

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

Section : SCIENCES DE L'ÉDUCATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF SCIENCES OF  
EDUCATION

\*\*\*\*\*

Section: SCIENCES OF EDUCATION

# LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES SPÉCIALES ET RENDEMENT SCOLAIRE D'UN GROUPE CLASSE INCLUSIF

*Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur  
de l'Enseignement Normal Deuxième grade (DIPEN II)*

*Option Sciences de l'Éducation*

Par

**NGO BOUMBAÏ BAYIHA Véronique**

*Master 1 en Sciences de l'Éducation*

Jury :

**Président** : FOZING Innocent (Pr)

**Examineur** : SOSSO (CC)

**Rapporteur** : KINGNE Edouard (CC)

Juin 2019



*À mes parents,*

*Monsieur MINKOULO BAYIHA Colbert Clovis*

*et*

*NGO NGAN Madeleine*

## REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de recherche, nous voudrions exprimer notre reconnaissance et notre profonde gratitude à certaines personnes qui ont d'une manière ou d'une autre, contribué à la réalisation de la présente œuvre. Dans cet axe d'idées nos pensées vont à l'endroit de :

- Dr Kingne Edouard, qui a accepté de diriger ce travail. Sa disponibilité, son réconfort, son aide et ses multiples conseils ont permis de l'achever ;
- Dr Wamba André qui nous a soutenu en nous procurant les ouvrages, les multiples conseils et les encouragements ;
- Tous les enseignants du département de science de l'éducation de l'ENS de Yaoundé et de l'université de Yaoundé I qui ont fourni des mois durant des efforts pour accroître notre passion pour des enfants aux besoins éducatifs spéciaux ;
- M. Song Esaïe Frédéric, pour nous avoir orienté dans ce champ de recherche et pour ses multiples conseils et sa disponibilité ;
- Tous nos camarades, pour la solidarité de la cohorte ;
- Notre grand frère Minkoulou Bayiha Jean Paul Achille, pour n'avoir jamais cessé de nous encourager et de nous soutenir ;
- M. Nguellé Nyong Paul, délégué départemental de l'éducation de base, pour avoir été très courtois et compréhensif en nous octroyant l'autorisation de recherche dans les écoles inclusives de Yaoundé ;
- M. Hiol Floribert Junior (PLET), pour son soutien moral et ses encouragements ;
- Notre sœur Ngo Oum Ngan, pour son soutien moral et financier ;
- Nos amis Binyengui Jean Paul, Ngo Npondi Staël, Borsor Abakar Daniel, Essomba Jean Raphael, pour leurs multiples conseils et soutiens divers ;
- Nos filles Ngo Ebock Daina Fressy et Ngonon Félicité, pour n'avoir jamais cessé de nous soutenir et de nous encourager ;
- Nos camarades de promotion avec qui nous avons beaucoup échangé ;
- Nous associons à cet hommage tous ceux qui pensent avoir contribué de quelque manière que ce soit à la réalisation de ce modeste travail.

# SOMMAIRE

DÉDICACE.....	I
REMERCIEMENTS.....	II
SOMMAIRE.....	III
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
LISTE DES GRAPHIQUES.....	VIII
RÉSUMÉ.....	IX
ABSTRACT.....	X
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
<b>PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>4</b>
<b>CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>5</b>
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	5
1.2. FORMULATION DU PROBLÈME.....	15
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	17
1.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE.....	18
1.5. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	19
1.6. INTÉRÊT DE LA RECHERCHE.....	20
<b>CHAPITRE 2 : DEFINITION DES CONCEPTS, REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THEORIES EXPLICATIVES.....</b>	<b>22</b>
2.1. DÉFINITION OPÉRATIONNELLE DES CONCEPTS.....	22
2.2. REVUE DE LITTÉRATURE.....	27
2.3. THEORIES EXPLICATIVES.....	29
2.4. HYPOTHESES DE L'ETUDE.....	35
<b>DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE.....</b>	<b>40</b>
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE.....</b>	<b>41</b>
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	41
3.2. SITE DE L'ETUDE.....	41
3.3. POPULATION ET ÉCHANTILLON.....	42
3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES DE L'ETUDE.....	44
3.5. LA DEMARCHE DE COLLECTE DES DONNEES.....	46
3.6. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	47
<b>CHAPITRE 4. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....</b>	<b>50</b>
4.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RESULTATS.....	50
4.2. ANALYSE INFERENTIELLE DES RESULTATS.....	61
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES.....</b>	<b>72</b>
5.1. INTERPRÉTATION DE HR1 : L'UTILISATION DU BRAILLE A UNE INCIDENCE SUR LE RENDEMENT SCOLAIRES DES ÉLÈVES DES GROUPES CLASSES INCLUSIFS.....	72
5.2. INTERPRÉTATION DES HR2 ET HR3.....	74
5.3. SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS.....	76
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>80</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>83</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>88</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>100</b>

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

ASL : American Sign Language

Camel : Cameroon Telecommunication

CE2 : Cours Élémentaire deuxième année

CEI : Cours Élémentaire première année

CM2 : Cours Moyen Deuxième année

CMI : Cours Moyen première année

CP : Cours Préparatoire

ENIEG : École Normale d'Instituteurs d'Enseignement Général

EPPI : École Publique Primaire Inclusive

EPPIA : École Publique Primaire Inclusive d'Application

EPPICA : École Publique Primaire Inclusive du Centre Administratif

fe : Fréquences théoriques

fo : Fréquences observées ou données recueillies

Ha : Hypothèse alternative

HG : Hypothèse Générale

Ho : Hypothèse nulle

HR : Hypothèse de Recherche

LSF : langue de signe française

MINEBASE : Ministère de l'Éducation de Base

MIE4 : Modèle d'intervention éducative n°4

N : effectif total de l'échantillon

nddl : Nombre de Degré de Liberté

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONU : Organisation des Nations Unis

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

RH : Research hypothesis

SIL : Section d'Initiation à la Lecture

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

T1 : Effectif total dans la ligne du tableau de contingence

Tc : Effectif total dans la colonne du tableau de contingence

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01: Présentation de l'échantillon d'étude des élèves selon le sexe .....	44
Tableau 02: Présentation de l'échantillon d'étude des enseignants selon l'âge .....	44
Tableau 03. Répartition des élèves par âge .....	50
Tableau 04 : Répartition des enseignants enquêtes selon le genre.....	51
Tableau 05 : Répartition des élèves selon leur catégorie .....	52
Tableau 06 : Répartition des types d'élèves.....	53
Tableau 07: Répartition des résultats mensuels des élèves .....	54
Tableau 08 : Distribution des notes des élèves en fonction de leur catégorie.....	55
Tableau 09 : Répartition des élèves déficients selon les rapports entretenus avec leurs pairs	55
Tableau 10 : Distribution des relations d'amitié entre pairs .....	56
Tableau 11: Distribution des relations de communication entre élèves déficients et leurs pairs ...	57
Tableau 12 : Répartition des sujets en fonction de l'apprentissage du braille .....	58
Tableau 13 : Representation des de l'ancienneté des enseignants .....	59
Tableau 14 : Distribution des enseignants à la maîtrise de l'outil de la pédagogie spéciale....	59
Tableau 15 : Répartition des enseignants dans des groupes classes inclusifs .....	60
Tableau 16 : Distribution des relations d'amitié entre élèves et enseignants.....	61
Tableau 17 : Tableau de contingence, croisement entre la formation du maitre et des notes scolaires .....	64
Tableau 18 : Tableau numérique des effectifs observés et effectifs théorique .....	65
Tableau 19 : Tableau du calcul du khi- carré( $\chi^2$ ) .....	65
Tableau 20 : Tableau de contingence, croisement entre formation du maitre et les relations d'amitié entre pairs.....	67
Tableau 21 : Tableau croisé : Formation du maitre / Capacité à nouer des relations entre pairs ...	67
Tableau 22 : Tableau du calcul du khi- carré ( $\chi^2$ ) .....	67



Tableau 23 : Tableau de contingence, croisement entre la formation du maitre et la communication des pairs en milieu scolaire .....	69
Tableau 24 : Tableau de contingence entre l’outil de la pédagogie spéciale et la communication avec les pairs en milieu scolaire .....	69
Tableau 22 : Tableau du calcul du khi-Carré ( $\chi^2$ ) .....	70
Tableau 23 : Tableau récapitulatif des hypothèses de recherche .....	71

## LISTE DES GRAPHIQUES

<i>Graphique 01. Distribution des élèves par âge.....</i>	<i>51</i>
<i>Graphique 02 : Distribution des enseignants enquêtes selon le genre .....</i>	<i>52</i>
<i>Graphique 03 : Distribution des élèves par types de déficience .....</i>	<i>53</i>
<i>Graphique 04: Distribution des résultats mensuels des élèves.....</i>	<i>54</i>
<i>Graphique 05: Distribution des sujets selon les rapports entretenus avec leurs pairs .....</i>	<i>56</i>
<i>Graphique 06: repartition des sujets en fonction leurs opinions sur l'apprentissage du braille .....</i>	<i>58</i>
<i>Graphique 07: repartition des enseignants en fonction de la classe enseigné .....</i>	<i>60</i>

## RÉSUMÉ

La présente étude s'intitule : « *pratiques pédagogiques spéciales et rendement scolaire d'un groupe classe inclusif* » Elle s'inscrit dans les champs des sciences de l'éducation. Elle s'intéresse à la problématique de l'incidence de la pédagogie spéciale sur le rendement scolaire des groupes classes inclusifs et se déroule dans *écoles publiques inclusives de Yaoundé*. Elle tire ses fondements théoriques dans la théorie de la maîtrise et celle de l'interaction éducative.

Cette recherche nous a été inspirée des réformes envisagées par les stratégies dans le secteur de l'éducation et de la formation, reconnue dans le cadre de la promotion des langues et cultures nationales, et notamment par la transformation des écoles publiques en écoles publiques inclusives du décret présidentiel du 15 août 2015. Le problème que pose cette étude est celui de l'incidence des pratiques pédagogique spéciale sur le rendement scolaire des groupes classe inclusifs. Nous examinons ce problème en passant un questionnaire aux enseignants et élèves de ces groupes classes. Notre objectif est d'examiner le lien qui existe entre les pratiques pédagogiques spéciales et le rendement scolaire dans ces classes inclusives. Pour atteindre cet objectif, nous sommes partis sous la base d'une question de recherche, ce qui nous a permis de formuler trois hypothèses de recherche à savoir :

HR1 : les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur les notes des élèves des groupes classes inclusives.

HR2 : les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur l'insertion des élèves des élèves déficients dans leur environnement scolaire.

HR3 : les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur la communication des élèves déficients et leurs pairs élèves normaux.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons utilisé la méthode corrélationnelle. Les participants sont âgés entre 05 et 23 ans et tous sont inscrits dans des groupes classes inclusifs. 295 participants ont été recrutés à ce titre soient 73 sujets à l'EPICA, donc 03 enseignants et 70 élèves ; et les 222 autres ont été sélectionnés à l'EPIA de Nkolndongo, soient 207 élèves et 15 enseignants. Les instruments de collecte de données sont les questionnaires. Un questionnaire de 21 items a été adressé aux élèves et un autre de 10 items aux enseignants. Les données collectées ont été analysées par le  $\chi^2$  de Pearson. Nous sommes parvenus aux résultats suivants :

HR1 :  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  soit  $357,351 > 15,507$ . Par conséquent les l'utilisation du langage gestuel et du braille impacte les notes des élèves des classes inclusives.

HR2 :  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  soit  $44,166 > 3,841$ . Par conséquent, l'utilisation du langage gestuel et du braille impact sur l'insertion des élèves déficients dans leur environnement scolaire.

HR3 :  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  soit  $251,978 > 1,592$  ; Par conséquent, l'utilisation du langage gestuel et du braille impacte sur la communication des élèves déficients et leurs pairs élèves normaux.

Au regard de ces résultats, nous pouvons donc conclure que l'échec scolaire de nos groupes classes inclusifs s'explique par un déficit d'application de la pédagogie spéciale dans ces salles de classes.

**Mots clés :** pratiques pédagogiques spéciales, rendement scolaire, groupe classe, classe inclusive, élèves déficients.

## ABSTRACT

The present study is entitled "*Special pedagogical practices and school performance in inclusive class groups : the case of inclusive public schools in Yaounde*". It is part of the fields of educational sciences. She is interested in the issue of the impact of special pedagogy on school performance in inclusive class groups. It draws its theoretical foundations in the theory of mastery and that of educational interaction.

This research was inspired by the reforms envisaged by the strategies in the education and training sector, recognized in the context of the promotion of national languages and cultures, and particularly by the transformation of public schools into inclusive public schools. presidential decree of 15 August 2015. The problem with this study is that of the impact of special educational practices on the academic performance of inclusive class groups. We examine this problem by passing a questionnaire to teachers and students in these group classes. Our goal is to examine the relationship between special pedagogical practices and academic performance in these inclusive classes. To achieve this goal, we have three research hypotheses :

RH1 : Special pedagogical practices affect the grades of students in inclusive class groups.

RH2 : Special pedagogical practices have an impact on the integration of pupils of students with disabilities into their school environment.

RH3 : Special pedagogical practices affect the communication of students with disabilities and their normal student peers.

To verify these hypotheses, we used the descriptive method and the correlational method. The participants are between the ages of 05 and 23 and all are enrolled in inclusive class groups. 295 participants were recruited as such, ie 73 subjects at EPICA, therefore 03 teachers and 70 students; and the remaining 222 were recruited from Nkoldongo's EPIA, comprising 207 students and 15 teachers. The data collection instruments are the questionnaires. A questionnaire is sent to students and includes 21 items and another is addressed to teachers and includes 10 items. The data collected were analyzed by the Pearson  $\chi^2$ . We have achieved the following results:

RH1 :  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  is  $357,351 > 15,507$ . As a result, the use of sign language and Braille impacts students' grades in inclusive classes.

RH2 :  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  is  $44,166 > 3,841$ . Therefore, the use of sign language and Braille impact on the inclusion of students with disabilities in their school environment.

RH3 :  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  is  $251,978 > 1,592$ ; As a result, the use of sign language and Braille impacts the communication of students with disabilities and their normal student peers.

In view of these results, we can therefore conclude that the failure of our inclusive class groups is due to an absence of the application of special pedagogy in these classrooms.

**Key words :** special pedagogical practices, school performance, class group, inclusive class, students with disabilities.

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

L'éducation inclusive est un sujet qui préoccupe aussi bien les sociologues de l'éducation, les psychologues de l'éducation, les pédagogues et les parents d'élève. Depuis la déclaration mondiale pour l'éducation pour tous adoptée en 1990 à Jomtien, se présente une vision globale : rendre l'éducation universellement accessible à tous, enfant jeune et adulte, et promouvoir l'équité. Cette pratique convoque aux besoins pédagogiques spéciaux. Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'effectivité de l'inclusion scolaire. Ils s'employent activement à identifier les obstacles qui empêchent de nombreux apprenants d'accéder aux possibilités de l'éducation et de recenser les ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles. De nos jours de nombreuses études démontrent que la pédagogie pratiquée dans nos salles de classes constitue une pédagogie d'exclusion. Il est de nos jours difficile de recenser toutes les publications faites sur la question, et serait encore très difficile dans cette étude de convoquer l'ensemble des travaux publiés sur la problématique qui a retenu notre attention.

La présente étude intitulée « *pratiques pédagogiques spéciales et rendement scolaire dans des groupes classes inclusifs : cas des écoles publiques inclusives de Yaoundé* » s'intéresse aux méthodes pédagogiques déployées par nos encadreurs pour impliquer l'enfant déficient à la communication entre ses pairs et à son insertion dans son environnement scolaire. La pédagogie nécessite certes un ensemble de procédés mais celle appliquée à un enfant déficient, ou à difficulté d'apprentissage nécessite encore plus de spécificité. Il s'agit quelques fois de créer, de développer les stratégies d'accommodation et d'adaptation aux exigences de l'enfant. A cet effet nous nous demandons s'il n'est pas possible d'expliquer l'échec de ses enfants en rapport aux stratégies d'encadrements déployées ? Le problème que notre recherche pose ici est celui de l'étude de l'incidence des pratiques pédagogiques spéciales sur le rendement scolaire dans des groupes classes inclusives. Son objectif est d'analyser et de comprendre l'impact des pratiques pédagogiques spéciales sur le rendement scolaire des enfants des classes inclusives.

Les théories qui nous ont permis de comprendre le problème de notre étude sont celle de La pédagogie de la maîtrise (PM) de Bloom et celle de l'intervention éducative de Lenoir. La pédagogie de la maîtrise repose sur l'axiome fondamental que tous les élèves sont capables d'apprendre ce qui est inscrit à leur programme d'études. Ce postulat formulé explicitement par Bloom (1979), dans son ouvrage *caractéristique individuelles et apprentissage scolaire* repose pas sur la croyance que tous les individus naissent égaux. Indéniablement, il existe des inégalités d'aptitudes initiales. Mais la pédagogie de la maîtrise refuse de croire que ces

différences de départ déterminent de façon inéluctable les niveaux de compétence que peuvent atteindre les individus.

Pour ce qui est de la théorie d'intervention éducative de Lenoir, (2000) dans ces travaux a développé quatre (04) modèles de l'intervention éducative. De ces quatre modèles celui qui se rapporte de notre travail est le modèle de ces interventions éducatives se rapportant à l'inter structuration cognitive (MIE4). En effet ce modèle d'intervention éducative caractérisé par une pédagogie interactive de recherche, avec comme modalité d'opérationnalisation l'interaction dans la dynamique apprenant/savoir/enseignant d'une part et d'autre part l'interaction apprenant/apprenant et la centration sur les interactions constructives de la réaction constructive de la relation éducative.

Pour mener à bien ce travail de recherche, nous avons utilisé la méthode descriptive et la méthode corrélationnelle pour la vérification de nos variables de l'étude. Notre échantillon est constitué de 295 participants donc l'âge varie entre 05 et 23 ans tous inscrits dans des groupes classes inclusifs. 73 sujets ont été constitués à l'EPICA, soient 03 enseignants et 70 élèves ; et les 222 autres ont été recrutés à l'EPIA de Nkoldongo, soient 207 élèves et 15 enseignants. Nous avons remis à chacun un questionnaire anonyme. Et la récupération du questionnaire a été estimée à un taux de 94,91%. Nos questionnaires comprennent un ensemble d'items visant à mesurer la capacité d'apprentissage à la communication entre élèves déficient et ceux dits normaux, de plus à mesurer l'incidence des pratiques de la pédagogie spéciale sur les notes des élèves et sur l'insertion des élèves déficient dans leur environnement scolaire.

Notre travail s'articule autour de cinq (05) grandes parties : la problématique ; le cadre conceptuel et le fondement théorique ; la méthodologie ; la présentation et analyse des résultats et l'interprétation des résultats et implication professionnelle.

## **PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE**



## **CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE.**

Les auteurs définissent le terme problématique de plusieurs manières. Pour Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, (1985 :203), c'est « l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ ». La problématique s'articule sur les points suivants : le contexte général, la formulation et la position du problème, les objectifs de l'étude, les questions de la recherche, l'intérêt et la délimitation de l'étude. Pour ce qui est de notre travail nous aborderons ces différents points et nous nous attèlerons à énoncer notre problème de recherche ainsi que les questions auxquelles nous essayerons de répondre tout au long de notre travail sous forme de questions de recherche en précisant les objectifs de notre recherche qui seront précédés des hypothèses. Notre recherche découle des observations que nous avons faites sur le terrain de même que des décalages constatés entre la théorie et la pratique.

### **1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE**

La situation du handicap est une situation difficile à gérer tant pour l'individu que pour son entourage ou son milieu social. A cet effet l'éducation vient en apporter des modifications cognitives en permettant aux individus de s'intégrer et de s'adapter à son milieu social. Mais aussi en faisant savoir à tous que le handicap n'est pas une affaire individuelle, mais plutôt collectif dans la mesure où il n'épargne personne. Les enfants vivant avec un handicap font le plus souvent l'objet des préjugés, et parfois marginalisés et considérés comme une lourde charge pour leurs familles. En référence aux conventions des droits des handicapés de 1993, des textes et des traités relatifs aux droits de l'homme, nous constatons que des actions ont été menés tant sur le plan national que sur le plan international en vue de l'amélioration de la situation de la personne handicapée.

Sur le plan international, une déclaration sur les droits des personnes handicapées a été adoptée au cours de la séance plénière de l'ONU en 1975. Elle stipule en son article 8 : « Les Etats faisant parties s'engagent à prendre des mesures immédiates , efficaces et appropriées en vue de sensibiliser l'ensemble de la société, y compris les structures familiales à la situation des personnes handicapées et promouvoir le respect des droits et la dignité des personnes handicapées, combattre les stéréotypés, les préjugés et les pratiques dangereuses concernant les personnes handicapées, y compris ceux liés au sexe et à l'âge , dans tous les domaines...». En outre des mesures allant dans ce sens ont été prises par l'UNESCO, l'OMS et le PNUD.

La déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 et la convention des nations unies de 1989, donnent accès à « l'éducation pour tous ». De plus la déclaration des nations unies sur les droits des personnes handicapées de 1975 s'est fixée pour objectif d'égaliser les chances de réussite à toutes les personnes handicapées. Ainsi on aboutit en 1993 à la convention relative aux droits des personnes handicapées. Dans le préambule de cette convention, il est rappelé les principes proclamés dans la Charte des Nations Unies selon en reconnaissance de la dignité et de la valeur inhérentes à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constituant le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde. Les Nations Unies, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et dans les Pactes internationaux relatifs aux droits de l'homme, se sont proclamés et convenues de :

- Rappeler que chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés qui y sont énoncés, sans distinction aucune ;
- Réaffirmer le caractère universel, indivisible, interdépendant et indissociable de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales et la nécessité d'en garantir la pleine jouissance aux personnes handicapées sans discrimination ;
- rappeler le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques, la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, la Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants, la Convention relative aux droits de l'enfant et la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille.
- Reconnaître que la notion de handicap évolue et que le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres.
- Reconnaître aussi l'importance des principes et lignes directrices contenus dans le Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées et dans les Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des handicapés et leur influence sur la promotion, l'élaboration et l'évaluation aux niveaux national,

régional et international des politiques, plans, programmes et mesures visant la poursuite de l'égalisation des chances des personnes handicapées.

Ce préambule de la convention des droits des personnes handicapées de 1993 souligne qu'il importe d'intégrer la condition des personnes handicapées dans les stratégies pertinentes de développement durable ; reconnaît également que toute discrimination fondée sur le handicap est une négation de la dignité et de la valeur inhérentes à la personne humaine ; Reconnaisant en outre la diversité des personnes handicapées ; et la nécessité de promouvoir et protéger les droits de l'homme de toutes les personnes handicapées, y compris de celles qui nécessitent un accompagnement plus poussé.

Préoccupés par le fait qu'en dépit de ces divers instruments et engagements, les personnes handicapées continuent d'être confrontées à des obstacles à leur participation à la société en tant que membres égaux de celle-ci et de faire l'objet de violations des droits de l'homme dans toutes les parties du monde ; la convention reconnaît l'importance de la coopération internationale pour l'amélioration des conditions de vie des personnes handicapées dans tous les pays, et en particulier dans les pays en développement. Elle postule l'appréciation des contributions utiles actuelles et potentielles des personnes handicapées au bien-être général et à la diversité de leurs communautés, sachant que la promotion de la pleine jouissance des droits de l'homme et des libertés fondamentales par ces personnes ainsi que celle de leur pleine participation renforceront leur sentiment d'appartenance feront notablement progresser le développement humain, social et économique de leurs sociétés et l'élimination de la pauvreté.

Reconnaisant l'importance pour les personnes handicapées de leur autonomie et de leurs indépendances individuelles, y compris la liberté de faire leurs propres choix, il est nécessaire d'estimer que les personnes handicapées devraient avoir la possibilité de participer activement aux processus de prise de décisions concernant les politiques et programmes, en particulier ceux qui les concernent directement. Reconnaisant aussi que les enfants handicapés doivent jouir pleinement de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales, sur la base de l'égalité avec les autres enfants, et rappelant les obligations qu'ont contractées à cette fin les États Parties à la Convention relative aux droits de l'enfant. L'article 24 de cette convention porte sur l'éducation et stipule que :

1. Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances,

les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent :

- a) Le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine ;
- b) L'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
- c) La participation effective des personnes handicapées à une société libre.

2. Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que :

- a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ;
- b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;
- c) Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun;
- d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ;
- e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.

3. Les États Parties donnent aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté. À cette fin, les États Parties prennent des mesures appropriées, et notamment :

- a) Facilitent l'apprentissage du braille, de l'écriture adaptée et des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative, le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, ainsi que le soutien par les pairs et le mentorat ;

- b) Facilitent l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes ;
- c) Veillent à ce que les personnes aveugles ou sourdes et en particulier les enfants reçoivent un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation.

