de l'école inclusive est que l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun » (UNESCO, 2001). Autrement dit, l'école inclusive est celle qui accueille en son sein tout type d'élèves pour assurer l'éducation pour tous sans discrimination, dans le respect de la diversité et l'équité. C'est dans cette logique que Gardou (2012, P37) pense que « une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexible pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un « chez soi pour tous ».

Sans neutraliser les besoins, désirs ou destins singuliers et les résorber dans le tout ». À cet effet, une école inclusive doit donc s'adapter aux besoins spécifiques des apprenants entant qu'une organisation sociale, l'école inclusive doit donc offrir un « *chez soi pour tous* ». En ce qui concerne notre culture, l'école inclusive s'appréhende comme un milieu scolaire caractérisé par l'acceptation de tous les enfants, indépendamment de leur différence, un milieu où règne l'équité, un milieu soumis au principe de l'éducation pour tous.

#### **2-1-4 Éducation inclusive**

L'éducation inclusive est celle qui renforce la capacité du système éducatif à atteindre tous les apprenants et peut donc être comprise comme une stratégie pour réaliser l'éducation pour tous (EPT) [...] l'éducation est aussi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous (UNESCO, 2009, P.8-9).



C'est dire que l'éducation inclusive est un système éducation qui tient compte des besoins de tous les apprenants sans discrimination. L'éducation inclusive correspond à une modalité de scolarisation où ceux qui étudient ont les mêmes droits que leurs pairs, sans discrimination de sexe, de race, d'ethnie, de religion et de capacité, ils disposent donc du droit de fréquenter les mêmes établissements et de participer aux activités des élèves de leurs âges. (Cury, 2009, P.42).

### **2-1-5 Handicap**

Au 17<sup>ème</sup> siècle en Angleterre, le handicap vient de Hand in cap (main dans le chapeau) ici, il était question d'égaliser les chances dans un jeu de hasard.

Dès 1980, la classification internationale du handicap (CIH) définit le handicap en trois termes à savoir : la déficience, l'incapacité et désavantage.

Pour l'organisation mondiale de santé l'OMS (2001), « est handicapé un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminué, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, de sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou occuper un emploi s'en trouve compromis ».

Autrement dit, le handicap diminue les capacités physiques, natales, morales d'une personne de façon passagère ou définitive. Toutefois notons que la définition du handicap selon l'OMS tient en compte les facteurs environnementaux, d'où l'expression personne en situation de handicap.

À cet égard, la convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) déclare que par personne handicapée on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres». Ici nous nous intéressons particulièrement au handicap visuel.

### **2-1-6 Handicap visuel**

Le handicap visuel ou déficience visuelle fait partie du handicap physique et concerne les personnes aveugles, mais aussi dans la majorité des cas, les personnes malvoyantes.

L'organisation mondiale de la santé l'OMS (2003) parle de déficience visuelle lorsque l'acuité visuelle est inférieure à 3/10<sup>ème</sup> après correction optique et/ou leur champ visuel inférieur à 10 degrés.

## **2.2. Revue de la littérature**

### **2.2.1 L'enfant en situation de handicap et la société**

Chaque citoyen, de la petite enfance jusqu'au grand âge, a un droit égal à bénéficier de l'ensemble des biens sociaux (Gardou, 2017). Pour cela, les enfants en situation de handicap ont eux aussi le droit de bénéficier des biens de la société.

#### **2.2.1.1 Types de handicap et causes spécifiques**

Il est important de connaître et comprendre les types de handicap pour mieux prendre soin de leur spécificité. Il existe plusieurs types de handicap chez les individus ou plutôt chez les enfants. Ici nous parlerons des types de handicap reconnues par l'organisation mondiale de la santé OMS (2001) qui classe les handicaps en 5 catégories à savoir le handicap moteur, sensoriel, physique, mental et les maladies invalidantes.

- la handicap moteur : il se caractérise par une capacité limitée pour une personne de se déplacer, de réaliser des gestes ou de bouger certains membre (OMS, 2013).
- -le handicap sensoriel : il fait référence aux difficultés liées aux organes sensoriels. Ainsi, on a le handicap visuel qui sous-entend une déficience de la fonction visuelle exemple la cécité et la malvoyance...et aussi le handicap auditif qui désigne une perte partielle ou totale de l'audition exemple la surdité.
- -le handicap physique : il se définit par l'atteinte d'une pathologie mentale entraînant des troubles mentaux, affectifs et émotionnels exemple la schizophrénie.
- -le handicap mental : qui est une déficience des fonctions mentales et intellectuelles entraînant des difficultés de réflexion, de compréhension et de conceptualisation avec des problèmes de communication et l'expression. Exemple : l'autisme.
- -les maladies invalidantes qui sont des maladies qui, de par leurs effets sur l'organisme, peuvent générer un handicap. Exemple l'épilepsie (OMS 2001).

Ces différents types de handicap ont des causes, spécifiques distinguées par (l'OMS 2001) comme suit : le handicap moteur ou déficience motrice a des causes variées : les maladies acquises ou génétique, les malformations congénitales ; les accidents, les vieillissements (OMS, 2001) les handicaps sensoriels ont comme causes des maladies héréditaires sans oublier les accidents pour la déficience visuelle. Alors que la déficience auditive des causes génétiques, virales ou parasitaires.

En ce qui concerne le handicap mental, ses causes sont multiples : à la conception (maladies génétique, aberration chromosomiques, incompatibilité sanguine...) pendant la grossesse (radiation ionisante, virus, médicaments, alcool...) à la naissance (souffrance cérébrale du nouveau-né, prématurité...) après la naissance (maladies infectieuses, traumatismes crâniens, accident du travail...)

### **2-2-1-2 Représentations sociales du handicap et relation à la personne en situation de handicap**

Parler de représentation sociales nous renvoi aux interactions humaines dans la sociale. Ces représentations, écrit Jodelet (1989), « *circulent dans le discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux* ».

Le « *désavantage, la charge, la tare* » (sticker, 1982) sont des idées du handicap dans la société. Le «handicapeur» (ainsi est-il nommé dès 1854) (Diop, 2012).

La société, depuis la nuit des temps a toujours eu des représentations pour le handicap. Dans nos sociétés ; «elles nous emprisonnent et nous immobilisent dans un archaïsme s'agissant du regard porté sur le handicap » (Gardou, 2010). Pour cela elles nous empêchent d'accepter la diversité. Si le handicap aujourd'hui veut dire «*sorcier*», «*malédiction*», «*punition*», «*pêché*», «*sanction*», «*faute*» cela nous amène à accepter la définition de Korffsause (2004) qui appelle «l'inquiétante étrangeté qui met à nu nos propres imperfections et reflète une image dans laquelle nous n'avons pas envie de nous reconnaître». C'est dans ce sens que les représentations sont «*ce qui reste d'archaïsmes dans l'inconscient collectif, d'obscurantismes tenaces, d'impostures et de mystifications qui entourent le handicap*» (Gardou, 2013, p.117).

Les mauvaises représentations du handicap sont présentent dans toutes les sociétés et dépendent de chaque culture «en dépit de leurs racines qui plongent dans une même terre, les représentations du handicap en reflètent la diversité des sols, pour offrir un visage kaléidoscopique de la vie humaine et de la multiplicité de ses univers. Ces représentations ont une histoire et une géographie ; elles varient d'une culture à l'autre et à l'intérieur même d'une société selon l'époque» (Gardou 2010, p.11). Autrement dit, à chaque culture, ses représentations du handicap et cela partout dans le monde entier.

Notons toutefois que dans nos sociétés, les représentations du handicap restent négatives, l'arrivée du handicap est comme une « irruption accidentelle du réel, c'est-à-dire d'une réalité à la fois indésirable et jusqu'alors protégée par un ensemble de représentations apparemment résistantes, solide et éprouvées » (Sticker, 2013, p.6).

### **2.2.1.3 L'enfant handicapé dans la culture africaine**

Dans la culture africaine, beaucoup de représentations négatives entourent l'enfant en situation de handicap. Pour Diop (2012), les représentations du handicap en Afrique sont « *d'ordre spirituel, ou possèdent une dimension invisible : elles sont attribuées aux diables, aux mauvais esprits, aux génies considérés comme des invisibles et qui sont parmi nous* » autrement dit, l'enfant en situation de handicap ou handicapé sort de l'ordinaire, il est considéré comme une malédiction, de la sorcellerie, un mauvais sort et est pris comme laissé pour compte. Au Togo par exemple, Dassa et al. (2009) affirment que les enfants handicapés sont considérés comme « enfants misérables ». Au Sénégal, l'existence d'un enfant handicapé veut dire « l'existence d'un esprit maléfique dans le foyer » (Diop, 2012). Dans la culture camerounaise Noutcha (2004 p.82), affirme que, « quant aux enfants trisomiques, il semble qu'ils étaient éliminés ». Pour lui, certains groupes sociaux arrivent à éliminer les enfants handicapés. Toutefois, dans la culture africaine, nous pouvons noter que l'enfant handicapé est considéré comme celui qui sort de l'ordinaire et devient un laissé pour compte ; « ce sont des enfants qui demeurent dans une grande marginalité » (Diop, 2012).

### **2.2.1.4 La psychologie de l'enfant handicapé**

L'organisation mondiale de la santé OMS (2001) déclare : « est handicapée toute personnes dont l'intégrité physique ou mentale es passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises ». Un enfant handicapé à cet effet est donc celui qui ne jouit pas totalement de ses capacités physique, intellectuelle, mentale, affective, émotionnelle. « La psychologie est l'analyse scientifique des processus mentaux de l'être humain et les structures mnésique en vue de comprendre le comportement humain » (Mayer, 1981).

Pour cela, parler de la psychologie de l'enfant handicapé revient à parler et à étudier les clés nécessaires pour mieux comprendre les enfants handicapés, leur comportement et les processus mentaux.

Pour Demont (2021), l'enfance est une période qui va de la naissance à l'adolescence. Il s'agit donc de s'intéresser au développement de l'enfant handicapé pendant une tranche d'âge donnée, c'est-à-dire de la naissance à l'adolescence.

L'enfant handicapé, comme tous les connaît de nombreux changements pendant la période de l'enfance. Cependant, cette période chez l'enfant handicapé est caractérisé par une lenteur, l'évolution n'est pas normale comme chez les enfants dits normaux. Le développement de l'enfant s'étaye sur un pôle psychique et un pôle moteur ; l'un et l'autre complémentaire à ce développement. « Ce développement es sous l'influence des facteurs génétiques mais aussi environnementaux et s'effectue autour d'étapes clés servant de référence pour l'évaluation (Foll, Conversy, Guedeney, 2014). A cet effet, l'évolution d'un enfant se voit sur les domaines de la motricité, le langage, les interactions sociales, les performances et connaissance. On parle de retard de développement global si au moins deux des quatre domaines précités sont touché (Guedeney, 2014).

Ainsi, l'enfant handicapé est donc caractérisés par le retard de développement. Il faut donc le comprendre s'adapter à ses besoins pour mieux le prendre en charge et comprendre ses troubles. Ces troubles nécessitent une prise en charge pluridisciplinaires reposant sur des rééducations appropriées (orthophonique, psychomotrice), un accompagnement des parents, un soutien psychologique et des adaptations pédagogique (Foll, Conversy, Guedeney, 2014). Il faut donc une prise en charge un peu plus tôt avec des techniques adaptées aux besoins de l'enfant par exemple chez un enfant autiste, il faut des techniques qui développent la communication, le comportement.

#### **2.2.1.5 L'enfant handicapé et l'école**

Tous les enfants ont le droit à l'éducation, quel que soit leur handicap, le droit de tous d'aller à l'école est un droit fondamental dans la convention relative aux droits des personnes handicapées articles 24.

Au Cameroun par exemple la loi n° 98/004 du 04 avril 1998 d'orientation de l'éducation en son article n° stipule : « l'Etat garanti à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination sexe, d'opinions politiques, philosophique et religieuse, d'origine social, culturelle linguistique ou géographique ». Ce qui voudrait dire que tous les enfants en situation de handicap ou non ont le droit d'aller à l'école d'où le processus d'inclusion scolaire qui vise à accueillir tout type d'enfants avec ou sans handicap.

En effet, le milieu ordinaire offre aux « enfants handicapés » un environnement plus stimulant parce qu'il leur donne l'opportunité d'interagir plus facilement avec leur pairs tout-venant, et pour les enfants dits normaux, le contact régulier avec les enfants à besoins spécifiques les amène à développer des comportements d'entraide et de tolérance envers leurs camarades Bless, (2002).

C'est dans cette logique que Zucman (2011) disait, en parlant des « enfants handicapés » que : « ce ne sont peut-être pas des enfants comme les autres, mais comme les autres ce sont des enfants ».

Autrement dit tous les enfants sont égaux et ont besoin d'aller à l'école est nécessaire de prendre en charge les enfants en situation de handicap à travers l'inclusion scolaire pour leur autonomisation, leur réussite scolaire et leur socialisation facile. À cet égard, Kartz et Miranda (2002), pensent que l'inclusion scolaire aurait une influence positive, sur des dimensions sociales de l'apprentissage (augmentation de la participation des élèves dans les activités de groupe classe, développement des habiletés de communication, etc....) ainsi que sur plusieurs compétences sociales (attitudes positives de la part des pairs tout-venants, adoption de valeurs, manifestation d'amitié, etc...).

L'école est donc un lieu de développement et d'épanouissement pour « enfant handicapé » comme tous les autres enfants et permet non seulement la réussite scolaire, mais aussi la qualité de vie. L'école est donc un lieu de réussite et de développement des enfants avec ou sans handicap car « le handicap car « le handicap n'est pas synonyme d'incapacité, mais constitue une magnifique diversité qui enrichit l'humanité » (Unicef, 2013, P.87).

### **2.2.2 Les enfants ont besoins éducatifs particulier**

Le concept enfants a besoin éducatifs particulier ou spécifique devient officiellement une catégorie au niveau international avec la déclaration de Salamanque de l'UNESCO en 1994 qui stipule que ce terme fait référence à tous les enfants et jeunes dont les besoins éducatifs spécifiques appelés EBEP.

L'expression « spécial educational needs » apparaît en Angleterre dans les années 1960 et s'inscrit au d »part dans une réflexion pédagogique sur l'enseignement spécialisé. Elle est d'abord descriptive et mobilisé par des chercheurs ou professeurs en éducation qui cherchent à promouvoir l'expertise professionnelle enseignant. Ainsi, webb (1967) ne donne pas de définition des spéciaux needs » mais désigne par cette expression des enfants qui posent

problème aux enseignants, en termes de discipline, d'apprentissages ou d'interactions sociales. Le terme se diffuse ensuite dans les milieux éducatifs tout au long de la décennie 1960 (Upton, 1992).

Les besoins éducatifs ont été définis pour chaque matière en fonction du degré de déficit lié aux cinq dimensions fondamentales du développement à savoir physique, cognitif, langagier, social et émotionnel.

Les enfants ont besoin éducatif particuliers (EBEP) sont définis par la classification internationale du fonctionnement du handicap (CIF), OMS 2001) comme « toute difficulté évolutive de fonctionnement, permanente ou provisoire, dans le domaine de l'éducation ou de l'apprentissage, due à l'interaction entre divers facteurs de santé et qui nécessite un enseignement spécialisé particulier » autrement dit tout enfant présentant des difficultés particulières d'apprentissage est considéré comme un enfant à besoin éducatif particulier.

Le concept « enfants à besoins éducatifs particuliers » évolue et devient officiel grâce à la déclaration de Salamanque en juin 1994 qui peut être considérée comme la manifestation de l'école inclusive.

La déclaration de Salamanque de 1994 affirme que les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers doivent pouvoir accéder aux écoles normales et que l'école a le devoir de les intégrer dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'élève, qui répond à leurs besoins éducatifs. La convention relative aux droits des personnes handicapées de (2006) en ses articles 24, vient consacrer ce droit qu'ont les enfants à besoins éducatifs particuliers à l'éducation.

Les besoins éducatifs particuliers de ces enfants sont d'origine diverse d'où leur diversité. Il s'agit en effet de prendre en compte tous les enfants présentant un handicap, lequel qu'il soit.

### **2.2.2.2 Typologie des enfants à besoins éducatifs particuliers**

En générale, nous pouvons dire que les enfants à besoins éducatif particulier sont tous ceux qui requièrent une attention spécifique de la part de l'enseignant ou de l'adulte pour surmonter les obstacles aux apprentissages.

« Besoin éducatif particulier » fait référence à « tous les enfants et jeunes dont les besoins découlent d'un handicap ou de difficulté d'apprentissage (UNESCO, 1994). Les élèves à

besoin éducatifs particuliers ont donc besoin des enseignements conçu pour faciliter l'apprentissage d'individu qui pour une grande variété de raisons, ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées. Ces raisons peuvent donc être des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles sociales et langagier. « Les enfants à besoin éducatifs particuliers ont besoin d'une certaine forme d'assistance et d'aide supplémentaires » (UNESCO, 2001).

Les origines des déficiences sont diverses. Certaines résultent de dommages génétiques, à la conception de l'enfant. D'autres proviennent de l'infection intra-utérines ; d'autres à la naissance de l'enfant ; quelques-unes peuvent survenir des maladies infantiles et d'autre des accidents (UNESCO, 2001).

Ainsi, il existe une pluralité des types de besoins éducatifs particuliers. « Les élèves à besoins éducatifs particulier recouvrent une population d'élèves très diversifiées : handicaps physiques, sensoriel, mentaux ; grande difficultés d'apprentissage ou adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades, enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; enfant du voyage » (Esen, 2013)

### **2.2.2.3 Politique éducative adoptée aux enfants à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques**

Le terme « besoins éducatifs particuliers » fait référence à « tous les enfants et jeunes dont les besoins découlent d'un handicap ou de difficultés d'apprentissage » (UNESCO, 1994). La politique éducative considérée comme un « ensemble de valeurs, de concepts, de savoir, et de pratique dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société » (Robo, 1996). Elle désignera détermination de finalités, puis d'objectifs, l'octroi des moyens, l'évaluation des résultats par rapport aux objectifs (Robo, 1996). Il s'agit donc des orientations données à l'éducation, et ces orientations sont données au niveau international et aussi national. La politique éducative définie ici est celle de l'éducation inclusive qui est « un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants notamment les garçons, filles, les élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus de populations rurales, ceux affectés par le VIH et le sida, qui sont handicapés et qui ont des difficultés à apprendre, et offrir à tous, jeunes et adultes des possibilité d'apprentissage » (unesco, 2009). La conférence mondiale de Salamanque en 1994 réitérant celle de Jomtien de 1990 portant sur « l'éducation



pour tous» avait mis l'accent sur «l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers comme une approche commune» (UNESCO, 1994)

La convention relative aux droits des personnes handicapées de (2006) est aussi une preuve permettant la mise en œuvre du processus d'inclusion en son article 24. L'inclusion vise donc « l'éducation pour tous», «grâce à l'éducation pour tous, il devrait être possible de permettre à tous les handicapés de développer leur potentiel complet, de contribuer à la société et, surtout, d'être enrichis par leur différence et non dévaloriser. Dans notre monde constitué de différences de toutes sortes, ce n'est pas le handicapé mais c'est la société dans son ensemble qui a besoin d'une éducation spéciale pour devenir une véritable société pour tous» (UNESCO, 2001). L'éducation inclusive est donc à cet effet le meilleur moyen pour aboutir à une société sans discrimination et dans le respect de la diversité. L'éducation inclusive est donc considérée comme un « processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite des apprenants» (UNESCO, 2017, p.7). la politique éducative de l'éducation inclusive met donc en œuvre les écoles inclusives pour «l'éducation pour tous» au Cameroun par exemple, la loi N°98/004 du 4 avril 1998 donne l'orientation de l'éducation au Cameroun en son article n°7 stipule que :« l'Etat garantit à tous l'Egalite de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinion ,politique, philosophique et religieuse, l'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique » cette loi de l'orientation permet de renforcer la politique éducative de l'inclusion scolaire. La scolarisation à l'école ordinaire des élèves désignés «à besoin éducatifs particuliers» est une orientation largement affirmée dans la plupart des pays (UNESCO, 2000); l'éducation inclusive est processus qui « l'efforce d'identifier et d'éliminer tous les obstacles à l'éducation ; elle œuvre dans tous les domaines, du programme d'enseignement à la pédagogie et à l'enseignement (Unesco, 2017). Pour cela l'éducation inclusive est fondée sur «le droit de tous à une éducation qualité qui répond aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'e finir avec toute forme de discrimination et favoriser la cohésion sociale » (UNESCO, 2017). La politique éducative des enfants à besoins éducatifs particulier qui est l'éducation inclusive fait appel à l'impératif de l'accessibilité.

