



Construction des mécanismes auto-adaptatifs et développement des compétences cognitives chez des adolescents déficients visuels scolarisés au CISPAM de Bafoussam

Construction of self-adaptive mechanisms and development of cognitive skills in visually impaired adolescents enrolled at the CISPAM in Bafoussam

Yannick TAMO FOGUE

Université de Yaoundé 1, Cameroun

Email : yannicktam@yahoo.fr

Honoré Blaise EDZOUYOU AFANDA

Université de Yaoundé 1, Cameroun

Email : afahonore2015@yahoo.fr

Emmanuel Georges MBEI LISSOUCK

Délégation Régionale des Enseignements Secondaires pour l'Ouest, Cameroun

Email : aboulissouck@gmail.com

Résumé : Cette étude part de l'observation selon laquelle jusqu'ici, plusieurs auteurs ne s'intéressent qu'aux déterminants du faible taux de scolarisation et des échecs scolaires chez des enfants/adolescents déficients visuels, négligeant ceux qui, bien que minoritaires, réussissent dans leurs études. Cette réussite, que l'on peut qualifier de paradoxale ou d'atypique, indique pourtant un développement harmonieux de leurs compétences cognitives. En s'appuyant sur l'approche psycho-dynamique de la résilience et de l'autocontrôle (Anaut, 2005), notamment la théorie dynamique de la motivation et de l'autodétermination (Vallerand & Thill, 1993) puis celle de l'auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), l'on a prédit que les mécanismes auto-adaptatifs construits par les adolescents déficients visuels déterminent significativement le développement de leurs compétences cognitives. Pour la vérifier, des données empiriques ont été collectées auprès de 58 adolescents déficients visuels âgés de 12 à 18 ans, des deux sexes, scolarisés au premier cycle de l'enseignement secondaire général et admis au Centre d'Intégration Scolaire et Professionnelle pour Aveugles et Malvoyants (CISPAM) de la ville de Bafoussam. Après analyse, il en ressort que la motivation intrinsèque ou l'autodétermination, le sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle et la résilience ou l'autocontrôle favorisent le développement des compétences cognitives et la réussite scolaire des adolescents déficients visuels. Ceci implique la nécessité pour les acteurs de l'éducation en général et les enseignants en particulier de travailler dans le sens de susciter et de nourrir, chez leurs apprenants déficients visuels, ces trois mécanismes en vue de booster leur dévolution, mobilisation et investissement cognitifs, puis améliorer leurs performances scolaires.

Mots-clé : Mécanismes auto-adaptatifs, Compétences cognitives, Adolescents, Déficients visuels, Scolarisation

Abstract: This study is based on the observation that, until now, several authors have only focused on the determinants of low school enrollment rates and academic failure among visually impaired children/adolescents, neglecting those who, although a minority, succeed in their studies. This success, which can be described as paradoxical or atypical, nevertheless indicates a harmonious development of their cognitive skills. Based on the psychodynamic approach of resilience and self-control (Anaut, 2005), the dynamic theory of motivation and self-determination (Vallerand & Thill, 1993), then that of self-efficacy or feeling of personal effectiveness (Bandura, 1997), it was predicted that the self-adaptive mechanisms built by visually impaired adolescents significantly determine the development of their cognitive skills. To verify this, empirical data were collected from 58 visually impaired adolescents aged 12 to 18, of both sexes, enrolled in the first cycle of general secondary education and admitted to the School and Professional Integration Center for the Blind and Visually Impaired (CISPAM) in the city of Bafoussam. After analysis, it appears that intrinsic motivation or self-determination, the feeling of self-

efficacy or personal efficacy and resilience or self-control promote the development of cognitive skills and academic success of visually impaired adolescents. This implies the need for education stakeholders in general and teachers in particular to work towards arousing and nurturing these three mechanisms in their visually impaired learners, with a view to boosting their cognitive devolution, mobilization and investment, and then improving their academic performance.

Keywords: Self-adaptive mechanisms, Cognitive skills, Adolescents, Visually impaired, Schooling.

Introduction

Au fil des années, certaines catégories de personnes rencontrent d'énormes difficultés à participer activement à la vie politique, économique, sociale, et culturelle de leur communauté. Cette situation est étroitement liée à la qualité du système éducatif et du système social, qui n'intègrent pas toujours les principes de l'inclusion (Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 2017). Face à cette situation, le monde entier n'est pas resté indifférent ; plusieurs textes, traités et conventions ont été élaborés, ratifiés et adoptés au niveau international, régional et national afin que les personnes ayant des déficiences puissent accéder pleinement à l'éducation et par la suite, se sentir membre à part entière de la société. À ce sujet, le Cameroun a suivi l'exemple de la communauté internationale en votant les textes de lois visant à protéger les personnes en situation de handicap. Mais malgré l'évolution des mentalités et les multiples efforts fournis dans ce sens, on observe toujours que plusieurs personnes vivant avec une déficience rencontrent de nombreuses difficultés à s'intégrer harmonieusement à l'école et dans la société en général. C'est le cas des enfants/adolescents déficients visuels qui enregistrent non seulement un faible taux de scolarisation, mais également beaucoup d'échecs scolaires pour ceux qui sont scolarisés. Ce qui jusqu'ici amène plusieurs auteurs à s'intéresser aux causes, négligeant ainsi ceux qui, bien que minoritaires, réussissent dans leurs études, une réussite que l'on peut qualifier de paradoxale ou d'atypique (Anaut, 2005). Car, la littérature explique que l'apprenant en situation de handicap qui prend conscience de ses difficultés et qui est profondément frustré et blessé au fond de son esprit, fera jaillir une force intérieure pouvant l'amener à surmonter toutes ces épreuves et à se frayer un chemin pour atteindre un résultat positif et remarquable, puis réussir là où la plupart échouerait (Brahy & Vrancken, 2015). C'est dans cette optique que nous analysons le lien entre les mécanismes auto-adaptatifs construits par les adolescents déficients visuels et le développement de leurs compétences cognitives à l'école.

1. Problématique

Dans cette section, l'on partira de la contextualisation et de la justification de l'étude à la position et la formulation du problème traité.

1.1. Contexte et justification de l'étude

Toute société est constituée d'un ensemble hétérogène et diversifié de personnes qui doivent interagir afin de mieux vivre ensemble et être plus productives sur différents plans. Mais malgré l'évolution des mentalités, on observe toujours que plusieurs personnes vivant avec des déficiences rencontrent de nombreuses difficultés à s'intégrer harmonieusement à l'école et dans la société. Elles sont victimes de préjugés, de stigmates et parfois même d'exclusion radicale dans l'environnement familial, scolaire et socioprofessionnel. Face à cette situation, plusieurs textes, traités et conventions ont été élaborés, ratifiés et adoptés au niveau international, régional et national afin que ces personnes puissent accéder pleinement à l'éducation et par la suite, se sentir membre à part entière de la société.