4. Afin de faciliter l'exercice de ces droits, les États Parties prennent des mesures appropriées pour employer des enseignants, y compris des enseignants handicapés, qui ont une qualification en langue des signes ou en braille et pour former les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux. Cette formation comprend la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative et des techniques et matériels pédagogiques adaptés aux personnes handicapées.

5. Les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue. À cette fin, ils veillent à ce que des aménagements raisonnables soient apportés en faveur des personnes handicapées. L'objectif de l'éducation est de « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et ses aptitudes mentales et physiques dans toute les mesures de leurs potentialités ».

Dans la même optique, la conférence mondiale sur l'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux est organisée en Espagne. En accord avec l'UNESCO, cette conférence s'est tenue à Salamanque entre le 7 et le 10 Juin 1994. Cette conférence a réuni plusieurs participants représentant différents Etats. Elle a pour objectif d'améliorer « l'éducation pour tous » et permettre à l'école d'exercer en faveur des apprenants à besoins spécifiques ou particuliers.

Sur le plan national, le Cameroun en accord avec les conventions internationales établit des lois et des règlements relatifs à la lutte contre l'exclusion des personnes handicapées de la vie sociale. De là, le Décret du 19 juillet 1971, et la loi N° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées suivie de son texte d'application N°90/1516 du 26 novembre 1990 mettent un accent particulier sur la nécessité de l'intégration des enfants handicapés dans les écoles Ces écoles devant être bien outillées pour permettre le confort de tous afin que l'enfant handicapé puisse se sentir à l'aise pour que

le handicap ne puisse plus constituer une cause de l'échec scolaire. La scolarisation de tous les enfants en vue d'un développement durable est ainsi devenue la préoccupation majeure du gouvernement camerounais.

Dans le souci d'offrir à tous l'accès à tous les niveaux d'apprentissage, l'arrêté N°7707/A/SDT/MINEDUB/SG/DEMP du 04 Aout 2015 porte sur la transformation de certaines Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application en Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application Inclusives (EPPI et EPPIA) (*voir annexes*). Le ministre de l'éducation de base, vu la consultation ; vu la loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun ; vu le Décret n°2008/376 du 12 novembre 2008 portant organisation Administrative de la République du Cameroun ; vu le décret n°2011/408 du 09 novembre 2011 portant organisation du gouvernement ; vu le Décret n°2011/410 du 09 décembre 2011 portant formation du gouvernement ; vu le Décret n° 2012/268 du 11 juin 2012 portant organisation du ministère de l'éducation de Base, considérant la nécessité de service transforme à compter de la date du présent arrêté, 68 écoles camerounaises primaires publiques et écoles primaires publiques d'application en écoles primaires publiques et écoles primaires publiques d'application inclusives.

Par ailleurs on assiste à l'ouverture officielle de deux centres à Yaoundé. Notamment Ecole Publique du Centre Administratif Groupe I B et Ecole Publique Nkolndongo IA en Ecole Publique Inclusive Centre Administratif Groupe I B et Ecole Publique Inclusive Nkolndongo IA. Ce qui nous amène à nous intéresser sur l'état des lieux de ces établissements scolaires nouvellement transformés. Une descente sur le terrain à ces lieux éducationnels nous permettra de voir de plus près, la présentation, l'appréhension de la nouvelle école et son orientation. Alors au regard des méthodes pédagogiques mis en œuvre dans ces écoles ; des techniques d'enseignement déployées par ses encadreurs, et du niveau de formation des enseignants investis dans ces lieux éducationnels, il nous convient de nous questionner sur les situations innovantes dans ces structures. Pour y arriver nous il nous convient d'orienter nos investigations sur les pratiques pédagogiques mis en place dans ces centres transformés en comparaison de ce qui étaient mis en place avant.

Avant l'arrêté N°7707/A/SDT/MINEDUB/SG/DEMP du 04 Aout 2015 porte transformation de certaines Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application en Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application Inclusives (EPPI et EPPIA), transforme ainsi l'école publique du Centre Administratif Groupe

I B et école publique Nkolndongo I A en école publique Inclusive Centre Administratif Groupe I B et école publique Inclusive Nkolndongo I A. Ces deux établissements scolaires avant leur transformation n'accueillaient que des enfants « dits normaux » et les enfants déficients étaient orientés dans des écoles spécialisées, excepté les enfants déficients moteurs, des malvoyants et des albinos qui étaient intégrés dans ces écoles. Ce qui nous amène à penser à l'intégration scolaire et à l'inclusion scolaire.

- **L'intégration scolaire**

Concernant l'intégration, nous allons aborder ce sujet en traitant le thème de la conception des enseignements et précisément du regard de la société sur les enfants à besoins spécifiques. C'est-à-dire le regard de l'enfant déficient moteur, de l'enfant mal entendant et celui de l'enfant albinos à l'école. L'étude a commencé par notre vécu subjectif et par nos observations suite au regard du maître des enfants déficients moteurs et des enfants albinos et mal voyants dans des écoles avant la récente transformation en écoles inclusives. Le regard des parents et celui des autres élèves « dits normaux ». La notion d'intégration se conçoit de plusieurs manières selon le contexte socioculturel. Pour le contexte d'intégration européen par exemple les différences entre ces enfants sont reconnues. Et l'on voudrait par exemple que ces différences soient prises en compte à travers des mesures mises en place. Ici les élèves n'appartiennent pas à la classe de façon régulière mais ils font parties de la classe spéciale. Ils rejoignent uniquement la classe pendant quelques heures de la semaine. Ces élèves sont mis ensemble pour l'éducation physique, l'éducation visuelle et les activités créatrices manuelles par exemple.

Pour ce qui est de l'école camerounaise par contre l'intégration scolaire consiste à mettre les enfants déficients légers ensemble avec des autres « dits normaux » dans les mêmes salles de classe. Ces enfants suivent les mêmes programmes d'enseignement. Et c'est chacun qui cherche à s'adapter aux enseignements. Les différences sont reconnues entre ses enfants mais ils continuent à partager quotidiennement les mêmes classes. Les enseignants conscients de la situation, utilisent différentes stratégies pour encadrer spécifiquement ses enfants sans que cela n'empiète au temps de l'évolution des activités d'enseignement ou à la progression de ses activités. Par contre ces enfants sont exclus à certaines activités d'enseignement telles que les activités d'éducation sportive et le travail manuel. Ils sont mis en marge pendant ces activités par ce qu'ils sont jugés inaptes et ils réintègrent le groupe une fois les activités finis. Ce qui peut nous amener à nous questionner sur le ressenti émotionnel de ses enfants dans ses

salles de classe ainsi intégrés. Quand on sait qu'un enfant, pour se sentir bien dans la classe, doit se sentir en sécurité, en confiance avec les autres enfants et l'enseignant. Il est important que chacun ait sa place au sein de la classe et soit intégré de manière égale. L'intégration est également fondamentale pour le climat de classe et la coopération entre les élèves. C'est également ce que pense Jean-Yves Le Capitaine : « L'intégration ouvre aux perspectives d'une adaptation réciproque entre celui qui s'intègre et celui qui intègre et d'un changement de chacun des deux acteurs de l'intégration. Le terme d'insertion est certes fréquemment utilisé dans le secteur de l'éducation spécialisée, comme équivalent d'intégration ». (2004, p. 18).

Comme le mentionne Jean-Yves Le Capitaine (2004, p. 18), le terme d'intégration n'est pas perçu et utilisé par tous de la même manière. Lors de nos cours d'éducation spécialisée des sciences de l'éducation en quatrième année, nous avons pu prendre conscience de cette confusion de ces différents mots qui nous ont été expliqués et définis. L'intégration scolaire conduit habituellement à l'assimilation, l'insertion, l'inclusion. Puisque ces termes posent problème, nous trouvons important de les préciser afin de les clarifier pour notre travail de recherche.

- **Assimilation**

Dans l'assimilation, le handicap de l'enfant n'est pas pris en compte. Il devra faire comme les autres, leur ressembler. C'est-à-dire que lorsqu'un enfant est intégré sous la forme d'assimilation, il sera dans la classe mais devra faire comme les autres. Très peu, voire aucune différenciation ou prise en charge ne sont mises sur pied. Nous complétons nos dires par Vaney et Debruères (2002) qui définissent ainsi ce modèle : « Les adaptations, les efforts ne sont pas réciproques mais généralement demandés unilatéralement à la personne. Le milieu ne se modifie pas, ne s'enrichit pas. C'est le devoir de ressemblance ». Ici l'élève assimilé doit faire comme les autres, se fondre dans la masse. Ses différences ne sont pas prises en considération. Dans un premier temps, l'enfant peut se sentir bien puisqu'il sera traité et vu comme les autres. Cependant, par la suite il va en souffrir puisqu'il n'arrivera pas à suivre comme les autres et se sentira mis à l'écart ou abandonné à ce moment-là. C'est peut-être sous cette forme qu'évoluaient les enfants déficients moteurs, albinos, et malentendants dans nos écoles publiques avant leur transformation en écoles publiques inclusives. Qu'en est-elle aujourd'hui des pratiques pédagogiques mis en œuvre dans ces mêmes écoles ?



- **Insertion**

Dans l'insertion, la différence des enfants est prise en compte mais de façon stigmatisée. Toujours Vaney et Debruères (2002) expliquent cette différence stigmatisée comme suit : « C'est le droit à la différence, pouvant conduire à l'indifférence car l'environnement ne se transforme pas (ou très peu), ne s'adapte pas à la personne ». Comme l'enfant est différent de ses camarades, ça sera à lui de savoir s'il est capable de faire comme eux ou non. Si celui-ci n'en est pas capable, il fera autre chose durant ce temps-là. Par exemple, l'enfant sera dans la classe avec les autres mais il dessinera ou bricolera pendant que le reste de la classe réalisera une fiche de calculs. Ici non plus, rien n'est mis sur place et c'est à l'élève de savoir s'il est capable de faire comme les autres ou pas. Ce modèle prétérite également l'enfant. En effet, celui-ci ne pourra pas évoluer et progresser comme ses camarades dans ses apprentissages si aucune différenciation n'est mise en place. Il ne parviendra pas à combler ses lacunes seul, sans explications complémentaires ou sans adaptations particulières.

- **L'inclusion**

C'est un terme controversé, il n'a pas la même interprétation dans tous les pays comme l'a mentionné plus haut Jean-Yves Le Capitaine. En Suisse, selon la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, le terme d'intégration se définit de la manière suivante : « l'intégration est utilisée principalement dans les domaines de la migration et du handicap. Il s'agit de l'adaptation d'individus « singuliers » au système scolaire normal ».

Cette pratique prend l'enfant en considération avec sa déficience et met des moyens en place pour l'aider. Les mêmes auteurs, déterminent également l'inclusion. Ils soutiennent que : « Tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et classe de quartier et pas seulement placés dans le courant général ». Durant ce processus, l'enfant fait partie intégrante de la classe. C'est-à-dire qu'il est présent durant toutes les heures de la semaine, au contraire des trois autres processus. L'enfant n'est pas dans une classe dite spéciale en ne rejoignant une classe régulière que quelques heures par semaine, mais il fait partie de la classe dite ordinaire. L'enfant en situation de handicap est donc pris en compte comme tous les autres élèves de la classe. De plus, de la différenciation et des adaptations seront mises en place pour aider celui-ci dans ses apprentissages. Cette pratique semble ne pas être en vigueur dans nos écoles publiques inclusives de Yaoundé. Cependant, il existe des

classes qui sont inclusives car l'enfant est accepté et scolarisé avec les autres. Il appartient à une classe régulière et non à une classe spéciale ou d'intégration.

L'inclusion part d'un principe éthique, qui rejette l'exclusion et qui prône le principe de « l'école pour tous ». Le but est que chaque enfant puisse bénéficier du même système scolaire. Dans l'ouvrage *Intégration et inclusion scolaire*, Baumberger, Curchod-Ruedi et Doudin (2009) définissent l'inclusion comme suit : « L'inclusion consiste à maintenir en classe régulière des élèves ayant des besoins spécifiques de par les difficultés d'apprentissage et/ou de comportement qu'ils présenteraient ». (P. 12).

Au regard de tout ce qui est dit plus haut, l'état camerounais envisage à ce titre l'amélioration de la qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire et secondaire avec notamment la réforme des curricula, l'accessibilité et la disponibilité des manuels scolaires et matériel didactique, mais surtout pour ce qui retiens notre attention : le développement et la mise en œuvre un plan d'enseignement / apprentissage à l'école primaire. A ce titre plusieurs indices rappelés dans le diagnostic inquiètent les autorités et leurs partenaires sur la qualité de l'éducation à l'école primaire inclusive vue la dégradation des résultats des apprentissages. Une étude récente menée sur un échantillon sérieux de classes du cours moyen 1ere année (CM1) produit en effet un résultat très alarmant : « 49% des élèves du public sont en grande difficulté en lecture (ils ne peuvent lire que quelques syllabes mais pas un mot ou ne savent pas lire), 26,6% des élèves du public sont dits lecteurs muets. Incapables de lire la moindre syllabe c'est tout ceci qui nous excite à jeter notre regard à ceux notamment des écoles inclusives afin de nous questionner si la méthode utilisée pour faire passer les connaissances en matière de lecture permet à tous les élèves afin d'avoir la main mise dans la patte. Quand on sait par exemple qu'un aveugle qui ne maîtrise pas le braille est un illettré. Ou du moins que le langage d'un sourd scolarisé diffère de celui d'un sourd non scolarisé. Alors cette curiosité nous pousse à nous interroger sur le back ground des enseignants de nos écoles inclusives. Ce qui peut nous amener à nous interroger sur la capacité requise à l'enseignement d'une classe hétérogène. Voire des pratiques pédagogiques liées à l'inclusion. Et même sur la maîtrise du braille, ou du moins sur la connaissance de langue de signes.

Suite à ce questionnement nous orientons plus loin notre réflexion et envisageons une visite au sein des écoles inclusives de Yaoundé dans le but d'une observation directe afin de voir les méthodes pédagogiques mis en œuvre dans ces classes inclusives. Particulièrement

celles qui ont en leur sein des déficients visuels (aveugles et mal -voyants) ; déficients auditifs (muet et sourd- muets) et les déficients intellectuels. Comment se font les enseignements de la lecture dans ces classes ? Et la réponse provisoire que nous pouvons avoir est que les enseignants de ses groupes classes n'ont pas été préparés à faire face à cette hétérogénéité de la classe et par conséquent n'ayant aucune connaissance en dactylographie (langage gestuel) et en braille ils sont obligés de faire avec leurs moyens de bord et continuer à faire un peu comme s'ils étaient dans des classes ordinaires.

Bien que l'Etat camerounais ait à cet égard envisagé la mise en place des politiques de formation continue pour les enseignants celle-ci s'avère inefficaces pour ces établissements. Car ces techniques d'enseignement ne s'acquièrent pas en une journée. Par conséquent les élèves déficients ne sont pas totalement impliqués dans les activités d'apprentissage dans nos classes inclusives. Quelles sont les pratiques pédagogiques en actes dans nos classes inclusives ? Qu'est ce qui a changé en ce qui concerne les pratiques pédagogiques dans ces centres depuis leur transformation en centres inclusifs ?

## **1.2. FORMULATION DU PROBLÈME**

Les sciences de l'éducation concernent l'étude de différents aspects de l'éducation, et font appel à diverses disciplines : histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, didactique des disciplines, psychologie des apprentissages, notamment. Elles sont centrées selon Louis Not « sur la réalité éducative, elles interrogeaient les autres sciences pour en synthétiser les résultats sous forme de théorie qui serait à son tour confortée à la pratique ». La prise en charge d'un enfant déficient semble être plus difficile par rapport à celle d'un enfant « dit normal » ou de celui d'un enfant ne présentant aucun besoin particulier. Ces enfants sont même parfois reniés par leurs propres parents ou parfois difficilement acceptés par leurs proches et entourage, et souvent très difficiles à entretenir ou à prendre en charge. Pour le fait que leur prise en charge nécessite des techniques particulières. En outre comment donc concevoir qu'un seul enseignant soit capable de prendre en charge dans une même classe plusieurs enfants à différents niveaux de déficiences ? Les entretenir comme dans une classe ordinaire, et couvrir son programme officiel en fin d'année scolaire, couronné par un succès de tous ? Ainsi on remarque dans certains groupes classes inclusifs que malgré le fait que bon nombre d'élèves aient de très bonnes notes, certains élèves continuent d'avoir des rendements scolaires en dessous de la moyenne. Ce qui nous amène à nous questionner sur la relation enseignement /apprentissage et le mode de transmission de ces apprentissages. Cette curiosité nous amène à nous interroger également sur la conception du groupe classe inclusif des

enseignants engagés à ce domaine. Ce qui nous a conduit dans une école inclusive publique pour une visite sur le terrain.

Assurés par la capacité de ces établissements scolaires à s'adapter à la diversité du public qu'il accueille, il nous semble que ce cas ne soit pas une limite importante, pourtant il suffit de doter les structures scolaires des infrastructures adéquates pour que l'inclusion structurelle pédagogique soit effective si elle était à l'origine des inégalités scolaires. Qu'il s'agisse du Cameroun ou d'un autre pays dans l'Afrique. L'adoption d'une politique d'inclusion scolaire entraîne sans doute un changement des pratiques professionnelles des enseignants, notamment au niveau des méthodes pédagogiques et des pratiques d'apprentissage tant des enfants déficients que des enfants « dits normaux » et ceux ne présentant périodiquement aucun besoin éducatif particulier. Par ailleurs nous remarquons que ce bouleversement tient plus d'un effet de surprise que d'une absence des modes d'intervention en situation de handicap en contexte africain. On peut donc soupçonner qu'une étape de préparation aurait été salutaire. Alors au regard de tout cela, nous pouvons noter pour ces enseignants une absence de préparation. L'inclusion scolaire implique donc d'une part un changement du paradigme où les conditions de réussite reposent sur les pratiques pédagogiques spéciales.

Il est pour autant à déplorer une absence de transition entre les écoles ordinaires et les écoles inclusives, ce qui nous amène à souligner les effets de surprise tant chez les enseignants que chez les parents et les élèves. Ceux-ci n'étant pas préparés à faire face à l'hétérogénéité de la classe ; on peut donc penser que bien que nous soyons passé à l'ère de l'éducation inclusive, les pratiques de celui-ci reflètent encore celles de l'ère de l'école ordinaire ou celle de l'ère de l'école spécialisée tel que soulignent les résultats de deux étudiants de l'Ecole Normale Supérieure (ENS). On remarque donc un malaise professionnel dû à l'absence de préparation à faire face aux apprenants en situation de handicap. En ce qui concerne leur formation on se rend compte que les enseignants n'étant pas préparés à faire face à une situation de classe inclusive, notamment par une formation adéquate et appropriée on peut aboutir à une situation d'une pratique pédagogique d'exclusion. Par conséquent il n'est pas impossible pour les enseignants de ces classes nouvellement transformées de continuer à dispenser les cours comme s'ils n'étaient pas en situation de groupe classe inclusif.

Ce qui conduit à une situation d'exclusion interne des enfants à besoins spécifiques suivant la formule de Chair à Bourdieu et Passeron. On cherche à comprendre la conception de l'enseignement, pour un enseignant d'un groupe classe inclusif. On va donc parler ici de ses expériences professionnelles ; de ses pratiques pédagogiques auxquelles il fait appel. C'est-à-dire de ses manières, de sa méthode, de ses attitudes, du discours pédagogique qu'il tient face aux élèves, de son regard face à ses enfants aux besoins éducatifs spéciaux, des dispositifs qu'il fait appel (son matériel didactique), et de ses outils.

L'étude s'intéresse aux liens mis en œuvre entre les pratiques pédagogiques en actes dans nos écoles inclusives nouvellement transformées et leur influence sur le rendement scolaire. Ici on explore les rapports entre les conceptions de l'enseignement ; les modes d'interventions pédagogiques mis en œuvre ou planifiées et leur apport sur le rendement scolaire dans des groupes classes inclusifs. Par conséquent peut-on affirmer que les pratiques pédagogiques spéciales ont significativement évoluées dans ces écoles transformées ? Pour quoi ?

### **1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE**

Dans notre étude, nous aurons deux types de questions de recherche : une question principale et des questions secondaires

#### **1.3.1. Question principale**

La question principale nous permet de cerner notre étude, de l'orienter et d'organiser nos idées afin de réaliser nos objectifs. Son but est d'opérationnaliser le thème de notre recherche en vue d'une meilleure compréhension

Quelle est l'incidence des pratiques pédagogiques spéciales sur le rendement scolaire des élèves dans nos groupes classes inclusifs ?

Il s'agira pour nous de comprendre l'impact des pratiques pédagogiques spéciales dans les salles de classes inclusives sur le rendement scolaire des apprenants de ces classes. En rapport à l'hétérogénéité des élèves dans celles-ci, l'échec scolaire pourrait se traduire par les pratiques mises en place par l'enseignant, qui ne permettent peut-être pas l'épanouissement des élèves. Notre étude voudrait examiner, analyser, comprendre les pratiques pédagogiques en actes dans les groupes classes inclusifs et leur incidence sur les rendements scolaires. L'accent sera mis sur ceux des apprenants n'arrivant pas à obtenir une note supérieure ou égale à la moyenne pendant les évaluations trimestrielles ou mensuelles. Nous

sélectionnerons ces élèves dans les groupes classes inclusifs des écoles inclusives de Yaoundé.

### **1.3.2. Questions spécifiques**

Les questions secondaires ou spécifiques (QS) sont la décomposition de la question principale. Dans cette étude, nous en avons formulées trois :

QS1 - Quelle est l'incidence de l'utilisation du braille sur le rendement scolaire des élèves dans les écoles inclusives ?

QS2 - Quelle est l'incidence de l'utilisation du langage gestuel sur le rendement scolaire des élèves dans nos écoles inclusives ?

QS3 - Quelle est l'incidence de l'utilisation du braille et du langage gestuel sur le rendement scolaire des élèves dans les écoles inclusives ?

## **1.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE**

D'après le dictionnaire universel, le concept objectif se définit comme étant : « le but qu'on se propose d'atteindre ». En général, l'objectif est une communication d'intention qui décrit ce que l'on se propose d'atteindre et de réaliser à la fin d'une étude. Autrement dit, l'objectif d'une étude est ce que l'on se propose d'atteindre, en précisant la démarche utilisée pour démontrer un phénomène. L'objectif est le « but précis d'une action éducative, d'un enseignant » (Leif, 1979 : 133).

### **1.4.1. Objectif général**

Les objectifs généraux d'une étude sont ceux dont l'aboutissement est évalué à long terme. Aujourd'hui, la scolarisation des enfants déficients constitue un vrai défi dans toutes les sociétés. Bien que la loi ait donné à ces enfants le droit à l'accès à l'école ordinaire, plusieurs obstacles persistent sur le terrain. Ainsi, la présente étude s'investit à examiner l'incidence des pratiques pédagogiques spéciales sur le rendement scolaire dans des groupes classes inclusifs. A travers une observation et au moyen d'un questionnaire. Tout en mettant l'accent particulier sur les causes de l'échec scolaire dans ces salles de classe. Ici on explore les rapports entre les pratiques pédagogiques mis en œuvre avant le décret et ceux d'actualité sur le terrain.

Pour atteindre ce but général, il est important de passer par l'analyse des éléments plus détaillés et plus significatifs, qui sont les objectifs spécifiques.

### **1.4.2. Objectifs spécifiques**

Les objectifs spécifiques apparaissent comme étant les éléments à partir desquels nous allons pouvoir atteindre nos objectifs généraux. Aussi, pour être mené à bien, notre travail nous impose un certain nombre de préalables, dont la détermination de la structure de notre recherche, dans l'optique d'une opérationnalisation pertinente et réaliste de notre variable indépendante. Dans notre étude nous entendons par pratiques pédagogiques l'ensemble de procédés qui permettent l'intégration de la charge éducative dans le but d'un rendement meilleur dans des groupes classes à compétence inclusive, notamment : les techniques et méthodes pédagogiques ; des outils pédagogiques ; des modes d'évaluation ; et des discours pédagogiques. Il est donc question pour nous ici d'évaluer l'impact de ces pratiques pédagogiques spéciales sur les notes des apprenants dans des groupes classes inclusifs. Toutefois un accent particulier sera mis sur les causes de l'échec scolaire dans ces groupes classes. Nous nous attèlerons beaucoup plus de comprendre les raisons qui expliquent l'échec scolaire dans ces groupes classes. En effet, en déceler les éléments centraux nous offre la possibilité d'examiner précisément et de manière exhaustive, l'action de chacune des parties prenantes, sur l'implantation organisationnelle de l'inclusion scolaire et donc, d'énoncer nos objectifs spécifiques comme suit :

**OS1** - Analyser l'incidence de l'utilisation du braille sur le rendement scolaire des élèves des classes inclusives ;

**OS2** - Analyser l'incidence de l'utilisation du langage de signe sur le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif

**OS3** - Analyser l'incidence de l'utilisation du braille et de la langue des signes sur le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif

### **1.5. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE**

Délimiter une étude revient à déterminer son cadre thématique et son cadre géographique. Nous délimiterons notre étude au triple plan : thématique, chronologique et géographique.