#### **2.2.2.4 Le cas spécifique, de l'apprenant handicapé visuel**

L'organisation mondiale de la santé (OMS, 2001) parle de déficience visuelle lorsque l'acuité visuelle ne dépasse pas 3/10<sup>e</sup> sur l'œil le plus performant et/ou quand le champ visuel présente une atteinte sévère. Selon oms(2001), la malvoyance est comprise entre ces deux mesures. Aussi, une personne sera reconnue déficiente visuelle dans la mesure où son handicap entraîne une modification de son comportement et une perte partielle d'autonomie dans les domaines de la lecture, écriture, activités de la vie quotidienne, communication, appréhension de l'espace et déplacements, poursuite d'une activité professionnelle (oms, 2001). L'OMS (2001) définit donc trois catégories de handicap visuel à savoir : la déficience visuelle profonde la cécité, presque totale et la cécité absolue.

L'apprenant handicapé visuel a le droit à l'éducation comme tous les enfants en situation de handicap ou non.

La déficience visuelle n'est pas un obstacle à la scolarité en milieu ordinaire si l'élève bénéficie de supports pédagogiques adaptés comme transcription des documents en brailles ou en gros caractères, les aides visuelles et bien d'autres. « le handicap n'est pas synonyme d'incapacité, mais constitue une magnifique diversité qui enrichit l'humanité » (UNICEF, 2013, p.87). Allant dans cette logique, la convention relative aux droits des personnes handicapées de (2006) en son article 24 reconnaît le droit qu'ont les personnes handicapées, l'éducation. Ainsi, l'apprenant en situation de handicap visuel a juste besoin d'une attention particulière en tant que enfant besoins éducatifs particuliers pour sa réussite scolaire dans les écoles ordinaires.« une déficience ne doit pas retarder les enfants » (Unesco,2001). Les apprenants handicapés visuels doivent donc recevoir un traitement particulier dans les écoles pour leur réussite. « il faut reconnaître que les difficultés des apprenants découlent parfois du système éducatif lui-même, y compris la manière dont : c'est organisé, les formes d'enseignement proposées, l'environnement d'apprentissage et la façon dont les progrès des apprenants sont appuyés et évalués » (UNESCO, 2017).

Autrement dit, il faut adapter l'environnement de l'apprenant handicapé visuel à ses besoins. Il faut par exemple des supports pédagogiques adaptés à l'instant de transcription des documents en braille, les aides visuelles, une bonne communication, la prise en compte de son handicap, l'écriture en gros caractères ; un matériel adéquat comme les tablettes brailles, les cannes blanches ; des méthodes stimulant le sentiment d'inclusion telles que les jeux adaptés à son handicap et bien d'autres actions permettant sa réussite et son épanouissement.

## **2.3- Théories explicatives du problème**

Dans le cadre de cette étude, nous allons mobiliser trois théories principales, notamment la théorie de l'engagement, la théorie du comportement planifié et le modèle conceptuel de Bonvin (2011).

### **2.3.1- Théorie de l'engagement de Kiesler (1971)**

Pour Kiesler 1971 l'engagement est le lien qui unit l'individu à ses actes.

#### **2.3.1.1. Postulat de base**

La théorie de l'engagement de Kiesler (1971) postule que, l'engagement correspond au lien qui existe entre l'individu et ses actes, seuls nos actes nous engagent et on peut être engagé à des degrés divers par ses actes. L'individu n'est pas engagé par ses idées mais par ses actes.

#### **2.3.1.2- Articulation théorique**

La théorie de l'engagement de Kiesler (1971) montre que lorsqu'on veut obtenir un comportement particulier de la part de quelqu'un, le mieux est de créer des circonstances qui l'amèneront à décider de lui-même, de le réaliser sans recourir au pouvoir formel. Ainsi, on peut se servir de la théorie de l'engagement pour amener les gens à être engagés afin qu'ils réalisent de leur gré les comportements qu'on attend d'eux. On peut ainsi aboutir au changement de comportements et aux résultats meilleurs, le changement de comportement provenant de leur engagement volontaire. La théorie de l'engagement est l'une des théories issues de la psychologie sociale expérimentale les plus utiles pour l'action (Joule, 2001). Cette théorie est utile et pratique pour stimuler ou développer l'engagement d'un individu. C'est dans ce sens que Joule (2001), pense que l'on peut influencer autrui, dans ses convictions, ses choix et ses actes, sans avoir à recourir à la persuasion et l'autorité. En d'autres termes, en développant l'engagement chez une personne, elle peut changer de comportement de son propre gré et aboutir à des résultats meilleurs. La théorie de l'engagement de Kiesler 1971 est une théorie qui permet d'influencer le comportement de l'individu car pour lui, l'individu est engagé par ses actes et non par ses idées (1971). « L'homme agit et pense en fonction de ses actes antérieurs » (Joule et Beauvois P.9). À cet effet, pour développer l'engagement chez l'individu, il faut d'abord créer en l'individu le sentiment de liberté. Le sentiment de liberté permet à l'individu d'élever son degré

d'engagement, « si un tel sentiment est très faible, il n'y aura pas ou très peu d'engagement, s'il est en revanche très marqué l'engagement sera optimum » (Kiesler 1971). En effet, l'individu doit se sentir libre d'agir sans être forcé. La stratégie qui consiste à emmener la personne à effectuer un acte préalable qui par la suite favorisera, voire provoquera, le comportement de recherché est donc efficace que les stratégies qui opposent sur la persuasion ou sur la motivation (Joule et Beauvois, 1987). Il s'agit ici de commencer par les actes les plus simples pour inciter l'engagement chez la personne. C'est dans ce sens Joule et Beauvois disent : « on peut transformer des actes banales et d'une quotidienneté désarmante anti redoutable d'engagement, et, le cas échéant, de manipulation» (P.10), il faut d'abord élaborer les techniques de manipulation, qui reposent bien entendu sur la réalisation d'un acte préalable facile à obtenir. Il est possible de peser sur les comportements d'autrui sans recourir à l'autorité, ni même à la persuasion, en l'emmenant simplement à émettre dans un premier temps le ou les actes qui vont prédisposer à changer ses habitudes (Joule et Beauvois, 1987).

Cette soumission librement consentie peut être obtenue en incitant dans un premier temps les sujets à émettre des actes relativement peu coûteux mais qui les prédispose à émettre ultérieurement les comportements que l'on attend d'eux (Joule et Beauvois, 1987, 1994). Il faut donc d'abord amener l'individu à s'engager afin qu'il puisse changer volontairement son comportement et devenir meilleur. Joule et Beauvois (1998) placent l'engagement au centre de la soumission librement consentie. Car l'engagement permet de modifier les idées et les comportements.

### **2.3.1.3- Plus - value**

Cette théorie entre en cohésion avec notre sujet de recherche dans la mesure où elle permet d'expliquer la démarche permettant de promouvoir le processus d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap visuel. En effet, comme chez Kiesler (1971), l'engagement de l'apprenant permettra à celui-ci de mieux développer ses connaissances de façon libre et de changer de comportement. Il faut donc d'abord stimuler l'engagement, de l'élève à apprendre et créer autour de lui un environnement social, physique, matériel... adapté à ses besoins pour qu'il puisse s'engager volontairement dans le processus enseignement-apprentissage, d'où l'impératif de l'accessibilité dans les écoles

inclusives. Dans ce cas, l'apprenant en situation de handicap visuel pour son engagement aura besoin d'une communication fluide avec son enseignant et ses pairs, des interactions sans préjugés, d'un matériel adapté à ses besoins, des dispositifs d'accès et aussi d'un discours encourageant permettant de changer ses idées venant de son environnement social.

Il faut donc adapter l'environnement de l'apprenant en situation de handicap visuel à ses besoins afin de permettre ou de stimuler l'engagement de celui-ci à apprendre pour aboutir à des résultats meilleurs.

#### **2.3.1.4- Limites de la théorie de l'engagement de Kiesler**

Bien qu'on puisse se servir de la théorie de l'engagement pour permettre à une personne de réaliser de son plein gré les comportements qu'on attend de celui-ci, cette théorie ne réussit pas toujours dans les cas les plus difficiles, il peut y avoir avantage à concevoir des modes d'actions qui empruntent aussi à d'autres théories comme le processus d'identification à un leader normatif notamment.

#### **2.3.2 Théorie du comportement planifié de Ajzen (1991)**

Le terme « comportement » désigne des actions d'un être vivant (Watson, 1913) Ajzen emploie ce terme dans un contexte particulier.

##### **2.3.2.1 Postulat de base**

La théorie du comportement planifié a été développée par Ajzen (1991). En effet, la théorie du comportement planifié stipule que les décisions précédant un comportement donné résultent d'un processus cognitif et émotionnel dans lequel ce comportement est indirectement influencé par l'attitude envers l'action, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu (Ajzen 1991). Ainsi, cette théorie repose sur le fait que l'intention d'adopter un comportement est le prédicteur immédiat d'un comportement. L'attitude, les normes sociales et la perception de contrôle sur le comportement influencent de façon importante l'intention de l'individu.

En effet, l'idée principale qui découle de cette théorie révèle que les individus devraient disposer des ressources et des opportunités leur permettant d'atteindre leurs objectifs, pour développer une forte intention d'agir

et de ce fait, un comportement favorable. C'est donc à partir de la motivation que l'individu aura une forte intention d'agir et aboutir à un comportement attendu.

### **2.3.2.2 Articulation théorique**

En effet, l'idée principale qui découle de cette théorie révèle que les individus devraient disposer des ressources et des opportunités leur permettant d'atteindre leurs objectifs, pour développer une forte intention d'agir et de ce fait, un comportement favorable. C'est donc à partir de la motivation que l'individu aura une forte intention d'agir et aboutir à un comportement attendu. Selon Ajzen (1991) le comportement est influencé par l'attitude, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu. Cette dernière variable joue un rôle important car l'individu est contraint dans son comportement. Cette perception du contrôle sur le comportement se réfère aux ressources dont dispose l'individu, à ses propres capacités d'agir favorablement pour aboutir au résultat meilleur. Ici, le concept de perception du contrôle sur le comportement est plus proche de l'auto-efficacité de Bandura (1982). En effet, les croyances d'un individu sur son auto-efficacité peuvent avoir une influence sur son choix d'activité et sur l'effort qu'il met en place durant l'activité en question. Il faut donc une intention de la part d'un individu vis-à-vis d'un comportement donné. Les intentions aident à saisir les facteurs motivationnels. C'est dans ce sens que Van Harreveld et Van der pligt (2004) déclare que plus une décision est raisonnée et délibérée plus les individus sont susceptibles de mobiliser les jugements de valeur explicites dont ils ont conscience. Ce qui voudrait dire que pour une décision, il faut une intention forte. Par la suite, Armitage et al. (2002) ont démontré dans une étude quasi-expérimentale que les construits de la théorie du comportement planifié peuvent être utilisés dans les interventions visant le changement et le maintien de la pratique d'activités. L'intention étant le niveau de détermination d'un individu envers la réalisation du comportement étudié (Lemoyne, 2012). Autrement dit, stimuler une forte intention chez un individu lui permettra d'agir favorablement. Plus l'intention est forte, plus la personne fera d'effort pour aller vers ce comportement et plus il sera probable qu'elle s'engage dans ce comportement (Steg et Norlund, 2013).

À cet effet, pour développer ou stimuler une forte intention, il faut l'existence de trois variables à savoir :

- L'attitude qui est le sentiment que le comportement sera bénéfique à la personne.
- Les normes subjectives qui sont les croyances que les autres pensent que le comportement acceptable.
- La capacité perçue qui est la croyance que l'homme possède des compétences et la capacité pour changer de comportement.

L'attitude, les normes subjectives et la capacité perçue permettent de stimuler l'intention d'agir (Ajzen, 1991). L'intention de faire action ou d'avoir un comportement est plus important quand une personne a une attitude positive envers ce comportement, quand les normes subjectives sont en faveur du comportement ou de l'action à faire et quand on pense qu'on a la possibilité de la faire. C'est dans ce sens que Giger (2008) pense que le fait que la décision d'effectuer un comportement soit réfléchi veut dire que la personne prend en compte toutes les informations dont elle dispose, estime les implications de son action et évalue les conséquences possibles.

### **2.3.2.3- Plus-value**

Cette théorie entre en cohésion avec notre sujet dans la mesure où elle permet de mobiliser toutes les ressources (humaines, matérielles, immatérielles, technologiques) possibles et les opportunités permettant d'atteindre les objectifs visés dans le processus d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel. Ce qui contribuera à développer chez ces élèves une forte intention d'agir favorablement, d'adopter les comportements attendus par l'enseignant, voire de changer de comportement pour aboutir à de bons résultats scolaires. Telle devrait être la visée des actions éducatives. En fait, pour promouvoir l'inclusion des élèves en situation de handicap visuel, tel est le cas ici, il faut que l'environnement de l'apprenant soit adapté à ses besoins, cette adaptation de l'environnement social, physique, matériel, relationnel sera à l'origine chez les élèves d'une forte intention d'agir favorablement dans le processus enseignement-apprentissage et aboutir à l'acquisition des connaissances. Cette adaptation de l'environnement passera par l'accessibilité outils et supports d'apprentissage dans les écoles inclusives, notamment les ressources et opportunités pour promouvoir cette inclusion.

#### **2.3.2.4- Limites**

Bien que la théorie du comportement planifié soit une théorie robuste dans la prédiction d'un large éventail de comportements, elle nécessite cependant une modification par l'ajout de nouveaux prédicteurs. (Par ailleurs, l'intention seule ne permet pas de modifier un comportement.

#### **2.3.3 : Modèles conceptuels de l'inclusion scolaire de Patrick Bonvin (2011).**

Selon l'UNESCO en 2001, « le principe fondamental de l'école inclusive est que l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun. L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative, avec incapacité ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques entre autres.»

##### **2.3.3.1 : Postulat de base**

Le modèle conceptuel de l'inclusion scolaire a été développé par Patrick Bonvin (2011). En effet, le modèle conceptuel stipule que le leadership promeut chez les enseignantes et enseignants des attitudes positives et une auto-efficacité élevée, lesquelles motivent et soutiennent des pratiques pédagogiques favorables à l'inclusion, pratiques qui augmentent les chances de succès, succès qui à leur tour nourrissent les attitudes et l'auto-efficacité et renforcent la culture instituée au niveau de l'établissement. (Bonvin, 2011).

Le modèle conceptuel ici présenté est l'inclusion scolaire. Modèle permettant à tous les enfants de participer à l'éducation avec ou sans handicap. Il s'agit donc d'un modèle à visée inclusive, modèles de service basés sur les principes du coenseignement et de la collaboration entre enseignantes et enseignants réguliers et spécialisés et non des solutions séparatives.

##### **2.3.3.2 Articulation théorique**

En effet, l'idée principale qui découle de ce modèle conceptuel est la collaboration dans les domaines de la pédagogie entre les enseignants réguliers et les enseignants spécialisés et aussi le principe du coenseignement afin de développer le processus d'inclusion.

Pour la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, il faut des solutions intégratives et éviter les solutions séparatives. Cette option politique et la loi qui la sous-tend reconnaissant comme un droit de l'enfant ayant des besoins particuliers d'être scolarisé dans l'école de sa communauté de domicile. Il faut donc que l'école ordinaire ou inclusive ait la



capacité à accueillir ces élèves et les suivre de façon, efficace pour promouvoir l'inclusion. Pour cela, pour une bonne inclusion et une bonne intégration des élèves à besoins particulier, il faut mettre en œuvre la collaboration entre les enseignants des écoles spécialisées et les enseignants des écoles ordinaire pour le renfort pédagogique. Aussi, il faut faire recours au coenseignement en classe. Ces deux types de prestations à visées impliquent une collaboration étroite avec l'enseignant ou l'enseignante titulaire et la mise en œuvre d'un projet en œuvre d'un projet éducative pour l'élève.

#### **2.3.3.3 Plus-value**

Ce modèle conceptuel de Bonvin (2011) entre en cohésion avec notre sujet dans la mesure où il permet de mieux s'organiser, de développer des attitudes positives pour la promotion de l'inclusion scolaire. En fait, il s'agit de mettre en œuvre des pratiques ou prestations efficaces pour l'inclusion scolaire à savoir la collaboration entre enseignants de l'école spécialisée et les enseignants de l'école ordinaire et aussi la prestation du coenseignement qui sont des techniques et pratiques de ce modèle conceptuel permettant de prendre en charge ou d'intégrer les enfants à besoins particuliers dans les écoles inclusives en tenant compte de leur de soins.

#### **2.3.2.4 Limites**

Bien que le modèle conceptuel de Bonvin (2011), soit un modèle efficace pour l'inclusion scolaire des enfants à besoins éducatifs spécifiques, il a aussi des limites considérables au niveau de la collaboration des enseignants qui n'est pas toujours facile car les relations humaines ne sont pas toujours très aisées.

Dans ce deuxième chapitre intitulé « revue de la littérature et théories explicatives du problème », nous avons d'abord eu à définir les concepts clés du sujet, puis nous avons fait une revue de la littérature et enfin, nous avons parlé de trois théories explicatives. Ce qui nous emmène par la suite à parle de la méthodologie dans notre troisième chapitre.

## **CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE**

Dans ce chapitre, il est question pour nous de décrire la méthodologie de recherche utilisée tout au long de cette étude.

À cet effet, nous allons présenter les points suivants : le rappel de l'objet d'étude, la formulation et l'opérationnalisation du corps de l'hypothèse de recherche, la méthode et le type de recherche, le site de l'étude, la population et l'échantillon de l'étude, la technique de collecte de données, le déroulement de la recherche et la technique d'analyse des données et les difficultés rencontrées.

### **3.1-Rappel de l'objet d'étude**

La présente étude a pour objectif de montrer que les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel. De manière spécifique, il s'agit de montrer que la discrimination négative et les préjugés qu'ils subissent au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel, de montrer que la non maîtrise de l'écriture braille par les enseignants en service dans les écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa a un impact sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel, de montrer que l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa des supports didactiques adaptés a des répercussions sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel et enfin de montrer que l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adapté aux déficients visuels influence le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuels.

De manière globale, il est question d'appréhender le lien qui existe entre nos deux variables, notamment les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives d'Ebolowa (VI) et le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel (VD)

### **3.2- Formulation et opérationnalisation du corps d'hypothèses**

Il s'agit dans cette partie de formuler les hypothèses de recherche et d'opérationnaliser les variables y afférentes.

### **3.2.1- Hypothèse générale**

Hypothèse générale : les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.

### **3.2.2-Hypothèses spécifiques**

Pour opérationnaliser notre hypothèse générale, nous l'avons éclaté en quatre hypothèses spécifiques en congruence respectivement avec nos questions spécifiques.

Ainsi nous avons :

**Hypothèse spécifique 1** : la discrimination négative et les préjugés

Qu'ils subissent au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.

**Hypothèse spécifique 2** : la non maîtrise de l'écriture braille par les enseignants en service dans les écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa a un impact sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.

**Hypothèse spécifique 3** : L'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa des supports didactiques adaptés a des répercussions sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.

**Hypothèses spécifique 4** : L'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adapté aux élèves en situation de handicap visuel influence le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.

### **3.3-Définition des Variables, Indicateurs et Modalités**

Notre sujet de recherche est composé de deux variables à savoir, une variable Indépendante (VI) et une variable Dépendante (VD)

#### **3.3.1.Variable Indépendante(VI)**

Notre variable indépendante ici est : Difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages. De cette variable découlent quatre (4) indicateurs avec pour modalités Oui/Non formulés comme suit:

**VII-La Discrimination négative et les préjugés**

**VI2**–La non maîtrise de l’écriture braille

**VI3**–L’absence des supports didactiques adaptés

**VI4**–L’absence du matériel d’apprentissage adapté

### **3.3.2–Variable Dépendante (VD)**

Notre variable dépendante est :

VD : sentiment d’inclusion des élèves en situation de handicap visuel

Les indicateurs de notre variable dépendante (VD) sont exprimés en terme de conséquences aux manques de supports matériels et affectifs dont a besoin l'enfant en situation de handicap visuel pour s'épanouir à l'école, avec pour modalités : effectif/Non effectif. D'où les sentiments suivants:

- Inconfort liée à la difficulté d'accès à la salle de classe
- Inconfort liée à la difficulté d'accès aux aires de jeux
- Malaise lié aux difficultés d'interactions avec les pairs
- Malaise lié aux difficultés d'interactions avec les enseignants
- Tristesse liée à la discrimination venant des camarades et des enseignants
- Souffrances liées aux difficultés d'apprentissage

**Tableau 1 : Tableau Synoptique**

<b>Sujet</b>	<b>Q.P</b>	<b>H.G</b>	<b>Variables</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Modalités</b>			
Accessibilité et inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel : cas des écoles inclusives d'Ebolowa	Les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent-elles le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ?	Les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.	VI : Difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages	La discrimination négative et les préjugés	Oui/non			
				La non maîtrise de l'écriture braille	Oui/non			
				L'absence des supports didactiques adaptés	Oui/non			
				L'absence du matériel d'apprentissage adapté	Oui/non			
			VD : Sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel	- Inconfort liée à la difficulté d'accès à la salle de classe	Effectif/non effectif			
				- Inconfort liée à la difficulté d'accès aux aires de jeux	Effectif/non effectif			
				- Malaise lié aux difficultés d'interactions avec les pairs	Effectif/non effectif			
				- Malaise lié aux difficultés d'interactions avec les enseignants	Effectif/non effectif			
							- Tristes se liée à la discrimination venant des camarades et des enseignants	Effectif/non effectif
							- Souffrances liées difficultés d'apprentissage	Effectif/non effectif

### **3.4-Méthode de recherche**

Dans cette partie, il s'agit de présenter la méthode et le type de recherche utilisés tout au long de cette étude et de justifier leur choix.