Au niveau international, l'Organisation des Nations Unies [ONU] a proclamé dans la déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948 que : tous les hommes sont égaux en droits et en devoirs. La convention relative aux droits de l'enfant vient réaffirmer cet engagement sous une forme plus concrète. Cette convention, en son article 29 stipule que l'objectif de l'éducation est de favoriser l'épanouissement de la personnalité de

l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques dans toute la mesure de ses potentialités (ONU, 1989). Par la suite, la communauté internationale en 1975 a proclamé la déclaration des droits de la personne handicapée qui, en son article 6, dispose ce qui suit : le handicapé a droit au traitement médical, psychologique et fonctionnel, y compris aux appareils de prothèse et d'orthèse, à la réadaptation médicale et sociale, à l'éducation, la formation et la réadaptation professionnelle, aux aides conseils, services de placement et autres services qui assurent la mise en valeur de ses capacités et aptitudes et hâteront le processus de son intégration et de sa réintégration sociale. Celle-ci précise également que, les personnes handicapées doivent bénéficier des mêmes droits que les personnes dites normales.

C'est dans le même sillage que, la conférence mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT), tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990, fait le constat selon lequel une proportion considérable d'enfants n'a toujours pas accès à l'éducation et se fixe l'objectif d'y remédier. A l'issue de cette conférence, il est donc décidé que toutes personnes, enfants, adultes et adolescents doivent avoir accès à l'éducation sans aucune discrimination. C'est dans cette optique que l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) a organisé en 1994 à Salamanque, la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, en mettant l'accent sur l'accès et la qualité. Son but était de faire avancer l'objectif de l'Education Pour Tous en examinant les changements fondamentaux. Il s'agit précisément du droit fondamental de chaque enfant à l'éducation (UNESCO, 2006), ce dernier ayant des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres. Les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers doivent donc pouvoir accéder aux écoles ordinaires pouvant les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant et capable de répondre à ses besoins spécifiques. Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous. Elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent ainsi le rendement scolaire, voire même la rentabilité du système éducatif.

Les limites de la politique d'intégration scolaire ont conduit à penser et à mettre sur pied la politique d'inclusion scolaire prenant en compte l'éducation de tous les enfants dans les mêmes conditions et sans discrimination. L'éducation inclusive est donc une approche éducative qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes en situation de marginalisation et de vulnérabilité, notamment les enfants de la rue, les filles, les enfants issus de minorités ethniques, ceux de familles démunies financièrement, ceux de familles nomades, ceux de familles déplacées (victimes de guerres, de catastrophes, etc.), les enfants atteints du VIH/SIDA, les enfants en situation de handicap (UNESCO, 2011). Elle a pour objectif d'assurer à ces enfants l'égalité des droits et des chances en matière d'éducation. C'est une approche éducative centrée sur la valorisation de la diversité comme élément enrichissant du processus d'enseignement-apprentissage.

Au niveau continental, la charte africaine des droits de l'homme et des peuples en son article 13 alinéa 1 recommande que tout enfant mentalement ou physiquement handicapé a droit à des mesures spéciales de protection correspondant à ses besoins physiques et moraux et dans les conditions qui garantissent sa dignité et qui favorisent son autonomie et sa participation active à la vie communautaire. Cependant, la convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif reconnaît que les enfants vivant avec un handicap 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 (Barro & Komou, 2005). Son article 3 définit les principes généraux suivants : le respect de la dignité intrinsèque, de l'autonomie individuelle, y compris la liberté de faire ses propres choix et de l'indépendance des personnes ; la non-

discrimination ; la participation et l'intégration pleines et effectives à la société ; le respect de la différence et l'acceptation des personnes handicapées comme faisant partie de la diversité humaine et de l'humanité ; l'égalité des chances ; l'accessibilité ; l'égalité entre les hommes et les femmes ; le respect du développement des capacités de l'enfant handicapé et le respect du droit des enfants handicapés à préserver leur identité.

Au niveau national, le Cameroun n'est pas resté en retrait face à cette situation. Il a suivi l'exemple de la communauté internationale en votant les textes de lois visant à protéger les personnes vivant avec des déficiences. Il s'agit notamment de la loi cadre N° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées ; et la loi N° 2010/002 du 13 avril 2010 qui stipule en son article 17 que l'accompagnement psychosocial vise le renforcement psychologique, le développement de l'estime de soi, le raffermissement des relations avec le milieu de vie en vue de réconcilier la personne handicapée avec son environnement. Ces lois visent non seulement la protection de cette personne, mais également l'amélioration de ses conditions de vie en vue de son insertion harmonieuse dans la société. Cette intégration sociale passe par la scolarisation dans les écoles ordinaires et non spécialisées. Elle prend aussi en compte les loisirs et l'éradication de toute marginalisation. De plus en 2015, le Cameroun a transformé un certain nombre (soixante-trois) d'écoles primaires en écoles primaires inclusives pour favoriser l'atteinte de ces objectifs d'éducation pour tous.

Toutefois, malgré les multiples mesures prises au Cameroun en faveur de l'éducation et de l'intégration des personnes en situations de handicap, l'on constate que ces dernières rencontrent toujours des difficultés, voire même des échecs scolaires. C'est le cas des enfants déficients visuels qui enregistrent dans notre contexte beaucoup d'échecs. C'est à ce niveau que prend naissance notre idée de recherche qui est liée aux réussites paradoxales observées chez certains de ces enfants en situation de handicap. Ainsi, comment certains de ces enfants déficients visuels se débrouillent-ils pour réussir leur scolarité, malgré les difficultés auxquelles ils font face ?

1.2. Position et formulation du problème

La littérature sur la résilience socio-scolaire des personnes en situation de handicap montre qu'elles ont de moins bons résultats sur le plan sanitaire et éducatif. Elles participent moins à la vie économique et connaissent des taux d'échec plus élevés que celles qui ne le sont pas (Jacob, 2020 ; Pente, Jeyam, Oye, Rimoh, Bechange, Jolley, & Schmidt, 2022). Cela est en partie dû au fait qu'elles rencontrent des obstacles pour accéder à des services que beaucoup d'entre nous considèrent depuis longtemps comme des acquis, dans les domaines de la santé, de l'éducation, de l'emploi, des transports mais aussi de l'information (Blavet, 2024 ; Ebersold, 2002). Ces difficultés sont exacerbées dans les communautés moins avantagées. En effet, une enquête de l'Organisation Mondiale de la Santé [OMS] (2017) révèle que 360 millions de personnes dans le monde, soit plus de 5% souffrent de déficience incapacitante dont 32 millions de jeunes de moins de 18 ans, la plupart vivant dans les pays à revenus faibles ou intermédiaires.