Au plan thématique, il convient de préciser que notre sujet se situe dans un domaine pluridisciplinaire, en particulier dans la discipline de l'éducation spécialisée, précisément en psychopédagogie. Elle aborde le thème de l'école inclusive qui prône la scolarisation des enfants à besoins spécifiques et des enfants « normaux » dans les mêmes salles de classe.

Cette recherche borde les aspects liés aux difficultés d'apprentissage de ces apprenants en termes d'encadrement afin de permettre de comprendre les techniques d'encadrement mis en œuvre dans nos lieux éducationnelle notamment pour ce qui est des écoles inclusives de Yaoundé.

Au plan chronologique, notre étude se déroule du 1<sup>er</sup> décembre 2017 au 25 octobre 2018. Elle s'intéresse aux enfants âgés entre 6 et 14 ans. Nous nous intéressons à cette tranche d'Age parce que nous nous intéressons au enfants du primaire et l'Age maximal d'entrée au secondaire tel que reconnu par les textes au Cameroun est de 11ans et nous avons pris un excédent de 3 ans parce que nous constatons que malgré toutes les dispositions prises par les politiques éducatives au Cameroun notamment la promotion collective, l'école obligatoire et gratuite dès l'Age de 6 ans bon nombre d'enfants parviennent à atteindre l'âge de l'adolescence au primaire . Nous nous interrogeons particulièrement sur ce qui peut amener des enfants à connaître l'échec scolaire malgré toutes ces dispositions entreprises pour pallier à ce fléau.

Au plan géographique, notre étude se déroule exclusivement à l'école publique du centre de Yaoundé' et à l'école publique de Nkoldongo qui sont jusqu'ici les centres inclusifs des écoles publiques de Yaoundé dans le département du Nfoundi.

## **1.6. INTÉRÊT DE LA RECHERCHE**

Selon Sillamy (2006 :145), l'intérêt est « ce qui importe à un moment donné ». Vue sous cette perspective, notre travail présente un triple intérêt : personnel, social et scientifique ou théorique.

### **1.6.1. Intérêt théorique**

Notre étude se situe dans le champ des sciences de l'éducation et plus précisément en éducation spécialisée. En nous appuyant sur les théories socioconstructivistes et behavioristes ce travail nous permettra d'abord d'évaluer la pertinence de ces théories, d'explorer et de comprendre les différentes conceptions de l'enseignement dans un groupe classe inclusif. Elle pourrait nous aider à asseoir les théories en relation avec l'éducation des enfants. Cette étude nous permettra en plus d'évaluer l'impact des pratiques pédagogique sur le rendement scolaire des apprenants dans un groupe classe inclusif. Cette étude nous permettra également d'identifier les différents types de mémoires mis en jeu dans une classe à compétence inclusive afin d'analyser les différentes méthodes didactiques et les compétences que doit avoir un enseignant d'un groupe classe inclusif.



### **1.6.2. Intérêt social**

Les différentes compétences et profil attendu d'un enseignant d'un groupe classe inclusif étant identifiés, cette étude pourrait peut-être permettre aux décideurs politiques en matière d'éducation camerounaise liée au processus inclusif, d'envisager un réaménagement des pratiques pédagogiques spéciales dans nos écoles inclusives. Et de faire des suggestions à l'état camerounais qui semble avoir mis la main dans la pâte sans une préparation préliminaire à travers l'effectivité de la pratique des enseignements de la langue des signes et de l'étude du braille qui semble être mis à l'écart dans nos ENIEG. Le maître n'est pas un marabout ou un dieu pour opérer des miracles face à de telles situations d'enseignement, l'état camerounais doit être capable de recruter directement le personnel qualifié dans le domaine d'inclusion et les intégrer directement dans des groupes classes inclusifs car un grand besoin s'impose. De même l'état camerounais peut penser à revoir nos programmes d'enseignement officiels en intégrant le braille et la dactylographie dans les manuels scolaires dès la section d'initiation à la lecture (SIL). Ainsi tous les apprenants camerounais seront tenus d'apprendre dès la SIL jusqu'au secondaire le braille et la dactylographie car le handicap ne prévient pas et ce n'est non plus l'affaire des autres comme le prétendent certains.

L'intérêt ultime de l'étude est académique puisqu'elle nous permet de satisfaire l'une des conditions sans laquelle il ne peut nous être possible d'obtenir le diplôme du D.I.P.E.N. II dans le cadre de formation des élèves Professeurs des Ecoles normales d'Instituteurs (PENI).

## **CHAPITRE 2 : DEFINITION DES CONCEPTS, REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THEORIES EXPLICATIVES**

Le présent chapitre se penchera sur les grandes lignes en relation avec la définition opérationnelle des concepts ; la présentation des théories relatives au sujet ; la revue des écrits disponibles sur le sujet ; la formulation des hypothèses et la définition des variables.

### **2.1. DÉFINITION OPÉRATIONNELLE DES CONCEPTS**

Le thème de la présente recherche affiche les concepts donc la clarification du sens s'avère indispensable. En effet dans un contexte spécifique et plus dans un contexte particulier une recherche scientifique, les concepts essentiels doivent être opérationnalisés pour éviter les interprétations erronées ou ambiguës qui biaiseront la communication. Il s'agira ainsi des concepts

- Pratiques pédagogiques spéciales
- Rendement scolaire
- Groupe classe inclusif.

#### **2.1.1. Pratiques pédagogiques spéciales**

- **Pratique**

Pratique selon le dictionnaire Larousse signifie un adjectif qui s'applique aux situations concrètes Son synonyme réfère aux mots concrets Elle signifie également un féminin qui renvoie à l'application des règles et des principes d'un art, d'une technique. Son synonyme réfère au mot réalisation. Elle renvoie à l'action, au savoir-faire, expériences, habitudes acquises par la pratique d'une activité.

En effet la pratique est relative à l'application d'une discipline, d'une connaissance, vise directement à l'action concrète, par opposition à théorique : exercices pratique. Qui a le sens des réalités, qui se tirent au mieux des problèmes concrets de l'existence : avoir l'esprit pratique. Activité qui vise à appliquer une théorie ou qui recherche des résultats concrets positifs.

- **Pédagogie**

Le mot pédagogie vient du grec « pais » qui signifie enfant et « ago » qui désigne conduire, mener, accompagner, élever. Etymologiquement, elle renvoie à la conduite de

l'enfant et le pédagogue est l'esclave chargé d'accompagner l'enfant à l'école, porter ses affaires, surveiller ses fréquentations. Ce concept naît des limites de l'instruction qui avait pour but de remplir une tête vide avec des connaissances déjà élaborées et jugées nécessaires. Partant du fait que l'enfant n'est pas un adulte en miniature, qu'il a ses réactions propres, ses potentialités et que son esprit ne fonctionne pas comme le nôtre, la notion de pédagogie change et devient à la fois une science et un art.

Comme science, selon Durkheim (1977) définit la pédagogie comme « théorie pratique », comme la médecine ou la politique. La pédagogie est à la fois une théorie et une pratique : une théorie ayant pour objet de réfléchir sur les systèmes et sur les procédés d'éducation, en vue d'en apprécier la valeur et, par-là, d'éclairer et de diriger l'action des éducateurs. Comme art, la pédagogie renvoie à l'ensemble des moyens et méthodes que déploie un enseignant dans sa salle de classe pour l'organiser et pour transmettre des connaissances ou des savoirs dans le cadre d'un enseignement /apprentissage. Olivier Reboul (1994) présente la pédagogie comme suit : « c'est l'art raisonné qui donne à ceux qu'on éduque les moyens et l'envie d'apprendre de ce qu'ils ne savent pas. »

- **Pratiques pédagogiques spéciales**

Pour Maurel, Gharbi Payette, Da Sylva et Leroux (2005. P. 89) une pratique (ou moyen) pédagogique est « tout procédé matériel ou immatériel, utilisé dans le cadre d'une méthode pédagogique : lecture d'ouvrages, étude de cas mise en situation, utilisation de films, de jeu etc. »

Certaines auteures définissent les pratiques pédagogiques comme : « les activités conscientes volontaires à but éducatif telle que les consignes, les tâches, et les activités, les interactions, les rituels et routines, les notations et évaluations, les stimulations, les supports d'activités ». Elles participent dans les astuces que l'enseignant improvise dans une action à un moment donné pour faciliter l'apprentissage.

Dans le cadre de cette étude pratiques pédagogiques spéciales renvoient aux pratiques de classe, c'est-à-dire à l'utilisation du langage de signe et l'utilisation du braille pendant les enseignements et les évaluations ce qui faciliterait ainsi l'inclusion des élèves déficients visuels, déficients auditifs et déficients intellectuels dans une même salle de classe. Ces pratiques sont spéciales ici par ce qu'elles s'appliquent tant l'enfant déficient que celui « dit normal »

Ainsi les pratiques pédagogiques spéciales concernent les activités volontaires à but éducatif. Elles couvrent un champ très large : les consignes, les tâches, les activités ; les interactions, le matériel didactique, les méthodes déployées pour faire passer sa leçon, et sa conception même de la classe. Par pratiques pédagogiques spéciales nous entendons les manières, la méthode, les attitudes, le discours pédagogique que l'enseignant tient face aux élèves, les dispositifs qu'il fait appel donc son matériel didactique, ses outils, mais beaucoup plus s'il fait appel au braille et à la langue de signe pendant ses enseignements. L'étude s'intéresse aux liens mis en œuvre entre les pratiques pédagogiques effectives ou déclarés et son influence sur le rendement scolaire des apprenants. Ici on explore les rapports entre l'utilisation de la langue des signes ou celui du braille ou même de l'usage des deux et leur influence sur le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif.

### **2.1.2. Rendement scolaire**

Le rendement scolaire désigne l'évaluation des connaissances acquises dans le cadre scolaire ou universitaire. Autrement dit le rendement sert à mesurer les compétences de l'élève tout en relevant ce qu'il a appris au cours du processus formatif. La capacité de l'élève à répondre aux attentes éducatives.

Pour nous le rendement scolaire est ce qui permet de mesurer l'atteinte aux objectifs fixés par l'enseignant, susceptible d'être mesuré par une évaluation sommative. Il s'articule autour de l'échec et de la réussite scolaire.

- **Echec scolaire**

Selon Sillamy (1980, p 409-410) « nous connaissons l'échec quand nous n'atteignons pas le but que nous nous étions fixé, lorsque nos espérances sont déçues... ». Cette définition aborde sous l'angle général le concept d'échec. Mais ramené à la réalité scolaire, il se définit par référence à l'élève et surtout par ses performances scolaires au cours de l'année académique. Concrètement un élève en situation d'échec est celui qui n'obtient pas de bons résultats scolaires c'est-à-dire une note inférieure ou égale à 10/20 : moyenne requise par le système scolaire en vigueur au Cameroun.

- **Réussite scolaire**

Selon Sillamy (1980, p.1032) « la réussite est la situation d'une personne qui atteint le but qu'elle s'était fixée ou qui a réalisé la tâche qu'elle avait entreprise ».

Pour Kurt Lewin cité par Sillamy (1980.p.1032) « il y'a réussite quand l'exécution atteint ou dépasse la « ligne de but », c'est – à – dire l'aperçu du sujet ». Sillamy comme Kurt Lewin abordent le concept de réussite scolaire dans un sens plus large. Mais ramené à la sphère scolaire, nous dirons d'un élève qu'il a réussi lorsqu'au terme d'un trimestre ou d'une année scolaire, et après une évaluation continue des connaissances, celui-ci fournit une bonne prestation ; c'est-à-dire obtient la note requise (10/20).

### **2.1.3. Groupe classe inclusif**

Il nous revient pour la compréhension de notre thème de définir d'abord ce que c'est que l'inclusion scolaire pour mieux appréhender la notion de Groupe classe à compétences inclusives. Inclusion scolaire pour l'UNESCO (2006) ; la démarche inclusive consiste à chercher le système éducatif et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y avoir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème

C'est alors une approche dynamique de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme les problèmes mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage. Daniel Zay présente dans son article éducation inclusive : perspectives européen, la structure du système scolaire en inclusion comme suit : « la structure qui favorise le plus l'inclusion est celle qui est organisée pour accueillir tous les jeunes d'une classe d'âge ensemble pour suivre le même programme d'enseignement ». Ainsi, l'inclusion est vue par l'UNESCO (2009) comme : Un processus qui traite et tient compte de la diversité des besoins de tous les enfants, des jeunes et des adultes en renforçant leur participation dans l'apprentissage, les cultures et les communautés, et en réduisant et en supprimant l'exclusion dans l'éducation.

Selon Boutin et Bessette (2009) l'inclusion scolaire est le processus qui consiste à mettre sur place un environnement adapté spécifique qui correspond aux caractéristiques de la personne en situation de handicap. C'est l'environnement qui est transformé pour que la personne en situation de handicap trouve sa place dans un système structuré en fonction de ses incapacités. La personne est placée dans un milieu adapté pour elle, mais qui sort du cadre accessible à tous. C'est un processus dialectique où d'un côté la personne en situation de handicap cherche à s'adapter le plus possible aux normes sociales, et de l'autre, les normes sociales s'adaptent pour accepter la différence : développement des stratégies par lesquelles chaque population, avec ses spécificités devrait trouver sa place.

Ainsi nous entendons par **Groupe classe inclusif** : une classe comprenant les apprenants de plusieurs déficiences dans celle-ci nous allons par exemple avoir une classe comprenant des apprenants dits normaux, les déficients visuels (mal-voyants ou aveugle), les déficients auditifs (malentendants, sourds) et les déficients intellectuels (autistes, trisomiques, précoces intellectuels...); dans ce type de classe plusieurs mémoire entre en jeu : mémoire auditif, mémoire visuelle ;mémoire sensorielle ,mémoire sémantique

- **L'inclusion**

L'inclusion part d'un principe éthique, qui rejette l'exclusion et qui prône le principe de « l'école pour tous ». Le but est que chaque enfant puisse bénéficier du même système scolaire. Dans l'ouvrage *Intégration et inclusion scolaire*, Baumberger, Curchod-Ruedi et Doudin (2009) définissent l'inclusion comme suit : « L'inclusion consiste à maintenir en classe régulière des élèves ayant des besoins spécifiques de par les difficultés d'apprentissage et/ou de comportement qu'ils présenteraient ». (P. 12).

Nous trouvons cette définition pertinente et précise. Cependant, nous avons une préférence pour celle de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée qui insiste sur le fait que chaque individu, avec ou sans handicap, a des besoins différents et est unique. Les groupes de personnes n'existent pas. Dans l'ouvrage cité ci-dessus, nous avons le sentiment que ces enfants sont « étiquetés ». Le terme « maintenir » nous surprend quelque peu et nous ne retrouvons pas le principe éthique de « l'école pour tous ».

Le Capitaine (2006) définit l'inclusion comme : « La reconnaissance de la place d'une personne particulière (singulière) soit l'objet d'un double mouvement, celui de cette personne vers le système social dans lequel elle se trouve, et celui du système social lui-même vers cette personne, et vers toutes les personnes avec toutes leurs singularités, leurs particularités, leurs difficultés ou leurs différences ». (P.). Cela signifie qu'il y a une double volonté, une double adaptation et que chacun doit faire un pas dans le sens de l'inclusion.

Concernant les points positifs de l'inclusion, dans l'ouvrage *Intégration et inclusion scolaire*, nous trouvons plusieurs éléments. Tout d'abord, le fait d'inclure des élèves dans des classes dites régulières ne prétérit pas les apprentissages scolaires et sociaux de la classe. Ensuite, les enfants inclus développeront d'avantage leurs compétences scolaires et sociales, ce qui ne serait pas le cas s'ils étaient dans des classes spécifiques. Pour terminer, il a été démontré qu'en suivant une scolarité dans des classes dites ordinaires, ces élèves auront plus

de chance de suivre un parcours professionnel, comme n'importe quelle autre personne. La raison principale est qu'il n'aura pas été étiqueté auparavant et ne subira donc pas les conséquences et/ou les préjugés des employeurs.

## **2.2. REVUE DE LITTÉRATURE**

La revue de la littérature est l'inventaire des différents travaux effectués dans le domaine où nous menons notre recherche. Elle consiste à répertorier l'ensemble des écrits d'autres chercheurs se rapportant à notre thème afin d'éclairer le champ d'étude et d'y positionner notre travail de recherche. A ce niveau il convient de s'attarder sur l'historique de l'inclusion scolaire, leurs objectifs et leur importance. A la fin nous analyserons les points de vue des prédécesseurs afin de ressortir quelques approches non-explorées. Nous nous attèlerons d'abord à comprendre l'objectif de la nouvelle école ; l'intégration scolaire des enfants porteurs de handicap, de l'inclusion scolaire des élèves en difficultés en classe ordinaire.

### **2.2.1. Les travaux portant sur les personnes handicapées**

- **Les droits des personnes handicapées au Cameroun**

Dans cet ouvrage en 2003, l'auteur examine les problèmes relatifs aux droits des personnes handicapées ainsi que les politiques et programmes en leur faveur. Il décrit également les déficiences spécifiques au regard de l'encadrement des personnes handicapées. Il met sur pied un diagnostic des indicateurs sociaux et professionnels de la personne handicapée au Cameroun et recherche les facteurs qui influencent l'insertion socioprofessionnelle des personnes handicapées. Kamga (1998) précise que : Malgré l'existence d'une législation camerounaise et des dispositions soucieuses de la situation des personnes handicapées, force est de reconnaître que cette catégorie de la population, minoritaire, lutte encore pour sa survie et son intégration sociale ; bien plus, les droits des personnes handicapées, du moins ceux universellement reconnus sont quotidiennement bafoués, au moment où l'on proclame par ailleurs de manière irréversible les nouveaux droits des hommes.

L'auteur affirme : « la personne handicapée est un être humain en dépit des particularités liées à la déficience dont elle souffre. Elle doit être reconnue et respectée en tant que dépositaire de la dignité humaine, fondement de tout droit ».

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

- **Les enfants handicapées à l' cole**

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

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

S'appuyant sur les recherches du CRESAS visant à dégager les possibilités de transformation du système éducatif pour mieux favoriser la réussite scolaire de tous les enfants, ils font l'hypothèse selon laquelle les pratiques pédagogiques peuvent être transformées pour favoriser les apprentissages de tous les enfants et éviter par là leur ségrégation. Ils aboutissent à la conclusion selon laquelle l'intégration scolaire des enfants handicapés peut conduire à des modifications dans les pratiques pédagogiques, elle peut également favoriser le développement des relations entre partenaires éducatifs et entraîner l'évolution des attitudes et des représentations. Cette étude s'inscrit dans la même lancée pour améliorer d'avantage la situation de l'enfant handicapé dans les salles de classe.



## **2.2.2. Les travaux portant sur les pratiques pédagogiques et le rendement scolaire**

- **La conscience professionnelle**

Tabac (1998, p.54) pense que « la conscience professionnelle est une condition du rendement au travail ». C'est dire que l'accomplissement des obligations professionnelles est fonction du degré de conscience professionnelle. Dottrens (1996, p. 108) est du même avis quand il affirme qu'« il ne faut pas oublier que la plupart des échecs dans l'enseignement ont pour cause première cette absence de conscience professionnelle ».

Pourtant Ekom Endom (1999), après une étude portant sur le rendement pédagogique des enseignants menée à Ebolowa, est parvenue aux résultats selon lesquels la compétence, influence le rendement au travail. Il s'agit plus clairement de comprendre ce qu'affirme Tsafack (1998 : 46) lorsqu'il déclare qu'« on a pu constater que les enseignants peu qualifiés produisent des résultats plus élevés lorsqu'ils faisaient preuve d'une plus grande conscience professionnelle ». Ceci aboutit à l'avis de certains penseurs, notamment (1998), que le rendement au travail dépend de facteurs individuels, pour beaucoup d'autres chercheurs, le rendement professionnel de l'enseignant serait plutôt fonction des facteurs motivationnels, beaucoup plus de la satisfaction des besoins liés à sa profession. Pour ce qui est de notre travail nous essayerons d'analyser le lien entre les pratiques pédagogiques et le rendement scolaire pour ce qui est notamment des classes inclusives.

## **2.3. THEORIES EXPLICATIVES**

La compréhension de notre thème prend pour appuis la clarification de deux théories : la théorie de la maîtrise et la théorie de l'intervention éducative de Lenoir, car elles semblent mieux expliquer notre constat fait sur le terrain.

### **2.3.1. Théorie de la maîtrise**

Pour mieux comprendre celle-ci nous commencerons d'abord par définir cette dernière en suite nous présenterons son postulat suivi de ses principes et de sa méthode d'évaluation

- **Définition**

La pédagogie de la maîtrise est une stratégie pédagogique dont le concept a été développé par Benjamin Bloom en 1968 et qui repose sur l'hypothèse que tout apprenant peut arriver à une maîtrise totale ou du moins de 85 à 90% des notions et des opérations enseignées si on lui laisse suffisamment du temps et qu'on utilise des moyens adéquats. Il s'agit d'un

enseignement collectif auquel s'ajoutent de fréquentes rétroactions et des mesures d'aide individualisée afin d'amener à un niveau très élevé de réussite le plus grand nombre possible d'élèves.

- **Postulat de la pédagogie de la maîtrise**

La pédagogie de la maîtrise (PM) repose sur l'axiome fondamental que tous les élèves sont capables d'apprendre ce qui est inscrit à leur programme d'études. Ce postulat formulé explicitement par Bloom (1979), dans son ouvrage *caractéristique individuelles et apprentissage scolaire* ne repose pas sur la croyance que tous les individus naissent égaux. Indéniablement, il existe des inégalités d'aptitudes initiales. Mais la pédagogie de la maîtrise refuse de croire que ces différences de départ déterminent de façon inéluctable les niveaux de compétence que peuvent atteindre les individus. Du moins, si les caractéristiques individuelles de départ sont changeables, la maîtrise de la plupart des compétences humaines les plus élaborées est un objectif pédagogique réalisable. L'égalité des acquis est possible : c'est une question de qualité de l'enseignement. Bloom (1986) souligne que, contrairement à l'Education Nouvelle, la pédagogie de la maîtrise n'oblige pas les enseignants à modifier leur façon d'enseigner.

- **Principe de la pédagogie de la maîtrise**

Cinq éléments sont essentiels dans la mise en place de la PM :

Définition de l'apprentissage visé : il est impossible d'implanter des pratiques conformes à la pédagogie de la maîtrise sans avoir une conception claire des apprentissages que visent ces pratiques. Définir l'apprentissage visé c'est décrire les buts et objectifs du processus d'enseignement. Si ces objectifs peuvent prendre des formes diverses, celles-ci sont néanmoins reliées à certaines contraintes, réalités de nature psychologiques ou pédagogiques. Les façons de concevoir l'apprentissage peuvent varier selon que la perspective d'analyse est **behavioriste**, cognitive, constructiviste, ou humaniste. Il faudrait faire la distinction entre l'apprentissage visé et l'activité d'apprentissage à réaliser ; si non, il devient facile de suivre un manuel de classe qui prescrit des activités, et une fois des activités terminées, on a le sentiment du devoir accompli et peut être la fausse impression que les objectifs d'apprentissage ont été atteints.

Spécification d'un seuil de maîtrise : pour la régulation de l'apprentissage menant à un niveau potentiel de comportement puisse s'effectuer, il est important que l'enseignant et

l'élève aient une idée relativement précise des critères définissant ce potentiel de comportement. La pédagogie de maîtrise choisie de définir ces critères d'apprentissage non pas en fonction du seuil de réussite minimale, (par exemple 55 ou 60%), mais plutôt en fonction d'un seuil de maîtrise. Quoiqu'il existe différentes façons de définir ce seuil de maîtrise, on a tendance à fixer celui-ci à un degré d'apprentissage considérablement supérieur à celui normalement associé au seuil de maîtrise de l'enseignement traditionnel. Selon la pédagogie de maîtrise, il importe de fixer des normes de réussite relativement élevées tout simplement par ce qu'un haut degré d'apprentissage est un meilleur garant de l'apprentissage subséquent qu'un apprentissage incomplet ou partiel (Bloom (1979)).

Scallon (2000) démontre qu'il existe de nombreuses façons de décrire les critères de maîtrise et différentes formes d'évaluation peuvent être les types d'apprentissage visés. Dans certaines tâches pour lesquelles les composantes sont facilement identifiables, il est possible de constater celles qui ont été maîtrisées et celles qui n'ont pas été maîtrisées. Dans certaines situations d'apprentissage, c'est les savoirs et l'expérience, voire l'intuition de celui qui évalue qui pourra déterminer si un apprentissage a été atteint selon les critères de maîtrise acceptables. L'important est de savoir qu'on peut avoir recours à une variété d'approches (tests traditionnels, observation, tâche authentique et complexe) pour évaluer l'apprentissage, et qu'en règle générale, un seuil de maîtrise élevé produit des résultats d'apprentissage supérieurs à celui moins élevé.