La méthode est la procédure d'une science, c'est-à dire l'ensemble des pratiques particulières qu'elle met en œuvre pour que le cheminement de ses démonstrations et de ses théorisations soit clair, évidente irréfutable (Courbet, 2017) on peut utiliser la méthode quantitative, la méthode qualitative ou une combinaison des deux méthodes, la méthode mixte.

Cette étude est mixte. Elle est quantitative du point de vue des données recueillies auprès des enseignants, lesquelles données ont été exploitées sur la base de la statistique descriptive, pour mesurer l'effectivité de la variable indépendante, à savoir les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa.

L'étude est aussi qualitative car elle s'intéresse à une donnée qualitative, relative au vécu du sujet, il s'agit du sentiment d'inclusion. Elle permet de montrer que les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages influencent le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel. L'étude est de type descriptif systématique, car elle vise à décrire le phénomène étudié, dans le but de le prédire (BOYDET BEE, 2017).

### **3.5-Site de l'étude**

Notre étude se déroule dans la ville d'Ebolowa. La ville d'Ebolowa est le chef-lieu de la région du SUD du Cameroun, département de la MVILA. La Communauté Urbaine d'Ebolowa instaurée en 2008 est constituée de deux Communes d'Arrondissement, notamment la Commune d'Arrondissement d'Ebolowa 2ème, avec une population Urbaine estimée à 250 000 Habitant en 2019. Capitale Régionale, Centre Commercial et Artisanal, Ville Universitaire, elle se place comme l'une des Dix Villes les plus importantes du Cameroun. La Ville d'Ebolowa est peuplée une pléthore de groupes Ethnique comme Fong, Ntumu, Bulu, Fang, Ngoumba et bien d'autres. Le « Bulu » est la langue des autochtones. La Ville est située sur la route Nationale Yaoundé-Ebolowa à 165km de Yaoundé, le Climat est de type équatorial humide situé au cœur de la forêt équatoriale. La température moyenne annuelle est de 24,4° C et la moyenne annuelle des précipitations atteint 865.8mm.

### **3.6.1-Population et échantillon de l'étude**

Dans cette partie, il est question pour nous de présenter la population et l'échantillon de l'étude.

#### **3.6.1- Population de l'étude**

La population de l'étude est définie comme un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une ou plusieurs caractéristiques communes et sont de même nature (GRAWITZ,1998). Elle est donc une population de référence. Dans le cadre de notre étude, nous distinguons deux types de populations : La population totale, la population cible.

##### **3.6.1-1-Population Totale**

Notre étude porte sur l'accessibilité et l'inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel dans les écoles inclusives d'Ebolowa.

Ainsi, la population concernée par cette étude est l'ensemble des élèves déficients visuels des écoles inclusives de la ville d'Ebolowa, inscrits à l'école primaire inclusive et les enseignants de ces écoles primaires inclusives ayant les déficients visuels dans leurs salles de classe.

##### **3.6.1-2-Population cible**

La population cible est constituée de l'ensemble des individus sur lesquels une évaluation ou une étude est réalisée (Grawitz, 1998). En d'autres termes, c'est le groupe de personnes qui intéresse directement le chercheur dans une étude et sur lequel il mène son étude afin de généraliser les résultats. La population cible présente les mêmes caractéristiques que la population totale.

Notre population cible est constituée des élèves déficients visuels des écoles inclusives de la commune d'arrondissement d'Ebolowa<sup>1<sup>er</sup></sup> et de la Commune d'arrondissement d'Ebolowa 2<sup>ème</sup> ainsi que leurs enseignants.

##### **3.6.2-1-Echantillon de l'étude**

L'échantillon peut être défini comme étant une petite quantité d'un produit destinée à en faire connaître les qualités ou à les apprécier ou encore une portion représentative d'un ensemble, un spécimen (AKTOUF,1987).



L'échantillon de notre étude est constitué de dix (10) élèves déficients visuels tirés de la population cible à base d'un échantillonnage par choix raisonné, et quinze (15) enseignants de ces écoles. Au total vingt-cinq (25) participants.

### **3.36.2-2-Technique d'échantillonnage**

L'échantillonnage est une opération qui consiste à prélever un certain nombre d'éléments, appelés échantillon dans l'ensemble des éléments observés (Hainaut, 1986).

Pour Berthelot(2015), c'est la phase qui consiste à sélectionner les individus que l'on souhaite interroger au sein de la population totale.

Les résultats obtenus auprès de cet échantillon seront par la suite généralisés sur la population totale.

Dans le cadre de notre étude, nous avons fait recours à l'échantillonnage par choix raisonné, car c'est ce qui convient le mieux à notre sujet.

L'échantillonnage par choix raisonné consiste à former un échantillon sans recourir au hasard.

De ce fait le prélèvement doit s'effectuer suivant des critères fixés à l'avance.

Les critères de sélection des participants à notre étude sont :

Pour les enfants :

- Être déficient visuel
- Être élève dans une école primaire inclusive de la ville d'Ebolowa

Pour les enseignants :

- Être enseignant d'une école primaire inclusive qui accueille les déficients visuels
- Avoir parmi ses élèves des déficients visuels

### **3.7-Instruments de collecte de données**

Pour collecter les données en vue de vérifier nos variables émises au départ, nous allons faire recours à deux outils de collecte de données : le guide d'entretien directif et le questionnaire.

Le guide d'entretien directif permettra de collecter les données sur le sentiment d'inclusion des déficients visuels. Il est plus approprié pour notre étude étant donné que les enquêtés sont déficients visuels.

Le questionnaire nous permettra de collecter les informations auprès des enseignants des élèves déficients visuels.

### **3.7.1-Le guide d'entretien directif**

#### **3.7.1-1-Définition**

Le guide d'entretien est une technique qui consiste à organiser une conversation entre enquêté et enquêteur (Beau, 2006). C'est l'une des techniques les plus utilisées en méthode qualitative pour collecter les données. Il sert de cadre et de référence pour conduire une discussion approfondie sur un sujet particulier avec une personne.

On distingue trois types d'entretien à savoir : l'entretien directif, l'entretien semi-directif et l'entretien non-directif. Ce qui nous intéresse ici c'est l'entretien directif.

L'entretien directif se fonde sur l'utilisation par le chercheur d'un guide d'entretien directif comme support pour conduire l'entretien il comporte des questions prédéfinies que le chercheur évoque au fur et à mesure de l'entretien. Il se sert habituellement d'un magnétophone pour enregistrer le discours de l'interviewé pour être sûr de sauvegarder toutes les informations fournies par l'interviewé. Le guide d'entretien de notre travail est à l'annexe de notre mémoire. Le chercheur intervient de façon régulière dans le discours du sujet pour l'amener à réagir aux différentes questions préalablement construites et contenues dans son guide.

#### **3.7.1.2-Présentation du guide d'entretien directif**

Le guide d'entretien directif qui nous a permis de faire la collecte de données comprend trois parties principales à savoir : l'introduction, le guide d'entretien proprement dit et la conclusion.

- L'introduction : C'est le point de départ de l'entretien. Il s'agit à ce niveau pour le chercheur de décliner son identité ; son objet d'étude et la consigne de travail. C'est également le lieu où le chercheur rassure l'interviewé de la confidentialité des données qui seront recueillies et le met en confiance.
- Le guide d'entretien : C'est l'ensemble des questions autour des quelles sera organisé l'entretien individuel entre le chercheur et chacun des participants

à l'étude. Un exemplaire de guide d'entretien directif est présenté en annexe du mémoire.

- La conclusion : elle marque la fin de l'interview et la séparation conviviale d'avec l'enquêté. Le chercheur à ce niveau remercie l'interviewé pour sa participation.

Notre guide d'entretien directif a été conçu sur la base de nos variables, de nos théories explicatives et en fonction des objectifs pour suivis par cette étude.

### 3.7.2-Le questionnaire

Pour la réalisation de ce travail, un questionnaire a été établi sur l'accessibilité et inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel

Le questionnaire est une technique de collecte de données très pratique pour notre étude car il permet non seulement d'entrer en contact avec les répondants, mais également de recueillir un maximum d'information dans un délai relativement court.

Le questionnaire comprend trois étapes principales :

- **L'introduction** : Qui est le point de départ, il s'agit pour le chercheur à ce niveau de donner son identité, son objet d'étude et la consigne de travail. Le chercheur rassure la personne qui doit répondre aux questions sur la confidentialité des données qui seront recueillies.
- **Le questionnaire** : c'est l'ensemble des items formulés et soumis à la réaction par écrit des enquêtés.
- **Notre questionnaire comporte 5 thèmes** : l'accessibilité à la salle de classe, la discrimination négative au sein des écoles dites inclusives, la formation des enseignants à l'écriture braille, la situation des supports didactiques adaptés aux déficients visuels et la situation du matériel d'apprentissage adapté aux déficients visuels dans les écoles dites inclusives d'Ebolowa. Et chaque thème comporte quatre (4) items.
- **La conclusion** : Elle marque la fin du travail, le chercheur à ce niveau remercie l'enquêté qui a répondu au questionnaire pour sa participation. Notre questionnaire se trouve en annexe du mémoire.

### **3.8-Déroulement de la recherche**

Avant de procéder à une collecte de données qui répond aux exigences scientifiques, il est nécessaire de tester la validité de nos instruments de collecte de données pour garantir leur fiabilité. Ainsi, une pré-enquête précédera l'enquête proprement dite.

- **La pré-enquête**

Pour notre pré-enquête, nous sommes allés à la rencontre d'un d'enseignant et d'élève déficient visuel à l'école inclusive de Ekouk. Nous nous sommes assis dans une salle de classe pour la circonstance. Nous avons d'abord administré le guide d'entretien à l'élève, puis le questionnaire sur notre sujet de recherche à l'enseignant.

L'objectif poursuivi par cet exercice était de tester la validité de nos instruments de collecte de données. Les difficultés aux quelles nous avons été confronté au cours de cet exercice nous ont permis de nous réajuster afin d'éviter les biais lors de l'enquête proprement dite ci-dessous, nous décrivons ci-dessous chacune de ces étapes.

#### **3.8.1-Déroulement de l'enquête**

##### **Avant la collecte des données**

Avant l'entretien, nous commençons permettre le sujet à l'aise. Ensuite, nous lui faisons part des objectifs pour suivis par la recherche, du moyen à travers lequel nous allons recueillir son discours, ceci afin qu'il puisse donner un consentement éclairé. C'est également le lieu où nous rassurons le participant de la confidentialité et de l'anonymat des données qui seront recueillies. Après cela, nous débutons l'entretien.

Pour le questionnaire, nous remettons un exemplaire à l'enquêté après avoir obtenu son consentement éclairé. Il nous indiquait ensuite à quelle date nous pouvions passer le récupérer.

##### **Pendant la collecte des données**

Pendant l'entretien nous avons utilisé le magnétophone de notre téléphone portable pour enregistrer les discours des participants afin de garantir un recueil exhaustif des données. À cet effet, nous prenions toujours le soin de mettre le téléphone sur mode avion pour ne pas être interrompu pendant l'entretien. Nous commençons toujours par l'enseignant avant d'aborder l'élève.

Car c'est l'enseignant qui nous donnait accès à l'élève et c'est par lui que commençait la mise en confiance de l'élève.

Après la collecte des données

Avant de conclure l'entretien, nous demandions à l'interviewé s'il y avait quelque chose en particulier qu'il aimerait ajouter, et pour finir, nous le remercions d'avoir accepté volontiers de participer à l'étude. En ce qui concerne le questionnaire nous le récupérons auprès de l'enseignant à la date qu'il nous avait indiqué à cet effet. Non sans l'avoir remercié pour sa participation volontiers.

En ce qui concerne le questionnaire, nous le récupérons auprès de l'enseignant à la date qu'il nous avait indiqué à cet effet. Non sans l'avoir remercié pour sa participation volontiers.

### **3.9-Technique d'analyse des données.**

Il s'agit ici de présenter la technique d'analyse des données collectées à travers nos deux instruments de collecte, il s'agit de l'analyse de contenu pour le guide d'entretien directif et l'analyse descriptive pour le questionnaire.

#### **3.9.1-L'analyse de contenu**

L'analyse de contenu est une méthode de recherche scientifique qui vise à étudier des textes, des images, des vidéos ou d'autres formes de Communication afin d'en dégager des thèmes et des motifs récurrents. Cette approche est souvent utilisée pour analyser des documents, des discours ou encore des politiques publiques (KRIPPENDORFF, 2004 ; NEUENDORF,2017). Elle permet d'identifier des catégories, des thématiques et des relations entre les données étudiées, contribuant ainsi à une meilleure compréhension du sens global du contenu (Bardin, 2013).

Selon MOLINER, Râteau et Cohenscali (2002), l'analyse de contenu se présente comme la méthode la mieux adaptée pour étudier les opinions, les croyances, les prises de position et les points de vue véhiculés à travers le discours.

L'analyse de contenu est également un moyen par lequel le chercheur procède à un examen méthodique et systématique aussi bien des documents textuels qu'audio-visuels tout en s'efforçant à réduire le plus possible des distorsions cognitives et culturelles afin de garantir l'objectivité.

Pour analyser nos données collectées à travers le guide d'entretien directif c'est-à-dire les discours des élèves, nous avons écouté les enregistrements du magnétophone de notre téléphone, un après l'autre en repérant les idées significatives et en les notant sur du papier et

en suite nous les avons catégorisé pour enfin les traiter en portant attention à la composante de ces unités sémantiques pour notre analyse.

### **3.10. L'analyse descriptive des données issues du questionnaire**

Le questionnaire est structurée en cinq (05) thèmes avec chacun quatre (4) items. Comme Thèmes nous avons l'accessibilité à la salle de classe, la discrimination négative et préjugés au sein des écoles dites inclusives, la formation des enseignants à l'écriture braille dans les écoles dites inclusives d'Ebolowa, la situation des supports didactiques adaptés aux déficients visuels au sein des écoles dites inclusives d'Ebolowa et la situation du matériel d'apprentissage adapté aux déficients visuels dans les écoles dites inclusives d'Ebolowa. Chaque item est éclaté en questions.

Pour l'analyse de notre questionnaire, après récupération des questionnaires auprès des participants, nous avons commencé par la lecture des questionnaires, l'un après l'autre pour repérer les idées significatives à réaliser et ensuite les catégoriser. Après avoir catégorisé, nous avons porté notre attention à la composante de ces unités sémantique pour notre analyse.

### **3.11. Les difficultés rencontrées**

Comme difficultés, nous avons la réticence des directeurs et certains enseignants des écoles inclusives à jouer un rôle d'accueil et de guide pendant la descente sur le terrain. Aussi nous avons comme difficulté, le repli sur soi des enfants en situation de handicap visuel empêchant une bonne communication.

Après ce chapitre sur l'approche méthodologie de l'étude nous passons au chapitre suivant qui parle de la présentation et analyse des résultats.

## **CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS**

#### 4.1. Présentation et analyse descriptive des résultats obtenus auprès des enseignants

Il s'agit ici de faire la présentation des résultats obtenus auprès des enseignants des écoles primaires inclusives d'Ebolowa après collecte des données sur le terrain et de faire en suite l'analyse descriptive de ces résultats.

##### 4.1.1. Présentation des données sociodémographiques des enquêtés

Sous forme de tableau récapitulatif, nous présentons ci-dessous les données sociodémographiques des enseignants enquêtés

**Tableau 2 : présentation des données sociodémographiques des enquêtés**

Caractéristiques enquêtés	Age	Sexe	Ecole	class e	Nombre d'élèves non- voyants	Profil des enseignants
E1	Plus de 45 ans	Féminin	EPIA bilone	CE2	01	Titulaire
E2	Plus de 45 ans	Féminin	EPIA bilone	CE2	01	Titulaire
E3	Plus de 45 ans	féminin	EPIA bilone	CM1	01	Titulaire
E4	Plus de 45 ans	Masculin	EPIA bilone	CM1	01	Titulaire
E5	Plus de 45 ans	Masculin	EPIA bilone	CM1	01	Titulaire
E6	Plus de 45 ans	Féminin	EPIA bilone	CE2	01	Titulaire
E7	Entre 25 et 45 ans	Féminin	EPI Ekouk	CE2	01	Titulaire
E8	Entre 25 et 45 ans	masculin	EPI Ekouk	CM1	01	Titulaire
E9	Plus de 45 ans	masculin	EPI Ekouk	CM1	01	Titulaire
E10	Entre 25 et 45 ans	masculin	EPI Ekouk	CE2	01	Titulaire
E11	Plus de 45 ans	masculin	EPI Ekouk	CE2	01	Titulaire
E12	Entre 25 et 45 ans	Féminin	EPI Ekouk	CE2	01	Titulaire
E13	Plus de 45 ans	Masculin	EPI groupe A	CM1	01	Titulaire
E14	Plus de 45 ans	Féminin	EPI groupe A	CM1	01	Titulaire
E15	Plus de 45 ans	féminin	EPI groupe B	CE2	01	Titulaire

Source : données collectées sur le terrain en 2024.

Légende :

**EPI** : école primaire inclusive

**EPIA** : école primaire inclusive d'application



**E** : enquêté

**CE2** : cours élémentaire deuxième année

**CM1** : cours moyen première année

Le tableau ci-dessus présente des données sociodémographiques des enquêtés. Ainsi nous avons étudié cinq (5) caractéristiques à savoir l'âge, sexe, l'école, la classe tenue et le nombre d'élèves non-voyants. L'enquête a été effectuée auprès de quinze (15) enseignants. Parmi ces (15) quinze enseignants, onze (11) enseignants sont âgés de plus de 45 ans et quatre (4) ont un âge compris en 25 et 45 ans. Pour le sexe nous avons dix enquêtés de sexe féminin et cinq (5) de sexe masculin.

Dans les écoles primaires inclusives, les enquêtés sont repartis comme suit : six enseignants donc quatre de sexe féminin et deux (2) de sexe masculin à l'école primaire inclusive d'application de bilone, six (6) enseignants au total à l'école primaire inclusive d'EKOUK donc trois de sexe masculin et trois de sexe féminin ; deux (2) enseignants enquêtés donc un sexe masculin et un de sexe féminin à l'école primaire inclusive groupe A et enfin un (1) enseignant enquêtés à l'école primaire inclusive groupe B de sexe féminin. Aussi, nous avons huit (8) enseignants enquêtés pour la classe de CE2 et sept (7) enseignants du CM1. Les enseignants sont tous des titulaires de classe.

#### **4.1.2. Répartition des données selon l'accessibilité des élèves en situation de handicap visuel à la salle de classe**

Il est question ici de présenter dans un tableau avec des modalités, la répartition des données selon l'accessibilité des élèves en situation de handicap visuel à la salle de classe.

**Tableau 3 : Répartition des données selon l'accessibilité des élèves en situation de handicap visuel à la salle de classe.**

Modalité	Effectif en oui	Pourcentage (%)	Effectif en non	Pourcentage (%)
L'espace école est adapté aux élèves en situation de handicap visuel	02	13,33%	13	86,66%
Des dispositions sont prises pour faciliter l'accès à la salle de classe	02	13,33%	13	86,66%
Les élèves rencontrent des difficultés d'accès à la salle de classe.	13	86,66%	02	13,33%

*Source* : données sur le terrain en 2024.

Dans ce tableau, nous pouvons voir que treize (13) enquêtés sur quinze (15) disent que l'espace école n'est pas adapté aux élèves en situation de handicap visuel soit un pourcentage de 86,66%. Par ailleurs, treize enquêtés sur quinze (15) soit 86,66% pense que des dispositifs ne sont prises. En outre, treize (13) enquêtés sur quinze pensent que les élèves en situation de handicap visuel rencontrent des difficultés d'accès à la salle de classe soit 86,66%.