Au Cameroun, le taux de chômage des personnes en situation de handicap s'élève à 90% contre 40% en moyenne pour l'ensemble de la population en âge de travailler Tamo Fogué (du 04 au 06 Octobre 2022). Le taux de chômage chez ces personnes est donc deux fois plus élevé que celui de l'ensemble de la population active. D'une part, cela s'explique par leur faible niveau de qualification lié à un parcours scolaire plus difficile qui favorise l'écart entre leur niveau de compétence et celui demandé par les entreprises (Melha, 2020). D'autre part, l'on note un recours encore faible à l'emploi direct des personnes déficientes par les entreprises soumises à l'obligation d'emploi (Guével & Wegscheider, 2021). Il est donc clair que plusieurs couches de population en situation de handicap, dont les déficients visuels, trouvent jusqu'aujourd'hui de sérieux problèmes d'accès à l'éducation (Constant & Gendek,

2020). Ceux qui, bien même parviennent à y accéder éprouvent beaucoup de difficultés dans leur cursus scolaire (Dintrich, 2023)

Longtemps considéré comme la réincarnation du mauvais sort, le déficient visuel était accueilli dans une famille comme une malédiction. La venue au monde d'un individu borgne au sein d'une famille était pour certains, la conséquence d'un péché capital commis par un ancêtre de cette famille (Chavenon, Enea-Drapeau, Arciszewski, & Gilles, 2022). C'est dans cette optique que certains enfants aveugles étaient voués aux sacrifices afin de conjurer le mauvais sort pour protéger la nouvelle génération. D'autres parents courageux parcouraient les quatre coins du pays à la recherche des marabouts et des grands prêtres exorcistes dans le but illusoire de la délivrance. Considéré dès lors comme un rebut de la nature et victime de la marginalisation, le malvoyant devenait la risée, l'objet de moquerie et de distraction de ses pairs dits normaux. Pourtant, certains déficients visuels sont dotés d'un quotient intellectuel normal et ne doivent en aucun cas être en retrait de la société, encore plus dans le domaine de l'éducation comme l'exige l'Objectif du Développement Durable 4 (ODD 4) qui est d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprendre tout au long de la vie (UNESCO, 2011).

Cependant, bien que les structures éducatives d'accueil des déficients visuels existent au Cameroun, il n'est pas toujours évident pour les parents d'y envoyer leurs enfants/adolescents, puisque qu'elles appartiennent pour la plupart aux particuliers et sont par conséquent onéreux. En plus, cette déficience sensorielle, qui ne constitue pas un atout pour leur apprentissage, entrave l'adaptation et la réussite socio-scolaire des enfants/adolescents qui la présentent et dont la plupart proviennent des familles démunies (Bellamy, 2024). Malgré la mise sur pied par l'Etat d'une politique d'éducation inclusive, le taux d'échec scolaire des personnes en situation de handicap reste croissant. Cette situation s'explique par un manque de formation et de recyclage des enseignants des écoles ordinaires sur les méthodes d'éducation inclusive (Akoa, 2023). Dans le même ordre d'idées, l'on énumère une multitude de facteurs pouvant expliquer l'échec scolaire des personnes en situation de handicap parmi lesquelles les déficients visuels. Elle évoque à ce sujet, la disqualification pédagogique et les méthodes d'enseignement inadaptées à leur déficience. Pour cette auteure, les contenus des programmes, les infrastructures scolaires, les méthodes et techniques d'enseignement ne tiennent pas toujours compte des besoins spécifiques des apprenants vivants avec une déficience. De plus, la plupart des enseignants courent vers l'atteinte des objectifs et l'achèvement des programmes, en se souciant très peu de rattraper/remédier le retard des enfants à besoins spéciaux (Akkari & Kalubi, 2023).

A ce sujet, Martuccelli (2009) pense que la survenue des épreuves et l'acquisition des tâches développementales dans la vie d'un sujet se chevauchent, s'imbriquent au fur et à mesure qu'il évolue. Ainsi, les adolescents déficients visuels dans leur situation de handicap rencontrent certaines expériences de frustration, qui peuvent les amener à adopter des comportements tels que la résignation, l'abandon des études et le dégoût de la vie (Ducharme, 2024 ; Li, Sentenac, Tum, Shu, Ehlinger, Davison, & Godeau, 2024). Faut-il le rappeler, l'adolescence est significativement marquée par des transformations pubertaires qui s'accompagnent d'un remaniement total de l'identité (Ignoumba, 2016). Alors que l'adolescent déficient visuel est en quête de soi-même (Yew, Siau & Kwong, 2017 ; Yordanova, 2015), sa situation de handicap lui impose de déployer des mécanismes de compensation. D'où une perturbation dans le déroulement normal de son adolescence, basée sur l'adaptation aux changements pubertaires et à la construction d'une identité qui se voudrait psychologiquement et socialement équilibrée (Nkelzok Komtsindi & Tamo Fogué, 2024 ; Tamo Fogué, 2023).

De ce qui précède, l'on constate que plusieurs chercheurs ont tenté d'expliquer les causes de l'échec chez les apprenants déficients visuels. Comme s'ils étaient tous prédestinés ou voués à l'échec du fait de leur situation de handicap, alors qu'on en observe tout de même

une très faible proportion qui, malgré leur déficience, ont pu se surpasser, se construire et ont réussi non seulement sur le plan scolaire, mais également sur le plan socioprofessionnel. Cela a été abordé dans la littérature et qualifié de réussite paradoxale ou atypique (Bandura, 1997 ; Anaut, 2005 ; Brahy & Vrancken, 2015). Il s'agit de celle d'un apprenant qui, en situation de handicap, prend conscience de ses difficultés, se sent profondément frustré et blessé, mais réussit à développer une force intérieure qui l'amènera à surmonter toutes ces épreuves et à se frayer un chemin pour atteindre un résultat positif remarquable (Chavenon, Enea-Drapeau, Arciszewski, & Gilles, 2022 ; Ducharme, 2024). Toutefois, la littérature ne se penche pas assez sur les déterminants potentiels de cette adaptation socio-scolaire chez cette minorité d'adolescents déficients visuels. D'où l'objectif de cette recherche qui est d'explorer les mécanismes auto-adaptatifs construits par ces derniers, tout en s'interrogeant sur leur efficacité à développer des compétences cognitives salutaires. En effet, Brahy et Vrancken (2015) démontrent qu'en situation de handicap, le sujet doit construire/mobiliser un certain nombre de ressources internes afin d'évaluer ses capacités, ses compétences et se surpasser pour réussir malgré les difficultés.