Utilisation de l'évaluation formative à base critériée : l'évaluation critériée et l'évaluation formative sont à la base de la pédagogie de maîtrise. Scallon distingue deux angles à l'évaluation formative : l'approche docimologique, qui met l'accent sur l'enseignement correctif comme modalité de régulation, et l'approche didactique, qui met l'accent sur l'« information en retour » ou la rétroaction donnée aux élèves. Une approche complète intégrerait ces deux perspectives. Dans certaines pratiques de la pédagogie de maîtrise, l'élève reçoit les résultats de la mesure de son apprentissage après une première évaluation et on l'informe quant aux objectifs « maîtrisés » et « non maîtrisés », mais il reçoit peu d'informations explicatives par rapport à ses points forts et ses points faibles. Une faiblesse de la perspective docimologique est le manque d'immédiateté dans la rétroaction donnée aux élèves.

La rétroaction qui est offerte est non seulement incomplète, mais parfois trop éloignée dans le temps et donc difficilement associée au processus d'apprentissage. Il importe donc

que les rétroactions soient fournies sans trop de délai, qu'elles soient spécifiques, explicatives et parfois même prescriptives. L'élève doit pouvoir faire siens les résultats de l'évaluation, leur donner un sens et être disposé à investir la rétroaction dans la poursuite de son apprentissage. Idéalement, l'évaluation, critériée et formative, permet à l'élève de s'autoévaluer comme apprenant et devrait l'inciter à prendre en charge son apprentissage.

Les activités correctives ou d'enrichissement constituent un élément pédagogique central à la pédagogie de maîtrise. Bloom (1979) a démontré que la qualité des apprentissages antérieurs était plus importante comme facteur de disposition aux apprentissages futurs, que des facteurs aussi marquants que l'aptitude intellectuelle ou la motivation. Selon la pédagogie de la maîtrise il est primordial que les élèves soient encouragés à atteindre un niveau d'apprentissage élevé en ce qui a trait aux objectifs d'apprentissage essentiels du programme scolaire. Non seulement cette pratique contribue à accroître le rendement scolaire, mais aussi, elle est associée à des conséquences affectives leurs capacités d'apprentissage et sont d'avantages motivés.

Accès à la reprise de l'évaluation : l'élève qui a consacré du temps supplémentaire à l'apprentissage a besoin de voir confirmer ses progrès. C'est pourquoi la pédagogie de la maîtrise comprend une reprise de l'évaluation et parfois même plusieurs. Il ne s'agit non pas des mêmes épreuves, mais d'épreuves équivalentes (celles-ci pouvant porter sur les aspects non maîtrisés) qui viennent confirmer ou non l'atteinte du seuil de maîtrise et les progrès réalisés. Selon cette théorie l'élève qui s'est investi dans une évaluation subséquente se comporte de plus en plus comme un élève confiant et capable d'atteindre les seuils de maîtrise visés.

- **Evaluation dans la pédagogie de la maîtrise**

L'évaluation joue un rôle catalyseur et essentiel dans la pédagogie de la maîtrise. Dans un système éducatif centré sur l'apprenant et son apprentissage, l'évaluation ne peut avoir qu'un seul but véritable, celui de promouvoir l'apprentissage (Landry et Robichaud, 1985). Même si certaines auteures ont suggéré différentes classifications des buts de l'évaluation, la facilitation de l'apprentissage constitue un but englobant qui a préséance sur tous les autres. Par exemple celui de fournir des données utiles à la communauté. C'est le seul but qui soit complètement cohérent avec une philosophie éducative qui donne l'apprentissage et l'actualisation du potentiel humain comme finalités du système éducatif.

Bloom, Hasting et Madauq, 1971, dans leur ouvrage classique *Handbook on Formative and Sommativ Evaluation of student Learning*, discernent trois fonctions essentielles à l'évaluation :

- La prévention des difficultés d'apprentissage (l'évaluation diagnostique)
- La régulation des apprentissages (l'évaluation formative)
- La reconnaissance sociale des acquis (l'évaluation somative).

L'évaluation sommative a surtout pour but de sanctionner ou de mesurer les degrés d'apprentissage. C'est pour cela que certains auteurs l'appellent l'évaluation « certificative ». On peut aussi distinguer l'évaluation « critériée » et l'évaluation « normative ». La première permet de juger les apprentissages à travers certains critères utilisés pour le définir tandis que la deuxième renvoie surtout à une norme qui n'a nécessairement pour objectif de décrire les apprentissages. On peut par exemple prendre comme norme un pourcentage, un rang centile ou une position sur la courbe normale. Selon Popham (1971) l'évaluation critériée a pour objectif de décrire l'apprentissage réalisé et de permettre un jugement quant à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Elle a pour but d'identifier les élèves qui ont une certaine norme de réussite, de classer. L'enseignant use des différentes stratégies d'enseignements, dans l'optique de les faire travailler. Il s'agit en effet d'un ensemble de jeu de question- Elle a pour but d'identifier les élèves qui ont atteint une certaine norme de réussite (un pourcentage par exemple), de classer les élèves en ou encore de sélectionner les forts et les faibles.

- **Rôle des différents acteurs**

Selon ce modèle, chaque individu, en tant qu'apprenant est le noyau de son processus d'apprentissage. De plus si nous acceptons que l'apprentissage est le processus sur lequel se fonde l'actualisation du potentiel humain, c'est-à-dire la finalité du système éducatif, nous sommes également forcés de reconnaître que seul l'individu peut ultimement faire sienne l'expérience éducative et seul l'individu peut apprendre, même si cette apprentissage est vécu dans le cadre interactif d'une relation éducative qui le facilite ( Landry, 1993) ; d'ailleurs, des recherches ont démontrées que si chaque élève pouvait avoir son propre enseignant, et donc être d'avantage le centre de l'enseignement, le rendement des élèves serait en moyen d'au moins deux écartés supérieur à celui qu'on observe dans le cadre de l'enseignement traditionnel (Bloom, 1984).

### **2.3.2. Théorie de l'intervention éducative de Lenoir**

L'intervention renvoie en premier lieu à l'idée d'une action dans le cadre d'un métier relationnel qui vient modifier un processus. Intervenir c'est venir entre, s'interposer, s'insérer, se glisser entre, s'introduire, poser une action en vue de changer quelque chose chez quelqu'un, en vue de résoudre un problème identifié chez autrui. Il faut donc reconnaître que toute intervention constitue une intrusion de la part d'un intervenant dans la vie des êtres humains concernés. Termes employés par les médecins des infirmières, les travailleurs sociaux, les policiers, les avocats, les professionnels de la communication, les économistes, les psychologues, les sociologues, les enseignants et bien d'autres. Son utilisation dans des domaines appliqués à l'éducation, cette notion prend la forme d'intervention éducatives.

Pour Lenoir (2000, p 13), l'intervention éducative se définit comme : l'ensemble des actions finalisées par un formateur en vue de poursuivre dans le contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles. Ceci pour favoriser la mise en œuvre par les élèves des processus d'apprentissage appropriés.

Il s'agit en effet de l'ensemble de pratiques d'enseignement qui tournent autour de trois phases qui sont : la phase pré- active ; la phase interactive ; et la phase post-active. En ce qui concerne notre travail d'étude nous nous focaliserons sur la phase interactive, laquelle phase se déroule en situation de classe.

Vu sur cet angle l'intervention éducative en classe désire un processus dialectique en ce sens qu'elle instaure un dialogue, une confrontation discursive, du point de vue distinct qui implique les élèves, des savoirs et un / ou des enseignants dans ce sens, elle suppose l'existence d'une interrogation existentielle. Sur le sens donné l'expression d'une opinion qui puisse se développer et contester l'interprétation monolithique d'un discours positif, poser l'hypothèse d'une autre vérité. Elle admet qu'une opinion contraire puisse être porteuse de sens, que la vérité n'est plus directement révélée par ce discours, mais qu'elle est désormais le résultat d'une recherche, la synthèse d'une confrontation entre des thèses opposées. Gadamer (1976) l'a bien montré en soulignant que la dialectique en tant qu'art de conduire un dialogue ne demande pas qu'on prenne vraiment en considération le poids positif de l'autre opinion. C'est donc un art de mettre à l'épreuve. Hors l'art de mettre à l'épreuve c'est l'art de positionner. Questionner veut dire mettre à découvert et poser dans l'ouvert.

Pour y parvenir, Lenoir (2000) dans ces travaux a développé quatre (04) modèles de l'intervention éducative. De ces quatre modèles celui qui se rapporte de notre travail est le modèle de ces interventions éducatives se rapportant à l'inter structuration cognitive (MIE4). En effet ce modèle d'intervention éducative caractérisé par une pédagogie interactive de recherche, avec comme modalité d'opérationnalisation l'interaction dans la dynamique apprenant/savoir/enseignant d'une part et d'autre part l'interaction apprenant/apprenant et la centration sur les interactions constructives de la réaction constructive de la relation éducative. La finalité du processus éducationnel associé consiste à aider l'apprenant à se transformer par les interactions constructives de la relation éducatives et par la production de la réalité. la démarche d'apprentissage qui se décline de ce model passe par trois phase en interaction : de l'investigation spontanée (phase de mise en situation et d'exploration de la situation problème) à la structuration réguler (phase de synthèse et bilan des apprenants) en passant par l'investigation structurée (résolution de la situation problème, recueil des données et traitement) vu sous cette perspective, le rôle de l'enseignant change : il est un mentor, une personne ressource un médiateur, un guide !!! L'intervention éducative ainsi envisagée, nous observons qu'elle s'applique à notre recherche dans la mesure où elle nous montre que la relation pédagogique en situation, repose (caractérisé par des échanges, débats, l'écoute des opinions), sur des échanges apprenants/ apprenants trouvent également, leurs origines, et fondement dans l'intervention éducative car, un tel apprenant.

Et comme le précise si bien Roux (2009), de nombreux travaux de laboratoire ont montré que les interactions entre pairs en situation de résolution de problème jouaient un rôle constructeur sur les compétences cognitives individuelles. De plus les pratiques pédagogiques des enseignants étaient très influençant dans co-construction.

C'est en cela que cette théorie a été recueillie pour expliquer et soutenir ce travail.

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

L'hypothèse suppose une affirmation provisoire suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises ». Pour Grawitz (2000 : 398), « l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs. Même plus ou moins précise, elle aide à sélectionner des faits observés. Ceux-ci rassemblés ; elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie ». On comprend au travers de cette position de Grawitz qu'une hypothèse est donc une affirmation provisoire concernant la

relation supposée entre deux ou plusieurs variables et qui, après l'expérimentation peut être confirmée ou infirmée. Nous avons émis une hypothèse générale et plusieurs autres hypothèses opérationnelles.

#### **2.4.1. Hypothèse générale**

On peut dire que l'hypothèse générale est la réponse à la question principale. C'est-elle qui guidera notre réflexion tout au long de ce travail ; elle est le fil conducteur. Ainsi, dans ladite étude, l'hypothèse générale est la suivante : les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur le rendement scolaire des élèves des groupes classes inclusifs.

#### **2.4.2. Hypothèses spécifiques**

Partant du postulat que l'hypothèse de recherche est une supposition qui est avancée pour guider une investigation, sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation. Les hypothèses de recherche permettront de mener à bien cette recherche puis qu'elles sont non seulement les caractéristiques de l'hypothèse générale, mais aussi plus concrètes à manipuler et constituent des propositions de réponse aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour guider cette investigation. Elles consistent en une opérationnalisation de l'hypothèse générale. Ainsi dans notre étude nous avons formulé deux hypothèses spécifiques.

**HR1 :** L'utilisation du braille a une incidence sur le rendement scolaires des élèves d'un groupe classe inclusif.

**HR2 :** L'utilisation de la langue des signes a une incidence sur le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif.

**HR3 :** L'usage du braille et du langage gestuel a une incidence sur les rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif.

#### **2.4.3. Définition des variables et indicateurs**

- **La variable**

La variable est un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes formes lorsqu'on passe d'une observation à une autre. Ainsi, les variables de notre travail sont : la variable indépendante et la variable dépendante.

La variable indépendante (VI) est la cause dans la relation de cause à effet ; c'est elle qui est manipulée par le chercheur et est censée avoir une incidence sur une autre variable dépendante. Notre VI est donc : pratiques pédagogiques spéciales.



La variable dépendante (VD) est une variable passive ; c'est elle qui est le comportement observé par le chercheur. Elle indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. Notre VD est : rendement scolaire d'un groupe classe inclusifs.

- **Modalités**

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

- ❖ **Modalités de la VI**

- ✓ **Modalité 1** : utilisation du braille
- ✓ **Modalité 2** : utilisation du langage gestuel
- ✓ **Modalité 3** : utilisation du braille et langage gestuel

- ❖ **Les indicateurs**

Ce sont des données concrètes et mesurables qui permettent de mieux cerner les variables. Dans notre travail, il s'agit de :

- ✓ Oui
- ✓ Non

#### 2.4.4. Le tableau synoptique

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

Thème	Question principale	Questions Spécifiques	Hypothèse générale	Hypothèses spécifiques	Variables	Indicateurs	Modalités
Les pratiques pédagogiques spéciales et rendement scolaire d'un	Quelle est l'incidence des pratiques pédagogiques spéciales dans	<b>QS1</b> – L'utilisation du braille a-t-elle une incidence sur le rendement scolaires des élèves des groupes classes inclusifs ?	: les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif.	<b>HR1</b> : L'utilisation du braille a une incidence sur le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif.	<b>VI</b> : pratiques pédagogiques spéciales.	Oui Non	Utilisation du braille

groupe inclusif	classe	les classes inclusifs ?	groupes	<b>QS2 –</b> L'utilisation du langage gestuel a-t-elle une incidence sur le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif ?		<b>HR2 :</b> L'utilisation du langage gestuel a une incidence sur le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif.		Oui Non	Utilisation du langage gestuel
				<b>QS3 –</b> L'utilisation du braille et du langage gestuel a une incidence sur le rendement des élèves d'un groupe classe inclusif ?		<b>HR3 :</b> L'utilisation du braille et du langage gestuel a une incidence sur le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif.		<b>VD :</b> rendement scolaire d'un groupe classe inclusif.	Oui Non

## **DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRAIRE**

## **CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE**

La méthodologie est l'ensemble des méthodes scientifiques et techniques que l'on emploie pour arriver à une vérification des hypothèses préalablement émises. Selon Grawitz (1981 : 531) « dans la recherche, la nature même des informations qu'il convient de collecter pour atteindre un objectif commande les moyens pour le faire (...) l'objectif à atteindre détermine le choix de la technique ».

En faisant recours à cette pensée, il s'agira dans cette section de présenter la méthodologie que nous avons employée pour mener cette étude. Nous allons nous appesantir sur le type de recherche effectué présenterons nos structures de recherche et reviendrons sur le choix des méthodes et instruments de collecte des données. Enfin, nous évoquerons les méthodes et techniques d'investigation.

### **3.1. TYPE DE RECHERCHE**

Notre étude est de type descriptif et corrélationnel. Elle se veut descriptive en ce sens qu'elle envisage analyser l'influence des pratiques pédagogiques spéciales dans nos écoles inclusives sur les notes des élèves dans des groupes classes inclusifs à l'aide des informations recueillies sur le terrain par le biais des observations et du questionnaire. Elle est corrélationnelle parce qu'elle fait référence à la relation qui existe entre les variables et veut ressortir la relation de dépendance qui s'établit entre les pratiques pédagogiques spéciales dans nos écoles inclusives et l'insertion des élèves dans l'environnement scolaire. Ainsi nous partons d'une situation concrète comportant un phénomène particulier, qu'il s'agit d'analyser et examiner. Les informations collectées sur les caractéristiques d'une population particulière, sur l'expérience d'une personne, sur un groupe ou toute autre entité sociale sont présentées sous forme d'énoncés descriptifs de relations entre les variables. Nous voulons présenter l'incidence des pratiques pédagogiques sur le rendement scolaire dans les classes inclusives.

### **3.2. SITE DE L'ETUDE**

Notre recherche se déroule dans la ville de Yaoundé, capitale du Cameroun et siège des institutions politiques. A Yaoundé deux écoles primaires publiques ont été transformées par l'arrêté N°7707/A/SDT/MINEDUB/SG/DEMP du 04 Aout 2015 en écoles primaires publiques inclusives et écoles primaires publiques d'application inclusives (EPPI et EPPIA). Il s'agit des écoles primaires publiques inclusives d'application de Nkoldongo groupe I et celui du Centre Administratif. Ces deux écoles constituent le lieu de notre recherche. EP de

Nkoldongo a été créé le 19 septembre 1990 et transformée en école d'application en février 2013 et en fin en EPPIA en Aout 20015. Et de l'école publique du centre administratif (EPICA) groupe 1 B qui est une école plurilingue créée en 2005. Ces écoles sont situées dans l'arrondissement de Yaoundé III et Yaoundé IV, Département du Mfoundi, Région du Centre. Ces arrondissements sont composés de populations cosmopolites originaires des dix régions du Cameroun. Nous avons choisi ces écoles parce que ce sont les seules écoles proches de nous qui répondent aux critères de notre recherche. Vu le temps de recherche prévu pour présenter les résultats de nos recherches pour notre formation à l'école normale supérieure. Par contre il nous a été plus aisé d'y tirer une population d'étude qui présente toutes les caractéristiques auxquelles nous aurons recours à l'EPPIA de Nkoldongo.

La distribution de notre questionnaire dans cette école a eu lieu entre 8h 00 et 14h 30 le lundi 19 novembre 2018. On peut noter ici que cette structure fonctionne comme les écoles ordinaires. On a un directeur du nom de M. Ambina Oguene Jean qui est chargée de diriger 18 enseignants. Les cours dans ces écoles commencent à 7h30 et finissent à 14h30 de lundi à vendredi sauf les mercredis où les cours s'achèvent à 12 h. On assiste à longueur de journée à deux pauses (recréation). La première entre 09h-09h30 et la seconde entre 12h00et 12h 30. Les enseignants suivent les programmes officiels des écoles primaires du Cameroun avec les nouveaux curricula. Cet établissement se présente en un bâtiment en bloc de deux niveaux peint en chocolat et jaune de 10 salles de classes avec un effectif total de 487 élèves parmi lesquels 63 déficients de nature intellectuelles, visuelles, auditives, physiques.

### **3.3. POPULATION ET ÉCHANTILLON**

Sous ce titre, nous commencerons par présenter la population d'étude avant de nous intéresser à l'échantillon lui-même.

#### **3.3.1. Population d'étude**

Le choix de la population d'une étude est imposé par la nature de l'information à recueillir. Les membres de ladite population doivent être capables de fournir des réponses aux questions du chercheur. Ce choix n'est donc pas neutre il prédétermine la distribution des réponses que le chercheur veut obtenir. Pour Blanchet et Gotman (1992), définir la population c'est sélectionner les catégories des individus que l'on veut interroger et à quel titre, déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions qu'on se pose. Selon Angers (1992), la population d'étude désigne l'ensemble d'éléments qui ont une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres

éléments et sur lesquels porte l'investigation. Vu l'intitulé de notre travail, la population qui nous intéresse est l'ensemble des élèves et enseignants des écoles inclusives de la région de Yaoundé.

### **3.3.2. Technique d'échantillonnage utilisée**

L'échantillonnage est un processus par lequel on choisit un certain nombre d'éléments dans une population de telle manière que les éléments choisis représentent ladite population. Il s'agit d'une notion importante en recherche, car lorsqu'on ne peut pas saisir un phénomène dans son ensemble, il est nécessaire d'opérer des mesures en nombre fini, afin de représenter ledit phénomène. À en croire Bacher repris par Rossi (1992 :27), « les techniques d'échantillonnage ont toutes pour objet, le choix, dans une population définie que l'on veut décrire, un certain nombre d'éléments qui devront présenter les mêmes caractéristiques que la population. » En d'autres mots, l'échantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout. L'échantillon, c'est la forme réduite de la population mère puisqu'ayant les mêmes caractéristiques. C'est un ensemble d'individus extraits d'une population initiale de manière aléatoire ou non, de façon à ce qu'il soit représentatif de cette population.

Dans la présente étude, nous avons procédé à un échantillonnage à choix raisonné dans les classes. Il s'est agi de tirer une portion de la population de telle manière que chaque membre y ait une chance égale d'être sélectionné. Ce procédé est considéré comme le meilleur moyen de sélectionner un échantillon représentatif.

### **3.3.3. Echantillon d'étude**

Au regard de la technique d'échantillonnage ci-dessus décrite, notre échantillon d'étude est composé outre de 280 élèves des deux sexes donc l'âge varie entre 5 et 23 ans allant de la SIL au CMII et de 18 enseignants dont l'ancienneté varie entre 1 et 15 ans tous appartenant aux groupes classes inclusifs. Notre critère de choix par excellence était donc de voir toutes les classes où les enfants déficients et non déficients sont mis ensemble en situation d'apprentissage et ceux à mesure de répondre à nos questions de recherche. Cette technique nous a permis de prélever l'échantillon de telle sorte qu'il présente toutes les caractéristiques de la population parente. Aussi avons-nous distribué équitablement nos 298 questionnaires soit 225 à l'EPPIA de Nkoldongo pour un total de 06 classes inclusives et 73 à l'EPICA pour un total de deux classes inclusives. Le tableau 03 ci-dessous illustre la composition de notre échantillon par école.

**Tableau 01: Présentation de l'échantillon d'étude des élèves selon le sexe**

<b>Ecole</b>	<b>Masculin</b>	<b>Féminin</b>	<b>Total</b>
EPPIA de Nkoldongo	85	125	210
EPCA	27	43	70
<b>TOTAL</b>	112	168	280

**Tableau 02: Présentation de l'échantillon d'étude des enseignants selon l'âge**

<b>Ecole</b>	<b>Masculin</b>	<b>Féminin</b>	<b>Total</b>
EPPIA de Nkoldongo	03	12	15
EPCA	00	03	03
<b>TOTAL</b>	03	15	18

Ces tableaux présentent des populations hétérogènes des élèves et enseignants échantillonnés dans notre étude. Les données montrent que cet échantillon est composé de 280 sujets répartis en deux écoles. Au plan analytique, les données montrent que 210 sujets soit 75% des effectifs relèvent des élèves de l'EPPIA. Pour ce qui est de l'autre groupe, les indices proportionnels sont quasi identiques avec cependant 50 point d'indice d'écart en faveur du de l'EPPIA.

Après avoir présenté la population, le type d'échantillonnage et l'échantillon de notre étude, nous allons à présent nous intéresser à l'instrument de collecte de données.

### **3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES DE L'ETUDE**

Plusieurs instruments permettent la collecte des données en sciences humaines. Parmi ceux-ci, on peut, entre autres citer, le questionnaire, l'entretien, l'interview, le focus group discussion. A ce titre, le chercheur doit s'assurer que l'instrument choisi mesure effectivement ce qu'il prétend examiner. C'est dans ce sens que Grawitz (2001), soutient que dans la recherche, la nature même des informations qu'il convient de recueillir pour atteindre l'objectif commande les moyens pour le faire. En effet, il est indispensable d'approprier l'outil à la recherche, l'objectif à atteindre détermine le choix de la technique.



Pour optimiser la possibilité d'atteindre les objectifs de notre étude, nous avons fait usage à la fois d'une grille d'observation, d'un questionnaire adressé aux élèves, d'un questionnaire et d'une grille d'entretien pour les enseignants comme instruments pour la collecte des données.

### **3.4.1. Le questionnaire**

La psychologie, science sociale par essence, dispose d'une kyrielle d'instruments de collecte de données à l'instar du questionnaire. D'après Quivy et Campenhoudt (1995 :190), « L'enquête par questionnaire est une série de questions à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatifs de l'univers de l'enquête (...) relative à leur situation sociale, professionnelle, à leurs opinions (...) ou encore sur tout autre point qui intéresse le chercheur ». En reprenant Mucchielli (1984), Chaffi (2007) affirme que le questionnaire est une suite de propositions, ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquels on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé.

Quant aux raisons de son choix, nous nous appuyons sur celles avancées par Blanchet et Gotman (1992) à savoir :

- C'est une méthode de production des données verbales/écrites ;
- Comme technique, il représente une situation interlocutoire particulière qui produit des données différentes ;
- Il provoque une réponse, l'opinion ou l'attitude et indique la réaction des sujets « à un objet qui est donné du dehors », achevé (question) ;
- Son choix réside essentiellement dans le choix du type de données recherchées ;
- Il implique la connaissance préalable du monde de référence, soit qu'on ne le connaisse d'avance, soit qu'il n'y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations ;
- Sa construction exige un choix préalable des facteurs discriminants et suppose que l'on dispose d'attitudes étalonnables et échelonnables. Il convient à l'étude d'un grand nombre de personnes et ne pose pas le problème de représentativité ;
- Enfin, il permet de rechercher des informations sur le terrain pendant une durée courte, en même temps qu'il constitue un instrument facile à manipuler et à moindre coût sans nécessiter des appareils d'enregistrement ou de grille d'observation.