Compte tenu des résultats obtenus, il y a un réel problème d'accessibilité des élèves en situation de handicap visuel à leur salle de classe, dans les écoles inclusives de la ville d'Ebolowa.

#### 4.1.3. Répartition des données selon l'attitude à l'égard des élèves en situation de handicap au sein de l'école

Dans cette partie, nous présentons les données selon l'attitude à l'égard des élèves en situation de handicap visuel au sein de l'école en fonction des modalités biens déterminées.

**Tableau 4 : répartition des données selon l'attitude à l'égard des élèves en situation de handicap visuel**

Modalités	Effectif en oui	Pourcent age %	Effectif en non	Pourcent age %
Les enfants bénéficient d'un traitement particulier de la part du personnel administratif/ enseignants ?	07	46,66%	08	53,33%
L'attitude du personnel envers ces enfants est gratifiante ?	08	53,33%	07	46,66%
L'attitude des camarades envers ces enfants est satisfaisante ?	07	46 ,66%	08	53,33%

*Source* : données collectées sur le terrain en 2024

Dans ce tableau de répartition des données selon l'attitude à l'égard des élèves en situation de handicap visuel, il en ressort que : huit (8)/15 enquêtés pensent les enfants ne bénéficient pas d'un traitement particulier de la part du personnel. Soit un pourcentage de 53,33%. Aussi huit (8)/15 enquêtés trouvent que l'attitude des camarades envers ces élèves n'est pas satisfaisante soit un pourcentage de 53,33%.

Après les résultats, nous voyons que la majorité des enquêtés soutiennent que l'attitude du personnel et des camarades à l'égard des déficients visuels n'est pas adaptée à leurs besoin socioaffectif.

#### 4.1.4. Répartition des données selon la formation des enseignants à l'écriture braille

Il est question ici de présenter les données selon la formation des enseignants à l'écriture braille en référence des modalités bien définies.

**Tableau 5 : répartition des données selon la formation des enseignants à l'écriture braille.**

Modalités	Effectif en oui	Pourcentage (%)	Effectif en non	Pourcentage (%)
A déjà entendu parler de la tablette braille	15	100%	00	0%
À une tablette braille	00	00%	15	100%
Maitrise l'écriture braille	00	00%	15	100%

*Source* : données collectées sur le terrain en 2024

En ce qui concerne le tableau sur La répartition des données selon la formation des enseignants à l'écriture braille, il en ressort que tous les enseignants manquent de tablettes brailles.

Pour la maitrise de l'écriture braille, nous n'avons aucun enquêtés qui maitrise cette écriture pour un pourcentage de 00 %.

Compte tenu des résultats, nous voyons que tous les enseignants de ces écoles inclusives ne sont formés à l'écriture.

#### 4.1.5. Répartition des données selon la disponibilité des supports

Ici, il s'agit de faire dans un tableau bien conçu avec les modalités et pourcentages une répartition des données selon la disponibilité des supports didactiques adaptés aux déficients visuels.

**Tableau 6 : répartition des données selon la disponibilité des supports didactiques adaptés aux déficients visuels au sein des écoles inclusives d’Ebolowa**

Modalités	Effectif en oui	Pourcentage (%)	Effectif en non	Pourcentage (%)
Utilise des supports didactiques adaptés aux déficients visuels	03	20%	12	80,66%
Met un dictaphone au service des élèves déficients visuels	00	00%	15	100%
Privilégie les échanges verbaux avec les élèves en situation de handicap visuel lors des séquences enseignement apprentissage	13	86,66%	02	13,33%

*Source* : données collectées sur le terrain en 2024

Le tableau sur la répartition des données selon la disponibilité des supports didactiques adaptés aux élèves déficients visuels nous montre que douze (12) participants sur 15 disent qu’il n’y a pas des supports didactiques adaptés aux déficients visuels, soit un pourcentage de 80%

La majorité des participants, compte des résultats montrent qu’il y a absence des supports didactiques adaptés aux déficients visuels.

En ce qui concerne les dictaphones, aucun enquêté n’a un dictaphone au service des déficients visuels pour un pourcentage de 00%.

A partir des résultats, il ressort que les supports adaptés aux déficients ne sont pas disponibles

#### **4.1.6. Répartition des données selon la disponibilité du matériel d’apprentissage adapté aux déficients visuels à l’école**

Ici, nous allons faire dans un tableau la répartition des données selon la disponibilité du matériel d’apprentissage adapté en fonction des modalités bien conçu, afin de Trouver des pourcentages.

**Tableau 7 : répartition des données selon la disponibilité du matériel d'apprentissage adapté aux déficients visuels**

Modalité	Effectif en oui	Pourcentage %	Effectif en non %	Pourcentage %
Il existe des tablettes brailles à l'école	04	26,66%	11	73,33%
Des enregistrements audio de leçon sont mis à la disposition des élèves déficients visuels	00	00%	15	100%
Utilise des techniques d'évaluation adaptées aux déficients visuels	12	80%	03	20%

*Source* : données collectées sur le terrain en 2024

Le tableau sur la répartition des Données selon la disponibilité du matériel d'apprentissage adapté aux déficients visuels nous montre que 11 (onze enquêtés sur quinze (15) n'ont pas des tablettes brailles dans leur école soit un pourcentage de 73,33%. Par ailleurs aucun enquêtés n'a les enregistrements audio de leçon pour un pourcentage de 00%.

Aussi, douze (12) enquêtés sur quinze (15) utilisent des techniques d'évaluation adaptées aux déficients visuels soit un pourcentage de 80%.

Compte tenu des résultats, il en ressort que la majorité des enseignants disent qu'ils n'ont pas de matériel adaptés aux déficients visuels.

Certains enseignants indiquent certes qu'ils utilisent des techniques d'évaluations adaptés, mais quand on leur demande les détails sur ces techniques, ils n'ont pas de réponses convaincantes (oralement). Donc en réalité les techniques d'évaluation ne sont pas tout à fait adaptées aux déficients visuels.

#### **4.1.7. Analyse synthèse des résultats des enseignants**

À partir des résultats obtenus auprès des enseignants, les différents tableaux des répartitions des données nous montrent qu'au sein des écoles dites inclusives, les critères d'accessibilités aux enseignements et aux apprentissages ne sont pas garantis pour les élèves en situation de handicap visuels.

Dans ces conditions, comment peuvent-ils se sentir intégrés dans ces écoles, comment peuvent-ils s’y épanouir et réussir dans leur apprentissage ? Dans ces conditions, le sentiment d’inclusion n’est-il pas heurté ? C’est ce que nous allons vérifier à travers les résultats ci-dessous, obtenus auprès des élèves en situation de handicaps visuels.

#### 4.2. Présentation et analyse individuelle des résultats obtenus auprès des élèves en situation de handicap visuel

Il est question pour de présenter et analyser de façon individuelle, les résultats obtenus auprès des élèves en situation de handicap visuel.

##### 4.2.1. Présentation des données sociodémographiques des participants à l’étude

Il s’agit ici de présenter les données sociodémographiques des particuliers à l’étude dans un tableau.

**Tableau 8:** présentation des données sociodémographique des participants à l’étude

Caractéristiques participants	sexe	Age	Classe faite	Pseudonyme
P1	Masculin	13 ans	CM 1	Bryan
P2	Masculin	15 ans	CE 2	Brice
P3	Féminin	12 ans	CE 2	Sara
P4	Féminin	13 ans	CE 2	Réna
P5	Féminin	16 ans	CM 1	Majore
P6	Masculin	14 ans	CE 2	Bobo
P7	Masculin	15 ans	CM 1	Léon
P8	Masculin	15 ans	CM 1	Paul
P9	Masculin	14 ans	CE 2	Loïque
P10	Masculin	15 ans	CE 2	Roméo

*Source* : données collectées sur le terrain en 2024

Légende :

**P** : participant

**CE2** : cour élémentaire deux

**CM1** : cours moyen un

Le tableau ci-dessus nous a permis de présenter des données sociodémographiques des participants à l'étude. Il s'agit des élèves en situation de handicaps visuels dans les écoles inclusives d'Ebolowa.

Ainsi, nous avons au total dix (10) participants présentés suivant quatre caractéristiques à savoir le sexe, l'âge, la classe faite et les pseudonymes. Concernant leur sexe, nous avons sept (07) participants sexes masculins et trois de sexes féminins. Leurs âges varient entre 12ans et 15 ans et nous avons six(6) participants qui font le CE2 et quatre (04) pour le CM1 dans les écoles inclusives d'Ebolowa.

Pour cela nos participants ont comme pseudonyme : Bryan, Brice, Sara, Rena, Majoie, Bobo, Léon, Paul, Loïc, Roméo.

#### **4.2.2: Présentation des résultats au cas par cas**

Il est question pour nous ici de présenter chaque cas étudié, son sentiments éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe, son sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux, son sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs, son sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants, son sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants et son sentiment face aux difficultés d'apprentissage.

##### **4.2.2.1 : Le cas Bryan**

###### **4.2.2.1.1 : Présentation du cas**

Bryan est un garçon âgé de treize (13) ans et fait la classe de CM1 dans une école primaire inclusive.

De la ville d'Ebolowa. Il est originaire de la région du Sud et est Bulu du département de la Mvila. Bryan est un jeune garçon déficient visuel bien propre, mais présente des difficultés à s'exprimer car très timide. Né dans une famille de cinq enfants ou il est quatrième dans la fratrie Bryan est seul dans sa famille ainsi que dans sa classe à être déficient visuel.

###### **4.2.2.1.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe**

Bryan précise dans son discours qu'il a des difficultés à accéder dans sa classe, n'ayant ni une canne blanche, ni un guide spécifique qui l'attend à son arrivé pour l'aider à rejoindre sa salle de classe. Concernant le sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe, le jeune garçon nous dit qu'il se sent mal, il nous répond à cet effet en affirmant : « je

me sens mal » heureusement pour Bryan il a des frères aînés qui fréquentent la même école, ils leurs arrivent de l'aider dans ses déplacements, il déclare à ce sujet « mes frères m'aident » la question qu'on se pose dès lors est celle de savoir ce qu'il en sera de Bryan lorsque ses aînés auront quitté l'école primaire pour le secondaire

#### **4.2.2.1.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux**

Bryan nous confie qu'il arrive à jouer un peu pendant la récréation mais qu'il se sent mal à l'aise parce qu'il ne peut pas courir comme les autres. Il l'exprime en ces termes : « *je joue un peu avec les autres, mais je suis mal à l'aise parce que je ne peux pas courir comme eux* ». L'école n'offre pas un cadre approprié aux jeux sécurisés des déficients visuels. Ils sont obligés de se mettre à l'écart pour éviter d'être bousculé par les camarades. Cette situation provoque chez Bryan un sentiment d'inconfort pendant la récréation et de tristesse face à la conduite d'isolement qu'il est contraint d'adopter pour se protéger des dangers.

#### **4.2.2.1.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs**

Bryan n'arrive pas à interagir avec ses camarades il se sent mal à l'aise, il nous répond : « *je veux voir comme camarades* ».

#### **4.2.2.1.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants**

Le jeune garçon ne peut rien faire seul. Il nous vit mal le fait de ne pas voir. Il doit se faire aider. Il l'exprime en ces termes : « *je me sens mal, je veux qu'on m'aide* »

#### **4.2.2.1.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et des enseignants**

À cet effet, le jeune Bryan souffre du rejet, des rayerie, de l'indifférence de son entourage scolaire. Il ne bénéficie pas d'une attention particulière des enseignants et de ses camarades parce qu'il exige plus de temps. Les enseignants préfèrent travailler avec les autres élèves parce qu'ils sont plus aptes à répondre à leurs attentes. Cette discrimination, Bryan la ressent et en exprime y relative. Ses camarades voyants préfèrent interagir entre eux parce qu'ils se comportent mieux, il est très souvent laissé dans son coin et ne sais quoi faire, ni où aller. C'est pourquoi il souhaite aussi être comme ses camarades. Il l'affirme en disant : « *Moi je ne sais pas ce qu'il faut faire. Je suis mal à l'aise, moi je veux seulement vois comme mes camarades* »



#### **4.2.2.2.7 Sentiment éprouvés face aux difficultés d'apprentissage**

Bryan n'arrive pas à prendre les notes, à étudier seul, à s'adapter aux évaluations, il se sent mal. Il affirme « *je n'arrive pas à voir* »

#### **4.2.2.2 Le cas Brice**

##### **4.2.2.2.1 Présentation du cas**

Brice est un jeune garçon de 15ans et fait la classe de CE2 dans une école inclusive de la ville d'Ebolowa. Il est originaire de ma région du sud et s'exprime en Bulu. C'est un élève en situation de handicap visuel assez propre mais bien timide et ne s'exprime qu'à voix basse. Il est troisième enfant et a deux aînés avec une sœur. Brice est le seul déficient visuel dans sa famille et aussi le seul dans sa salle de classe.

##### **4.2.2.2.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe**

Brice n'a personne qui l'accompagne en classe, il ne voit pas.

Concernant le sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe, Brice nous confie qu'il se sent mal parce qu'il ne voit pas bien comme les autres et aussi sa classe est en haut, il souhaite que sa classe soit en bas. Il l'exprime en ces termes « *oui la classe est en haut. Je me sens mal, je veux que classe soit en bas* ».

##### **4.2.2.2.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux**

Le jeune Brice dit qu'il ne peut pas jouer avec les autres, il se sent triste et mal à l'aise. Il affirme : « Je ne joue pas à la récréation parce que je ne peux pas courir comme les autres camarades, je suis mal à l'aise ».

##### **4.2.2.2.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs**

Brice ne peut pas s'amuser avec ses camarades, Il reste seul. Il nous confie qu'il est toujours mal à l'aise et qu'il se sent mal à cet effet. Il l'exprime : « je suis mal à l'aise » je ne peux pas courir comme les autres ».

##### **4.2.2.2.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants**

Brice ne peut pas écrire sur la tablette braille. Il veut qu'on lui apprenne à l'utiliser. Il nous confie que face aux difficultés d'interaction avec les enseignants, il se sent mal. Il l'affirme : « je me sens mal parce que je ne vois pas comme les autres ».

#### **4.2.2.2.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et des enseignants**

Le jeune Brice veut que les enseignants l'aident ainsi que ses camarades, il ne voit pas. Il nous dit à cet effet qu'il se sent mal à l'aide. Il l'exprime à ces termes : «Je me sens mal par ce que je ne vois pas bien comme les autres ». «Je suis mal à l'aise, je ne peux pas écrire comme les autres » « je voudrais qu'on m'apprenne à écrire sur la tablette braille, je suis mal à l'aise ».

#### **4.2.2.2.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage**

Brice n'arrive pas à prendre les notes, à étudier seul, à s'adapter aux évaluations, il se sent mal. Il affirme « *je n'arrive pas à voir* »

### **4.2.2.3 Le cas Sara**

#### **4.2.2.3.1 Présentation du cas**

Sara est une jeune fille de 12 ans et fait la classe de CE2 dans une école primaire inclusive de la ville d'Ebolowa. Elle est originaire de la région du sud dans le département de la Mvila et s'exprime surtout en Bulu. Très propre, mais calme et timide, elle est une élève en situation de handicap visuel. Elle a deux sœurs et un frère et occupe le troisième rang dans la fratrie. Elle est la seule à avoir la déficience visuelle dans sa famille et même dans sa salle de classe.

#### **4.2.2.3.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe**

Sara ne voit et n'arrive pas à entrer en classe seule. En ce qui concerne le sentiment qu'elle éprouve face aux difficultés d'accès à la salle de classe, la jeune fille dit qu'elle se sent mal parce qu'elle ne voit pas comme les autres et qu'elle voudrait qu'on soigne ses yeux pour voir comme ses camarades. Elle l'exprime en ces termes : « je me sens mal parce que je n'arrive pas à voir. Je voudrai qu'on me soigne pour que je vois comme les autres ».

#### **4.2.2.3.3 Sentiment éprouvé face difficultés d'accès aux aires de jeux**

Sara ne joue pas à la récréation, elle ne peut pas courir comme les autres. Face aux difficultés d'accès aux aires de jeux, Sara se sent incapable de jouer comme les autres et pour cela, elle se sent seule. Elle affirme : « je ne peux pas jouer parce que je ne peux pas courir comme mes camarades. Je veux que mes camarades viennent causer avec moi ».

#### **4.2.2.3.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs**

Sara n'arrive pas à causer avec ses camarades. Elle nous confie que face aux difficultés d'interaction avec les pairs elle se sent isolée, incapable et seule. Elle affirme : «Je veux que mes camarades viennent causer avec moi ».

#### **4.2.2.3.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants**

La jeune fille n'arrive pas à voir et à utiliser la tablette braille. Concernant le sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants, Sara se sent mal à l'aise, abandonné. Elle nous l'affirme : « je me sens mal parce que je ne peux pas voir, je veux qu'on m'aide ».

#### **4.2.2.3.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants**

Sara n'arrive à rien faire seule, elle ne voit pas. Elle nous confie que face à la discrimination négative venant de ses camarades et enseignants, elle se sent incapable d'agir et aussi elle se sent rejetées et abandonnée. Elle se sent seule. Elle l'affirme : « je ne peux pas jouer parce que je ne vois pas comme mes camarades, je veux que mes camarades viennent causer avec moi ». «Je veux qu'on continue à m'aider » : « je n'arrive pas à écrire seule ». « Je me sens mal ».

#### **4.2.2.3.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage**

Sara n'arrive pas à prendre les notes, à étudier seule, à s'adapter aux évaluations, elle se sent mal. Elle affirme « *je n'arrive pas à voir* », « je ne peux pas étudier seule ».

### **4.2.2.4 Le cas Réna**

#### **4.2.2.4.1 Présentation du cas**

Réna est une jeune fille de 13 ans, elle fait la classe de CE2 dans une école primaire inclusive d'Ebolowa. Elle est de la région du Sud dans le département de la Mvila et s'exprime en Bulu. Très calme et timide, elle est une élève en situation de handicap visuel. Elle est la deuxième d'une famille de quatre enfants donc deux filles et deux garçons et est la seule ayant une déficience visuelle. Dans sa salle de classe, elle est la seule élève en situation de handicap visuel parmi ses camarades.

#### **4.2.2.4.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe**

Réna n'arrive pas à entrer en classe seule, sa classe n'a pas de guide spécifique. Concernant les sentiments éprouvés face aux difficultés d'accès à la salle de classe, Réna nous confie qu'elle se sent incapable parce que sa classe est en haut et elle n'arrive pas à entrer toute seule. Elle l'exprime en ces termes : « oui je n'arrive pas à entrer en classe parce qu'elle est en haut ». « Je suis incapable mal ».

#### **4.2.2.4.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux**

La jeune fille ne peut bien courir comme les autres, elle ne voit pas. Réna nous dit que face aux difficultés d'accès aux aires de jeux, elle se sent seule, mal et incapable. Elle souhaite que ses camarades viennent causer avec elle. Elle nous affirme : « non je ne joue pas à la récréation, je ne peux pas bien courir comme les autres. Je me sens mal pour ça. Je veux qu'on joue seulement en causant ».

#### **4.2.2.4.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs**

La jeune Réna n'arrive pas à causer avec les autres, elle nous confie qu'elle se sent à cet effet mal, incapable et seule. Elle nous affirme : « je ne sais pas ce qu'on peut encore faire ». « Je veux causer avec les autres ».

#### **4.2.2.4.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants**

Réna ne peut pas écrire sur la tablette braille. Elle n'arrive pas à l'utiliser. En ce qui concerne le sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants la jeune Rena nous dit qu'elle se sent incapable d'agir et aussi elle se sent mal. Elle nous dit : « non, je ne sais pas ce qu'on peut encore faire » « je me sens mal », « je veux apprendre à écrire sur la tablette braille ».

#### **4.2.2.4.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants**

Réna n'arrive à rien faire seule, elle ne voit pas. En ce qui concerne le sentiment éprouvé face à la discrimination négative venants des camarades et des enseignants, Réna nous dit qu'elle se sent mal et seule. Elle nous affirme : 'je ne sais pas ce qu'on peut encore faire ». « Je me sens mal pour ça ».

#### **4.2.2.4.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage**

Réna n'arrive pas à prendre les notes, à étudier seule, à s'adapter aux évaluations, elle se sent mal. Elle affirme « *je n'arrive pas à voir* », « je ne peux pas étudier seule ».

## **4.2.2.5 Le cas Majoie**

### **4.2.2.5.1 Présentation du cas**

Majoie est une jeune fille de 16 ans, elle fait la classe de CM1 dans une école primaire inclusive d'Ebolowa. Elle est originaire de la région du Sud, département de la Mvila et est bulu. Très timide et propre, est l'aînée de ses trois frères. Aussi comme dans sa famille, elle est la seule à avoir une déficience visuelle dans sa salle de classe.