2. Référentiels théoriques et hypothèses de l'étude

Dans la présente étude, l'on s'est appuyé sur l'approche psycho-dynamique de la résilience (Anaut, 2005) pour comprendre le développement normal des adolescents déficients visuels avec leurs conditions difficiles. Il s'agit de la construction des capacités à réussir leur cursus scolaire et une insertion sociale salubre malgré l'adversité et leur déficience qui comporte le risque potentiel d'une issue négative. Cependant, la théorie dynamique de la motivation a permis d'éclairer les déterminismes de leur réussite, ainsi qu'une meilleure compréhension de leur autodétermination (Vallerand & Thill, 1993). Par ailleurs, la théorie de l'auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) a contribué à cette réussite atypique/paradoxale à des facteurs comme la confiance en soi, le sens d'autonomie et d'auto-développement, l'optimisme et l'estime de soi. Ces trois postures théoriques ont mis en évidence le présupposé selon lequel : lorsque les déficients visuels croient en leurs capacités, ils développent une estime de soi positive de façon à être plus confiants à l'école et transcender les frustrations pour y réussir, ainsi que dans la société. D'où l'hypothèse générale suivante : les mécanismes auto-adaptatifs construits par les adolescents déficients visuels déterminent significativement le développement de leurs compétences cognitives. L'opérationnalisation de ces mécanismes permet de prédire de façon spécifique que :

- la construction de la motivation intrinsèque ou l'autodétermination favorise le développement des compétences cognitives des adolescents déficients visuels ;
- la construction du sentiment d'auto-efficacité ou efficacité personnelle favorise le développement des compétences cognitives des adolescents déficients visuels ;
- la construction de la capacité de résilience ou d'autocontrôle favorise le développement des compétences cognitives des adolescents déficients visuels.

3. Méthode

Il est question de présenter clairement le site et les participants de la présente recherche, puis décrire avec précision le matériel et la procédure de collecte ainsi que de traitement des données empiriques.

3.1. Site de l'étude et participants

La présente recherche a été menée au Centre d'Intégration Scolaire et Professionnelle pour Aveugles et Malvoyants (CISPAM) situé dans la région de l'Ouest-Cameroun, Département de la Mifi, Arrondissement de Bafoussam 1^{er}, précisément au quartier Banengo. C'est une association à but non lucratif reconnue par le Ministère des Affaires Sociales depuis

le 22 octobre 1998, qui accueille à la fois des jeunes valides et ceux à besoins spécifiques âgés de 03 à 29 ans, et dont la majorité est composée des déficients visuels. Elle promeut l'éducation et l'insertion socio-professionnelle des aveugles et malvoyants, notre population cible.

136 adolescents déficients visuels scolarisés dans les établissements de l'enseignement secondaire général de la ville de Bafoussam sont admis dans ce centre. Les participants y ont été sélectionnés par le biais d'un échantillonnage aléatoire stratifié. Ainsi, la formule de Krejcie et Morgan (1970) ($S = \frac{X^2 NP(1-P)}{d^2(N-1)+X^2 P(1-P)}$) a permis de déterminer la taille de l'échantillon. En effet, avec un niveau de confiance $X = 95\%$ (valeur type de 1,96), la taille de la population $N = 136$, la proportion $P = 0,5$ et la marge d'erreur $\alpha = 5\%$ (valeur type de .05), l'on y a sélectionné $S = \frac{1.96^2 \times 136 \times 0.5(1-0.5)}{0.05^2(136-1)+1.96^2 \times (1-0.5)} = 57.84$, environ 58 adolescents déficients visuels scolarisés. En prenant en compte le coefficient de proportionnalité $k = \frac{58}{136} = 0,43$, l'on a obtenu 20 participants en classe de sixième ($n_1 = 46 \times 0,43 = 19,78$), 22 en cinquième ($n_2 = 50 \times 0,43 = 21,5$) et 17 en quatrième ($n_3 = 40 \times 0,43 = 17,2$). En référence à la littérature sur le développement cognitif, et psychosocial, notamment les âges correspondant à l'adolescence (Piaget, 1964), et par souci de standardisation, les participants de cette étude étaient âgés de 12 à 18 ans, des deux sexes. Ils sont tous scolarisés au premier cycle d'enseignement secondaire général. Et donc aptes à répondre au questionnaire que nous leur avons adressés. Ils ont tous déjà fait l'objet d'une prise en charge médicale pour leur déficience et possèdent chacun un dossier médical dans le centre.

3.2. Matériel et procédure

Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire, composé de trois parties à savoir : l'identification des participants, l'évaluation des mécanismes adaptatifs développés par les adolescents déficients visuels et l'évaluation de la réussite scolaire, indicateur de l'adaptation socio-scolaire. Face à chaque participant, l'on administrait d'abord le questionnaire d'identification qui permettait de recueillir des informations biographiques telles : le sexe, l'âge, le niveau d'étude, le nombre d'années passées dans la classe, l'ancienneté dans la classe, et les antécédents médicaux (degré de perte visuelle et prise en charge médicale).

En nous inspirant du Social Skills Rating System (SSRS) de Greshan et Elliot (1990), nous avons élaboré un questionnaire comportant des items décrivant les mécanismes auto-adaptatifs propres à l'individu. Il comporte 14 items repartis en trois facettes ou sous-échelles à savoir : la motivation intrinsèque ou auto-détermination, le sentiment d'auto-efficacité ou efficacité personnelle et la résilience ou autocontrôle. La première facette est mesurée par 4 items (1, 2, 3, 4) ; la seconde facette est mesurée par 5 items (5, 6, 7, 8, 9) et la dernière facette est mesurée par 5 items (10, 11, 12, 13, 14). Chacune des sous-échelle a été validée avec des qualités métrologiques attestant d'une fiabilité psychométrique significative. En effet, la détermination des indices alpha de Crombach et de corrélation test-re-test sur leurs items révèle pour chaque facette une cohérence interne et une fidélité satisfaisante. S'agissant de la sous-échelle de la motivation intrinsèque, $\alpha = 0.75$ et un $r = 0.73$; pour la sous-échelle du sentiment d'efficacité personnelle, $\alpha = 0.82$ et $r = 0.69$; et pour la sous-échelle de la résilience, $\alpha = 0.93$ et $r = 0.67$.