### **3.4.2. Présentation du questionnaire**

Notre questionnaire est introduit par un paragraphe d'avant-garde qui explique aux sujets outre la confidentialité, l'appartenance à une catégorie sociale soit qu'ayant un handicap ou non. Le caractère académique de la recherche et la consigne. Il est structuré en items sans précision des sections numérotés de I à XIV pour ce qui est des élèves et de I à VIII. La première partie porte sur l'identification des sujets de manière implicite. Dans cette partie, il est question de recueillir des informations générales sur l'enquête.

Les autres items portent sur les modalités des variables des hypothèses de recherche. Elles s'intéressent aux pratiques pédagogiques spéciales des écoles tant pour les enseignants que pour les élèves. Dans son économie, ce questionnaire comporte les questions fermées et les questions ouvertes.

## **3.5. LA DEMARCHE DE COLLECTE DES DONNEES**

Dans cette partie, notre travail se décomposera en deux phases : une dite de pré-validation du questionnaire qui est la pré-enquête et l'autre la collecte des données proprement dite : c'est l'enquête. La première phase sera effective une fois que le questionnaire sera validé par le directeur de la recherche ; puis suivra immédiatement la phase de collecte proprement dit.

### **3.5.1. La pré-enquête**

Elle consiste à tester sur un échantillon réduit, l'instrument prévu pour l'enquête dans l'optique d'en vérifier la validité et la facilité des questions. Il était question pour nous d'éprouver notre questionnaire sur le plan de la forme et du fond. Ceci ayant pour fondement de souligner si possible les lacunes, de les corriger le cas échéant et de s'assurer qu'il répond effectivement à notre objectif.

Nous avons procédé au test de fiabilité de notre instrument de collecte de données le 26 octobre 2018. Ce test a été fait à 15 élèves choisis au hasard dans l'enceinte du complexe scolaire du Centre Administratif à Yaoundé situé entre la délégation régionale du MINEBASE, la délégation départementale du même ministère pour le Mfoundi et l'immeuble siège de l'entreprise Camtel. 06 sujets étaient de sexe masculin et 09 de sexe féminin, leurs âges oscillaient entre 08 et 10 ans. Au terme de cette étape, nous n'avons pas amendé notre questionnaire. En effet, les sujets n'ont éprouvé aucune difficulté dans la compréhension de nos items. Cette étape nous a permis de constater que les problèmes relatifs à la compréhension des questions étaient résolus.

### **3.5.2. L'enquête et ses difficultés**

Cette section montre comment nous avons passé le questionnaire et ressort les difficultés rencontrées.

Après avoir constaté que le questionnaire était accessible à tous, nous avons entamé l'investigation proprement dite en procédant à sa passation. Elle s'est déroulée du 19 au 21 novembre, donc en 03 jours. Nous avons opté pour l'administration directe au cours duquel les questions sont posées directement à l'enquêté qui remplit lui-même le questionnaire il lui est demandé de cocher la case de son choix et nous nous sommes tenus à les guider dans le remplissage de leur questionnaire. Quant aux enseignants ceux qui n'avaient jamais eu à enseigner les enfants déficients multiples, avaient des difficultés à nous donner les difficultés qu'ils rencontraient avec les types de déficiences qu'ils n'ont jamais rencontrées dans leur salle de classe. Ce qui fait que notre questionnaire adressé aux enseignants n'était pas rempli en entier par tous. Beaucoup d'enseignants ont opté pour le silence dans des questions qu'ils ont jugé pas concertantes.

Tout au long de l'enquête, nous avons fait face aux écueils qui méritent d'être soulignées. Malgré le statut des enseignants et les garanties d'anonymat que nous avons brandis, nous nous sommes heurtés au refus systématique de certains enseignants au remplissage du questionnaire par d'autres qui disaient ne pas avoir du temps. Certains ne voulaient même pas mettre à notre disposition leurs élèves, ce qui a valu l'intervention du directeur.

Parvenu à cette phase, il convient à présent de statuer sur la technique d'analyse de données.

### **3.6. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES**

Les différentes articulations qui constituaient notre questionnaire nous ont permis au moment du dépouillement d'avoir recours à une analyse à la fois qualitative et quantitative. Ce qui nous a donné l'occasion pour ce qui est de l'analyse qualitative de délaisser les calculs et nous orienter vers une analyse psychologique des observations recueillies. Grâce à elle nous nous sommes intéressées à certains cas ou indices qui nous auront permis d'évaluer certains phénomènes non moins négligeables.

### **3.6.1. Les techniques de traitement et d'analyse des données collectées**

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

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

### **3.6.2. Le programme**

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

### **3.6.3. L'analyse inférentielle**

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

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

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

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

Le test de khi-deux est une épreuve qui permet de mesurer le lien entre deux variables qualitatives. C'est un test de dépendance adapté à l'analyse des équations de dépendance entre deux variables qualitatives.

Il est donné par la formule ci-après :

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Avec  $\sum$  = somme

$f_o$  = fréquences observées ou données recueillies

$f_e$  = fréquences théoriques

$$f_e = \frac{T_c \times T_l}{N}$$

$T_c$  = effectif total dans la colonne du tableau de contingence

$T_l$  = effectif total dans la ligne du tableau de contingence

$N$  = effectif total de l'échantillon

Par souci de mieux comprendre le phénomène d'inclusion scolaire des enfants déficients dans des écoles ordinaires nouvellement transformées, nous avons traité nous-mêmes, nos données.

Nous allons dans un premier temps faire une description pure et simple des réponses aux items du questionnaire. Pour y parvenir, nous allons pour chaque question, établir un tableau de répartition issus de nos questionnaires suivis d'un bref commentaire des résultats.

Le test de  $\chi^2$  va nous permettre par la suite de vérifier les hypothèses de recherche.

Pour plus de clairvoyance, nous allons illustrer certains résultats des tableaux par les diagrammes en secteurs et par des histogrammes. Ainsi arrêtée, la démarche de ci-dessus nous a permis de collecter et de traiter les données. Il sera question dans le chapitre suivant de présenter les résultats obtenus de ce traitement et de les interpréter.

## CHAPITRE 4. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Notre travail est descriptif et inférentiel. Au niveau de son aspect descriptif, il s'agit d'une présentation brute des données collectées sur le terrain. Quant à sa dimension inférentielle il est question de présenter les analyses statistiques qui ont conduits à nos résultats. Le travail ici consiste à ressortir les données recueillies à l'aide de notre instrument de recherche après dépouillement. Il est question de présenter ces données dans des tableaux et de les commenter par la suite ; puis de s'atteler à des analyses des statistiques inférentielles.

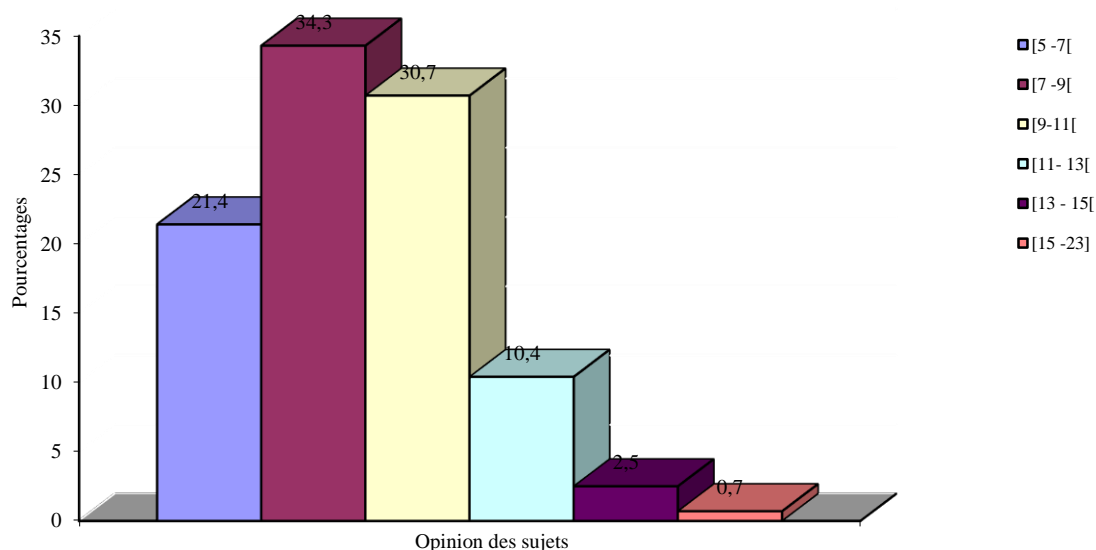
### 4.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RESULTATS

Nous avons présenté nos résultats dans des tableaux de distribution des fréquences. Ce sont des tableaux à une ou à deux entrées et contiennent qu'une ou deux variables. Ils présentent les catégories de variable et les données numériques correspondantes. Sur la première colonne se trouve le nom de la variable et sur les autres lignes de la même colonne, ses diverses catégories jusqu'à « total ». Dans la deuxième colonne, est indiqué l'effectif, le nombre d'informateurs correspondants à l'une ou l'autre catégorie. La troisième colonne contient, le pourcentage calculé sur l'ensemble des informateurs du tableau se trouvant dans l'une ou l'autre catégorie.

*Tableau 03. Répartition des élèves par âge*

AGES	Effectif	Pourcentage
[5 -7[	60	21 ,4
[7 -9[	96	34,3
[9-11[	86	30,7
[11- 13[	29	10,4
[13 - 15[	7	2,5
[15 -23]	2	0,7
<b>TOTAL</b>	<b>280</b>	<b>100,0</b>

*Graphique 01. Répartition des élèves par âge*



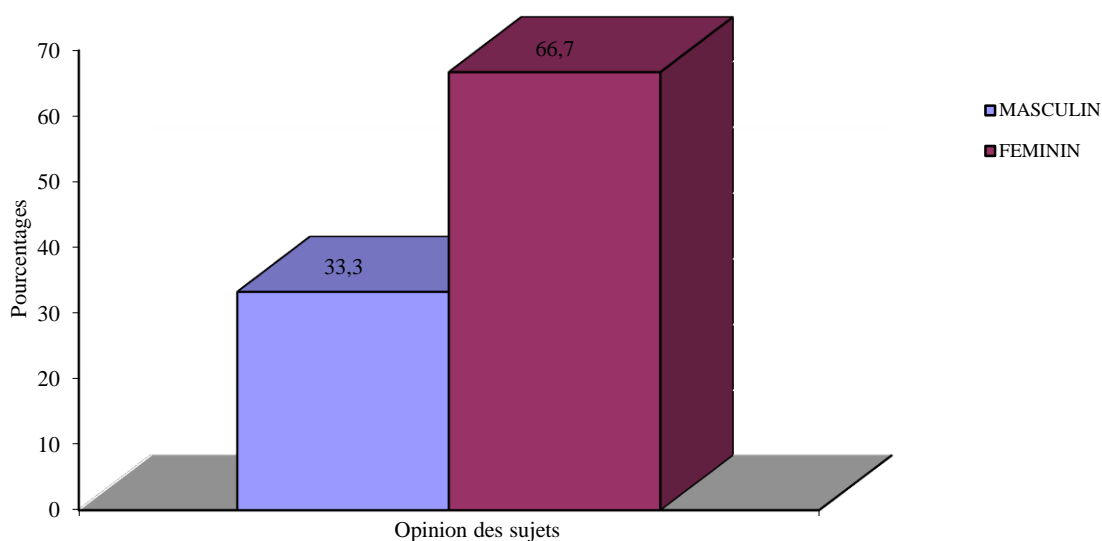
Ce tableau montre clairement que 60 élèves sur 280 ont un âge compris entre 05 et 07 ans soit un pourcentage de 21,4% ; 96 sur 280 élèves ont un âge compris être 07 et 09 ans pour un pourcentage de 34,3 % ; 86 élèves sur 280 ont un l'âge compris 09 et 11 soit un pourcentage de 30,7% ; et 38 sur 280 ont un âge supérieur ou égale à 11ans.

Ce qui montre que dans nos écoles inclusives nous avons des élèves dont l'âge est largement supérieur à l'âge requis pour le cycle primaire. Nous avons par exemple dans la classe du CP un enfant qui est âgé de 23 ans alors ceci pourrait se traduire par un manque d'attention pour ces parents à l'égard de ces enfants. Ces enfants sont conduits dans nos écoles inclusives dans une certaine mesure pour aider les parents à se débarrasser ne serraient que pour un bon moment le temps pour eux de souffrir un peu ou de vaguer à d'autres occupations. Ce qui fait un pourcentage de 13,6 % d'enfant ayant l'âge supérieur à l'âge requis pour le cycle primaire ce qui pourrait sans doute avoir une influence sur les résultats des enfants en âge scolaire pour ce cycle car on observe parfois chez ces derniers un comportement de violence physique sur les pairs.

*Tableau 04 : Répartition des enseignants enquêtes selon le genre*

GENRE	Effectif	Pourcentage
Masculin	04	33,3
Féminin	08	66,7
<b>TOTAL</b>	12	100,0

*Graphique 02 : Distribution des enseignants enquêtés selon le genre*



Ce tableau représente l'effectif d'enseignant ayant eu la magnanimité de répondre à notre questionnaire. A la lecture de ce tableau il ressort que 04 sur 12 enseignants de sexe masculin soit un pourcentage de 33,3% ; et 08 sur 12 enseignants de sexe féminin soit un pourcentage de 66,7 % . De plus à la lecture de ce tableau, il ressort que les femmes sont en majoritaire impliquées dans l'enseignement primaire au Cameroun. Ce qui pourrait par exemple se traduire par leur degré d'affectivité ou par leur patience vis-à-vis des enfants.

*Tableau 05 : Répartition des élèves selon leur catégorie*

<b>CATEGORIE</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Elèves déficients</b>	92	32,9
<b>Elèves normaux</b>	188	67,1
<b>Total</b>	280	100, 0

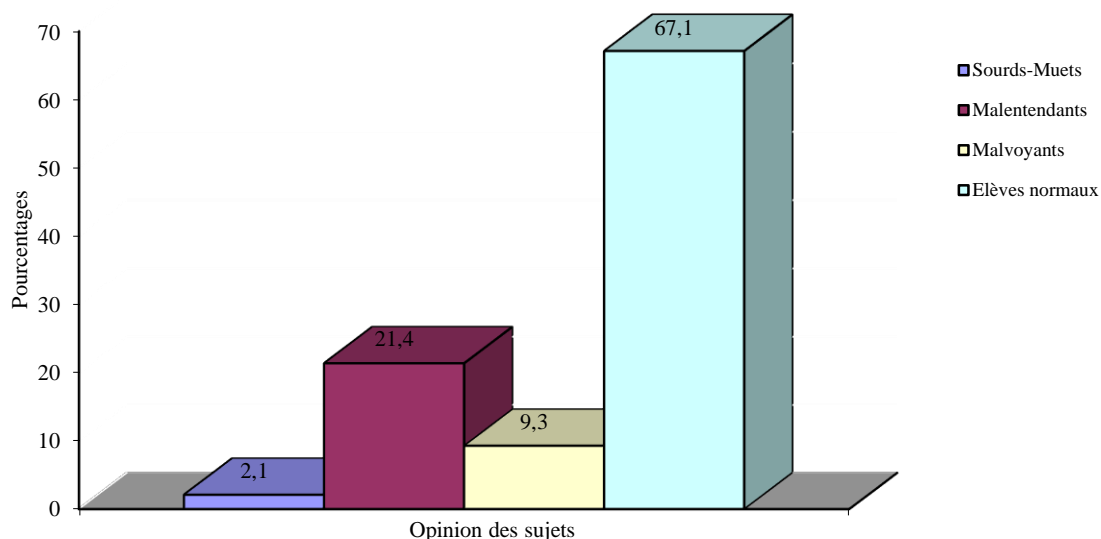
Ce tableau montre que 92 sur 280 élèves enquêtés ont une déficience pour un pourcentage de 32,9% ; et 188 sur 280 élèves enquêtés qui n'ont pas de déficience soit un pourcentage de 67,1%. Nous avons 188 élèves sur 280 qui n'ont pas de déficience soit un pourcentage de 67,1%. Ce qui peut nous amener à dire que la plupart des élèves rencontrés dans ces écoles sont des clairs voyants.



**Tableau 06 : Répartition des types d'élèves**

Types des élèves	Effectifs	Pourcentage
<b>Sourds-Muets</b>	6	2,1
<b>Malentendants</b>	60	21,4
<b>Malvoyants</b>	26	9,3
<b>Elèves normaux</b>	188	67,1
<b>Total</b>	280	100,0

**Graphique 03 : Distribution des élèves par types de déficience**



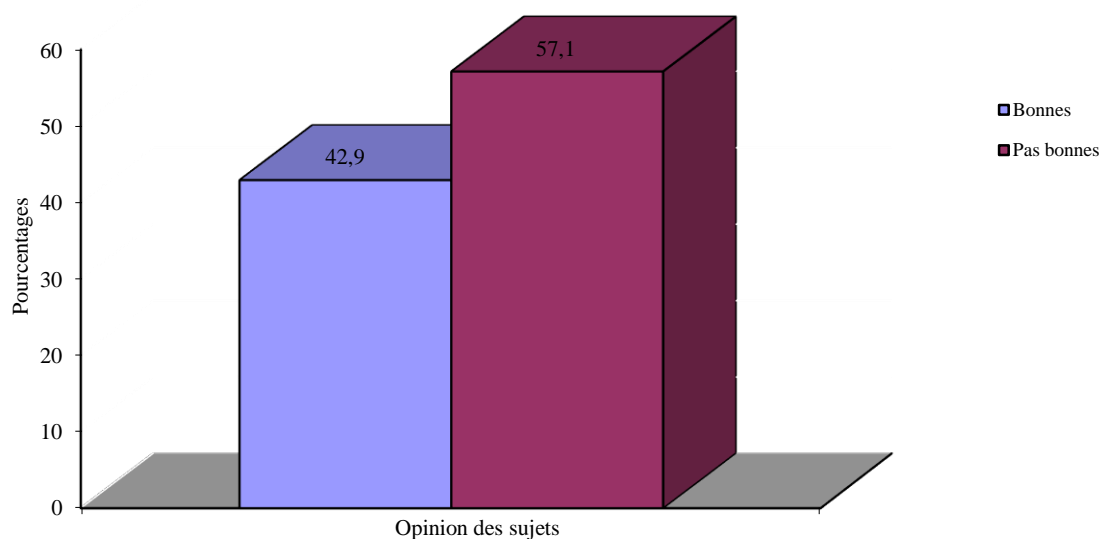
A la lecture du tableau ci-dessus, 26 élèves enquêtés sur 280 disent qu'ils ne voient pas bien soit un pourcentage de 9,3% d'enfant ont une déficience visuelle de la catégorie des malvoyants ; 06 élèves sur 280 sont des sourds- muets, ces enfants n'entendent pas, ils ne parlent non plus ils communiquent seulement par des signes, soit un pourcentage de 2,1 % ; 60 élèves sur 280 sont des malentendants. Ces enfants entendent mais à un seuil d'élévation de la voix plus haut, et parfois il faut attirer leur attention par des gestes. Mais aucun aveugle. Car à la question « vous ne voyez pas du tout » on a 280 élèves qui disent « NON » soit un pourcentage de 100%. Ce qui nous laisse comprendre que 188 élèves sur ces 280 élèves sont des élèves ordinaires, soit un pourcentage 67,1 % de malvoyants.

Pour ce qui est de l’item 4 de notre questionnaire adressé aux élèves il ressort que plus de la moitié des élèves redoublent leur classe. 167 élèves sur 280 redoublent leur classe soit un pourcentage de 59,3 % d’élèves qui redoublent leur salle de classe. Dans la même optique nous avons le tableau suivant :

**Tableau 07: Répartition des résultats mensuels des élèves**

<b>NOTES</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Bonnes	120	42,9
Pas bonnes	160	57,1
<b>Total</b>	280	100,0

**Graphique 04: Distribution des résultats mensuels des élèves**



Il ressort de ce tableau que 120 élèves sur 280 ont de bonnes notes au compte des résultats des évaluations mensuelles du mois de novembre 2018, soit un pourcentage de 42,9% des élèves qui ont pu obtenir une moyenne supérieure ou égale à 10/20. Et 160 sur 280 élèves qui ont des mauvaises notes soit un pourcentage de 57,1 % d’élèves donc la moyenne est inférieure à 10 /20. De plus l’enquête nous révèle que des élèves déficients profonds c’est-à-dire des enfants qui ont une déficience intellectuelle avec un QI inférieur à 45 ; les sourd-muets et ceux étant mongoliens ne participent pas aux évaluations. Ils sont repoussés après deux ans à la classe supérieure.

**Tableau 08 : Répartition des notes des élèves en selon leur catégorie**

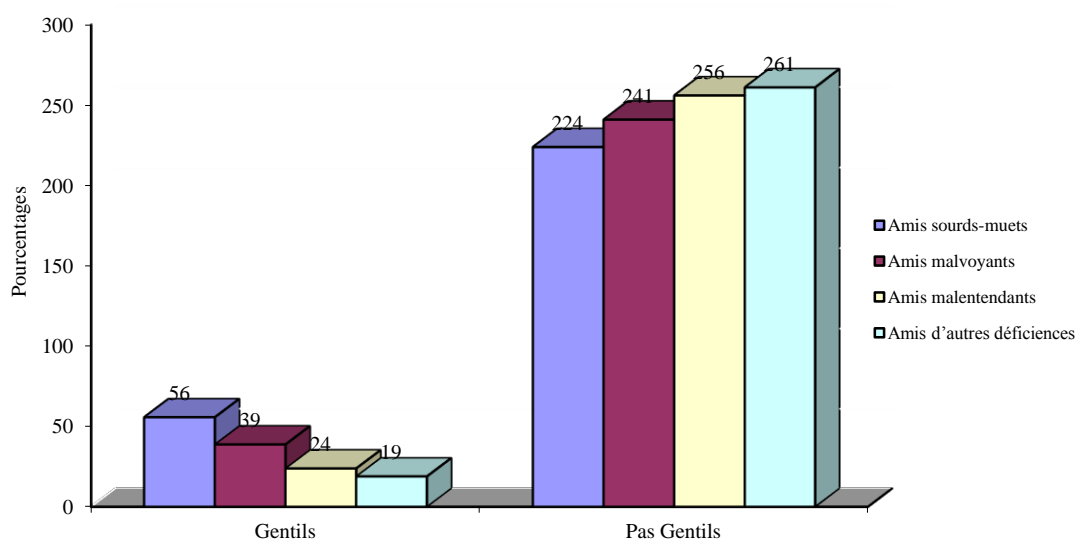
Notes Catégorie	Sans note	[0- 5[	[5- 10[	[10-15[	[15-20[	Total
<b>Elèves déficients</b>	10	12	59	09	02	92
<b>Elèves non déficient</b>	00	17	62	76	33	188
<b>Total</b>	10	29	121	85	35	280

Le tableau ci-dessus présenté montre pour ce qui est des élèves déficients que : 10 élèves déficients sur 92 n'ont pas de notes, ce qui peut s'expliquer par la profondeur de leur déficience. Au cours de nos investigations il nous a été révélé que certains de ces enfants déficients ne sont pas évalués mais ils sont repoussés après deux ans par classe ; de même 71 sur 92 élèves déficients ont des notes inférieures à la moyenne. Soit un pourcentage de 77,17% d'élèves qui ont de mauvaises notes ; contre 11 élèves ont une bonne note donc supérieure à 10/20. Pour ce qui est des élèves non déficients, la lecture de ce tableau nous présente 79 élèves non déficients sur 188 n'ayant pas pu obtenir une note égale à 10/20, soit un pourcentage de 42,02% contre 109 sur 188 ayant obtenus une bonne note.