### **4.2.2.5.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe**

Majoie n'arrive pas à entrer dans sa salle de classe seule

Concernant le sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe, Majoie nous dit qu'elle se sent mal à l'aise de ne pas aller seule en classe. Elle le dit en ces termes : « je viens en classe avec mon frère qui est aussi dans ma classe ». « Je me sens mal à l'aise. Je veux voir »

### **4.2.2.5.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux**

Majoie ne peut pas jouer comme les autres, parlant du sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux, la jeune fille nous dit qu'elle se sent incapable de jouer comme ses camarades, elle l'affirme : je ne joue pas avec mes camarades. Je suis incapable ».

### **4.2.2.5.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs**

La jeune fille n'arrive pas à interagir avec les camarades. Elle nous confie à cet effet qu'elle se sent seule et incapable d'agir à cause de sa situation. Elle nous affirme : « Je ne suis pas capable ». « Je reste seule ».

### **4.2.2.5.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants**

Majoie ne voit pas comme les autres. Elle nous dit qu'elle se sent mal à l'aise et abandonnée à son frère. Elle affirme: « Je me sens mal à l'aise ». « je suis seule ».

### **4.2.2.5.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants**

Majoie ne voit pas, ne peut pas écrire seule, parlant du sentiment éprouvé face à la discrimination négative des camarades et des enseignants, la jeune Majoie nous confie qu'elle se sent mal à l'aise, abandonnée à son petit frère qui l'aide bien. Elle dit : « je me sens mal à l'aise ». « Je veux qu'on m'aide».

#### **4.2.2.5.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage**

Majoie n'arrive pas à prendre les notes, à étudier seule, à s'adapter aux évaluations, elle se sent mal. Elle affirme « *je n'arrive pas à voir* », « je ne peux pas étudier seule ».

#### **4.2.2.6 Le cas Bobo**

##### **4.2.2.6.1 présentation du cas**

Bobo est un garçon âgé de 14 ans et fait classe CE2 dans une école primaire inclusive de la ville d'Ebolowa. Elle est bulu de la région du Sud, département de la Mvila ; propre et timide, Bobo est le deuxième des cinq enfants de ses parents et est le seul enfant en situation de handicap visuel dans sa famille. Dans sa salle de classe, Bobo est aussi le seul déficient visuel parmi ses camarades.

##### **4.2.2.6.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe**

Bobo ne parvient pas à entrer seul dans sa classe. Concernant le sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe, Bobo dit qu'il se sent mal par ce qu'il ne parvient pas à entrer seul en classe. Il l'affirme en ces termes : «oui pour entrer en classe, je ne parviens pas seul et je me sens mal ».

##### **4.2.2.6.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux**

Bobo ne peut pas jouer à la récréation, il n'arrive pas à courir comme les autres. Il nous dit qu'il ne joue pas parce qu'il se sent incapable de courir comme les autres. Il dit aussi qu'il se sent mal.

Il nous affirme : « non, je ne peux pas courir comme les autres. Je me sens seul ».

##### **4.2.2.6.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs**

Le jeune garçon ne peut pas causer les autres, il reste seul. Il dit qu'il se sent mal, incapable et seul face aux difficultés d'interaction avec les pairs il l'affirme: « je me sens mal, je veux qu'on apprenne seulement les jeux de causerie». « Je ne peux pas courir comme les autres ».

##### **4.2.2.6.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants**

Bobo ne voit pas, il veut l'aide de ses enseignants, parlant du sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants Bobo se sent seul et abandonné. Aussi il est mal à l'aise pour sa situation. Il le dit en ces termes : « je ne parviens pas seul et je me sens mal ». « Je veux que mon maître m'aide ».

#### **4.2.2.6.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants**

Bobo n'arrive à rien faire seul, il ne voit pas, il reste seul. Il dit qu'il se sent abandonné face à la discrimination négative venant des camarades et des enseignants. Il nous dit : « c'est mon frère seulement qui me garde et qui m'aide en classe », « je me sens mal à l'aise je veux que mon maître m'aide ».

#### **4.2.2.6.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage**

Bobo n'arrive pas à prendre les notes, à étudier seul, à s'adapter aux évaluations, il se sent mal. Il affirme « *je n'arrive pas à voir* », « je ne peux pas étudier seul ».

#### **4.2.2.7 Le cas Léon**

##### **4.2.2.7.1 Présentation du cas**

Léon est un garçon âgé de 15 ans et fait classe CE1 dans une école primaire inclusive de la ville d'Ebolowa. Il est Bulu de la région du Sud, département de la Mvila ; timide, Léon est le troisième des cinq enfants et est le seul enfant en situation de handicap visuel. Dans sa salle de classe, Léon est le seul déficient visuel.

##### **4.2.2.7.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe**

Léon ne pas marcher seul jusqu'à sa salle de classe, il nous confie qu'il se sent mal à l'aise et incapable face aux difficultés d'accès à la salle de classe. Il l'affirme : « oui je ne peux pas marcher seul », « je veux que ma salle de classe soit au niveau du sol », « je me sens mal à l'aise ».

##### **4.2.2.7.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux**

Le jeune garçon ne pas courir, pour cela il ne joue pas à la récréation, pour le sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux, Léon nous confie qu'il se sent incapable et qu'il se sent aussi beaucoup dérangé. Il affirme : « non, je ne peux pas courir comme mes camarades, c'est difficile pour moi ». « Ça me dérange beaucoup ».

##### **4.2.2.7.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs**

Léon n'arrive pas à voir comme les autres il nous confie qu'il se sent seul et dérangé face aux difficultés d'interaction avec les pairs. Il le dit en ces termes : « non, je ne peux pas courir comme les camarades, c'est difficile pour moi ». Ça me dérange beaucoup ».

#### **4.2.2.7.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants**

Le jeune Léon n'arrive pas à utiliser la tablette braille, il veut qu'on lui apprenne. En ce qui concernant le sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants, Léon nous dit qu'il se sent abandonné et mal à l'aise. Il affirme « je veux que l'enseignant m'apprenne à écrire sur la tablette braille ». « Je suis mal à l'aise ».

#### **4.2.2.7.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants**

Léon ne peut pas causer avec ses camarades, il n'arrive rien faire seul. Il nous dit que face à la discrimination négative venant des camarades et des enseignants, il se sent frustré et incapable. Il nous affirme. « Je suis mal à l'aise ».c'est difficile pour moi » « je ne vois pas comme les autres ».

#### **4.2.2.7.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage**

Léon n'arrive pas à prendre les notes, à étudier seul, à s'adapter aux évaluations, il se sent mal. Il affirme « *je n'arrive pas à voir* », « je ne peux pas étudier seul ».

#### **4.2.2.8 Le cas Paul**

##### **4.2.2.8.1 Présentation du cas**

Paul est un garçon âgé de 15 ans et fait classe CE1 dans une école primaire inclusive de la ville d'Ebolowa, région du Sud, département de la Mvila ; calme et propre, Paul est le deuxième dans une famille quatre enfants avec un frère et deux sœurs. Il est le seul déficient visuel dans sa famille ainsi que dans sa salle de classe.

##### **4.2.2.8.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe**

Paul n'arrive pas à marcher seul, il ne voit pas, concernant le sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe, Paul nous confie qu'il se sent dérangé parce qu'il ne peut pas entrer en classe seul. Il nous dit : « oui, je ne peux pas entrer en classe seul et ça me dérange ».

##### **4.2.2.8.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux**

Le jeune garçon est incapable de courir, il ne joue pas, Paul nous dit qu'il se sent incapable et aussi dérangé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux. Il affirme : « Non, je ne joue pas, je ne peux pas bien courir et ça me dérange ».



#### **4.2.2.8.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs**

Le jeune garçon n'arrive pas interagir avec ses camarades, il ne voit pas, concernant le sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs, le jeune garçon se sent dérangé et abandonné. Il dit : « non, je ne joue pas, je ne peux pas bien courir et ça me dérange ». « Je veux qu'on nous fasse jouer les jeux qu'on ne court pas ».

#### **4.2.2.8.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants**

Paul n'arrive pas à écrire sur la tablette braille. Il nous confie qu'il se sent abandonné et dérangé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants. Il déclare : «ça me dérange » « Je veux que les enseignants me guident toujours et m'aident».

#### **4.2.2.8.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants**

Le jeune garçon ne peut rien faire tout seul, il ne voit pas, il lui faut l'assistance de son entourage. Paul nous affirme qu'il se sent dérangé et abandonné face à la discrimination venant des camarades et des enseignants, il se sent mal l'aise. « Je veux qu'on me guide toujours et qu'on m'aide » ; « ça me dérange » je veux qu'on nous fasse jouer les jeux qu'on ne court pas ».

#### **4.2.2.8.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage**

Paul n'arrive pas à prendre les notes, à étudier seul, à s'adapter aux évaluations, il se sent mal. Il affirme « *je n'arrive pas à voir* », « je ne peux pas étudier seul ».

#### **4.2.2.9 Le cas Loïque**

##### **4.2.2.9.1 Présentation du cas**

Loïque est un garçon âgé de 14 ans et fait classe CE2 dans une école primaire inclusive de la ville d'Ebolowa, région du Sud, département de la Mvila. Il est Bulu très timide, Loïque est le deuxième dans une famille quatre enfants avec un frère et deux sœurs. Loïque est le seul déficient visuel ainsi que dans sa salle de classe.

##### **4.2.2.9.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe**

Loïque ne voit pas comme ses camarades, il ne peut pas marcher pour entrer en classe seul. Le jeune garçon affirme qu'il se sent mal de ne pas pouvoir entrer seul en classe. Il l'affirme en ces mots : « oui je ne vois pas comme les autres et je ne peux pas bien marcher pour entrer en classe seul et cela me fait mal ». « Je veux une classe qui a les guides ».

#### **4.2.2.9.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux**

Loïque n'arrive pas à jouer à la récréation, il ne peut courir, il nous confie qu'il se sent beaucoup dérangé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux.

Il nous dit : « Non, je ne joue pas. Les enfants aiment courir vite et ils bousculent, ça me dérange ».

#### **4.2.2.9.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs**

Le jeune garçon ne peut pas causer avec ses camarades, il se sent seul et triste. Concernant le sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs, Loïque est dérangé et se sent seul. Il veut être aussi avec ses camarades. Il le dit en ces termes : « Les enfants aiment courir vite et ils bousculent et ça me dérange ». « Je veux les jeux de causerie et de mains ».

#### **4.2.2.9.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants**

Loïque n'arrive pas à utiliser la tablette braille. Il nous confie qu'il se sent mal à l'aise face aux difficultés d'interaction avec les enseignants. Il nous dit : « je ne peux pas lire et écrire, je suis mal à l'aise. Le maitre doit m'apprendre à utiliser la tablette braille ». «Ça me dérange ».

#### **4.2.2.9.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants**

Tout seul, Loïque ne peut rien faire, il veut toujours l'aide de son entourage. Concernant la discrimination négative venant des camarades et des enseignants, Loïque déclare qu'il se sent seul et abandonné, il se sent mal. Il nous dit : je ne vois pas comme les autres et cela fait mal ».

#### **4.2.2.9.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage**

Loïque n'arrive pas à prendre les notes, à étudier seul, à s'adapter aux évaluations, il se sent mal. Il affirme « *je n'arrive pas à voir* », « je ne peux pas étudier seul ».

#### **4.2.2.10 Le cas Roméo**

##### **4.2.2.10.1 Présentation du cas**

Roméo est un garçon âgé de 15 ans et fait classe CE2 dans une école primaire inclusive de la ville d'Ebolowa, région du Sud, département de la Mvila. Timide, il est l'aîné

d'une famille trois enfants avec une sœur. Roméo est le seul enfant en situation de handicap visuel dans famille dans sa salle de classe.

#### **4.2.2.10.2 : sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe.**

Roméo n'arrive pas à jouer à la récréation, il ne peut pas courir comme ses camarades, il est incapable. Il nous confie qu'il est mal à l'aise. Il nous dit : « je ne vois pas, je ne peux pas entrer en classe seul » « Je suis mal à l'aise».

#### **4.2.2.10.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux**

Roméo ne joue pas à la récréation, il ne peut courir comme ses camarades. Il nous confie qu'il se sent beaucoup dérangé du fait qu'il ne peut pas jouer comme les autres. Il le dit en ces termes : « je ne peux bien courir comme mes camarades et ça me dérange beaucoup ».

#### **4.2.2.10.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs**

Le jeune n'arrive pas à interagir avec ses camarades, il ne voit pas. Concernant les difficultés d'interaction avec les pairs, le jeune garçon dit qu'il est dérangé et il veut jouer doucement. Il le dit en ces termes : « non, je ne peux pas courir comme mes camarades et ça me dérange beaucoup. Je veux qu'on joue doucement.

#### **4.2.2.10.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants**

Romeo n'arrive pas à utiliser la tablette braille, il souhaite que la maitresse lui apprenne à l'utiliser, il nous dit qu'il se sent gêné et souhaite que sa maitresse lui apprenne l'écriture braille. Il déclare : « je suis mal à l'aise. Je veux que ma maitresse m'apprenne à écrire avec la tablette braille». Oui, je n'arrive pas à lire seul et je me sens mal pour ça ».

#### **4.2.2.10.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants**

Roméo ne peut rien faire seul, il veut l'aide de son entourage il nous confie qu'il se sent abandonné et il est mal à l'aise face à la discrimination négative des camarades et enseignants. Il déclare : « Je veux qu'on m'aide toujours».

#### **4.2.2.10.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage**

Roméo n'arrive pas à prendre les notes, à étudier seul, à s'adapter aux évaluations, il se sent mal. Il affirme « je n'arrive pas à voir », « je ne peux pas étudier seul».

### **4.2.3 Analyse transversale des résultats**

Il s'agit dans cette partie de faire une lecture transversale, donc comparative des cas étudiés en référence aux thématiques de notre outil de collecte de données à savoir le guide d'entretien directif. Notre analyse transversale se fera autour de cinq (05) thèmes à savoir l'inconfort lié aux difficultés d'accès à la salle de classe, l'inconfort lié aux difficultés d'accès aux aires de jeux, le malaise lié aux difficultés d'interaction avec les pairs, le malaise lié aux difficultés d'interaction avec les enseignants et la tristesse liée à la discrimination négative venant des camarades et enseignants.

#### **4.2.3.1 Inconfort lié aux difficultés d'accès à la salle de classe**

Concernant l'inconfort lié aux difficultés d'accès à la salle de classe, nous constatons que tous les cas étudiés éprouvent un sentiment d'inconfort face à cette situation. Cela se traduit dans le discours de Brice par cet extrait : Oui la classe est en haut c'est pour cela que ma sœur m'aide toujours. Je me sens mal... » « Je veux que ma classe soit en bas »

Réna quant à elle déclare : « Oui je n'arrive pas à entrer en classe parce qu'elle est en haut et je me sens mal ». Bobo à son tour affirme : « c'est mon frère seulement qui me garde et qui m'aide pour entrer en classe. Oui pour entrer en classe je ne parviens pas seul et je me sens mal ».

#### **4.2.3.2 Inconfort lié aux difficultés d'accès aux aires de jeux**

Tous les cas étudiés souffrent du sentiment d'inconfort face aux difficultés d'accès aux aires de jeux selon les données recueillies. Chez Loique, cela s'exprime en ces termes : « Non, je ne joue pas, les enfants aiment courir vite et ils bousculent et ça me dérange. Je veux les jeux de causerie et de mains ». Roméo quant à lui déclare : « Non, je ne peux pas bien courir comme mes camarades et ça me dérange beaucoup. Je veux qu'on joue doucement ». Paul y fait également allusion quant : il dit : « Non, je ne joue pas, je ne peux pas bien courir et ça me dérange. Je veux qu'on nous fasse jouer les jeux qu'on ne court pas ».

#### **4.2.3.3 Malaise lié aux difficultés d'interaction avec les pairs**

En ce qui concerne le sentiment de malaise lié aux difficultés d'interaction avec les pairs, tous nos participants en souffrent. Chez Bryan cela se traduit dans cet extrait de son discours : « je suis mal à l'aise par ce que je ne peux pas courir comme eux, moi je veux seulement voir comme mes camarades ». « Je ne joue pas avec les autres ». Sara également en parle et l'affirme en ces termes : « je ne peux jouer parce que je ne peux pas courir comme mes camarades, je suis mal à l'aise, je veux que mes camarades viennent causer avec moi ».

Majoie quant à elle dit : « Je ne joue pas avec mes camarades... » Je reste seule, je suis mal à l'aise ».

#### **4.2.3.4 Malaise lié aux difficultés d'interaction avec les enseignants**

Tous les participants à l'étude éprouvent un sentiment de malaise lié aux difficultés d'interaction avec les enseignants. Cela se traduit dans le discours de Bobo par cet extrait « c'est mon frère seulement qui me garde et qui m'aide pour entre en classe » « Je me sens mal à l'aise, j'aimerais que mon maître m'aide ». Léon quant à lui déclare : « c'est ma sœur seulement qui me fait entrer en classe... ». « Je suis mal à l'aise ». Paul à son tour déclare : « Je veux que les enseignants me guident toujours ». « ... ça me dérange ».

#### **4.2.3.5 Tristesse lié à la discrimination négative venant des camarades et des enseignants**

Concernant la tristesse lié à la discrimination négative venant des camarades et des enseignants tous les cas étudiés en souffre. Chez Réna, cela s'exprime en ces termes : « Je ne sais pas ce qu'on peut encore faire... ». « Je me sens mal ». Majoie y fait également allusion en déclarant : Je me sens mal à l'aise je m'assois avec mon petit frère pour qu'il m'aide toujours ». Quant à Bobo il déclare : « c'est mon frère seulement qui me garde qui m'aide... ». « Je me sens mal à l'aise, j'aimerais que mon maître m'aide ».

#### **4.2.3.6 Souffrance aux difficultés d'apprentissage**

Pour ce qui concerne les souffrances liées aux difficultés d'apprentissage, tous les cas étudiés présentent ce problème. Nous avons par exemple Loïque qui affirme « je ne peux pas lire ni écrire, je veux qu'on m'apprenne à écrire sur la tablette braille ».

Après la présentation et l'analyse des résultats, nous allons interpréter et discuter ces résultats au prochain chapitre.

## **CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, ET DISCUSSION**

Dans ce chapitre, il s'agit et de discuter les résultats obtenu dans notre étude

## **5.1. Interprétation des résultats**

L'interprétation des résultats consiste à confronter les données du terrain avec les hypothèses de recherche formulées au départ en référence avec la théorie explicative du problème. Les résultats ainsi interprétés seront ensuite discutés sur la base des écarts constatés par rapport à nos hypothèses formulées au départ.

Pour interpréter nos résultats, nous allons confronter les données du terrain avec les hypothèses de recherche formulées à l'entame de cette étude. Pour faire, nous allons d'abord rappeler le sujet de notre étude, l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques. L'étude s'intitule: « Accessibilité et inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel : cas des élèves des écoles inclusives d'Ebolowa ». Les hypothèses autour desquels s'est construite cette étude ont été formulé ainsi qu'il suit :

- *Hypothèse générale* : les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.

- *Hypothèse spécifique 1* : la discrimination et les préjugés qu'ils subissent au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influence le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.
- *Hypothèse spécifique 2* : la non maîtrise de l'écriture braille par les enseignants en service dans les écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa a un impact sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.
- *Hypothèse spécifique 3* : l'absence au sein des écoles inclusives de la ville d'Ebolowa des supports didactiques adaptés a des répercussions sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.
- *Hypothèse spécifique 4* : l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adapté aux élèves en situation de handicap visuel influence le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.

### **5.1.1 Interprétation des résultats en référence à l'hypothèse spécifique n° 1**

« La discrimination négative et les préjugés qu'ils subissent au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ».

La première hypothèse nous invite à vérifier si la discrimination négative et les préjugés que subissent les élèves en situation de handicap visuel au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent ou non leur sentiment d'inclusion, au regard des résultats obtenus.

À la lecture des résultats en lien avec cette première hypothèse, il nous est évident que la discrimination négative et les préjugés que subissent les élèves en situation de handicap visuel au sein des écoles inclusives influencent négativement le sentiment d'inclusion chez ces élèves. En effet tous les dix (10) élèves étudiés souffrent de discrimination négative et des préjugés dans leurs écoles inclusives. Nous avons comme exemple le discours de bobo qui déclare : « c'est mon frère seulement qui met garde et qui m'aide » « je me sens mal à l'aise, j'aimerais que mon maître m'aide ». Majoie quant à elle dit : « je me sens mal à l'aise, je m'assois avec mon petit frère pour qu'il m'aide toujours ».