Chaque item est coté sur une échelle de Likert à 3 niveaux (1 = pas du tout d'accord, 2 = un peu d'accord, 3 = tout à fait d'accord). Pendant la cotation, nous avons tenu compte des items cotés à l'envers (items 6, 7 et 12). Chacune des sous-échelles est cotée en comptabilisant le score total des réponses aux items. Ainsi, les scores des individus varient de la manière

suivante : motivation intrinsèque ([0 - 4] = faible, [5 - 6] = moyenne, [7 - 8] = élevée) ; sentiment d'efficacité personnelle ([0 - 5] = faible, [6 - 7] = moyen, [8 - 10] = élevé) ; résilience ([0 - 5] = faible, [6 - 7] = moyenne, [8 - 10] = élevée). Un score élevé indique selon la sous-échelle correspondante que l'adaptation de l'individu est plus fréquemment animée par la motivation intrinsèque, le sentiment d'efficacité personnelle ou la résilience

Après avoir passé cet instrument, le développement des compétences cognitives a été évalué à travers la réussite scolaire des participants, en collectant des données de seconde main, c'est-à-dire, en consultant les registres de notes fournis par l'administration du centre, qui contiennent les résultats chiffrés obtenus par les participants aux différentes évaluations du premier trimestre dans leurs établissements scolaires respectifs.

3.3. Synthèse des variables et outils de l'étude

Le tableau ci-dessous récapitule les termes de références de la présente recherche.

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Concepts/Variables	Outils de d'évaluation
HG : Les mécanismes auto-adaptatifs construits par les adolescents déficients visuels déterminent significativement le développement de leurs compétences cognitives.	HR1 : La construction de la motivation intrinsèque ou l'autodétermination favorise le développement des compétences cognitives des adolescents déficients visuels	VI1 : Motivation intrinsèque ou l'autodétermination	Items 1, 2, 3, 4 du Social Skills Rating System (SSRS) de Greshan et Elliot (1990)
		VD : Compétences cognitives	Notes scolaires issues des registres de notes
	HR2 : la construction du sentiment d'auto-efficacité ou efficacité personnelle favorise le développement des compétences cognitives des adolescents déficients visuels	VI2 : Sentiment d'auto-efficacité ou efficacité personnelle	Items 5, 6, 7, 8, 9 du Social Skills Rating System (SSRS) de Greshan et Elliot (1990)
		VD : Compétences cognitives	Notes scolaires issues des registres de notes
	HR3 : la construction de la capacité de résilience ou d'autocontrôle favorise le développement des compétences cognitives des adolescents déficients visuels	VI3 : Capacité de résilience ou d'autocontrôle	Items 10, 11, 12, 13, 14 du Social Skills Rating System (SSRS) de Greshan et Elliot (1990)
		VD : Compétences cognitives	Notes scolaires issues des registres de notes

Tableau 1 : Tableau schématique/récapitulatif des hypothèses, variables et outils de collecte (source : élaboration personnelle).

Cette grille de lecture permet de visualiser les différentes variables de l'hypothèse générale. Cependant, les dimensions de sa variable indépendante constituent, chacune, la variable indépendante d'une des trois hypothèses de recherche de cette étude. Par ailleurs, ces hypothèses de recherche ont, tout comme l'hypothèse générale, la même variable dépendante qui est « le développement des compétences cognitives » des adolescents déficients visuels. Les items des échelles d'auto-évaluation (du Social Skills Rating System (SSRS) de Greshan et Elliot (1990)) ont permis de mesurer chaque modalité ou dimension de ces variables.

4. Résultats

Sur la base des données collectées, le dépouillement s'est fait à travers un masque de saisie élaboré sur le logiciel CSPRO. A la suite de la saisie, les données ont été transférées sur le logiciel statistique SPSS 23 (Statistical Package for Social Sciences) sous Windows en vue

de leur analyse. Les paramètres statistiques ont été utilisés pour déterminer les paramètres descriptifs ou d'observations (écart type, écart moyen, variance...). Ce logiciel a permis de générer les tableaux pour montrer la tendance des comportements observés et faire des tests statistiques afin d'éprouver chacune des hypothèses de recherche.

4.1. Statistique descriptive : description globale des tendances des variables étudiées

L'on doit procéder à une présentation des données empiriques obtenues sur chaque facette des mécanismes auto-adaptatifs construits par les adolescents déficients visuels et leurs compétences cognitives.

		Classe			Total
		Sixième	Cinquième	Quatrième	
Motivation intrinsèque ou autodétermination	Faible	5,2%	6,9%	5,2%	17,2%
	Moyen	6,9%	5,2%	3,4%	15,5%
	Elevé	22,4%	24,1%	20,7%	67,2%
Total		34,5%	36,2%	29,3%	100,0%
Sentiment d'auto-efficacité ou efficacité personnelle	Faible	6,9%	8,6%	6,9%	22,4%
	Moyen	3,4%	10,3%	3,4%	17,2%
	Elevé	24,1%	17,2%	19,0%	60,3%
Total		34,5%	36,2%	29,3%	100,0%
Capacité de résilience ou d'autocontrôle	Faible	6,9%	10,3%	6,9%	24,1%
	Moyen	6,9%	8,6%	0%	15,5%
	Elevé	20,7%	17,2%	22,4%	60,3%
Total		34,5%	36,2%	29,3%	100,0%
Compétences cognitives ou réussite scolaire	Réussite	29,3%	24,1%	22,4%	75,9%
	Echec	5,2%	12,1%	6,9%	24,1%
Total		34,5%	36,2%	29,3%	100,0%

Tableau 2 : Motivation intrinsèque, sentiment d'auto-efficacité, capacité de résilience et compétences cognitives des adolescents déficients visuels en fonction de leur classe (source : élaboration personnelle).

Les résultats du tableau montrent que sur les 58 participants de notre étude, 10 (soit 17,24%) ont un faible niveau de motivation ou d'autodétermination parmi lesquels 5,2% en classe de sixième, 6,9% en cinquième, et 5,2% en quatrième. De même, 15,5% de sujets de notre échantillon ont un niveau de motivation moyen, dont 6,9% en sixième, 5,2% en cinquième, et 3,4% en quatrième. Enfin nous avons 67,2% de participants de notre étude qui ont un niveau de motivation élevé, dont 22,4% en sixième, 24,1% en cinquième, et 20,7% en quatrième. La majorité des adolescents autodéterminés ou intrinsèquement motivés sont en classe de cinquième. En ce qui concerne leur sentiment d'auto-efficacité, 22,4% ont un niveau de sentiment d'efficacité personnelle faible (avec 6,9% en sixième, 8,6% en cinquième, et 6,9% en quatrième) ; 17,2% ont un sentiment d'efficacité personnelle moyen (3,4% en sixième, 10,3% en cinquième, et 3,4% en quatrième) ; et 60,3% ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé (24,1% en sixième, 17,2% en cinquième, et 19% en quatrième). Ainsi, la plupart (24,1%) des sujets de notre échantillon qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé sont en classe de sixième. Pour ce qui est de l'autocontrôle, 24,1% ont un niveau de résilience faible (6,9% en sixième, 10,3% en cinquième, et 6,9% en quatrième) ; 15,5% de sujets ont un niveau de résilience moyen (6,9% en sixième et 8,6% en cinquième) ; et 60,3% ont un niveau de résilience élevé (20,7% en sixième, 17,2% en cinquième, et 22,4% en quatrième). Ainsi, la classe de quatrième comporte le plus grand nombre de sujets fortement résilients (22,4%).