**Tableau 09 : Répartition des élèves déficients selon les rapports entretenus avec leurs pairs**

Types d'élèves déficients	Gentils	Pas gentils
<b>Amis sourds-muets</b>	56	224
<b>Amis malvoyants</b>	39	241
<b>Amis malentendants</b>	24	256
<b>Amis d'autres déficiences</b>	19	261

*Graphique 05: Distribution des sujets en fonction des rapports entretenus avec leurs pairs*



Du diagramme ci-dessus, il ressort que 56 élèves sur 280 qualifient les amis sourds-muets d'amis gentils, contre 224 qui trouvent que des amis sourds-muets ne sont pas des amis gentils ; 39 élèves sur 280 qualifient les amis malvoyants d'amis gentils contre 241 qui trouvent que des amis malvoyants ne sont pas des amis gentils ; nous voyons aussi que 24 élèves sur 280 trouvent que des amis malentendants sont des amis gentils contre 256 qui trouvent que des amis malentendants ne sont pas des amis gentils ; et 19 élèves sur 280 disent que des amis avec autres déficiences (mongoliens, albinos, de déficients physique ...) sont des amis gentils contre 261 élèves qui trouvent que les amis avec autres déficiences ne sont pas des amis gentils. L'analyse de ce diagramme nous laisse croire que l'intégration des enfants déficients dans ces écoles est encore à revoir. Ces enfants ont une autre considération de leur père qui nous fait comprendre que ces enfants ne sont pas préparés à l'inclusion, ils n'ont pas encore acquis la notion du vivre ensemble

*Tableau 10 : Répartition des relations d'amitié entre pairs*

Relations Catégorie	Amis déficients	Amis non déficients
<b>Elèves déficients</b>	38	27
<b>Elèves non déficient</b>	27	188
<b>Total</b>	65	215

La lecture du tableau ci-dessus montre que 38 élèves déficients sur 92 arrivent à nouer des relations d'amitié avec leurs pairs déficients, et 27 sur 92 ont des amis, élèves normaux dans leur environnement scolaire ; 27 élèves normaux sur 188 ont au moins un ami élève déficient au sein de son école ; tous les élèves normaux ont au moins un ami non déficient au sein de l'école. Ce qui montre que des élèves ordinaires n'ont pas de difficultés à se faire des amis entre eux. Nous constatons également à la suite du dépouillement de notre questionnaire que le pourcentage pour un malentendant d'avoir au moins un ami est très faible avec 20,4% de sujets qui disent oui, contre 79,6% de sujets qui déclarent ne pas avoir un ami malentendant. L'analyse de la question 16 qui montre que 241 sur 280 élèves disent que des amis sourds ne sont pas des amis gentils, ce qui nous donne un pourcentage de 80%. De plus les élèves d'autres déficiences ont également du mal à avoir des amis soit un pourcentage de 27,1% de sujets qui reconnaissent avoir au moins un amis d'autre déficience qui peut être soit mongolien, soit albinos, soit arriéré mental, soit autiste, du moins pour ce qui est des autres déficiences présentes dans ces écoles. Par contre nous avons un pourcentage plus élevé chez les sujets normaux à avoir au moins un ami soit 84,3% contre 15,7 % de sujets qui disent ne pas avoir un ami normal. L'analyse profonde du questionnaire nous prouve que tous ceux qui disent ne pas avoir un ami normal sont déficients. Ce qui peut traduire une difficulté intégrative des élèves déficients dans nos écoles inclusives. Nous remarquons en réponses à la question de savoir le nombre d'amis des élèves normaux, que plus de 91,07% ont au moins un ami. Avec notamment certains élèves qui déclarent avoir plus de 20 amis.

**Tableau 11: Répartition des relations de communication entre élèves déficients et leurs pairs**

<b>TYPES D'ELEVES</b>	<b>A appris</b>	<b>N'a pas appris</b>
<b>Sourds-Muets</b>	06	274
<b>Malentendants</b>	08	272
<b>Malvoyants</b>	26	254
<b>Elèves normaux</b>	188	92

La lecture du tableau ci-dessus montre que 06 élèves sur 280 ont appris à communiquer avec des sourds-muets, 274 sur 280 n'ont jamais appris à communiquer avec un élève sourd-muet ; seulement 08 élèves sur 280 ont appris à communiquer avec les malentendants ; 26 sur 280 élève ont déjà appris à communiquer avec des malvoyants ; 188

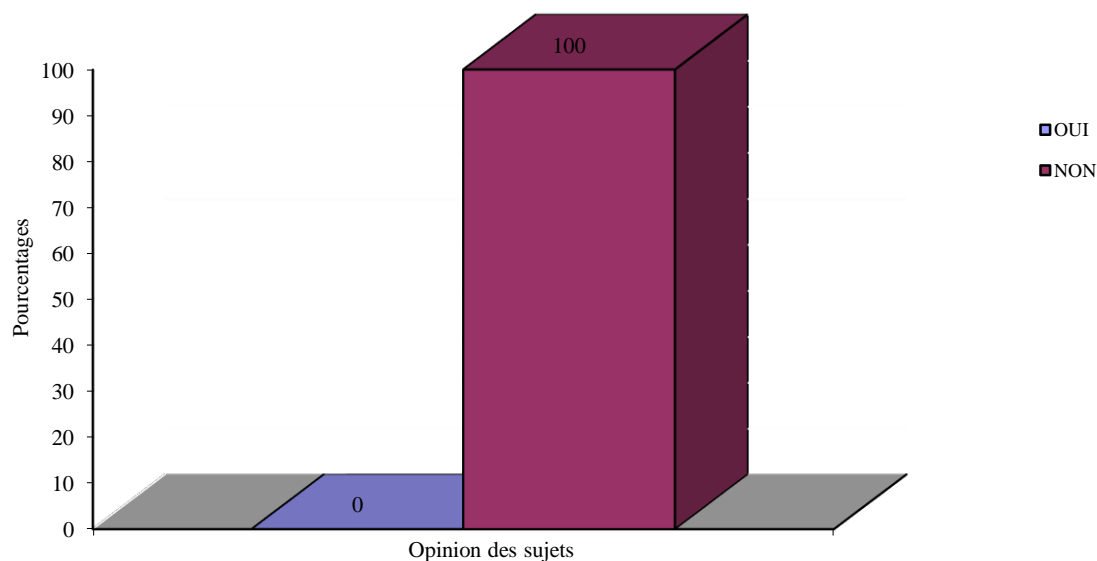
élèves sur 280 ont déjà appris à communiquer avec des élèves normaux contre 92 élèves qui n'ont jamais appris. On peut donc dire ici que la population des élèves n'ayant jamais appris à communiquer avec des élèves normaux est équivalente à celle des élèves déficients. Ce qui nous amène à penser à une analyse de l'apprentissage à la communication fonction de la spécialisation du maître.

En outre à la réponse du pourquoi de cette question il ressort que beaucoup d'élèves ne se sont pas exprimés à ce sujet. Soit qu'ils étaient embarrassés à ce niveau. Il en a parmi ceux qui disent avoir appris qui affirme l'avoir fait avec l'aide de leur entourage et non dans le cadre d'un enseignement classe. A la réponse pourquoi nous avons un pourcentage de 90,4% des élèves qui n'ont pas de réponse ou du moins qui ne peuvent pas expliquer le fait qu'ils n'aient jamais appris à communiquer avec ces personnes déficientes. Et 90,7% disent avoir appris chez eux et non à l'école. Ce qui pourrait aussi donner une explication au faible pouvoir des élèves normaux à nouer des relations d'amitié avec les enfants déficients.

**Tableau 12 : Répartition des sujets en fonction de l'apprentissage du braille**

<b>Apprentissage au braille</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	00	00,00
<b>Non</b>	280	100,00
<b>Total</b>	280	100,00

*Graphique 06: Distribution des sujets selon leurs opinions sur l'apprentissage du braille*



Le tableau ci-dessus montre clairement que le braille n'est pas enseigné dans nos écoles inclusives. Pour des raisons qu'aucun n'élève est incapable d'expliquer. Car ils ignorent la cause et n'ont même jamais entendu parler du braille, ils ne savent pas ce que c'est. Avec un pourcentage de 92,1% des élèves qui n'ont pas de réponse, et 99,6% qui affirment que la raison de leur ignorance du braille est qu'on ne leur a jamais appris.

**Tableau 13 : Représentation des de l'ancienneté des enseignants**

Nombre d'années	Effectifs	Pourcentage
[0- 5[	06	50
[5- 10[	04	33 ,4
[10- 15]	2	16,6
<b>TOTAL</b>	12	100

D'après le tableau ci-dessus 06 enseignants sur 12 ont une ancienneté inférieure à cinq ans soit un pourcentage de 50% ;04 sur 12 ont une ancienneté inférieure à 10ans pour un pourcentage de 33,4 % ; et 2 enseignants sur 12 ont une ancienneté de d'au plus 15 ans soit un pourcentage 16,6 %

**Tableau 14 : Distribution des enseignants à la maitrise de l'outil de la pédagogie spéciale**

Outils	Maitrise	Ne maitrise pas
<b>Braille</b>	02	08
<b>Langage gestuel</b>	06	06
<b>Braille et langage gestuel</b>	00	12

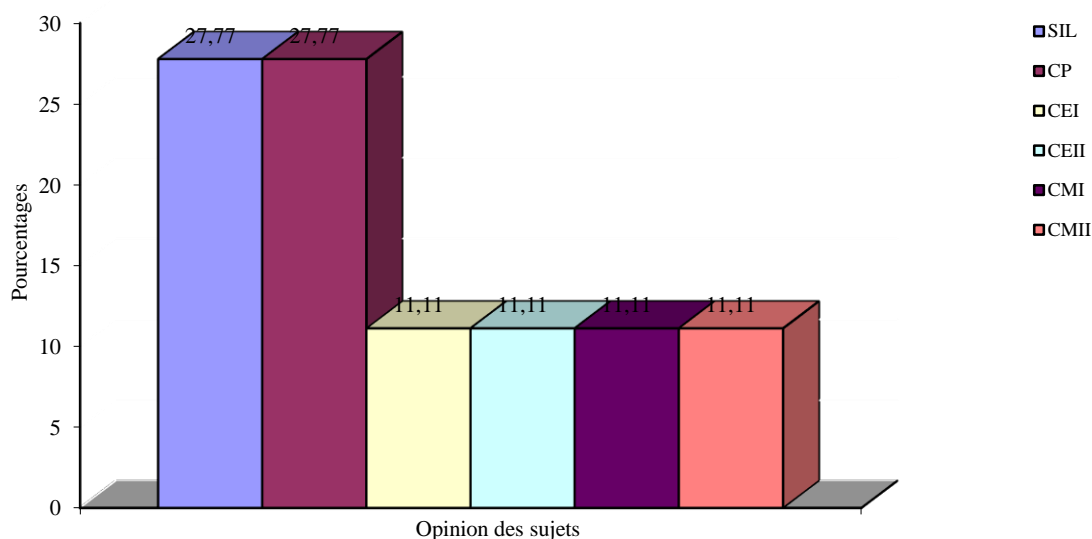
Le tableau ci-dessus montre clairement que 02 enseignants sur 12 ont une maitrisent de l'outil braille ; 08 sur 12 ne maitrisent pas le braille ; 06 enseignants sur 12 maitrisent le langage gestuel ; 06 ne maitrisent pas le langage gestuel ; aucun enseignant ne maitrise les deux. On observe dans nos écoles inclusives qu'il n'y a pas d'enseignant qui maitrise tous les outils de la pédagogie spéciale. De plus de manière explicite, il ressort de ce tableau que

seulement 08 enseignants sur 12 maîtrisent au moins un outil de la pédagogie spéciale. Ce qui voudrait dire que 04 enseignants sur 12 ne maîtrisent aucun outil de la pédagogie spéciale.

**Tableau 15 : Répartition des enseignants dans des groupes classes inclusifs**

Classes	Effectif	Pourcentage
<b>SIL</b>	04	27,77
<b>CP</b>	04	27,77
<b>CEI</b>	01	11,11
<b>CEII</b>	01	11,11
<b>CMI</b>	01	11,11
<b>CMII</b>	01	11,11
<b>Totaux</b>		100,0

*Graphique 07: Distribution des enseignants en fonction de la classe*



La lecture du tableau ci-dessus montre que nous avons 04 enseignants dans les deux classes de la section d'initiation à la lecture(SIL) ; 04 enseignants également au cours préparatoire (CP) ; 01 enseignant au cours élémentaire première année (CEI) ; 01 au cours élémentaire deuxième année(CEII) ; 01 enseignant au cours moyen première année (CMI) ; et 01 enseignant également au cours moyen deuxième année(CMII). Ce qui fait un total de 12 enseignants interrogés. Tout ceci peut nous amener à dire que l'effectif est très élevé pour les enseignants dans ces groupes classes.



**Tableau 16 : Répartition des relations d'amitié entre élèves et enseignants**

<b>Catégorie</b>	<b>Pas d'amis</b>	<b>Avec amis</b>
<b>Elèves déficients</b>	08	04
<b>Elèves normaux</b>	12	00

Le tableau ci-dessus montre que 08 enseignants sur 12 disent qu'il n'est pas aisé de nouer des relations d'amitié avec les déficients et 04 sur 12 disent qu'il est aisé de nouer les relations d'amitié avec les élèves déficients ; 12 enseignants sur 12 disent qu'il est facile de nouer des relations d'amitié avec les enfants normaux, pour un pourcentage de 00 % d'enseignant qui disent qu'il n'est pas facile de nouer des relations d'amitié avec des élèves non déficients. Ce qui peut traduire l'incapacité même pour des enseignant à insérer les enfants déficients dans l'environnement scolaire.

L'analyse approfondie de cette question montre que ces enfants sont généralement repliés sur eux et ne collaborent pas facilement avec les autres

Comme difficultés majeure que les enseignants rencontrent dans leur salle de classe avec les élèves déficients nous avons

- Communication difficile ;
- Matériel inapproprié ;
- Communication difficile ;
- Matériel inapproprié ;
- Difficulté de transmission ;
- Durée à expliquer ;
- L'absence de maîtrise du langage gestuel ;
- Manque de formation en connaissance de Braille ;
- Problème de lecture au tableau ;
- Difficulté de prise de notes.

## **4.2. ANALYSE INFERENTIELLE DES RESULTATS**

Il s'agit de dire dans quel cas nos hypothèses seront considérées comme étant vérifiées. Etant donné que notre étude est de type descriptif et corrélationnel d'une part, et que

nos valeurs sont aussi quantitatives d'autre part, nous avons utilisé le test de khi-deux ( $\chi^2$ ) dans la vérification de nos résultats.

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

#### ❖ Le tableau de contingence

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

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

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

#### ❖ Le calcul du Khi-Carré.

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

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Où  $f_0$  = fréquence observée et  $f_e$  fréquence théorique observée

**NB :** Si 50% des fréquences théoriques espérées présente des valeurs inférieures à 5, on procède à la correction de Yates dont la formule est la suivante :

$$\chi^2 = \sum \frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$$

❖ **Le degré de liberté (ddl).**

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

❖ **Le coefficient de contingence (C).**

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

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

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

❖ **Prise de décision.**

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

La prise de décision est la suivante :

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

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

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

### 4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1

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

**$H_a$  :** Il existe un lien significatif entre les pédagogies spéciales et les notes des élèves dans les groupes classes inclusifs.

**$H_0$  :** Il n'existe pas un lien significatif entre les pédagogies spéciales et les notes des élèves dans les groupes classes inclusifs.

- **La deuxième étape :** présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé comportant un item sur les pédagogies spéciales et les notes des élèves dans les groupes classes inclusifs soient des items 3, 4 et 5 du questionnaire des élèves et des questions de 5 à 9 du questionnaire des enseignants.

*Tableau 17 : Tableau de contingence, croisement entre la formation du maître et des notes scolaires*

<b>NOTES</b>	<b>Sans note</b>	<b>[0- 5[</b>	<b>[5- 10[</b>	<b>[10-15[</b>	<b>[15-20[</b>	<b>Total</b>
<b>OUTILS</b>						
Braille	02	11	18	20	09	60
Langage gestuel	01	03	85	54	26	169
Pas d'outil	07	15	18	11	00	51
<b>TOTAL</b>	10	29	121	85	35	280

**Tableau 18 : Tableau numérique des effectifs observés et effectifs théorique**

Outil de la pédagogie spéciale		Notes obtenus par les élèves					Total
		Pas de notes	[0- 5[	[5- 10[	[10-15[	[15-20[	
Braille	Effectif( $f_o$ )	10	29	20	0	0	59
	Effectif théorique( $f_e$ )	2,1	6,1	25,5	17,9	7,4	59,0
Langage	Effectif	0	0	101	68	0	169
Gestuel	Effectif théorique	6,0	17,5	73,0	51,3	21,1	169,0
Pas d'outil	Effectif	0	0	0	17	35	52
	Effectif théorique	1,9	5,4	22,5	15,8	6,5	52,0
Total	Effectif	10	29	121	85	35	280
	Effectif théorique	10,0	29,0	121,0	85,0	35,0	280,0

**Tableau 19 : Tableau du calcul du khi- carré( $\chi^2$ )**

$f_o$	$f_e$	$(f_o - f_e)$	$(f_o - f_e)^2$	$\frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$
10	2,1	7,9	62,41	29,71
29	6,1	22,9	524,41	85,96
20	25,5	-5,5	30,25	1,18
0	17,9	17,9	320,41	17,9
0	7,4	7,4	54,76	7,4
0	6,0	6	36	6
0	17,5	17,5	306,25	17,5
101	73,0	28	784	10,73
68	51,3	16,7	278,89	5,43
0	21,1	21,1	445,21	21,1
0	1,9	1,9	3,61	1,9
0	5,4	5,4	29,16	5,4
0	22,5	22,5	506,25	22,5
17	15,8	1,2	1,44	0,09
35	6,5	28,5	812,25	124,96

N= 357,351

$$\chi^2_{\text{cal}} = 357,351$$

- **La troisième étape :** Détermination du seuil de signification ( $\alpha$ )

$$\alpha = 0,05$$

- **La quatrième étape :** calcul du nombre de degré de liberté (n. ddl)

$$\text{n. ddl} = (5-1) (3-1)$$

$$= 4 \times 2$$

$$= 8$$

- **La cinquième étape :** Lecture de la valeur tabulée du Khi-deux

$$\chi^2_{\text{lu}} = 15,507$$

- **Sixième étape :** prise de décision

$$\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}} \text{ alors } H_0 \text{ rejetée et } H_a \text{ acceptée ; } \underline{357,351 > 15,507}$$

- **Conclusion :** Avec un risque de 5% de nous tromper, on peut dire que les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur les notes scolaire des élèves des groupes classes inclusifs

#### 4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n°2

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

**$H_a$  :** Il existe un lien significatif entre les pédagogies spéciales et l'insertion des enfants déficient dans leur environnement scolaire.

**$H_0$  :** Il n'existe pas un lien significatif entre les pédagogies spéciales et l'insertion des enfants déficient dans leur environnement scolaire.

- **La deuxième étape :** présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé comportant un item sur les pédagogies spéciales et les relations d'amitié entre pairs, soient des items 10 à 15 du questionnaire des élève et des items et des questions de 5 à 9 du questionnaire des enseignants.

**Tableau 20 : Tableau de contingence, croisement entre formation du maitre et les relations d'amitié entre pairs**

FORMATION DU MAITRE	RELATION D'AMITIE	
	AVEC AMIS	PAS D'AMIS
Maitres spécialisés	65	96
Maitre sans formation	00	119
<b>TOTAL</b>	65	215

**Tableau 21 : Tableau croisé : Formation du maitre / Capacité à nouer des relations entre pairs**

Formation du maitre		Relations d'amitié		
		Avec des amis	Pas d'amis	Total
Maitres spécialisés	Effectif	65	119	184
	Effectif théorique	42,7	141,3	184,0
Maitres non spécialisés	Effectif	0	96	96
	Effectif théorique	22,3	73,7	96,0
Total	Effectif	65	215	280
	Effectif théorique	65,0	215,0	280,0

**Tableau 22 : Tableau du calcul du khi- carré ( $\chi^2$ )**

$f_o$	$f_e$	$(f_o - f_e)$	$(f_o - f_e)^2$	$\frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$
65	42,7	22,3	497,29	11,64
119	141,3	- 22, 3	497,29	3,51
0	22,3	22, 3	497,29	22, 3
96	73,7	22,3	497,29	6,74

N = 44,166

$\chi^2_{cal} = 44,166$

- **La troisième étape :** Détermination du seuil de signification ( $\alpha$ )

$$\alpha = 0,05$$

- **La quatrième étape :** calcul du nombre de degré de liberté (n. ddl)

$$\text{n. ddl} = (2-1) (2-1)$$

$$= 1 \times 1$$

$$= 1$$

- **La cinquième étape :** Lecture de la valeur tabulée du Khi-deux

$$\chi^2_{lu} = 3,841$$

- **Sixième étape :** prise de décision

$$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu} \text{ alors } H_0 \text{ rejetée et } H_a \text{ acceptée ; } \underline{44,166 > 3,841}$$

- **Conclusion :** Avec un risque de 5% de nous tromper, on peut dire que les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur les l'insertion des élèves déficients dans leur environnement scolaire.

#### 4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche n°3

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

**$H_a$  :** Il existe un lien significatif entre les pédagogies spéciales et les relations de communication des élèves déficients et leurs pairs élèves ordinaires.

**$H_0$  :** Il n'existe pas un lien significatif entre les pédagogies spéciales et les relations de communication des élèves déficients et leurs pairs élèves ordinaires.

- **La deuxième étape :** présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche.



**Tableau 23 : Tableau de contingence, croisement entre la formation du maître et la communication des pairs en milieu scolaire**

<b>Catégorie</b> <b>Formation</b>	<b>Sourds-muets</b>	<b>Malentendants</b>	<b>Malvoyants</b>	<b>Elèves normaux</b>
Braille	00	00	00	59
Langage gestuel	06	52	26	129
Braille et langage gestuel	00	00	00	00
Pas de formation	00	08	00	00
<b>Total</b>	06	60	26	188

**Tableau 24 : Tableau de contingence entre l'outil de la pédagogie spéciale et la communication avec les pairs en milieu scolaire**

Outil de la pédagogie spéciale		Communication avec les pairs				Total
		Sourds - Muets	Malentendants	Malvoyants	Elèves normaux	
Braille	Effectif	0	0	0	59	59
	Effectif théorique	1,3	12,6	5,5	39,6	59,0
Langage Gestuel	Effectif	6	8	26	129	169
	Effectif théorique	3,6	36,2	15,7	113,5	169,0
Pas d'outil	Effectif	0	52	0	0	52
	Effectif théorique	1,1	11,1	4,8	34,9	52,0
Total	Effectif	6	60	26	188	280
	Effectif théorique	6,0	60,0	26,0	188,0	280,0

**Tableau 22 : Tableau du calcul du khi-Carré ( $\chi^2$ )**

$f_o$	$f_e$	$(f_o - f_e)$	$(f_o - f_e)^2$	$\frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$
0	1,3	1,3	1,69	1,3
0	12,6	12,6	158,76	12,6
0	5,5	5,5	30,25	5,5
59	39,6	19,4	376,36	9,50
6	3,6	2,4	5,76	1,6
8	36,2	-28,2	795,24	21,96
26	15,7	10,3	106,09	6,75
129	113,5	15,5	240,25	2,11
0	1,1	1,1	1,21	1,1
52	11,1	40,9	1672,81	150,70
0	4,8	4,8	23,04	4,8
0	34,9	34,9	1218,01	34,9

N= 251,978

$\chi^2_{cal} = 251,978$

- **La troisième étape :** Détermination du seuil de signification ( $\alpha$ )

$$\alpha = 0,05$$

- **La quatrième étape :** calcul du nombre de degré de liberté (n. ddl)

$$n. \text{ddl} = (3-1) (4-1)$$

$$= 2 \times 3$$

$$= 6$$

- **La cinquième étape :** Lecture de la valeur tabulée du Khi-deux

$$\chi^2_{lu} = 1,592$$

- **Sixième étape :** prise de décision

$$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu} \text{ lors } H_0 \text{ rejetée et } H_a \text{ acceptée ; } \underline{251,978 > 1,592}$$

- **Conclusion** : Avec un risque de 5% de nous tromper, on peut dire que les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur les relations de communication entre élèves déficients et leurs pairs, élèves ordinaires.

**Tableau 23 : Tableau récapitulatif des hypothèses de recherche**

Hypothèses de recherche	Seuil de signification	N.ddl	X <sup>2</sup> cal	X <sup>2</sup> lu	Décision
Les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur les notes scolaires des élèves des groupes classes inclusifs.	$\alpha = 0,05$	08	357,351	15,507	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ lors Ho rejetée et Ha acceptée ; Il existe un lien significatif entre l'utilisation du braille et le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif.
Les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence l'insertion des enfants déficients dans leur environnement scolaire	$\alpha = 0,05$	01	44,166	3,841	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ lors Ho rejetée et Ha acceptée ; il existe un lien significatif entre l'utilisation du langage gestuel et le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif.
Les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur les relations des élèves déficients et leurs pairs, élèves ordinaires	$\alpha = 0,05$	04	251,978	1,592	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ lors Ho rejetée et Ha acceptée. Il existe un lien significatif entre l'utilisation de la combinaison du langage des signes et le braille et le rendement scolaire des élèves des classes inclusives

## **CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES**

Il s'agit pour cette partie d'analyse des résultats auxquels nous sommes parvenus sur le plan théorique et pratique.

A titre de rappel, notre étude porte sur les pratiques pédagogiques spéciales et le rendement scolaire dans des groupes classes inclusifs. Nous avons soumis 292 sujets à un questionnaire, soit 280 élèves et 12 enseignants des écoles inclusives dans le but d'établir le lien entre les pratiques de la pédagogie spéciale et le rendement scolaire dans des groupes classes inclusifs. Après dépouillement desdits questionnaires nous sommes parvenues à un certain nombre de résultats auxquels il convient de donner une interprétation. Cette interprétation fera par hypothèse de recherche, l'une après l'autre.