Le modèle conceptuel de Bonvin (2011) est un modèle qui permet de mettre en œuvre des pratiques et prestations efficaces pour promouvoir l'inclusion scolaire. En effet, selon Bonvin (2011), la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques a besoin des solutions intégratives en évitant les solutions séparatives. Selon lui, cette politique et la loi qui la sous-tend reconnaissent comme un droit de l'enfant ayant des besoins particuliers d'être scolarisé dans l'école de sa communauté de domicile. Il faut donc que l'école ordinaire ou inclusive ait des capacités à accueillir ces élèves et les suivre de façon efficace pour promouvoir l'inclusion ». Le sentiment d'inclusion est donc très important chez les enfants en situation de handicap dans les écoles inclusives pour favoriser leur réussite scolaire. L'inclusion scolaire est un processus qui permet à chaque enfant, avec ou sans handicap, dans l'égalité de droits d'aller à l'école et de participer à la vie scolaire dans l'équité et sans discrimination.

Bonvin (2011) note un principe essentiel pour promouvoir le processus d'inclusion : en ce qui concerne la scolarisation des élèves avec des besoins spécifiques, des solutions intégratives seront préférées aux solutions séparatives.

Ajzen (1991) note qu'il faut mobiliser des ressources (humaines, matériel, technologiques et créer des opportunités possibles pour amener l'enfant déficient à mieux apprendre.



Cependant, la discrimination négative et les préjugés sont des solutions séparatives qui empêchent l'évolution de l'inclusion. En outre, la discrimination négative et les préjugés que subissent les élèves en situation de handicap visuel dans les écoles inclusives ne leur permettent pas d'être suivis de façon efficace et ne sont par conséquent pas des pratiques et des prestations qui œuvrent pour le sentiment d'inclusion chez ces élèves.

### **5.1.2 Interprétation des résultats en référence à l'hypothèse spécifique n° 2**

«la non maîtrise de l'écriture braille par les enseignants des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa a un impact sur le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel.

La deuxième hypothèse quant à elle nous invite à vérifier si la non maîtrise de l'écriture braille par les enseignements en service dans les écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa a un impact sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel, au regard des résultats obtenus.

La non-maitrise de l'écriture braille fait référence à un manque ou absence de formation chez l'enseignants dans le domaine de l'écriture braille qui est une forme d'écriture chez les déficients visuels pour leur réussite scolaire et leur inclusion. Dans une école inclusive la non maîtrise de l'écriture braille par l'enseignant est un obstacle dans le processus enseignement apprentissage et par conséquent limite les chances de l'inclusion scolaire.

Selon les résultats obtenus en lien avec cette deuxième hypothèse, la non maîtrise de l'écriture braille par les enseignants en service dans les écoles inclusives de la ville d'Ebolowa impact négativement sur le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel et est même susceptible de les amener à abandonner les étudiés sur le terrain sont confrontés à ce problème dans leurs écoles et se sentent mal à l'aise de ne pas apprendre l'écriture braille auprès de leurs enseignants. Roméo par exemple dans son discours par souhaite changer d'école. Loïque de son cote souhaite apprendre à utiliser la tablette braille pour sa réussite scolaire, pendant que bobo lui veut la tablette braille.

Cette non maîtrise de l'écriture braille modifie les attitudes de l'enseignant face à l'inclusion scolaire en créant un tort à l'élève en situation de handicap visuel. Bonvin (2011) note qu'au-delà de la qualification et des expériences des enseignantes et enseignants, leurs attitudes vis-à-vis de l'inclusion semblent liées à leur aptitude perçue à prendre en charge des élèves avec des difficultés d'apprentissage dans leurs classes.

Kierler (1971) pense qu'il faut créer des circonstances qui vont stimuler l'engagement de l'enfant déficient à étudier et réussir.

### **5.1.3 Interprétation des résultats en référence à l'hypothèse spécifique n° 3**

« l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa des supports didactiques adaptés a des répercussions sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel».

Cette hypothèse nous invite à vérifier si l'absence au sein des écoles inclusives de la ville d'Ebolowa des supports didactiques adaptés a des répercussions sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel, au regard des résultats obtenus.

A la lecture des résultats en lien avec cette hypothèse, il est évident que l'absence au sein des écoles inclusives de la ville d'Ebolowa a des répercussions négative sur le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel. En effet, tous les élèves en situation de handicap étudiés sont confrontés au manque de supports didactiques adaptés à leurs besoins.

La théorie de l'engagement de Kiesler (1971) est une théorie qui permet d'influencer le comportement d'un individu afin qu'il s'engage de son propre de changer de comportement et aboutir aux résultats meilleurs. Cette théorie est utile et pratique pour stimuler l'engagement chez l'individu car pour agir il faut un acte d'engagement.

Selon kiesler (1971), lorsqu'on veut obtenir un comportement particulier de la part de quelqu'un, le mieux est de créer des circonstances qui l'amèneront à décider de lui-même de le réaliser sans recourir au pouvoir formel.

Bonvin 2011 soutient que la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques a besoin des solutions intégratives en évitant les solution séparatives.

En résumé, il s'agit de stimuler l'engagement chez un individu en créant autour de lui des circonstances qui l'amèneront à s'engager et aboutir au résultat meilleur. L'engagement est donc très important pour l'élève en situation de handicap visuel afin qu'il développe ses potentialités de façon libre et aboutir aux résultats meilleurs ou à la réussite scolaire. Il faut donc créer des circonstances qui vont stimuler son engagement à étudier en adaptant son environnement à ses besoins dans une école inclusive. L'élève en situation de handicap visuel a besoin d'un environnement physique, matériel social adapté à ses besoins.

#### **5.1.4 Interprétation des résultats en référence à l'hypothèse spécifique n° 4**

«l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adaptés aux élèves en situation de handicap visuel influence le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel».

La quatrième hypothèse spécifique quant à elle nous invite à vérifier si l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adaptés aux élèves en situation de handicap visuel influence ou non le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel, au regard des résultats obtenus.

Le matériel d'apprentissage adapté aux élèves en situation de handicap visuel fait référence à un type de matériel permettant aux déficients visuels de communiquer et de pouvoir étudier comme tous les apprenants pour leur réussite scolaire. Il s'agit notamment des tablettes brailles, les enregistrements audio de leçons pour ne citer que ceux-là.

Selon les résultats obtenus sur le terrain en lien avec cette hypothèse, l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adapté aux élèves en situation de handicap visuel influence négativement le sentiment d'inclusion chez les élèves en situation de handicap visuel. En effet, tous les élèves étudiés sur le terrain sont confrontés au problème d'absence de matériel adaptés aux déficients visuels. Ce qui crée en ces élèves, un sentiment de malaise et joue négativement sur leurs performances scolaires. Il faut donc le matériel adapté aux déficients visuels pour qu'ils puissent agir positivement et aboutir à la réussite scolaire matérielle adapté qui leur donnera le sentiment d'inclusion scolaire.

AJZEN (1991), dans sa théorie du comportement planifié note que les individus devraient disposer des ressources et des opportunités leur permettant d'atteindre leurs objectifs, pour développer une forte intention d'agir et de ce fait un comportement favorable.

En résumé, il faut mobiliser toutes les ressources humaines, matérielles, technologiques possibles ainsi que les opportunités chez l'élève en situation de handicap visuel pour développer son sentiment d'inclusion et de se faire l'intention d'agir positivement pour sa réussite scolaire.

Kiesler (1971) pense qu'il faut créer des circonstances qui vont stimuler l'engagement de l'enfant déficient à étudier et réussir. Et Bonvin soutient que la scolarisation des élèves à

besoins éducatifs spécifiques a besoin des solutions intégratives en évitant les solutions séparatives.

### **5.1.5 Interprétations synthèse des résultats**

En somme, pour qu'un élève en situation de handicap, et particulièrement un élève déficient visuel, puisse bien étudier comme les autres et développer ses potentialités, il faut développer en lui le sentiment d'inclusion en créant (ce que Kiesler nomme les circonstances) dans son environnement lui permettant de stimuler son engagement à agir favorablement. Ajzen quant à lui, note qu'il mobiliser des ressources (humaine, matériel, technologie) et des opportunités possibles autour de lui. En outre, Bonvin pense qu'il faut des solutions intégratives et non séparatives. Le sentiment d'inclusion de l'élève en situation de handicap visuel sera déterminant pour ses interactions et sa réussite scolaire. C'est ce sentiment d'inclusion développé en lui que sera un stimulus pour son engagement à étudier. Au regard de tout ce précède, l'hypothèse générale se vérifie. Ce qui signifie qu'il a un lien entre les difficultés d'accès aux enseignants et aux apprentissages au sein des écoles inclusives d'Ebolowa et le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.

## **5.2. Discussion des résultats**

Après avoir présenté, analysé et interprété nos données, il en ressort que nos quatre hypothèses spécifiques émises au départ ont été confirmées et par conséquent, l'hypothèse générale aussi. Nous allons à présent discuter ces résultats. En guise de rappel, cette étude est partie de l'hypothèse générale selon laquelle les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influence les sentiments d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel. De cette hypothèse générale, découlent quatre hypothèses spécifiques à savoir : la discrimination négative et les préjugés qu'ils subissent au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influence le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ; la non maîtrise de l'écriture braille par les enseignants en service dans les écoles dites inclusive de la ville d'Ebolowa à un impact sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ; l'absence au sien des écoles dites inclusive de la ville d'Ebolowa des supports didactiques adaptés à des répercussion sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ; l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adapté aux élèves en situation de handicap visuel influence le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel. Chez Sara déficiente visuel, nous observons malgré toutes les

difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages rencontrés qu'elle s'en sort bien, qu'elle semble s'épanouir et s'adapter dans son école.

Ce qui traduit le fait que Sara considère l'engagement comme un lien qui existe entre l'individu et ses actes, seuls nos actes nous engagent et on peut être engagé à des degrés divers par ses actes (Kiester, 1971). Ce qui nous amène à dire que Sara est en confiance et tranquille et adaptées.

Chez les dix élèves déficients visuels étudiés, nous notons que les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives ne sont pas toujours ce que préconisent les auteurs. Bryan, Brice, Majoie nous confient qu'ils sont déjà habitués et adaptés à la façon dont ils sont traités par leurs enseignants. Sara, Réna, Léon, Roméo quant à eux disent qu'ils essaient de retenir pendant que l'enseignant parle en classe et s'en sortent. Loïque, Bobo et Paul déclarent qu'ils apprennent à la maison avec leurs parents et vont continuer à apprendre pour leur réussite scolaire.

Ce qui signifie que les élèves en situation de handicap visuel face à l'adversité mobilisent des stratégies de résilience pour s'adapter relativement, et malgré tout, au contexte école, la résilience renvoi, selon Borice Cirulnik (2001) à la capacité du sujet à mobiliser ses ressources personnelles pour sortir des situations difficiles, des traumatismes, des souffrances psychologique.

Chez les cas étudiés en effet, malgré les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles inclusives, ces élèves déficients visuels parviennent à mobiliser les mécanismes d'adaptation et ne se lassent pas, ils s'adaptent, s'en sortent et continuent avec leurs études. Or, Ebersold (2017) note que l'accessibilité est devenue un impératif pour la réussite des élèves présentant une déficience. Selon lui les difficultés d'accès rencontré par les élèves déficients au sein de l'école inclusive sont un obstacle à leur adaptation à leur réussite scolaire

En sommes, nous notons les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives crée chez certains déficients visuels une détermination et les amène à développer divers autres techniques d'adaptation pour leur épanouissement et leur réussite scolaire.

### **5.3 Difficultés rencontrés sur le terrain**

Pendant la collecte des données sur le terrain, nous avons eu à faire face à quelques difficultés. D'entrée de jeu, nous avons été confrontés à la difficulté de trouver des participants qui répondent à nos critères de choix. Ensuite, nous notons la réticence de certains enseignants de nous renseigner et participer à l'étude par peur être dévoilés et aussi les difficultés d'expression des élèves déficients visuels, ce qui nous a amené à un moment donné, de leur poser des questions en leur langue maternelle (bulu) pour recueillir des informations. Pour terminer, nous notons la difficulté d'accès aux statistiques sur l'inclusion scolaire dans la ville d'Ebolowa.

### **5.4 Plus-value de la recherche**

#### **5.4.1 Sur le plan scientifique**

Sur le plan scientifique, notre étude intègre la notion d'accessibilité dans l'explication de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap visuel. En effet, le sentiment d'inclusion scolaire chez les élèves déficients visuel est déterminé par l'environnement physique, social, matériel des écoles inclusives. C'est dans ce sens que la classification internationale du fonctionnement du handicap (CIF) tient en compte les facteurs environnementaux dans la définition du handicap. (CIF, OMS, 2001). L'environnement physique concerne la qualité des infrastructures accueillant les élèves en situation de handicap, l'environnement social concerne les enseignants et les pairs alors que l'environnement matériel regarde les supports didactique adaptés, le matériel utilisé (tablette braille).

Pour cela, les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages rencontrées par les élèves déficients visuels au sein des écoles dites inclusives influencent sur leur façon d'interagir et sur leurs performances scolaires car EBR SOLD (2017) note que l'accessibilité est devenue un impératif pour la réussite des élèves présentant une déficience.

Cette étude sert de repère pour des politiques gouvernementales pour la promotion du processus d'inclusion et la lutte contre les discriminations faites aux élèves en situations de handicap en milieu scolaire. En effet, l'école inclusive ne doit pas seulement accepter les élèves en situation de handicap mais elle doit lutter contre les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages pour une inclusion effective.

#### **5.4.2. Pour les principaux bénéficiaires.**

Parmi les principaux bénéficiaires de l'étude, nous avons : nous-même, notre département, les enseignants, le gouvernement, les organisations non gouvernementales (ONG) et la population cible.

Nous sommes les premiers bénéficiaires de cette étude, parce qu'elle nous permet de répondre aux exigences académiques en vue de l'obtention du diplôme master en psychologie. Cette étude constitue également une plus-value pour notre département, car elle enrichie davantage la bibliothèque universitaire à travers laquelle les cadets académiques peuvent s'inspirer pour mener des études futures sur l'accessibilité et l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap visuel.

En outre, cette étude invite les enseignants des écoles inclusives à lutter contre les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages et promouvoir une inclusion de qualité. Cette étude formule aussi des recommandations à l'endroit du gouvernement et des organisations non gouvernementales (ONG) en vue d'intégrer l'impératif de l'accessibilité des écoles inclusives dans les politiques mises en place pour lutter contre les discriminations et les obstacles dans les écoles inclusives. En effet, les infrastructures, le matériel et les enseignants des écoles inclusives doivent être accessibles aux élèves en situation de handicap pour une inclusion de qualité. Les enseignants doivent bénéficier de la formation adéquate pour prendre en charge de façon efficace les enfants déficients visuels.

#### **5.5. Limites de l'étude.**

Il est important de souligner que la présente étude sur l'accessibilité et l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap visuel est d'une grande importance pour comprendre les problèmes que rencontrent les élèves en situation de handicap visuel dans les écoles inclusives. Cependant, elle présente quelques limites que nous allons présenter au plan thématique et au plan méthodologique.

##### **5.5.1 Auplan thématique**

Sur le plan thématique, cette étude est limitée car elle n'aborde pas l'inclusion des adultes et travailleurs déficients visuels. Elle se focalise uniquement sur l'inclusion des élèves et leurs difficultés rencontrées dans le processus enseignement apprentissage. En outre, cette étude ne s'occupe des autres types de handicap, elle s'intéresse seulement aux déficients visuels. Ces aspects pouvant éventuellement être abordés dans le cadre d'étude ultérieure.

### **5.5.2 Au plan méthodologique**

Sur le plan méthodologique, cette étude est limitée car elle porte sur un échantillon restreint et elle n'offre une réelle possibilité de généralisation des résultats. De plus, les données collectées peuvent être sujettes à des biais liés à l'auto déclaration.

## **5.6 Perspectives**

Il est important de préciser à ce niveau que nous n'avons pas pu explorer tous les contours de ce sujet. Ainsi nous donnons quelques perspectives pour les recherches futures. Nous présenterons aussi les perspectives de cette «étude au plan thématique et sur le plan méthodologique.

### **5.6.1 Plan thématique**

Du point de vue théorique, nous pensons qu'il serait pertinent d'étudier aussi l'inclusion des autres déficiences (motrices, auditives...) et leurs difficultés d'accès rencontrées dans les salles de classe. Ceci pourrait faire l'objet d'une autre étude. Il serait également pertinent d'explorer d'autres difficultés d'accès sur lequel nous n'avons pas pu travailler dans le cadre de cette étude comme la communication limitée, la langue de signes, les difficultés de déplacement et bien d'autres.

### **5.6.2. Plan méthodologique**

Du point de vue méthodologique, l'étude sur l'accessibilité et l'inclusion scolaire des élèves vivant avec un handicap visuel dans la ville d'Ebolowa peut être menée sur un échantillon plus large intégrant d'autres types de handicap et suivant une approche séquentielle afin de combler les lacunes des collectes de données transversales.

Dans ce chapitre, il était question pour nous d'interpréter les résultats, puis les discuter pour montrer les limites et proposer des perspectives.



## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Au terme de cette étude sur le sujet «accessibilité et inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel : cas des élèves des écoles inclusives d'Ebolowa», il convient de rappeler qu'il était question pour nous dans ce mémoire de vérifier si les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent ou non le sentiment d'inclusion élèves en situation de handicap visuel. De manière spécifique, il s'agissait de vérifier l'influence éventuelle de la discrimination négative et les préjugés qu'ils subissent au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ; de vérifier si la non maîtrise de l'écriture braille par les enseignants en service dans les écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa a un impact ou non sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ; de vérifier si l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa des supports didactiques adaptés a des répercussions ou non sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ; de vérifier l'influence éventuelle de l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adapté aux élèves en situation de handicap visuel sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.

Pour faire cette vérification, nous avons effectué un travail de fond reparti sur cinq (05) chapitres.

Le premier chapitre intitulé «Problématique». Est axé sur le contexte et la justification de l'étude, l'énoncé du problème, les questions de recherche, les hypothèses et les objectifs qui sous-tendent cette étude. Ce chapitre se referme sur l'intérêt et la délimitation de l'étude.

Le deuxième chapitre est intitulé «Revue de la littérature et insertion théorique du sujet ». Dans ce chapitre, nous avons commencé par la définition des concepts clés pour plus de compréhension de notre sujet, puis nous avons présenté trois théoriques y afférentes aptes à élucider la pensée des auteurs, tout en évoquant les travaux antérieurs.

Le troisième chapitre est intitulé «Méthodologie». Dans ce chapitre, il était question pour nous de décrire la méthodologie de recherche utilisée tout au long de notre étude. À cet effet, nous avons présenté les points suivants : le rappel de l'objet d'étude, la formulation et l'opérationnalisation du corps de l'hypothèse de recherche, la méthode et le type de recherche, le site de l'étude, la population et l'échantillon de l'étude, la technique de collecte de données, le déroulement de la recherche et la technique d'analyse des données et les difficultés rencontrées.

Le quatrième chapitre quant à lui est intitulé « présentation et analyse des résultats ». Il était question pour nous dans ce chapitre de faire une présentation et une analyse des résultats. Nous avons présenté les résultats obtenus sur le terrain et nous avons fait l'analyse descriptive de ces résultats, d'une part, et l'analyse de contenu d'autre part.

Enfin, le cinquième chapitre est intitulé « Interprétation des résultats, discussion et plus-value de la recherche ». Il était question pour nous dans ce chapitre d'interpréter les résultats, de discuter ces résultats sur la base des écarts constatés par rapport à nos hypothèses et de présenter la plus-value de la recherche.

Le point de départ de cette étude était l'observation selon laquelle dans les écoles inclusives de la ville d'Ebolowa, les élèves en situation de handicap visuel n'étaient pas pris en compte de manière particulière pendant le processus enseignement apprentissage. Certains étaient couchés sur leur banc d'autres étaient assis la tête levée tout simplement et d'autres de mandaient à leur camarades de les aider à prendre les notes. Ce qui crée en eux des obstacles et des difficultés d'accès à la connaissance et à la réussite scolaire car ne se sentent pas impliqués et inclus dans le processus enseignement apprentissage. C'est donc dans cette optique que nous avons vérifié si les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influencent le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel. Pour cela, nous avons fait appel à trois théories explicatives à savoir : la théorie de l'engagement de KIESLER(1971) ; la théorie du comportement planifié de AJZEN(1991) et le modèle conceptuel de Bonvin (2011).