En analysant le niveau de compétences cognitives, on relève que 75,9% ont réussi et 24,1% n'ont pas réussi. Des 75,9% de sujets ayant réussi, 29,3% sont en sixième, 24,1% sont

en cinquième, et 22,4% sont en quatrième. En plus, 38,9% sont de sexe masculin et 37,9% sont de sexe féminin. Par ailleurs, sur les 24,1% de participants n'ayant pas réussi, on a 5,2% en sixième, 12,1% en cinquième, et 6,9% en classe quatrième. Parmi eux, 13,8% sont de sexe masculin et 10,3% de sexe féminin. Ainsi, la cinquième est la classe qui enregistre le plus grand taux d'échec et la sixième enregistre le taux minimal. De plus, les adolescents déficients visuels de sexe masculin enregistrent un taux d'échec plus élevé que les filles.

4.2. Analyse inférentielle des résultats et mise à l'épreuve des hypothèses

Pour éprouver les hypothèses de recherche formulées au départ, l'on a fait recours aux khi-carré et à l'analyse de la variance comme outils statistiques.

		Degré de motivation intrinsèque			Total
		Faible	Moyen	Elevé	
Compétences cognitives ou réussite scolaire	Réussite	3,4%	10,3%	62,1%	75,9%
	Echec	13,8%	5,2%	5,2%	24,1%
Total		17,2%	15,5%	67,2%	100,0%
$(X^2(58) = 23,22 ; p = 0,00 ; Ddl = 2)$					
Degré de motivation intrinsèque		Moyenne (Moy)		Ecart-type (δ)	N
Faible		8,65		1,11	10
Moyen		11,61		2,67	9
Elevé		11,92		1,80	39
Total		11,31		2,20809	58
	Somme des carrés	DI	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	86,23	2	43,11	12,37	0,000
Intra-groupes	191,68	55	3,48		
Total	277,91	57	$(F(58) = 12,37 ; p = 0,00)$		

Tableau 3 : Analyse de la variation des compétences cognitives des participants selon le degré de leur motivation intrinsèque ou d'autodétermination (source : élaboration personnelle).

Les résultats de ce tableau montrent que sur les 58 participants de notre étude, 17,2% ont un faible niveau de motivation intrinsèque, avec 3,4% qui ont réussi et 13,8% qui n'ont pas réussi ; 15,5% ont un niveau de motivation intrinsèque moyen (avec 10,3% de sujets ayant réussi et 5,2% n'ayant pas réussi) ; et 67,2% de sujets ayant un niveau de motivation intrinsèque élevé (avec 62,1% de réussite et 5,2% d'échec). On a donc 17,2% d'adolescents déficients visuels non motivés et 82,8% moyennement ou fortement motivés. On constate que la plupart des participants motivés ont réussi et la plupart des non motivés ont échoué. Ce qui nous permet de conclure qu'il existe un lien significatif entre la motivation intrinsèque ou l'autodétermination et le développement des compétences cognitives des adolescents déficients visuels ($X^2(58) = 23,22 ; p = 0,00 ; Ddl = 2$).

Par ailleurs, on note une grande infériorité au niveau de la compétence cognitive moyenne du sous-groupe d'adolescents avec motivation intrinsèque faible par rapport à celle des deux autres sous-groupes qui sont presque similaires. En effet, les sous-groupes d'adolescents avec un degré moyen de motivation intrinsèque et ceux avec motivation intrinsèque élevée développent plus de compétences cognitives. Ce qui permet de confirmer que la motivation intrinsèque ou l'autodétermination favorise le développement des compétences cognitives et la réussite scolaire des adolescents déficients visuels.

		Degré de sentiment d'auto efficacité			Total
		Faible	Moyen	Elevé	
Compétences cognitives ou réussite scolaire	Réussite	3,4%	12,1%	60,3%	75,9%
	Echec	19,0%	5,1%	00%	24,1%
Total		22,4%	17,2%	60,3%	100,0%
$(X^2(58) = 37,29 ; p = 0,00 ; Ddl = 2)$					
Degré de sentiment d'auto efficacité		Moyenne (Moy)		Ecart-type (δ)	N
Faible		8,65		1,01	13
Moyen		10,20		1,67	10
Elevé		12,61		1,51	35
		11,31		2,21	58
	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	163,57	2	81,78	39,34	0,000
Intra-groupes	114,33	55	2,07		
Total	277,91	57	$(F(58) = 39,34 ; p = 0,00)$		

Tableau 4 : Analyse de la variation des compétences cognitives des participants selon le degré de leur sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle (source : élaboration personnelle).

Les résultats de ce tableau montrent que sur les 58 participants, 22,4% ont un sentiment d'efficacité personnelle faible parmi lesquels 3,4% ont réussi à l'école et 19% ont échoué ; 17,2% ont un sentiment d'auto-efficacité moyen, avec 12,1% de réussite et 5,2% d'échec ; et 60.3% ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé dont tous ont réussi au premier trimestre. Ce qui nous permet de conclure qu'il existe un lien significatif entre le sentiment d'efficacité personnelle et le développement des compétences cognitives des adolescents déficients visuels ($X^2(58) = 37,29 ; p = 0,00 ; Ddl = 2$).

Par ailleurs, on note une nette différence entre les moyennes de chaque sous-groupe. En effet, l'écart entre les sous-groupes d'adolescents avec sentiment d'auto-efficacité faible et de ceux avec sentiment d'auto-efficacité élevée est significatif. Cependant, ceux avec sentiment d'auto-efficacité moyen développent un niveau intermédiaire/passable de compétences cognitives. Ce qui permet de confirmer que le sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle favorise le développement des compétences cognitives et la réussite scolaire des adolescents déficients visuels.