### **5.1. Interprétation de HR1 : l'utilisation du braille a une incidence sur le rendement scolaires des élèves des groupes classes inclusifs.**

Pour ce qui est de notre première hypothèse de recherche, le dépouillement figurant sur les tableaux 8, 9 et 14 nous ont permis de vérifier notre hypothèse avec un  $\chi^2_{cal}$  de 357,351 pour un  $\chi^2_{lu}$  de 15,507 avec un seuil de signification de 5% et à 8 de degré de liberté. De ces résultats il ressort que 43,21% élèves déficients visuels des classes inclusives ayant des enseignants qui n'ont aucune maîtrise du braille ont des mauvaises notes soient 121 sur 280. Avec un pourcentage de 3,57 d'enfants qui ne participes pas aux évaluations bien qu'étant présents. Ce qui peut se caractériser par une pédagogie d'exclusion dans ces salles de classe. Notons également que nous avons les élèves de plus de 20 ans dans nos groupes classes inclusifs avec un pourcentage de 3,21 d'enfants appartenant à la tranche d'âge de [13-23] ans.

Du point de vue théorique lorsqu'on se réfère, si on se réfère aux stades de développement de la personnalité, l'enfant à cet âge traverse une période de crise dite crise de l'adolescence. Les apprentissages sociaux à cet âge devraient correspondre aux besoins physiologiques.

Du point de vue analytique ces résultats montrent que l'outil de la pédagogie spéciale dans nos écoles transformées ne permet pas une inclusion effective dans nos salles inclusives. On a 100% d'enfants qui disent qu'ils n'ont jamais appris braille et ne savent même pas de

quoi il est question. Pour ce ayant pu intégrer les signes tout se passe sans aucune originalité. Que ce soit le signe américain (ASL) ou le signe français (LSF) rien n'est maîtrisé, tout se passe de façon traditionnelle.

Beaucoup d'écrits dans les années 90 étaient riches de textes scientifiques sur les effets de l'intégration et de l'inclusion dans un paradigme positiviste, ceux des années 2000 portent principalement sur les fondements de pratiques plus inclusives, les synthèses de connaissances de même que les stratégies les plus susceptibles de contribuer au développement de telles pratiques. D'autres chercheurs s'étant donnés comme objectif de produire une méta-analyse sur les effets de l'inclusion scolaire (Katz et Miranda, 2002a, 2002b ; Koster, Nakken, Pijl et Van Houten, 2009 ; Lindsay, 2007 ; Ruijs et Peetsma, 2009), le nombre d'écrits recensés répondant aux critères établis dans le cadre de cette synthèse ne permet pas non plus la réalisation d'une telle démarche.

Pendant que certains auteurs tels que Piaget et de Lev Vygotsky ; Dewey Montessori ou Freinet se penchent sur le constructivisme pédagogique ce qui veut dire que l'intelligence se construit, d'autre par contre prônent pour une différenciation pédagogique qui prétend que les élèves ont des points forts et des points faibles. Cette hypothèse pousse certains à adapter l'enseignement aux différentes manières d'apprendre, question de donner un enseignement plus personnalisé, individualisé. Chaque élève ayant accès à un grand nombre d'approches différentes.

Faisant appel à la théorie de des intelligences multiples de Gardner on peut interpréter ces résultats sous un autre angle. En effet ces écoles ont été transformées et les maitres dans des classe continuent à faire comme en situation d'apprentissage ordinaire. Ce qui justifie l'échec scolaire dans ces groupes scolaires.

Du point de vue pratique le lien que nous avons établi entre les pratiques pédagogiques spéciales et les notes scolaires, montre que bon nombre d'enfants n'arrivent pas à s'adapter à l'hétérogénéité de la classe ce qui influence significativement leurs résultats scolaires. De même la pédagogie appliquée ne permet pas l'épanouissement de l'enfant déficient, ou même de son autonomie.

Il serait ainsi nécessaire dans le processus d'accueil des enfants déficients que les enseignants soient suffisamment outillés et préparés aux pratiques pédagogiques inclusives. Le rôle de l'enseignant ou de l'éducateur étant comme le note Mireille Lescure (1978 :

65) « D'aider l'enfant non seulement à se développer dans chaque milieu, mais aussi à passer dans le milieu suivant ».

L'incidence de l'utilisation du braille sur le rendement scolaire des classe inclusives, nous amené à penser à un engagement professionnelle personnel (la volonté de s'améliorer et à s'adapter), et à une autodétermination plutôt qu'à une attente de signal ou d'alerte déclencheur du recyclage. C'est dans le même sens que **Lantier et al** (1980) dans leurs travaux de recherches aboutissent aux résultats selon lesquels les pratiques pédagogiques peuvent être modifiées ou transformées en vue de répondre aux besoins spécifiques des apprenants et contribuer à leur amélioration. L'évaluation diagnostique doit donc permettre à chaque enseignant de prendre attache aux compétences et à s'arrimer aux besoins des apprenants.

## **5.2. Interprétation des HR2 et HR3.**

Pour la deuxième hypothèse de recherche (HR2) : « *l'utilisation du langage des signes a une incidence sur le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif* ». Les tableaux 10, 9 et 14 : la distribution des enseignants en fonction de leur spécialisation et la représentation des relations d'amitié entre les élèves en fonction de leur catégorie. 65 élèves sur 280 arrivent à nouer des relations amitiés qui incluant des élèves déficients. Pour la troisième hypothèse de recherche (HR3) à savoir : « *l'utilisation du langage des signes et le braille a une incidence sur le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif* ». Les tableaux 11 et 14 : la distribution des relations de communication des élèves en fonction de leur déficience et la distribution des enseignants en fonction de l'outil de la pédagogie spéciale maîtrisé.

Ces tableaux nous révèlent que 06 élèves sur 280 ont appris à communiquer avec des sourds-muets, 274 sur 280 n'ont jamais appris à communiquer avec un élève sourd-muet ; seulement 08 élèves sur 280 ont appris à communiquer avec les malentendants ; 26 sur 280 élève ont déjà appris à communiquer avec des malvoyants ; 188 élèves sur 280 ont déjà appris à communiquer avec des élèves normaux contre 92 élèves qui n'ont jamais appris. On peut donc dire ici que la population des élèves n'ayant jamais appris à communiquer avec des élèves normaux est équivalente à celle des élèves déficients. Ce qui nous a permis d'obtenir un seuil de signification de 5% et les degrés de liberté de 4 et 1 des khi-carrés calculés supérieurs aux khis carrés tabulé. Ces valeurs nous permettent de tirer les conclusions selon lesquelles les pratiques pédagogiques spéciales dans nos classes inclusives ont une incidence

sur le rendement scolaire des élèves d'un groupe classe inclusif. Ceci par conséquent s'explique par la non insertion des enfants déficients dans leur environnement scolaire et sur leurs relations de communication. Ces réponses nous semblent très pertinentes par ce que pour la question 7 du questionnaire des enseignants la majorité dit ne pas être aisé de nouer les relations d'amitié avec des élèves sourds-muets. Si même pour l'éducateur il n'est pas facile de créer un climat d'attentes avec les déficients à plus forte raison pour les pairs.

En effet l'enfant déficient qui arrive dans un nouvel environnement, est confronté à l'agressivité des autres, à leur hostilité et à leur marginalisation. Ces derniers pensent qu'il est venu qu'ils sont très différents de lui et parfois ont peur d'une contamination. Citons à propos Mireille Lescure (1978 : 82) qui dit « On ne peut empêcher cependant certaines enfants de réagir et de se montrer agressifs envers le nouveau venu qui vient perturber le réseau des relations familiales ».

En nous référant sur l'approche psychanalytique de l'affectivité de Spitz, on peut dire que le comportement des enfants qui accueillent le nouveau venu correspond au stade d'angoisse du huitième mois où l'enfant ne sourit plus à n'importe qui. Il distingue les différences entre des personnes. Par analogie aux enfants des écoles inclusifs, nous constatons plutôt parfois l'agressivité de la part de l'enfant déficient. Nos observations dans les salles de classe nous ont permis de voir que ces enfants empêchent parfois le bon déroulement des activités d'apprentissage par leur agressivité. Ils apparaissent parfois très violents, même envers des enseignants. Cela s'explique à la justification de la question 7 du questionnaire enseignant.

La pertinence peut aussi se justifier par le critère d'âge. Pour Hartup (1983 :90) : « Les relations avec les pairs et celles des enfants d'âges différents ne jouent pas le même rôle dans le processus de scolarisation. Les relations en milieu scolaire permettent d'acquérir de l'habilité sociale dans le domaine de concession mutuelle et de s'intégrer dans son milieu scolaire ».

Le type de relation que ces enfants entretiennent dans leur milieu familial peut influencer sur leur comportement à l'école, étant donné que la famille constitue le tout premier milieu éducatif. En outre ces enfants sont parfois reniés par leur propre famille. C'est peut-être cela qui justifie la présence d'un élève déficient de 23 ans d'âge au cours préparatoire. Nos écoles inclusives s'assimilent aux garderies où des maitresses sont assimilées aux « nounous ». Le degré de déficience n'est pas pris en compte. Etant donné que

la famille est l'horizon existentiel de l'homme, le socle fondamental sur lequel se construit tout le réseau de relations sociales, on comprend que l'enfant déficient transpose la qualité de relations qu'il entretient avec ses frères et sœurs sur celle qu'il entretient avec ses camarades. Le rôle de l'enseignant ici est de jouer une fonction de substitution. Il doit amener l'enfant déficient à se sentir intégré pour démunir la tension de la pulsion de mort qui l'anime, ce qui lui permettrait de se faire de bonne relation d'amitié avec ses camarades. De plus, l'usage des bonnes stratégies d'inclusion permettra l'insertion des élèves déficients dans nos environnements scolaires. Il va donc ici du rôle de l'encadreur des enfants à s'assurer que l'enfant qui arrive, s'intègre harmonieusement dans la famille. Ceci passe par la gestion des conflits entre des élèves, à l'accent sur les cours de morale et à la sensibilisation des enfants au respect et à la tolérance.

Pour conclure nous dirons que l'insertion scolaire de l'enfant déficient en milieu scolaire dépend du degré d'affectivité dans ce milieu. Dans le cas des enfants sourd par exemple ces derniers souffrent de la perte du langage ce qui peut les amener à des postures agressives car ils n'arrivent pas à se faire entendre. Ces enfants se sentent parfois mis à l'écart. L'affectivité est le principal facteur explicatif de ses résultats scolaires. En effet tous ses élèves déficients souffrent de la perte que ce soit partiel ou total d'un organe, ce qui crée une carence affective susceptible d'affecter leur rendement scolaire si les pratiques pédagogiques mis en œuvre ne facilitent pas l'apprentissage du braille et du langage gestuel.

### **5.3. Suggestions et recommandations**

La recherche permet de lever le voile sur les problèmes de la vie en général. Pour qu'elle accomplisse pleinement cette mission, il est souhaitable que les esquisses de solution soient proposées aux différentes situations qui se présentent. C'est dans cette optique que nous avons essayé de suggérer quelques-unes qui, à notre humble avis, pourraient améliorer le domaine éducatif en général et celui de notre pays en particulier.

En effet, après avoir relevé un certain nombre de critères qui affectent le rendement scolaire dans nos groupes classes inclusif, nous avons formulé des suggestions qui vont aux pouvoirs publics, aux responsables et décideurs des institutions scolaires, aux parents, aux élèves et à la société en général.



### **5.3.1. Aux pouvoirs publics**

Nos résultats sont incontestablement édifiants pour les pouvoirs publics qui sont responsables du destin de la collectivité toute entière. Les données ci-dessus présentent suffisamment l'engouement, les souhaits des enseignants pour les écoles inclusives, les modèles des structures devant accueillir leur progéniture, avec ou sans déficience. Nous pensons donc que les décideurs politiques et d'autres secteurs intéressés pourraient coopérer davantage pour analyser et améliorer les problèmes d'éducatons : matériel didactique, nutrition, matériel de culture numérique, enseignement, discipline, structures d'accueil, transport... Il faudrait aussi mettre des structures institutionnelles dont la tâche serait de recycler les promoteurs d'écoles dans leur tâche d'éducation, leur présenter les souhaits, les vœux des parents et les critères des structures attendues pour assurer à leurs enfants une bonne éducation.

### **5. 3.2. Aux responsables des institutions scolaires**

Nous demandons aux dirigeants, notamment à ceux qui bricolent encore l'enseignement de regarder avec un grand intérêt les efforts fournis par leurs collègues et de faire tous les efforts possibles de s'adapter aux types d'apprenant. Qu'ils ne se limitent pas seulement à la course non-effrénée de l'argent, ou à la pédagogie centrée sur les programmes scolaires ou des curricula. Mais qu'ils s'appliquent aussi pour satisfaire les attentes des élèves. Ils peuvent à cet effet doter leurs institutions des structures adéquates avec des clôtures par exemple et des salles de classe aérées. Doter si possible des moyens de transport fiables au lieu des fourgons, à la réduction de l'effectif dans des classes, à l'augmentation des salaires des enseignants, à la régularisation des statuts des enseignants du primaire, notamment pour ce qui est des inégalités de statut de ces enseignants.

### **5.3.3. Aux parents**

Ils doivent prendre au sérieux l'éducation de leur progéniture et y participer activement, de quelque manière que ce soit : moralement par des idées constructives pour une éducation de qualité à donner à nos enfants, affectivement en accordant un amour particulier et de la tolérance, rêve de tout parent conscient est de voir son enfant autonome. Consulter les enseignants de leurs enfants dans le cadre de la relation parent-enseignant- élève. Etablir une véritable relation de collaboration entre les parents et les enseignants, bénéfique pour le plein succès de l'action éducative de l'enfant. Prendre la peine de dire l'histoire infantile des élèves

déficients, ce qui permettrait aux enseignants de bien diagnostiquer l'élève et de se fixer les objectifs à atteindre avec le sujet.

#### **5.3.4. Aux enseignants**

Ils doivent faire leur travail conformément à l'éthique et déontologie de leur profession. De ce fait, ils doivent aimer tous leurs élèves sans préjugés, les enseigner et les évaluer selon les méthodes et lois en vigueur, respecter la hiérarchie, collaborer avec les parents sur le vécu quotidien des enfants et s'imprégner des avis, (idéologies) des pensées positives des parents afin de pouvoir les exploiter prenant ainsi en considération leurs souhaits, leurs représentations pour leurs enfants. Les enseignants doivent dans ces écoles veiller à la consolidation des acquis des leçons de morale. Ils doivent intégrer les outils TIC dans leurs enseignements, ils doivent être en permanence en quête du savoir ; ils doivent avoir l'humilité intellectuelle et s'approcher de leurs collègues pour améliorer leur style d'apprentissage.

#### **5.3.5. Aux élèves**

Ils sont amenés à reconnaître les efforts consentis par les enseignants dans leur formation intégrale afin de prendre au sérieux leur travail, d'être sereins dans leurs études. En effet, il reviendrait à l'élève lui-même de s'affirmer, de se construire personnellement, de se sentir compétent dans la mesure où ses succès seraient égaux voire supérieurs à ses aspirations, et /ou à celles de ses parents. Cette représentation comprend les capacités, les émotions, croyances, les valeurs, les intérêts... L'élève doit donc adopter de bonnes attitudes en développant surtout une image positive de lui-même en tant qu'apprenant, pour être capable de réaliser les performances car il reste principal acteur.

La partie du travail qui s'achève nous a permis de constater que les images (idées) que les parents se font sur les structures scolaires devant accueillir leurs enfants sont diverses et portent sur des éléments variés. Leur analyse approfondie et leur exploitation positive amélioreraient le domaine scolaire en général et dans notre pays en particulier. Il serait donc nécessaire que d'autres recherches sur les déterminants du rendement scolaire dans des groupes classes inclusifs soient menées dans une perspective qui intègre une lecture comparative entre les pratiques pédagogiques et le rendement scolaire dans ces groupes afin de mieux appréhender les facteurs majeurs qui empêchent l'insertion, la communication entre pairs et des bons résultats à la satisfaction des parents.

### **5.3.6. Le ministère de l'enseignement de base**

Il s'agit pour ce ministère de :

- Mettre en place des politiques et programmes éducatifs qui font appel aux goûts de l'enfant déficient, à l'expression de ses goûts par toutes sortes de langage et non seulement par la parole (programme de danse, de théâtre, de peinture, de dessin...) obligatoire pour tous les enfants ;
- Mettre dans les programmes scolaires l'apprentissage de langage gestuel et du braille de la maternelle, car le handicap c'est quelque chose qui ne prévient pas et c'est une affaire de tous ;
- Veiller à ce que les curricula répondent aux besoins de l'hétérogénéité de la classe ;
- Accentuer la formation des enseignants à la pédagogie inclusive ;
- De veiller à l'effectivité des enseignements de braille et de langage gestuel dans nos ENIEG.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Rendu au terme de cette étude intitulé « *pratiques pédagogiques spéciales et rendement scolaire dans des groupes classes inclusifs : cas des écoles publiques inclusives de Yaoundé* », il convient de rappeler qu'elle insère dans le champ des sciences de l'éducation. Elle s'intéresse à la problématique de l'incidence des pratiques pédagogique spéciale sur le rendement scolaire des groupes classe inclusifs. L'objectif général de ce travail est d'examiner le lien qui existe entre les pratiques pédagogiques spéciales et le rendement scolaire dans ces classes inclusives. Pour y parvenir nous avons formulé trois hypothèses de recherche à savoir :

HR1 : les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur les notes des élèves des groupes classes inclusives.

HR2 : les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur l'insertion des élèves des élèves déficients dans leur environnement scolaire.

HR3 : les pratiques pédagogiques spéciales ont une incidence sur la communication des élèves déficients et leurs pairs élèves normaux.

Nous avons construit notre cadre théorique sur les théories de la pédagogie de la maîtrise (PM) de Bloom (1979) et celle de l'intervention éducative de Lenoir (2000). La pédagogie de la maîtrise repose sur l'axiome fondamental que tous les élèves sont capables d'apprendre ce qui est inscrit à leur programme d'études. Pour mener à bien ce travail de recherche, nous avons utilisé la méthode descriptive et la méthode corrélacionnelle. Les participants sont âgés entre 05 et 23 ans et tous sont inscrits dans des groupes classes inclusifs. 295 participants ont été recrutés à ce titre soient 73 sujets à l'EPICA, donc 03 enseignants et 70 élèves ; et les 222 autres ont été recrutés à l'EPIA de Nkoldongo, soient 207 élèves et 15 enseignants. Les instruments de collecte de données sont les questionnaires. Les données recueillies ont été présentées dans des tableaux et des histogrammes et les graphes et ont fait l'objet d'une analyse statistique au moyen des tests du khi<sup>2</sup>. L'analyse et l'interprétation des hypothèses de recherche ont permis de conclure que :

HR1 :  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  soit  $357,351 > 15,507$ . Par conséquent les l'utilisation du langage gestuel et du braille impacte les notes des élèves des classes inclusives.

HR2 :  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  soit  $44,166 > 3,841$ . Par conséquent, l'utilisation du langage gestuel et du braille impact sur l'insertion des élèves déficients dans leur environnement scolaire.

HR3 :  $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$  soit  $251,978 > 1,592$  ; Par conséquent, l'utilisation du langage gestuel et du braille impacte sur la communication des élèves déficients et leurs pairs élèves normaux.

Toutes les hypothèses ont été confirmées. Ceci nous permet de conclure que l'échec scolaire de nos groupes classes inclusives s'explique par une absence de l'application de la pédagogie spéciale dans ces salles de classes.

Bien qu'ayant abordé des aspects importants du problème de notre étude, nous ne saurons prétendre avoir épuisé les facteurs et les modalités des pratiques pédagogiques spéciales capables d'expliquer le rendement scolaire des groupes classes inclusives. Nous pensons donc que notre réflexion n'est pas exhaustive. Elle ouvre donc de nouvelles voies d'exploration. La difficulté que nous avons eue à recruter des participants de l'étude à cause de la réserve et la méfiance des encadreurs de nos groupes classes inclusifs nous semble digne pour les recherches futures.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Agathon, M. & al. (2008). *Petit Larousse de la psychologie*. Paris : Larousse
- Agaton, M. al. (2008). *Petit Larousse de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Beaucher, H. (2012). « La scolarisation des élèves handicapés et l'école inclusive », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne] ? 59/ avril 2012, mis en ligne le 01 avril 2012, consulte le 22 septembre 2012, URL : <http://ries.Revues.Org/2236>.
- Beaussant, M. (2003). *La scolarité d'un enfant sourd*. Paris : L'Harmattan
- Beauvais, R. (2010). *Inclusion scolaire des enfants handicapés ou inadaptés*. Paris: PUF.
- Beitone, A et al, (2000). *Sciences sociales*, Paris : Dalloz
- Bertrand, T. & Sagot, J. (2008). *Mathématiques et surdité. L'accueil des enfants sourds et malentendants en classe ordinaire ou spécialisée*. Lyon : CRDP de l'académie de Lyon.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles : Labor.
- Boutin, G. et Bessete, L. (2009). *Inclusion ou illusion ? Elève en difficulté en classe ordinaire : Défis, limites et modalités*. Paris, France : PUF.
- Brahier, A. (2012). Support de cours. Porrentruy.
- Buzon, C. &al. (1997). *Les Méthodes en psychologie*. Paris : Dunod.
- Clemence, A., (2003). « L'analyse des principes organisateurs des représentations sociales », in Moscovici S. et Buschini F., *Méthodes des sciences humaines*. Paris: Presses Universitaires de France. 393-410.
- Debruères, C. & Vaney, L. (2002). 4 modèles de scolarisation. Université de Genève.
- Décret N° 90/1516 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de la loi N°83/13 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées.
- Deschamps, J.-P., Manciaux, M., Salbreux, Vetter et Zucman(1981).
- Doron, R. et Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : P.U.F.



- Doulin, P-A. & Ramel, S. (2009). *L'enfant handicapé et l'école*. Paris : Flammarion médecin-sciences.
- Duru-Bellat, M., (20013). *Les inégalités sociales à l'école et les politiques éducatives*. Paris : Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Ebersold, S. (2013). « Inclusion », recherche et formation [en ligne], 61/2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulte le 10 septembre 2015. URL : <http://rechercheformation.Revues.Org>.
- Fonkoua, P. (2008). *L'intégration sociale des enfants à besoins spéciaux : une valeur centrale pour le futur des systèmes éducatifs, in processus d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaire*. Yaoundé : Cahier de terroir.
- Forum mondial sur l'Education (2000). Répondre aux besoins éducatifs spéciaux/ Divers : Faire de l'éducation intégratrice une réalité.
- Garel, J-P. (2012). « De l'intégration scolaire à l'école inclusive, d'une normalisation à l'autre », journal des anthropologues [en ligne] ? 122-123/2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulte le 05 février 2016. URL : <http://jda.Revues.org/5397>.
- Goupil, G. (1990). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Paris : Gaétan Morin.
- Grawitz, M. (1990 :649). *Méthodologie de recherche collection sciences, l'éducation* Paris : PUF
- Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz
- Hartup, W.W. (1993). « Peer relations » in MUSSEN PH, New York : édition Handbook of child psychology, John Wiley and sons. Pages 90-99
- Henriot-Van Zanten, A., (2004). *Les politiques d'éducation*, Paris : PUF. Que sais-je ?
- Hien. A. (2013). Les adaptations pédagogiques mises en place pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient auditif, Education, 2013. « Dumas-00868420 ».
- [HTTP : //www.Memoireonline.com/10/09/2770/m\\_Motivation-et-ressite-des-apprentissages-scolaires21.html\\*toc122 ;](http://www.Memoireonline.com/10/09/2770/m_Motivation-et-ressite-des-apprentissages-scolaires21.html*toc122)
- [HTTP ://www.memoireonline.com/10/09/2770/m\\_Motivation-et-reussite-des-apprentissages-scolaires21.html#toc122.](http://www.memoireonline.com/10/09/2770/m_Motivation-et-reussite-des-apprentissages-scolaires21.html#toc122)
- Hubert, R. (1949). *Histoire de la pédagogie*, Paris : P.U.F.

- Jost-Hurni, M., Ayer, G. et Schnyder, S. Déficience auditive et intégration scolaire, infos sur le handicap, les aménagements scolaires et la compensation des désavantages. CSPS-Janvier 2014.
- Kamda, H. (2003). *Les droits des handicapés au Cameroun* : CONSAF.
- Kamda, P. (2012). *Initiation à la recherche en sciences de l'éducation*. Troisième Edition, Yaoundé, Editions DAMO.
- Kamga, H. (2003). *Les droits des handicapés au Cameroun* : CONSAF.
- Le Capitaine, J.-Y. (2004). *Des enfants sourds à l'école ordinaire*. Paris : Le Harmattan
- Le Capitaine, J.-Y. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : DUNOD
- Loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées.
- Loi N°83/13 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées.
- Loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Mercier, M. (2004). *Point de repère pour définir le handicap et favoriser la participation des personnes handicapées*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ministère de l'éducation nationale (2001). *Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive*. Délégation de la communication, 110 rue de Grenelle, 75007 Paris.
- Nations-Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*
- Ngo Boumbai Bayiha, V. (2011) . *Condition de scolarisation et effectif par classe dans de écoles primaires : cas des écoles primaire de Yaoundé VIIème*. Mémoire en vue d'obtention du CAPIEMP : ENIEG Nlongkak Yaoundé : non publié
- OCDE (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*
- OCDE-CERI (1999). *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*. Paris : OCDE.
- ONU (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*
- ONU (1975). *Déclaration sur les droits des personnes handicapées*
- Quivy, R et Campenhoudt, L. V. (1985). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod,

- Raynal, F. et Rieunier, A. (2010), *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés- apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF éditeur, huitième édition
- Sillamy, N. (1967). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse
- Sillamy, N. (1998). *Dictionnaire encyclopédie de psychologie*. Paris : Larousse.
- UA (1981). Charte africaine des droits de l'homme et des peuples
- UNESCO (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Forum consultatif international sur l'éducation pour tous. Paris : UNESCO
- UNESCO (1994). La conférence mondiale de Salamanque sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. UNESCO et Ministère de l'éducation, Espagne, Paris.
- UNESCO (2003). Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation : un défi, une vision. Document de réflexion.
- UNESCO (2003). Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation : un défi, une vision. Document de réflexion
- UNESCO (2004). Education pour tous en 2015 : un objectif accessible ? Paris.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école*. Paris : Armand Colin.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Collection terrains. Paris : Editions sociales.
- Zaffran, J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : Harmattan
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris : la découverte.