En s'inspirant de ces théories nous avons proposé une réponse provisoire à notre recherche comme suit : les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages au sein des écoles dites inclusives de la ville d'Ebolowa influence le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel. De cette hypothèse générale découlent quatre hypothèses spécifiques à savoir : la discrimination négative et les préjugés qu'ils subissent au sein des écoles dites inclusives influencent le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ; la non maîtrise de l'écriture braille par les enseignants en service dans les écoles dites inclusives d'Ebolowa a un impact sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ; l'absence au sein des écoles inclusives de la ville d'Ebolowa des supports didactiques adaptés a des répercussions sur le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ; l'absence au sein des écoles dites inclusives de la ville

d'Ebolowa du matériel d'apprentissage adapté aux élèves en situation de handicap visuel influence le sentiment d'inclusion des élèves en situation de handicap visuel.

Conformément aux objectifs de la recherche, dix (10) élèves déficients visuels ont participé à l'étude et quinze (15) enseignants pour mieux comprendre la situation des élèves. Les données ont été collectées à travers le questionnaire pour les enseignants et le guide d'entretien directif chez les élèves déficients visuels. Les données ainsi collectées ont été analysées dans une approche mixte : quantitative et qualitative.

Après analyse des données, l'influence des difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages nous apparaît évidente. C'est ainsi que les quatre(4) hypothèses spécifiques de l'étude se sont révélées pertinentes, en référence à l'interprétation des résultats, faites sur la base des théories explicatives de la présente étude.

Après avoir présenté, analysé et interprété nos données, il en ressort que nos quatre hypothèses spécifiques émises au départ ont été confirmées, et par conséquent, l'hypothèse générale aussi.

Cependant, les résultats auxquels nous sommes parvenus au terme de cette étude ne mettent pas fin aux débats et aux travaux sur l'accessibilité et l'inclusion des élèves vivant avec le handicap visuel dans les écoles inclusives d'Ebolowa.

En d'autres termes, cette étude présente quelques limites. Pour remédier à cela, nous avons donné quelques perspectives pour les recherches futures.

Du point de vue théorique, nous pensons qu'il serait pertinent d'étudier aussi la problématique de l'inclusion dans les autres formes de déficience et les difficultés d'accès rencontrées.

Du point de vue méthodologique, notre étude peut être menée sur un échantillon plus large et suivant une approche séquentielle afin de combler les lacunes des collectes de données transversales.

Du point de vue de la plus-value, notre étude nous permet d'améliorer d'environnement de l'élève déficient visuel, elle sert de repère pour les politiques gouvernementales pour la promotion du processus d'inclusion scolaire et elle invite les enseignants à lutter contre les difficultés d'accès aux enseignements et aux apprentissages.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AJZEN, I. (1991). The theory of planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, P.179-211.

AKTOUF, O. (1987) *méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction classique et une critique*, Montréal, les presses de l'université du Québec, 231p.

ARMITAGE, C. et Al. (2002). La théorie du comportement planifié peut-elle atténuer les effets de l'âge, du sexe et du lieu de contrôle multidimensionnel de la santé ? *Journal Britannique de psychologie de la santé*, P. 299-316.

Arrêté N°7707/501/MINEDUB/SG/DEMP de Août 2015 portant transformation des écoles primaires en écoles primaires inclusives.

BANDURA, A. (1982). Self-efficacy. *American psychologist*, 37(2), 122-147

BANQUE MONDIALE. (2013). *Inclusion matters : the foundation for shared prosperity*. Washington, DC : World Bank.

BARDIN, L. (2015), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2<sup>e</sup> Edition, 302P ;

BEAUCHER, H. (2012). *La scolarité des élèves en situation de handicap en Europe France*.

BLESS, G. (2004). *Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système suisse*. CSPPS. In M. De Carlo Bonvin, *au seuil d'une école pour tous*.

BONVIN, P. (2011). *Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire*. *Education et francophonie*, Vol. 39, N°2, P. 250-271.

BONVIN, P. (2011). *Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire*. *Education et francophonie*, Vol.39, n2, P. 250-271.

BOYD, D. et BEE, H. (2017). *Les âges de la vie*, Québec ERPI, 584P.

*Charte africaine (1990). Pour les droits et bien-être de l'enfant africain.*

CONVERSY, L. LEFOLL, J. et GUEDENEY, A. (2014). Le développement de l'argent, vulnérabilité et anomalies. Service de psychiatrie infanto-juvénile, hôpital Bichat Claude Bernard APHP, Université Denis-Diderot, Paris.

COURBET, D. (2017) « comment rédiger un projet de recherche » (thèse de doctorat, mémoire de master, etc...) ? » Institut de recherche en sciences de l'information et de la communication version 3.

CURY, J.C (2009). Réflexions sur les principes juridiques de l'éducation inclusive au Brésil : égalité, droit à la différence, équité. Recherche et formation pour professions de l'éducation, 61, p.41-53.

CYRULNIK, B. (2001). « manifestation pour la résilience spirale », vol. No 18,no.2, p. 77-82.

DASSA et Al., (2009). Les perceptions collectives des enfants et adolescents handicapés mentaux en Afrique de l'ouest. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescent, N°4, P.325-331.

Déclaration universelle des droits de l'homme (1948).

DELCEY, M. (2002). Déficiences motrices et situations de handicap : aspects sociaux, psychologiques, médicaux, techniques et législatifs, troubles associés. Association des paralysés de France, Vol-1, 500P.

DEMONT, E. et CLEMENT, C. (2021). Les 23 grandes notions de la psychologie du développement, P.21-26.

Diop, I. (2012), Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale. Le français aujourd'hui, N°177, P.19-27.

EBERSOLD, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». Recherche et formation, n.61, P. 71-83.

EBERSOLD, S. (2017). L'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité. Education et société, N° 40, P. 89-103.

FOLCHER, V. et LOMPRES, N. (2012). Accessibilité pour et dans l'usage : concevoir des situations d'activités adaptées à tous et à chacun. Le travail humain, vol. 75, P.89-120.

FOUGEYROLLAS et al. (2002). De la CIH à la cif, le processus de révision. Handicap-revue de sciences humaines et sociales, 38, 94-95, 1-24.

GARDOU, C. (2016). Il n'y a pas de vie minuscule. La société inclusive, parlons-en ! Erès, col. « Connaissance de la diversité », 167P.

GARDOU, C (2012). Il n'y a pas de vie minuscule. La société inclusive, par lons-en ! Erès, col. « Connaissances de la diversité », 170 P.

GARDOU, C. (2010). Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques, Erès, Col. « Connaissance de la diversité » 437P.

GARDOU, C. (2013). Le handicap d'un enfant : quelles résonances sur les parents ? la famille : ressource ou handicap, Erès, Col. Enfance et parentalité, 232P.

GARDOU, C. (2017). Une société inclusive ou le défi de « l'accès à l'existence », Erès, col. « Connaissance de la diversité », 328 P.

GIGER, J. (2008). Examen critique du caractère prédictif causal et falsifiable de deux théorie de la relation attitude-comportement : la théorie de l'action raisonnée et planifié. L'année psychologique, 108(1), 107, 131.

Grawitz, M. (1998). Méthode des sciences sociales, Paris, Dalloz, 129P.

GUEDENEY, A. et al., (2014). Le développement de l'enfant, vulnérabilité et anomalies. ADS actualité et dossier en santé publique, N°86, P.32-46.

GULLIFORD, R. et Upton, G.H. (1992). Besoins éducatifs spéciaux. Londres/Routledge, 2<sup>e</sup> édition 220p.

GULLIFORD, R. et Upton, G.h. (1992). Besoins éducatifs spéciaux. Londres, Routledge, 2<sup>e</sup> édition 220p.

J. De Groot (dir) Environmental psychology, an introduction, P.185-195.

JODELET, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. InD. Jodelet, ED. Les représentations sociales, P.6.

JOULE, R. et BEAUVOIS, J. (1984). Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens, P.9.

JOULE, R. et BEAUVOIS, J. (1998). La soumission librement consentie : presses universitaires de France.

JOULE, R. V. (2001). Psychologie de l'engagement et soumission librement consentie. Presses universitaires de Franche comté, P. 181-240.

KARTZ, J. et MIRENDA, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classroom: international journal of special Education 2(17), P.14-35.

KIESLER, C. (2009). The psychology of commitment. Academic Press, New York.

KORFFSAUSSE, S. (2004). Les corps extrêmes dans l'art contemporain. Entre perversion et créativité, champ psychosomatique, 35, P.61-75.

KRIPPENDORF, K. (2004). Content Analysis : An Introduction to its methodology, sage publication, Inc, Third Edition, 413P.

Loi N°98/004 du 14 avril 1988 pour l'orientation scolaire au Cameroun.

LUHMAN, N. (1984). Système sociaux : esquisse d'une théorie générale Trad. L. Sosoe, presse de l'université Laval, 2011, 568P.

MOLINER, P., RATEAU, P. et COHEN, S. (2002). La représentation sociale. Pratique des études de terrain, Presses universitaires de Rennes, 230p.

Newyork: Unicef Head quarters.

NOUTCHA, R. (2004). Des œuvres missionnaires au traitement social du handicap au Cameroun du protectorat à la république, Thèse de doctorat, université de Strasbourg 2.

OCDE. (2007). En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable. Paris, OCDE.

OMS. (2001). Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé. Génèse : OMS.

ONU. (2006). Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées. New York.

STEG, L. et Nordlund, A. (2013), Models to explain environmental behavior. Dans L. Steg, A. Vanden Berg, et J De Groot (dir).

STIKER, H (1982). Corps infirmes et société. Essais d'anthropologie historique, Paris, Dunod, 330P.



STIKER, H. (2013). Corps infirme et société, Paris, Aubier, Réédition Dunod.

UNESCO. (1994). Déclaration de solamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatif spéciaux.

UNESCO. (2009). Principes directeur pour l'inclusion dans l'éducation, 38P.

UNESCO. (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Paris : Unesco.

UNESCO. (2017). Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. Paris, 46P.

UNICEF. (2013). Children and young people with distabilities. Factsheet.

VANHARREVELD, F., VANDER pligt J. De VRIES, N. et WENNEKER C. (2004). Ambivalence and information intregation in attitudinal judgement. British journal of social psychology, 43 (3), P.431-447.

VANHARREVELD, F., VANDER Pligt J., De VRIES, N. et WENNEKER C. (2004). Ambivalence and information integration in attitudinal judgement. British journal of social psychology, 43 (3), P.431-447.

WATSON, J. (1913) « Psychology as the behaviorist views it ». Psychological review 20(2), P.158-177.

WATSON, J. (1913) « Psychology as the behaviorist views it ». Psychological review 20(2), P.158-177.

ZUCMAN, E. (2009). Les besoins éducatifs : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, P.115-134.

### **SOURCES NUMÉRIQUES**


<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-tye/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101etcHash=edacb887.3.7>, consulté le 20 février 2024 à 9 heures 45 minutes.

ESEN, (2013). Scolarisation des élèves à besoin éducatif particulier. En ligne.

ROBO, P. (1996), Les politiques éducatives. En ligne <http://probo.free.fr/.page> consulté le 20 février 2024 à 12 heures 25 minutes.

# ANNEXES

## Annexe 1 : autorisation de recherche

<p>UNIVERSITE DE YAOUNDÉ I <i>The University of Yaoundé I</i> ***** FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION <i>Faculty of Education</i> ***** DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE <i>Department of Specialized of Education</i></p>	<p>S F E</p>  <p>LE DOYEN <i>The Dean</i></p>	<p>RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN <i>Republic of Cameroon</i> ***** Paix - Travail - Patrie <i>Peace - Work - Fatherland</i> *****</p> <p>Yaoundé le <b>01 AVR 2024</b></p>
--	--	---

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Cyrille Bienvenu BELA**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), autorise l'étudiant, **AKAMESSE MEKA Annick**, Matricule **22V3879**, inscrit en Master II dans le Département de l'Éducation Spécialisée, option : *Handicaps physiques, instrumentaux et conseil*, avec pour encadrant le **Dr YAMDJEU MAGIUABOU**, à réaliser ses travaux de recherche sur le thème intitulé : « *Accessibilité et inclusion des élèves vivant avec le handicap physique : cas des écoles inclusives d'Ebolowa* ».

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

P.O



*Pr Jacques Evouma*

## Annexe 2: Questionnaire adressé aux enseignants

Chers enseignants, chères enseignantes,

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de Master à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'université de Yaoundé I nous menons une étude sur le thème : « *Accessibilité et inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel : cas écoles inclusives d'Ebolowa* ». Il s'agit d'un travail de recherche scientifique, aucun conflit d'intérêt n'est sous-jacent et votre anonymat est garanti. Nous vous prions de répondre honnêtement à ce questionnaire en fonction de votre propre expérience.

### I-Identification

- 1-Sexe : Masculin  Féminin
- 2- Age : 25-45 ans  plus de 45 ans
- 3-Religion : chrétienne  musulmane  autres.....
- 4-Statut : fonctionnaire  contractuel  MP

### II- Accessibilité à la salle de classe

5. L'espace école est-il adapté pour les élèves en situation de handicap visuel ?

Oui  non  Justifiez votre réponse.....

.....

6. Des dispositions sont-elles prises pour faciliter l'accès à la salle de classe aux élèves en situation de handicap visuel ? Oui  non

.....

.....

7. Les élèves en situation de handicap visuel rencontrent-ils des difficultés d'accès à la salle de classe ? Si oui, lesquelles ?.....

.....

### III-Discrimination négative et préjugés au sein des écoles dites inclusives d'Ebolowa

8. Les enfants en situation de handicap visuel bénéficient-ils d'un traitement particulier de la part du personnel administratif/enseignant de l'école ?

oui  non  Justifiez votre réponse.....  
.....

9. Quel regard le personnel pose-t-il généralement sur ces enfants ?

.....  
.....

10. Quel traitement subissent-ils généralement de la part du personnel ?

.....

11. Quel traitement subissent-ils généralement de la part des autres élèves ?.....

III- Formation des enseignants à l'écriture braille par les enseignants des écoles dites inclusives d'Ebolowa.

8-Avez-vous déjà entendu parler de la tablette braille ?

Oui  non

9-Avez-vous une tablette braille ? oui  non

10-Maitrisez-vous l'écriture braille ? oui  non

IV- Situation des supports didactiques adaptés aux déficients visuels au sein des écoles dites incisives d'Ebolowa :

11- utilisez-vous des supports didactiques adaptés aux déficients visuels

Oui  non

12- Avez-vous des dictaphones destinés aux enseignements

Oui  non

13- Lors des séquences enseignement apprentissage, privilégié vous les échanges verbaux avec les enfants en situation du handicap visuel ? oui  non

14-Organisez-vous des jeux éducatifs adaptés aux déficients visuels ?

Oui  non

V- Situation du matériel d'apprentissage adapté aux déficients visuels dans les écoles dites inclusives d'Ebolowa.

15-Existe-t-il des tablettes brailles à l'école? Oui  non

16- Mettez-vous à la disposition des élèves en situation de Handicap visuel des enregistrements audio de leçons ?

Oui  non

17-utilisez-vous des techniques d'évaluation adaptées aux déficients visuels?

Oui  non

18. L'école a -t-elle mis à la disposition des enseignants des supports d'apprentissage adaptés aux déficients visuels ? Si oui lesquels ?

.....  
.....

**Merci de votre aimable collaboration**

### **Annexe 3 : Guide d'entretien adressé aux élèves en situation de handicap visuel**

Guide d'entretien directif adressé aux élèves en situation de handicap visuel des écoles primaires inclusives d'Ebolowa dans le cadre d'une recherche intitulée: « Accessibilité et inclusion des élèves vivant avec un handicap visuel : cas des élèves des écoles inclusives d'Ebolowa ».

1-Sexe : a- masculin  b-Féminin

2-Quel âge as-tu?

3- Quelle classe fais-tu ?

4-Quelle est ta région d'origine ?

5-As-tu déjà entendu parler d'école inclusive ?

6-Si oui qu'est-ce qu'une école inclusive ?

7-Sais-tu que ton école est une école inclusive ?

8-Penses-tu que ton école répond aux critères d'une école inclusive ?

Pourquoi ?

9-Es-tu bien accueilli par les enseignants de ton école ?

10-As-tu une canne blanche pour tes déplacements ?

11-Comment procèdes-tu pour accéder à ta salle de classe ?

13-L'école a-t-elle mis à ta disposition des conditions d'accès facile à la salle de classe ? Si oui, lesquelles ?

14-Rencontres-tu des difficultés d'accès à la salle de classe ? Si oui lesquelles ?

15-Comment te sens-tu face à ces difficultés ?

16-Quelles sont les mesures que tu aimerais que l'école prenne pour te permettre d'avoir un meilleur accès à la salle de classe ?

17-Comment prends-tu les notes pendant les leçons ?

18-L'école a-t-elle mis à ta disposition un dispositif qui te permet de bien prendre les notes ?  
Si oui lequel ?

19-L'enseignant (e) prend-il des mesures spéciales pour s'assurer que tu prends bien les notes ? Si oui lesquelles ?

20-Rencontres-tu des difficultés dans la prise des notes ? Si oui lesquelles ?

21-Comment te sens-tu face à ces difficultés ?

22-Quelles sont les mesures que tu aimerais que l'enseignant (e) prenne pour te permettre de mieux prendre les notes ?

23-Rencontres-tu des difficultés dans les apprentissages ? Si oui lesquelles ?

24-Comment te sens-tu face à ces difficultés ?

25-Qu'aimerais-tu que l'enseignant prenne comme disposition pour te permettre d'avoir un meilleur accès aux apprentissages ?

26-Rencontres-tu des difficultés lors des évaluations ? Si oui lesquelles ?

27-Comment te sens-tu face à ces difficultés ?

28-Aimerais-tu bénéficier d'un autre mode d'évaluation ? Si oui lequel ?

29-As-tu accès aux aires de jeux ? Si non, qu'est-ce qui fait obstacle ?

30-Comment te sens-tu face à ces difficultés d'accès aux espaces ludiques ?

31-Qu'aimerais-tu que l'école prenne comme disposition pour te permettre de jouer comme tes autres camarades ?

32-Que souhaites-tu pour ta réussite scolaire ?



## **Annexe 4: Transcriptions**

### **TRANSCRIPTION DU DISCOURS DE SARA**

Je m'appelle Sara, je suis une fille et j'ai 12 ans, je fais le CE2. Je suis du sud, oui je connais l'école inclusive c'est là où des élèves Sont mélangés avec les handicapés. Ici aussi, est une Ecole inclusive. Oui mon école a des handicapés et les enseignants qui nous enseignent. Non je n'ai pas de canne les blanche pour me déplacer, je viens ici avec mon père qui m'accompagne avec mon grand frère qui me garde bien. Mon grand frère m'accompagne en classe. Je me sens mal parce que je n'arrive pas à voir. Je voudrai qu'on me soigne pour que je voie bien comme mes camarades. Mes camarades m'aide à écrire les retenons mais je retiens aussi ce que la maitresse dit. Je n'arrive pas à écrire seule, à lire, à regarder les livres, les dessins à cause de mes yeux et je me sens mal pour ça. Je veux que la maitresse elle-même m'aide à écrire pour que mes parents lisent bien à la maison. En classe la maitresse lit pour moi et jeme sens mal de ne pas lire et écrire. Je veux qu'on continue à m'aider, que la maitresse continue à me poser des questions pendant la récréation je ne peux pas jouer par courir comme mes camarades. Je suis mal à l'aise. Je veux que des camarades viennent causer avec moi. Pour réussir, je veux apprendre.

## TRANSCRIPTION DU DISCOURS DE RENA

Je m'appelle Rena, je suis une fille, j'ai 13ans et je fais le CE2. Je suis du sud oui j'entends souvent parler de l'école inclusive oui je sais que mon école est inclusive oui parce que il y a les élèves handicapés et aussi les béquilles avec les tricycles. Oui les enseignants m'acceptent Non, je n'ai pas de canne blanche et j'entre en classe par ma grande sœur qui m'accompagne. Oui je n'arrive pas à entrer *en* classe parce qu'elle est en haut et je me sens mal. Je veux que mon directeur me donne une canne blanche. Mes camarades m'aident à écrire. Non ma maitresse demande à mes camarades de m'aider à écrire et elle lit le retenons plusieurs fois pour que je garde ça dans ma tête. Oui, je n'arrive pas à regarder dans les livres et lire au tableau comme les autres ce qui me dérange bien, Oui je ne peux pas bien lire comme les autres et ma maitresse me pose la question pendant l'évaluation. Non je ne sais pas ce qu'on peut encore faire. Non, je ne joue pas à la récréation, je ne peux pas bien courir comme les autres. Je me sens mal pour ça. Je veux qu'on jouer seulement en causant.

Je veux apprendre à écrire sur la machine que ma maitresse a dit pour les gens qui ne voient pas bien utilisent.