		Degré de résilience ou d'autocontrôle			Total
		Faible	Moyen	Elevé	
Compétences cognitives ou réussite scolaire	Réussite	3,4%	13,8%	58,6%	75,9%
	Echec	20,7%	1,7%	1,7%	24,1%
Total		24,1%	15,5%	60,3%	100,0%
$(X^2(58) = 38,48 ; p = 0,00 ; Ddl = 2)$					
Degré de résilience		Moyenne (Moy)		Ecart-type (δ)	N
Faible		8.61		0.98	14
Moyen		11.50		1.36	9
Elevé		12,61		1.80	35
		12.34		2.20	58
	Somme des carrés	Dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	139,93	2	69,96	27,89	0,000
Intra-groupes	137,97	55	2,51		
Total	277,91	57	$(F(58) = 27,89 ; p = 0,00)$		

Tableau 5 : Analyse de la variation des compétences cognitives des participants selon leur degré de résilience ou d'autocontrôle (source : élaboration personnelle).

D'après les résultats de ce tableau, sur les 58 participants qui constituent notre échantillon, 24.1% ont un niveau de résilience faible composé de 3.4% de réussite et 20.7% d'échec ; 15.5% ont un niveau de résilience moyen, dont 13.8% de réussite et 1.7% d'échec ; et 60.3% de sujets ont un niveau de résilience élevé, dont 58.6% de réussite et 1.7% d'échec. On a ainsi 24.1% de sujets non résilients (faible) avec 3.4% de réussite, et 75.9% de sujets résilients (moyen et élevé) dont 72.4% de réussite. Ce qui nous permet de conclure qu'il existe un lien significatif entre la résilience et le développement des compétences cognitives des adolescents déficients visuels ($X^2(58) = 38,48$; $p = 0,00$; $Ddl = 2$).

Par ailleurs, les valeurs des écart-types montrent que les notes ne sont pas trop dispersées. Mais on relève une différence entre les compétences cognitives moyennes de chaque sous-groupe. Le sous-groupe d'adolescents avec une capacité de résilience ou d'autocontrôle élevée développent un plus grand niveau de compétences cognitives, suivi du sous-groupe de ceux avec une capacité de résilience moyenne. Ce qui permet de confirmer que la résilience ou l'autocontrôle favorise le développement des compétences cognitives et la réussite scolaire des adolescents déficients visuels.

5. Discussion

Les résultats de cette étude montrent que les adolescents déficients visuels autodéterminés ou intrinsèquement motivés développent de meilleures compétences cognitives et réussissent mieux à l'école que ceux qui ne le sont pas. Ceci va dans le même sens que Bouchard, Lee, Asgary, et Pelletier (2007), lorsqu'ils soutiennent que la motivation, en tant que pulsion inhérente à un état interne, à un besoin ou à une condition, pousse les individus à l'action. C'est-à-dire qu'en contexte scolaire, les élèves motivés produisent de meilleurs résultats. Par conséquent, Il faut encourager chez ces adolescents le goût de l'effort et de l'excellence qui passe par l'ingéniosité de chacun, un goût prononcé pour la recherche, et le travail intellectuel appliqué. Dans la même logique, Pintrich et Schunk (2002) insistent sur le fait que : favoriser la motivation en contexte scolaire est une nécessité, en particulier parce qu'il s'agit d'un des plus importants facteurs explicatifs de la dévolution et de la mobilisation cognitive réussie (Tcheundjio & Tamo Fogué, 2022). Karsenti (2003), quant à lui, soutient que les élèves pour la plupart n'arrivent pas à l'école démotivés, mais au fur et à mesure qu'ils cheminent à l'école, on note un désintéressement qui est plus accentué chez les garçons. En effet, la majorité des chercheurs convient que l'une des principales caractéristiques qui distinguent les filles des garçons à l'école est leur motivation par rapport à la réussite et aux tâches scolaires.

Les résultats de notre étude vont dans le même sens que ceux-ci, puisque le taux d'échec scolaire est plus élevé chez les adolescents déficients visuels que chez les adolescentes. A la seule différence que Karsenti (2003) attribue le manque de motivation des élèves aux stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants, et non à la situation de handicap que nous mettons en relief. Nous corroborons également avec Monaghan et Chaloux (2004) qui ont mis en place une mesure d'aide spécifique aux élèves qui présentent plusieurs échecs à l'école. Ce type d'intervention, selon eux, vise à améliorer une clientèle en difficulté à l'instar des déficients visuels, et a pour objectif l'amélioration du rendement. Les concepteurs de cette mesure croient que l'échec est attribuable à des comportements incompatibles avec la réussite. A la suite d'échecs multiples, l'élève développe un sentiment d'impuissance et de démotivation. Il devient alors passif, éprouve un sentiment d'aliénation et développe des attitudes défensives qui l'amènent à une inhibition de l'action (Bardeau, 1994). Ainsi, les mesures de réussite et de motivation devraient permettre à l'apprenant de vivre une expérience valorisante et positive, qui contrebalancera le sentiment d'impuissance et la perception de soi négative.

Nous observons que le sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle favorise le développement harmonieux des compétences cognitives et garantit la réussite scolaire des adolescents déficients visuels ; C'est-à-dire que les performances de ces adolescents croissent en fonction du niveau de leur sentiment d'efficacité personnelle. Ce résultat s'inscrit dans le registre de Bandura (1997) lorsqu'il parle de ressource interne à l'individu, et que ce dernier peut mobiliser pour accomplir ses performances. Il attribue les performances de chacun au fait qu'il croit en ses propres capacités, et postule que lorsqu'un sujet croit suffisamment en sa capacité à réaliser une tâche, il la réalise parfaitement. Si le résultat est un échec, il est disposé à persévérer et à fournir le maximum d'efforts nécessaires au succès. Quelques soit le nombre de fois qu'il aura à recommencer, le sujet va faire preuve d'innovation et développer de nouvelles stratégies pour réussir.

Dans ce sillage, il ressort clairement que la plupart des adolescents déficients visuels qui ont répondu favorablement aux items de mesure du sentiment d'efficacité personnelle ont obtenu de bonnes notes à l'école. D'autre part Collins cité par Lecompte (2004) a mis en évidence en 1982 le fait que les enfants ayant le même niveau de compétences cognitives obtiennent des performances intellectuelles différentes selon l'intensité de leur efficacité perçue. Il a sélectionné des enfants qu'il estimait avoir une efficacité basse ou élevée pour trois niveaux d'aptitudes mathématiques et leur a ensuite demandé de résoudre des problèmes difficiles de mathématiques. Quel que soit le niveau d'aptitude pris en compte, ce sont les enfants ayant la plus forte croyance en leur efficacité personnelle qui ont résolu le plus de problèmes, choisi d'approfondir ceux où ils avaient échoué et abandonné plus rapidement des stratégies erronées. Ainsi, les croyances d'auto-efficacité ont prédit l'intérêt et les attitudes positives envers les mathématiques, tandis que l'aptitude réelle en mathématique ne l'a pas fait. Donc l'efficacité personnelle perçue constitue un meilleur prédicteur de la performance intellectuelle que les compétences toutes seules. Ceci montre que l'adolescent déficient visuel, malgré sa situation de handicap, va réussir s'il croit en ses capacités à pouvoir le faire.