## **ANNEXES**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 Paix - Travail - Patrie  
 .....  
 MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE  
 .....  
 SECRETARIAT GENERAL  
 .....  
 DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT  
 MATERNEL ET PRIMAIRE  
 .....

REPUBLIC OF CAMEROON  
 Peace - Work - Fatherland  
 .....  
 MINISTRY OF BASIC EDUCATION  
 .....  
 SECRETARIAT GENERAL  
 .....  
 DIRECTORATE OF NURSERY  
 AND PRIMARY EDUCATION  
 .....

**ARRETE N° 7707/A/SDT/\_\_\_\_\_/MINEDUB/SG/DEMP DU 04 Aout 2015**

**Portant transformation de certaines Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application en Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application Inclusives ( EPPI et EPPIA)**

**LE MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE,**

Vu la Constitution,  
 Vu la loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun;  
 Vu le Décret n° 2008/376 du 12 novembre 2008 portant organisation Administrative de la République du Cameroun;  
 Vu le Décret n°2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement;  
 Vu le Décret n°2011/410 du 09 décembre 2011 portant formation du Gouvernement.  
 Vu le Décret n°2012/268 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère de l'Education de Base;  
 Considérant les nécessités de service,

**ARRETE**

**Article 1er** :Sont, pour compter de la date de signature du présent arrêté, transformées en Ecoles Publiques Inclusives, les Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires d'Application ci-dessous désignées:

**DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE DE L'ADAMAOUA**

<b>Département</b>	<b>Arrondissement</b>	<b>Ecoles à transformer</b>	<b>Nouvelle Dénomination</b>
<b>DJEREM</b>	Tibati	EPAB Tibati	EPIAB Tibati
<b>FARO ET DEO</b>	Tignère	EPAB Tignère	EPIAB Tignère
<b>MBERE</b>	Meiganga	EPA Gbakoungue	EPIA Gbakoungue
<b>MAYO BANYO</b>	Banyo	EPA Tiket I	EPIA Tiket I
<b>VINA</b>	Ngaoundéré	EPB Belel GR II	EPIB Belel GR II
<b>REGION</b>	Ngaoundéré	EPA Bamyanga GR II B	EPIA Bamyanga GR II B

**DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE DU CENTRE**

<b>HAUTE SANAGA</b>	Nanga Eboko	EP Les Champions	EPI Les Champions
<b>LEKIE</b>	Batschenga	EP Elon	EPI Elon
<b>MBAM ET INOUBOU</b>	Bafia	EPA Rue Chevalier I	EPIA Rue Chevalier I

<b>MBAM ET KIM</b>	Ntui	EPA Ntui	EPIA Ntui
<b>MEFOU ET AFAMBA</b>	Mfou	EPA Mfou GR I	EPIA Mfou GR I
<b>EFOU ET AKONO</b>	Ngoumou	EP Ngoumou	EPI Ngoumou

**DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE DU CENTRE (SUITE)**

<b>Département</b>	<b>Arrondissement</b>	<b>Ecoles à transformer</b>	<b>Nouvelle Dénomination</b>
<b>MFOUNDI</b>	Yaoundé	EP Nkolndongo I A	EPI Nkolndongo I A
<b>NYONG ET KELLE</b>	Eseka	EPA Eseka GR II	EPIA Eseka GR II
<b>NYONG ET MFOUMOU</b>	Akonolinga	EP Akonolinga GR II	EPI Akonolinga GR II
<b>NYONG ET SO'O</b>	Mbalmayo	EP Ngalan	EPI Ngalan
<b>REGION CENTRE</b>	Yaoundé	EP Centre Adm GR I B	EPI Centre Adm GR I B

**DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE DE L'EST**

<b>BOUMBA ET NGOKO</b>	Yokadouma	EP Malabango	EPI Malabango
<b>HAUT NYONG</b>	Abong Mbang	EPA GR III	EPIA GR III
<b>LOM ET DJEREM</b>	Bertoua	EPA GR II A	EPIA GR II A
<b>KADEY</b>	Batouri	<b>APPE GR I</b>	<b>APPE GR I</b>
<b>REGION</b>	Bertoua	EP GR I B Tigaza	EPI GR I B Tigaza

**DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE DE L'EXTREME-NORD**

<b>DIAMARE</b>	Maroua	EP Domayo	EPI Domayo
		EP Founangué	EPI Founangué
<b>LOGONE ET CHARI</b>	Kousséri	EP Womdana I	EPI Womdana I
<b>MAYO DANAY</b>	Yagoua	EPB Yagoua	EPIB Yagoua
<b>MAYO TSANAGA</b>	Mokolo	EPA Mokolo II A	EPIA Mokolo II A
<b>MAYO KANY</b>	Kaélé	EPA Kaélé I A	EPIA Kaélé I A
<b>MAYO SAVA</b>	Mora	EP Amchali	EPI Amchali

**DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE DU LITTORAL**

<b>MOUNGO</b>	Nongsamba 3è	EPA Baressoumtou	EPIA Baressoumtou
<b>NKAM</b>	Yabassi	EP Bonadissake	EPI Bonadissake
<b>SANAGA MARITIME</b>	Edéa 1er	EPA Edéa Centre	EPIA Edéa Centre
<b>WOURI</b>	Douala 1er	EP Bali GR I	EPI Bali GR I
		EP New Town GR IV	EPI New Town GR IV

**DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE DU NORD**

<b>BENOUE</b>	Garoua	EP FCB Garoua	EPI FCB Garoua
		EP Gaschiga Gr I et Gr II	EPI Gaschiga Gr I et Gr II
<b>FARO</b>	Poli	EP GR II Poli	EPI GR II Poli
<b>MAYO LOUTI</b>	Guider	EP Kaïgama	EPI Kaïgama
<b>MAYO REY</b>	Tcholliré	EPA GR I Tcholliré	EPIA GR I Tcholliré

**DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE DU NORD-OUEST**

<b>BOYO</b>	<i>Fundong</i>	<i>GS Fundong Town</i>	<i>IGS Fundong Town</i>
<b>BUI</b>	<i>Kumbo</i>	<i>GPS Nbve</i>	<i>IGPS Nbve</i>
<b>NDONGA MANTUNG</b>	<i>Nkambe</i>	<i>GBPS Nkambe</i>	<i>IGBPS Nkambe</i>
<b>MENCHUM</b>	<i>Wum</i>	<i>GS Wanengwen</i>	<i>IGS Wanengwen</i>
<b>MOMO</b>	<i>Mbengwi</i>	<i>GS Ngwokong</i>	<i>IGS Ngwokong</i>

**DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE DU NORD-OUEST (SUITE)**

<b>Département</b>	<b>Arrondissement</b>	<b>Ecoles à transformer</b>	<b>Nouvelle Dénomination</b>
<b>MEZAM</b>	<i>Bamenda</i>	<i>GPS Atuakom GR I</i>	<i>IGPS Atuakom GR I</i>
<b>NGOKETUNJIA</b>	<i>Ndop</i>	<i>GPS Bamunka I</i>	<i>IGPS Bamunka I</i>
<b>BAMENDA TOWN</b>	<i>Bamenda</i>	<i>GBPS Ngomgham GR II A</i>	<i>IGBPS Ngomgham GR II A</i>

**DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE DE L'OUEST**

<b>BAMBOUTOS</b>	<i>Mbouda</i>	<i>GBPPS PLT. AD. Mbouda</i>	<i>IGBPPS PLT. ADM. Mbouda</i>
<b>HAUT NKAM</b>	<i>Bafang</i>	<i>EPA GR. IB Bafang</i>	<i>EPIA GR. IB Bafang</i>
<b>HAUTS-PLATEAUX</b>	<i>Baham</i>	<i>EPA Centre I Baham</i>	<i>EPIA Centre I Baham</i>
<b>KOUNG-KHI</b>	<i>Bandjoun</i>	<i>EPA Dja Bandjoun</i>	<i>EPIA Dja Bandjoun</i>
<b>MENOUA</b>	<i>Dschang</i>	<i>EPA GR. IV Dschang</i>	<i>EPIA GR. IV Dschang</i>
<b>MIFI</b>	<i>Bafoussam</i>	<i>EP Bamendzi GR. IA</i>	<i>EPI Bamendzi GR. IA</i>
<b>NDE</b>	<i>Bangangte</i>	<i>EP Bangangté GR.2A</i>	<i>EPI Bangangté GR.2A</i>
<b>NOUN</b>	<i>Foumban</i>	<i>EPA Foumban GR.III-A</i>	<i>EPIA Foumban GR.III-A</i>

**DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE DU SUD**

<b>DJA ET LOBO</b>	<i>Sangmélima</i>	<i>EP Monavebe</i>	<i>EPI Monavebe</i>
<b>MVILA</b>	<i>Mengong</i>	<i>EP Ekouk</i>	<i>EPI Ekouk</i>
	<i>Ebolwa II</i>	<i>EPA III</i>	<i>EPIA III</i>
<b>OCEAN</b>	<i>Kribi 1er</i>	<i>EP TALLA</i>	<i>EPI TALLA</i>
<b>VALLEE DU NTEM</b>	<i>Ambam</i>	<i>EP Yama</i>	<i>EPI Yama</i>

**DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE DU SUD-OUEST**

<b>KUPE MANENGUBA</b>	<i>Bangem</i>	<i>GPSBangem</i>	<i>IGPSBangem</i>
<b>LEBIALEM</b>	<i>Mendji</i>	<i>GBPS Mendji GR I</i>	<i>IGBPS Mendji GR I</i>
<b>MANYU</b>	<i>Mamfe</i>	<i>GS Banyu</i>	<i>IGS Banyu</i>
<b>MEME</b>	<i>Kumba</i>	<i>GS Tantcha</i>	<i>IGS Tantcha</i>
<b>NDIAN</b>	<i>Mundemba</i>	<i>GBS Mundemba Town</i>	<i>IGBS Mundemba Town</i>
<b>FAKO</b>	<i>Limbe</i>	<i>EP FCB Les Champions</i>	<i>IGS FCB Les Champions</i>
<b>BUEA</b>	<i>Buea</i>	<i>GS Dibanda</i>	<i>IGS Dibanda</i>
		<i>GS Buea Town II</i>	<i>IGS Buea Town II</i>

**Article 2:** Les Délégués Régionaux et Départementaux, ainsi que les Inspecteurs

*d'Arrondissement de l'Education de Base sont chargés, chacun en ce qui le concerne,  
de l'exécution du présent Arrêté qui sera enregistré et publié, en français et en anglais,  
au Journal Officiel de la République du Cameroun.*

**AMPLIATIONS**

Yaoundé, le \_\_\_\_\_

*MINEDUB/CAB/SG/DEMP*

*GOUV/DREB/DDEB/INT*

*PREFETS/IAEB/INT.*

*ECOLIS/INT.*

*CHRONO/ARCHIVES*



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

-----

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

-----

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

-----

HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE

-----

DEPARTMENT OF SCIENCES OF  
EDUCATION

### QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES

Chers élèves, le questionnaire qui vous est adressé a été élaboré pour une recherche académique. Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses au terme de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques qui stipulent en son article 5 que « les renseignements individuels d'ordre économique ou financier figurant sur tout questionnaire d'enquête statistique ne peuvent en aucun cas être utilisés à des fins de contrôle ou de répression économique », nous vous prions de le remplir avec sincérité.

Consigne. Pour répondre, cochez la case oui ou non selon votre choix et répondez librement aux questions ouvertes.

Q1 Classe : |\_\_|

Q2 Age : |\_\_|

Q3 Avez-vous une déficience ? **OUI** |\_\_|

NON |\_\_|

Q4 Redoublez-vous la classe ? **OUI** |\_\_|

NON |\_\_|

Q5 Depuis combien d'années êtes-vous dans cette école ? |\_\_|

Q6 Est-ce que vous voyez bien ? **OUI** |\_\_|

NON |\_\_|

Q7 Vous ne voyez pas du tout ? **OUI** |\_\_|

NON |\_\_|

Q8 Est-ce que vous entendez bien ? **OUI** |\_\_|

NON |\_\_|

Q9 Quel note avez-vous obtenu au compte des évaluations mensuelles de novembre ? |\_\_|  
/ 20

Q10 Depuis que vous êtes dans cette école avez-vous de bonnes notes **OUI** |\_\_| **NON** |\_\_|

Q11 Avez-vous des amis malvoyants ? **OUI** |\_\_|

NON |\_\_|

Q12 Avez-vous des amis mal entendants ? **OUI** |\_\_|

NON |\_\_|



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

-----

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

-----

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

-----

HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE

-----

DEPARTMENT OF SCIENCES OF  
EDUCATION

### QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

Chers collègues, le questionnaire qui vous est adressé a été élaboré pour une recherche académique. Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses au terme de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques qui stipulent en son article 5 que « les renseignements individuels d'ordre économique ou financier figurant sur tout questionnaire d'enquête statistique ne peuvent en aucun cas être utilisés à des fins de contrôle ou de répression économique », nous vous prions de le remplir avec sincérité.

Consigne. Pour répondre, cochez la case oui ou non selon votre choix et répondez librement aux questions ouvertes.

Q1 Sexe : M  F

Q2 Classe

Q3 Ancienneté  ans

Q4 Quel outil à usage de la pédagogie spéciale maîtrisez-vous ? Braille  langage gestuel

Q5 Quel (s) type(s) de déficience rencontre-t-on dans votre salle de classe ?

Sourds  malentendants  aveugle  malvoyant  déficients intellectuels

Q6 Utilisez-vous le langage gestuel en classe ? **OUI**  **NON**

Pourquoi ?

.....  
.....

Q7 Est-il aisé de nouer les relations d'amitié avec les élèves déficients visuels ? **OUI**

**NON**

Pourquoi ?

.....  
.....

Avec les déficients intellectuels ? **OUI**  **NON**

Pourquoi ?

.....  
.....

Avec les déficients auditifs ? **OUI** |\_\_|      **NON** |\_\_|

Pourquoi ?

.....  
.....

Q8 Citez selon vous trois (3) grandes difficultés que vous rencontrez avec :

Les élèves sourds ;

- a-
- b-
- c-

Les élèves aveugles ;

- a-
- b-
- c-

Les élèves muets ;

- a-
- b-
- c-

Q9 Pensez-vous que votre intervention dans les salles de classe inclusives aide efficacement les :

- Sourds
- Aveugles
- Muets

à améliorer leur rendement scolaire ? **OUI** |\_\_|      **NON** |\_\_|

Pourquoi ?

.....  
.....

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
PAIX-TRAVAIL-PATRIE  
\*\*\*\*\*  
MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE  
\*\*\*\*\*  
DELEGATION REGIONALE DU CENTRE  
\*\*\*\*\*  
DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI  
\*\*\*\*\*

REPUBLIC OF CAMEROON  
PEACE-WORK-FATHERLAND  
\*\*\*\*\*  
MINISTRY OF BASIC EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
REGIONAL DELEGATION OF CENTRE  
\*\*\*\*\*  
DIVISIONAL DELEGATION FOR MFOUNDI  
\*\*\*\*\*

DELEGATION DEPARTEMENTALE DE L'EDUCATION

DE BASE DU MFOUNDI

COURRIER ARRIVEE

LE 19 2 NOV 2018

ENREGISTRE S/N° 739

N° ...../L/MINEDUB/DREB-C/DDEB-MFDI

Yaoundé, le .....

Yaoundé, le 19 2 NOV 2018

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL DE L'EDUCATION DE BASE

A

MESDAMES LES INSPECTEURS D'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDE IV et III

**Objet:** Autorisation d'accès dans les écoles

Dans le cadre des travaux de recherche de l'étudiante **NGO BOUMBAI BAYIHA**, Matricule : 13K060, Niveau 4, Filière : Sciences de l'Education, sous le thème : « *Pratiques pédagogiques et rendement scolaire dans un groupe classe à compétence inclusive* »,

J'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir faciliter l'accès dans votre école inclusive à ladite étudiante, afin qu'elle puisse recueillir les informations susceptibles de l'aider dans la rédaction de son travail de recherche.

Je vous saurais gré de toutes les dispositions qu'il vous plairait de prendre à cet effet.

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL,



*Muella Syony Poul*  
D.E.B.

Tableau de  $X^2$ 

La table donne la probabilité et pour que  $X^2$  égale ou dépasse une valeur donnée en fonction du nombre de degré de liberté (nddl)

D \ Nddl	0,90	0,50	0,30	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,001
1	0,0158	0,455	1,71	1,642	2,706	3,841	5,412	6,635	10,827
2	2,11	1,386	2,408	3,219	4,605	5,991	7,824	8,210	13,815
3	2,581	2,366	3,667	1,642	6,251	7,815	9,837	11,315	16,266
4	1,064	2,317	4,878	5,989	7,779	9,486	11,668	18,217	18,467
5	1,610	4,351	6,064	8,558	9,236	11,070	13,388	15,088	20,515
6	2,204	5,318	7,831	9,803	10,645	12,592	15,033	16,812	22,451
7	2,833	6,346	8,383	11,030	12,017	14,067	16,622	18,475	24,322
8	3,490	7,344	9,524	12,142	13,362	15,507	18,168	20,090	26,123
9	4,168	8,383	10,636	12,442	14,884	16,919	19,679	21,666	27,877
10	4,8986	9,342	11,781	14,631	15,987	18,307	21,161	23,209	29,588
11	5,578	10,341	12,899	15,612	17,275	19,675	22,618	24,725	31,261
12	6,304	11,340	14,013	16,987	18,549	21,626	24,054	26,817	32,909
13	7,012	12,340	15,119	18,151	19,812	22,362	25,472	27,688	34,528
14	7,790	13,339	16,222	19,311	21,064	23,685	26,873	29,141	36,123
15	8,547	14,339	17,322	19,467	22,307	24,996	28,239	30,576	37,697
16	9,312	15,338	18,418	21,615	23,542	26,296	28,633	32,00	39,252
17	10,097	16,338	19,511	22,760	24,769	27,587	30,995	33,409	40,790
18	10,865	17,338	20,501	23,680	25,989	28,869	32,346	34,805	42,312
19	11,651	18,338	21,689	25,039	27,204	30,144	33,687	36,191	43,820
20	12,443	19,337	22,775	26,117	28,412	31,440	35,020	37,566	45,315
21	13,211	20,337	23,856	27,301	29,615	32,671	36,343	38,932	46,797
22	14,041	21,337	24,939	28,429	30,813	33,924	37,659	40,289	48,268
23	14,848	22,337	26,018	29,553	32,007	35,172	38,968	41,638	49,728
24	15,659	23,337	27,096	30,675	33,196	36,115	40,270	42,880	51,129
25	16,473	21,337	28,172	31,793	34,382	37,652	41,566	44,314	52,620
26	17,292	25,336	29,446	32,912	35,063	38,885	42,856	45,642	54,052
27	18,114	26,316	30,319	34,037	36,741	40,113	44,240	46,963	55,476
28	18,939	37,336	31,361	35,130	37,916	41,337	45,419	48,278	56,893
29	19,768	28,336	32,464	35,464	39,087	42,557	46,693	49,588	58,302
30	20,591	29,336	33,530	36,250	42,56	43,773	47,962	50,892	59,703

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
*Paix - Travail - Patrie*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE  
DÉPARTEMENT DE SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION  
SECTION : Science de l'Éducation



REPUBLIC OF CAMEROON  
*Peace - Work - Fatherland*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
HIGHER TEACHERS' TRAINING COLLEGE  
DEPARTMENT OF SCIENCES OF  
EDUCATION  
SECTION: Science of Education

### ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Simon BELINGA BESSALA Chef de Département des Sciences de l'Éducation, certifie que l'étudiant (e) nommé (e) :

*NGO BOUMBAI BAYINA Veronique*.....  
avec pour matricule *B.Koko*.....

Est inscrit (e) au niveau V du Département des Sciences de l'Éducation, Filière Sciences de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche dont le thème porte sur :

*pratiques pédagogiques et rendement d'un groupe classe inclusif*.....

Sous la direction de : *Dr. I. KINGNE*.....

Ce travail de recherche l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à sa finalisation.

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

Fait à Yaoundé, *le 24/10/2018*.....

Le Chef de Département



Pr Simon BELINGA BESSALA

# TABLE DES MATIÈRES

<b>DÉDICACE.....</b>	<b>I</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>II</b>
<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>III</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS.....</b>	<b>IV</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>VI</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>VII</b>
<b>LISTE DES GRAPHIQUES.....</b>	<b>VIII</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>IX</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>X</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>4</b>
<b>CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>5</b>
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	5
1.2. FORMULATION DU PROBLÈME.....	15
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	17
1.3.1. QUESTION PRINCIPALE.....	17
1.3.2. QUESTIONS SPÉCIFIQUES.....	18
1.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE.....	18
1.4.1. OBJECTIF GÉNÉRAL.....	18
1.4.2. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.....	19
1.5. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	19
1.6. INTÉRÊT DE LA RECHERCHE.....	20
1.6.1. INTÉRÊT THÉORIQUE.....	20
1.6.2. INTÉRÊT SOCIAL.....	21
<b>CHAPITRE 2 : DEFINITION DES CONCEPTS, REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THEORIES EXPLICATIVES.....</b>	<b>22</b>
2.1. DÉFINITION OPÉRATIONNELLE DES CONCEPTS.....	22
2.1.1. PRATIQUES PÉDAGOGIQUES SPÉCIALES.....	22
2.1.2. RENDEMENT SCOLAIRE.....	24
2.1.3. GROUPE CLASSE INCLUSIF.....	25
2.2. REVUE DE LITTÉRATURE.....	27
2.2.1. LES TRAVAUX PORTANT SUR LES PERSONNES HANDICAPÉES.....	27
2.2.2. LES TRAVAUX PORTANT SUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET LE RENDEMENT SCOLAIRE.....	29
2.3. THEORIES EXPLICATIVES.....	29
2.3.1. THÉORIE DE LA MAÎTRISE.....	29
2.3.2. THÉORIE DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE DE LENOIR.....	34
2.4. HYPOTHESES DE L'ETUDE.....	35
2.4.1. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE.....	36
2.4.2. HYPOTHÈSES SPÉCIFIQUES.....	36
2.4.3. DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS.....	36



2.4.4. LE TABLEAU SYNOPTIQUE .....	38
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE.....	40
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE .....</b>	<b>41</b>
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	41
3.2. SITE DE L'ETUDE .....	41
3.3. POPULATION ET ÉCHANTILLON.....	42
3.3.1. POPULATION D'ÉTUDE .....	42
3.3.2. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE UTILISÉE.....	43
3.3.3. ECHANTILLON D'ÉTUDE.....	43
3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES DE L'ETUDE.....	44
3.4.1. LE QUESTIONNAIRE .....	45
3.4.2. PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE .....	46
3.5. LA DEMARCHE DE COLLECTE DES DONNEES .....	46
3.5.1. LA PRÉ-ENQUÊTE .....	46
3.5.2. L'ENQUÊTE ET SES DIFFICULTÉS.....	47
3.6. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	47
3.6.1. LES TECHNIQUES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES .....	48
3.6.2. LE PROGRAMME .....	48
3.6.3. L'ANALYSE INFÉRENTIELLE .....	48
<b>CHAPITRE 4. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....</b>	<b>50</b>
4.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RESULTATS .....	50
4.2. ANALYSE INFERENTIELLE DES RESULTATS.....	61
4.2.1. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE N°1 .....	64
4.2.2. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE N°2 .....	66
4.2.3. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE N°3 .....	68
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS</b>	
<b>PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>72</b>
5.1. INTERPRÉTATION DE HR1 : L'UTILISATION DU BRAILLE A UNE INCIDENCE SUR LE RENDEMENT SCOLAIRES DES ÉLÈVES DES GROUPES CLASSES INCLUSIFS.....	72
5.2. INTERPRÉTATION DES HR2 ET HR3. ....	74
5.3. SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS.....	76
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>80</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>83</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>88</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>100</b>