## TRANSCRIPTION DU DISCOURS DE MAJOIE

Je m'appelle Majoie, j'ai 16 ans et je suis au CM1. Je suis une fille, je viens du sud. Oui J'entends souvent parler des écoles inclusives, c'est dans les écoles ou il y'a les Êtres comme ici dans notre école. Oui notre école est inclusive parce qu'il y a aussi : les Êtres ici. Oui les enseignants acceptent qu'on vienne étudier. Je n'ai pas de canne blanche. Je viens en classe avec mon frère qui est aussi dans ma classe. Oui mon directeur a dit que je m'assois avec mon petit frère il m'aide toujours. Je me sens mal à l'aise. Je veux voir bien. Mon frère est assis avec moi mon père lui a demandé de bien écrire. Je n'arrive pas moi-même à écrire bien et je me sens mal. Je veux que l'enseignant parie fort et ils le retenons beaucoup de fois pour que je garde une fois dans ma tête. J'apprends à la maison avec ma mère, elle me fait répéter et je retiens. Je veux que la maîtresse lise beaucoup de fois le retenons pour que je garde ça dans ma tête. Pour les compositions la maitresse me pose des questions, et je réponds et je suis déjà habituée à ça. Je ne joue pas avec mes camarades. Pour réussir je veux continuer à apprendre et à venir à l'école. Je ne suis pas capable, je reste seule, je suis al à l'aise.

## TRANSCRIPTION DU DISCOURS DE BOBO

Je m'appelle Bobo, j'ai 14 ans, je suis au CE2 et je suis un garçon qui vient du sud. Oui, j'ai déjà entendu parler de l'école inclusive, c'est là où les élèves sont mélangés avec tes handicapés. Oui parce que il y a les élèves handicapée. Oui les enseignants m'accueillent. Non, je n'ai pas de canne blanche. C'est mon frère seulement qui me garde et qui m'aide pour entrer en classe. Oui pour entrer en classe je ne parviens pas seul et je me sens mal. Je veux qu'on me donne une canne blanche à l'école. Mes camarades m'aident à écrire. Oui je n'arrive pas à bien lire et écrire et ça me dérange beaucoup. J'aimerais apprendre à écrire sur la tablette braille. Oui, je ne peux pas apprendre seul. Je me sens mal à l'aise j'aimerais, que mon maitre m'aide à utiliser la tablette braille. Oui, je ne peux pas lire ni écrire ce qui me dérange beaucoup. Non, je ne peux pas courir comtes autres. Je me sens mal .Je veux qu'on nous apprenne seulement les jeux de causerie. Pour ma réussite scolaire je veux la canne blanche avec la tablette braille.

## TRANSCRIPTION DU DISCOURS DE LEON

Je m'appelle Léon, je suis un garçon de 15 ans et je fais le CM1. Je viens de la région du centre. Oui, j'entends toujours parler de l'école inclusive. C'est une école avec les élèves handicapés. Oui, je sais que mon école est inclusive. Non parce qu'on n'utilise pas la tablette braille ici dans mon école, c'est qui me fait entrer en classe. Non il n'y a pas. Oui, je ne peux pas marcher seul. Je suis mal à l'aise. IL faut qu'on me donne une canne blanche. Ma sœur est ici dans mon école c'est elle qui me fait entrer en classe. Non il n'y a pas. Oui, je ne peux pas marcher seul. Je suis mal à Taise. Il faut qu'on me donne une canne blanche et on fait que la classe soit au niveau du sol. Mes camarades écrivent pour moi et je retiens aussi quand le maitre parle. Oui le maitre dit je retiens et demande à mes camarades de m'aider à bien prendre les notes. Oui je ne peux pas lire et écrire ce qui me dérange beaucoup. J'aimerais que mon maitre m'apprenne à utiliser la tablette braille. Oui, je ne peux pas apprendre seul et je me sens mal pour ça. Oui avec ta tablette braille. Non, je ne peux pas courir comme les camarades, c'est difficile pour moi, j'aimerais qu'on me soigne pour que je vois comme mes camarades ça me dérange beaucoup. Pour ma réussite scolaire je veux apprendre à utiliser la tablette braille.

## TRANSCRIPTION DU DISCOURS DE PAUL

Je m'appelle Paul, j'ai 15 ans, je suis un garçon et je fais le CM1. Je viens du sud. Oui j'ai entendu parler de l'école inclusive c'est une école où les élèves sont mélangés avec les Ebes. Oui mon école est inclusive oui, il y a les élèves mélangés avec les Ebes. Oui on m'accepte. Non, je n'ai pas de canne blanche. Je viens en classe seul et ça me dérange. Je veux que les enseignants me guident toujours et qu'on m'accompagne en classe avec ma sœur qui m'accompagne. Non il n'y a rien. Oui je ne peux pas entrer en classe seul et ça me dérange. Je veux que les enseignants guident et on m'accompagne en classe. Mes camarades écrivent pour moi. Non, il n'y a pas, Oui ma maitresse demande à mes camarades de m'aider à écrire et elle me fait répéter le retenons pour retenir. Oui je ne peux pas bien lire au tableau et je me sens mal à l'aise. Je veux qu'elle même m'aide à écrire. Oui je ne peux pas lire seul et je ne vois pas les livres et ça me dérange beaucoup. Je veux apprendre avec la tablette braille. Non, je ne joue pas, je ne peux pas bien courir et ça me dérange. Je veux qu'on nous fasse jouer les jeux qu'on ne court pas. Je souhaite apprendre le braille.

## TRANSCRIPTION DU DISCOURS DE BRYAN

Moi c'est Bryan, je suis un garçon, j'ai 13 ans et je fais le CM1. Je suis du sud. Oui j'ai déjà entendu parler de l'école inclusive. C'est ou il y a les handicapés comme mon école aussi est inclusive. Moi je ne sais pas ce qu'il faire. Non je n'ai pas de canne blanche pour venir à l'école, je viens avec mes frères qui m'accompagnent en classe. Je me sens mal mais mon frère m'aide beaucoup. Je voudrais qu'on me donne les lunettes pour que moi aussi je vois. Mes camarades m'aident et je retiens aussi dans ma tête. La maitresse demande aux autres; de m'aider à écrire. Comme je ne vois pas, je n'arrive pas à écrire moi-même les autres m'aide. Je me sens m'aident. Je me sens mal de ne pas écrire. Mot je veux qu'on continue à m'aider à écrire, je n'arrive pas à écrire comme les autres, je n'arrive pas à voir les images à l'école. Pour l'évaluation la maitresse me pose des questions. Je me sens mal. Pour les évaluations je suis déjà habitué avec ce que fait la maitresse, pendant la récréation, je ne *joue pas* avec les autres. Je reste seul et je suis mal à l'aise parce que moi je veux seulement voir comme mes camarades. Je souhaite apprendre pour réussir.

## TRANSCRIPTION DU DISCOURS DE BRICE

Mon nom c'est Brice je suis élève au CE2, j'ai 15 ans et je suis un garçon. Oui j'entends toujours parler des écoles inclusives c'est une école qui a des Ebes avec les tablettes brailles, les béquilles, les cannes blanches. Oui j'ai une canne blanche et pour aller en classe, ma sœur m'accompagne et j'utilise aussi la canne blanche. Non mais les enseignants disent toujours à ma sœur de m'aider. Oui la classe est en haut c'est pour cela que ma sœur m'aide toujours. Je me sens mal par ce que je ne vois pas bien comme les autres. Je veux que la classe soit en bas. Mes camarades écrivent pour moi et la maitresse leur demande de m'aider et ma maitresse parle beaucoup de fois à côté de moi. Moi-même je n'écris pas et je suis mal à l'aise. Je voudrai qu'on m'apprenne à écrire sur la tablette braille, oui je n'arrive pas à écrire et à lire sur la tablette braille c'est difficile. Pour l'évaluation, la maitresse me pose des questions et moi je réponds et je suis déjà habitué à ça. Je ne joue pas à la récréation parce que je ne peux pas courir comme les autres camarades. Je suis mal à l'aise. Je veux apprendre à utiliser la tablette braille pour ma réussite scolaire.



## TRANSCRIPTION DU DISCOURS DE LOÏOUE

Je m'appelle Loïque, j'ai 14 ans et je fais le CE2. Je viens de la région du Sud et je suis un garçon. Oui j'ai déjà entendu parler de l'école inclusive. C'est une Ecole qui a les Ebes. Oui je sais que je suis dans une école inclusive. Non parce que il n'y a pas de canne blanche. Seul mon frère me fait entrer en classe. Non, il n'y a pas. Oui je ne vois pas comme les autres et je ne peux pas bien entrer en classe seul et cela me fait mal. Je veux une canne blanche avec une classe qui a les guides. Mes camarades m'aident à écrire et je retiens aussi quand le maitre parle. Non il n'y a pas .Oui il demande aux camarades de m'aider à écrire. Oui je ne peux pas lire au tableau et écrire et je me sens mal à l'aise. Le maitre doit m'apprendre à utiliser la tablette braille. Oui je ne peux pas apprendre seul et ça me dérange. Oui je ne peux pas lire au tableau ou écrire et je suis mal à l'aise. Oui à partir de l'écriture braille. Non je ne joue pas. Les enfants aiment courir vite et ils bousculent et ça me dérange. Je veux les jeux de causerie et de mains. Je souhaite apprendre à utiliser la tablette braille pour la réussite scolaire.

## TRANSCRIPTION DU DISCOURS DE ROMEO

Je m'appelle Roméo, j'ai 15 ans, je suis un garçon, je fais le CE2 et je suis du sud. Oui j'entends toujours parler de l'école inclusive oui je sais que mon école est inclusive. Une école qui a les Ebes. Oui je suis accepté par mon directeur. Non parce que il n'y a pas de canne blanche. Mon frère seul m'accompagne et me garde en classe et je suis mal à l'aise. Non il n'y pas. Oui ma maitresse demande à mes camarades d'écrire pour moi. Oui, je n'arrive pas à lire au tableau. Et je suis mal à l'aise. Je veux que ma maîtresse en voie mes retenons dans le téléphone de ma mère .Oui je n'arrive pas à lire seul et je me sens mal pour ça. Je veux que ma maîtresse répète beaucoup de fois le retenons pour que je garde ça dans ma tête. Oui je ne peux pas lire seul et ça me met mal à l'aise. Non, je ne peux pas bien courir comme mes camarades et ça me dérange beaucoup. Je veux qu'on joue doucement. Pour ma réussite scolaire je veux changer d'école.

## TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS .....	ii
SOMMAIRE .....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	v
RESUME.....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1 Contexte et justification de l'étude.....	6
1.1.1 L'éducation inclusive : définition, historique et pratiques .....	6
1.1.1.1 Définition .....	6
1.1.1.2 Approche historique .....	8
1.1.1.3 Les pratiques en éducation inclusive.....	10
1.1.1.4 les difficultés rencontrées par les élèves en situation de handicap dans les écoles inclusives : l'accessibilité.....	11
1.2 Enoncé du problème de recherche .....	13
1.3 Questions de recherche.....	14
1.3.1 Question principale .....	14
1.3.2 Questions spécifiques.....	15
1.4. Hypothèses de recherches .....	15
1.5 Objectifs de la recherche .....	16
1.6. Intérêts de l'étude .....	17
1.7 Délimitation de la recherche.....	19
1.7.1 Délimitation thématique.....	19
1.7.2. Délimitation spatiotemporelle .....	19
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THEORIQUE DU SUJET .....	20
2-1-1 Accessibilité.....	21
2-1-2 Inclusion .....	22
2-1-3 Inclusion scolaire .....	22
2-1-4 Ecole inclusive.....	23
2-1-4 Education inclusive.....	23
2-1-5 Handicap.....	24
2-1-6 Handicap visuel .....	24

2.2. Revue de la littérature.....	25
2.2.1 L'enfant en situation de handicap et la société .....	25
2.2.1.1 Types de handicap et causes spécifiques.....	25
2.2.1.2 Représentations sociales du handicap et relation à la personne en situation de handicap .....	26
2.2.1.3 L'enfant handicapé dans la culture africaine.....	27
2.2.1.4 La psychologie de l'enfant handicapé .....	27
2.2.1.5 L'enfant handicapé et l'école .....	28
2.2.2 Les enfants ont besoins éducatifs particulier.....	29
2.2.2.2 Typologie des enfants à besoins éducatifs particuliers .....	30
2.2.2.3 Politique éducative adoptée aux enfants à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques .....	31
2.2.2.4 Le cas spécifique, de l'apprenant handicapé visuel .....	33
2.3- Théories explicatives du problème .....	34
2.3.1- Théorie de l'engagement de Kiesler (1971).....	34
2.3.1.1. Postulat de base .....	34
2.3.1.2- Articulation théorique .....	34
2.3.1.3- Plus - value .....	35
2.3.1.4- Limites de la théorie de l'engagement de Kiesler .....	36
2.3.2 Théorie du comportement planifié de Ajzen (1991) .....	36
2.3.2.1 Postulat de base .....	36
2.3.2.2 Articulation théorique .....	37
2.3.2.3- Plus-value .....	38
2.3.2.4- Limites .....	39
2.3.3 : Modèles conceptuels de l'inclusion scolaire de Patrick Bonvin (2011). .....	39
2.3.3.1 : Postulat de base .....	39
2.3.3.2 Articulation théorique .....	39
2.3.3.3 Plus-value .....	40
2.3.2.4 Limites.....	40
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE .....	41
3.1-Rappel de l'objet d'étude .....	42
3.2- Formulation et opérationnalisation du corps d'hypothèses.....	42
3.2.1- Hypothèse générale .....	43
3.2.2-Hypothèses spécifiques .....	43
3.3-Définition des Variables, Indicateurs et Modalités.....	43
3.3.1.Variable Indépendante(VI).....	43
3.3.2–Variable Dépendante (VD).....	44
3.4-Méthode de recherche .....	46

3.5–Site de l'étude.....	46
3.6.1- Population de l'étude .....	47
3.6.1-1-Population Totale.....	47
3.6.1-2-Population cible .....	47
3.6.2-1-Echantillon de l'étude .....	47
3.6.2-2-Technique d'échantillonnage.....	48
3.7-Instruments de collecte de données.....	48
3.7.1-Le guide d'entretien directif.....	49
3.7.1-1-Définition.....	49
3.7.1.2-Présentation du guide d'entretien directif.....	49
3.7.2-Le questionnaire.....	50
3.8-Déroulement de la recherche .....	51
3.8.1-Déroulement de l'enquête .....	51
3.9-Technique d'analyse des données.....	52
3.9.1-L'analyse de contenu .....	52
3.10. L'analyse descriptive des données issues du questionnaire .....	53
3.11. Les difficultés rencontrées .....	53
<b>CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....</b>	<b>54</b>
4.1.1. Présentation des données sociodémographiques des enquêtés .....	55
4.1.2. Répartition des données selon l'accessibilité des élèves en situation de handicap visuel à la salle de classe .....	56
4.1.3. Répartition des données selon l'attitude à l'égard des élèves en situation de handicap au sein de l'école .....	57
4.1.4. Répartition des données selon la formation des enseignants à l'écrire braille.....	58
4.1.5. Répartition des données selon la disponibilité des supports .....	58
4.1.6. Répartition des données selon la disponibilité du matériel d'apprentissage adapté aux déficients visuels à l'école.....	59
4.1.7. Analyse synthèse des résultats des enseignants .....	60
4.2. Présentation et analyse individuelle des résultats obtenus auprès des élèves en situation de handicap visuel .....	61
4.2.1. Présentation des données sociodémographiques des participants à l'étude.....	61
4.2.2: Présentation des résultats au cas par cas .....	62
4.2.2.1 : Le cas Bryan.....	62
4.2.2.1.1 : Présentation du cas .....	62
4.2.2.1.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe.....	62
4.2.2.1.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux .....	63
4.2.2.1.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs .....	63
4.2.2.1.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants .....	63

4.2.2.1.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et des enseignants .....	63
4.2.2.2.7 Sentiment éprouvés face aux difficultés d'apprentissage .....	64
4.2.2.2 Le cas Brice .....	64
4.2.2.2.1 Présentation du cas .....	64
4.2.2.2.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe .....	64
4.2.2.2.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux .....	64
4.2.2.2.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs .....	64
4.2.2.2.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants .....	64
4.2.2.2.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et des enseignants .....	65
4.2.2.2.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage .....	65
4.2.2.3 Le cas Sara .....	65
4.2.2.3.1 Présentation du cas .....	65
4.2.2.3.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe .....	65
4.2.2.3.3 Sentiment éprouvé face difficultés d'accès aux aires de jeux .....	65
4.2.2.3.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs .....	66
4.2.2.3.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants .....	66
4.2.2.3.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants .....	66
4.2.2.3.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage .....	66
4.2.2.4 Le cas Réna .....	66
4.2.2.4.1 Présentation du cas .....	66
4.2.2.4.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe .....	67
4.2.2.4.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux .....	67
4.2.2.4.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs .....	67
4.2.2.4.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants .....	67
4.2.2.4.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants .....	67
4.2.2.4.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage .....	67
4.2.2.5 Le cas Majoie .....	68
4.2.2.5.1 Présentation du cas .....	68
4.2.2.5.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe .....	68
4.2.2.5.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux .....	68
4.2.2.5.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs .....	68
4.2.2.5.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants .....	68
4.2.2.5.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants .....	68

4.2.2.5.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage .....	69
4.2.2.6 Le cas Bobo .....	69
4.2.2.6.1 présentation du cas .....	69
4.2.2.6.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe .....	69
4.2.2.6.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux .....	69
4.2.2.6.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs .....	69
4.2.2.6.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants .....	69
4.2.2.6.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants .....	70
4.2.2.6.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage .....	70
4.2.2.7 Le cas Léon .....	70
4.2.2.7.1 Présentation du cas .....	70
4.2.2.7.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe .....	70
4.2.2.7.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux .....	70
4.2.2.7.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs .....	70
4.2.2.7.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants .....	71
4.2.2.7.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants .....	71
4.2.2.7.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage .....	71
4.2.2.8 Le cas Paul .....	71
4.2.2.8.1 Présentation du cas .....	71
4.2.2.8.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe .....	71
4.2.2.8.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux .....	71
4.2.2.8.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs .....	72
4.2.2.8.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants .....	72
4.2.2.8.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage .....	72
4.2.2.9 Le cas Loïque .....	72
4.2.2.9.1 Présentation du cas .....	72
4.2.2.9.2 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe .....	72
4.2.2.9.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux .....	73
4.2.2.9.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs .....	73
4.2.2.9.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants .....	73
4.2.2.9.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants .....	73
4.2.2.9.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage .....	73
4.2.2.10 Le cas Roméo .....	73
4.2.2.10.1 Présentation du cas .....	73

4.2.2.10.2 : sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès à la salle de classe .....	74
4.2.2.10.3 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'accès aux aires de jeux .....	74
4.2.2.10.4 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les pairs .....	74
4.2.2.10.5 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'interaction avec les enseignants .....	74
4.2.2.10.6 Sentiment éprouvé face à la discrimination négative venant des camarades et enseignants .....	74
4.2.2.10.7 Sentiment éprouvé face aux difficultés d'apprentissage .....	74
4.2.3 Analyse transversale des résultats .....	75
4.2.3.1 Inconfort lié aux difficultés d'accès à la salle de classe.....	75
4.2.3.2 Inconfort lié aux difficultés d'accès aux aires de jeux .....	75
4.2.3.3 Malaise lié aux difficultés d'interaction avec les pairs .....	75
4.2.3.4 Malaise lié aux difficultés d'interaction avec les enseignants .....	76
4.2.3.5 Tristesse lié à la discrimination négative venant des camarades et des enseignants	76
4.2.3.6 Souffrance aux difficultés d'apprentissage .....	76
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, ET DISCUSSION.....	77
5.1. Interprétation des résultats .....	78
5.1.1 Interprétation des résultats en référence à l'hypothèse spécifique n° 1 .....	78
5.1.2 Interprétation des résultats en référence à l'hypothèse spécifique n° 2 .....	80
5.1.3 Interprétation des résultats en référence à l'hypothèse spécifique n° 3 .....	81
5.1.4 Interprétation des résultats en référence à l'hypothèse spécifique n° 4 .....	82
5.1.5 Interprétations synthèse des résultats .....	83
5.2. Discussion des résultats.....	83
5.3 Difficultés rencontrés sur le terrain .....	85
5.4 Plus-value de la recherche .....	85
5.4.1 Sur le plan scientifique .....	85
5.4.2. Pour les principaux bénéficiaires. ....	86
5.5. Limites de l'étude.....	86
5.5.1 Au plan thématique .....	86
5.5.2 Au plan méthodologique .....	87
5.6 Perspectives .....	87
5.6.1 Plan thématique .....	87
5.6.2. Plan méthodologique.....	87
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	88
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	92
ANNEXES .....	97
TABLE DES MATIÈRES .....	114