En outre, le fait que cette étude confirme l'existence d'un lien significatif entre la résilience ou l'autocontrôle et le développement des compétences cognitives des adolescents déficients visuels, s'inscrit dans le même sens que celle d'Anaut (2005) qui aborde la résilience dans une approche psycho-dynamique décrite dans un référentiel psychanalytique. C'est une approche basée sur le sujet et son fonctionnement intrapsychique. Dans cette perspective, elle définit la résilience comme étant un processus dynamique par lequel l'on va faire preuve d'habiletés lui permettant de s'ajuster adéquatement, de se développer normalement et de se construire en dépit du risque et de l'adversité. En effet, lorsque cette auteure parle d'un développement normal dans des conditions difficiles, on peut faire la similitude avec un adolescent déficient visuel qui, malgré sa situation de handicap, doit se battre pour réussir à l'école au même titre que ses pairs dits « normaux ». C'est dans cette optique que cette théorie nous permet de bien expliquer la capacité des adolescents à rebondir sur les épreuves difficiles de la vie pour s'en sortir et réussir à l'école. Elle permet de comprendre que, lorsque ces enfants croient en leur capacité et acceptent leur condition difficile, ils développent une estime de soi positive de façon à être plus confiants à l'école et transcender les frustrations pour réussir (Tamo Fogué, 2023).

Conclusion

En somme, il ressort de cette étude que les mécanismes auto-adaptatifs construits par les adolescents déficients visuels favorisent le développement de compétences cognitives et garantissent leur réussite scolaire. Ces résultats permettent donc d'apporter des éléments à prendre en compte pour réduire le taux d'échec scolaire des déficients visuels, et par conséquent augmenter les taux de réussite de ces derniers. Ce faisant, l'on suggère aux acteurs de l'éducation en général et aux enseignants en particulier de travailler dans le sens de susciter

et nourrir chez leurs apprenants déficients, la motivation intrinsèque ou l'autodétermination, le sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle et la résilience ou l'autocontrôle, en vue de booster leur dévolution et mobilisation cognitives, puis améliorer leurs performances scolaires. Car ces mécanismes constituent un facteur clé d'investissement métacognitif et de la réussite en contexte de vulnérabilité. Il convient de noter quelques limites, à l'instar du fait que d'autres variables, indicateurs ou d'autres instruments auraient pu être choisis pour mieux expliquer le problème posé. Nous avons cependant mené l'étude qu'avec 58 adolescents déficients visuels, un nombre non représentatif par rapport à l'échelle nationale qui remet en cause la généralisation des résultats obtenus. Sur le plan méthodologique, nous nous sommes limités à effectuer une recherche purement quantitative, pourtant il pourrait être judicieux d'y associer un aspect qualitatif pour mieux explorer les contours de la situation. Comme perspectives, il serait intéressant de refaire cette étude avec un échantillon plus représentatif et des outils méthodologiques plus variés.

Références bibliographiques

- Akkari, A. & Kalubi, J.-C. (2023). L'expérience du handicap à l'école : entre représentations, principes et actions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 92, 47-57. <https://doi.org/10.4000/ries.13555>
- Akoa, M.-A. (2023). Handicap et inclusion scolaire en milieu populaire camerounais. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 51(1), 23-41. Doi : 10.3917/rief.051.0023
- Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques. *Recherches en soins infirmiers*. 82, 4-11. <https://stm.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2025-3?lang=fr>. (consulté le 05/12/2024)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of Personal Control*. Freeman.
- Bardeau, C. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation*. Collège Bois-de-Boulogne.
- Barro, F. & Komou, I. (2005). *Genre et apprenants à besoins éducatifs spéciaux : module d'autoformation pour les formateurs de formateurs du Burkina Faso*. Editions UNESCO.
- Bellamy, V. (2024). *Le handicap en chiffre*. Panoramas.
- Blavet, T. (2024). Comment prendre en compte le coût supplémentaire lié au handicap dans la mesure du niveau de vie des ménages en France ? *Economie et Statistique*, 542, 37-55. www.persee.fr/issue/estat_0336-1454_2024_num_542_1. (consulté le 26/01/2025)
- Bouchard, G., Lee, CM., Asgary, V., & Pelletier, L. (2007). Motivation des pères à s'impliquer auprès de leurs enfants : une perspective fondée sur la théorie de l'autodétermination. *Fathering: A journal of Theory, Research and Practice about Men as Fathers*, 5(1), 25-41. Doi:[10.3149/fth.0501.25](https://doi.org/10.3149/fth.0501.25)
- Brahy, R. & Vrancken, D. (2012). Se réaliser comme sujet dans un atelier-théâtre pour tenter de « s'en sortir ». *Sociologies, théories et recherches*. <http://sociologie.revue.org/3964> (consulté le 31/03/2025).
- Chavenon, M., Enea-Drapeau, C., Arciszewski, T., & Gilles, P.-Y. (2022). Perception sociale du handicap et orientation scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51(3), 487-511. <https://doi.org/10.4000/osp.16460>
- Constant, A. & Gendek, E. (2020). L'inclusion des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire dans le second degré. Education. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02865714v1> (consulté le 13/01/2025).

- Dintrich, M. (2023). *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans le premier degré : quelles ressources pour la formation et pour les enseignants ?* Education. Aix marseille université.
- Ducharme, D. (2024). La scolarisation des élèves en situation de handicap en contexte de pandémie : un révélateur des obstacles systémiques à l'exercice de leur droit à l'éducation. *Revue de l'Université de Moncton*, 54(1), 5-30. <https://doi.org/10.7202/1114590ar>
- Ebersold, S. (2002). Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations : Du désavantage à la participation sociale. *Analise PsicologicaI*, 20(3), 281-290. Doi:10.14417/ap.313
- Greshan1, F.M. & Elliot, S.N. (1990). *Social Skills Rating Systell11*. American Guidance Service.
- Guével, M.-R. & Wegscheider, A. (2021). Emploi et handicap : politiques et perspectives des employeurs en Europe. *Revue européenne de recherche sur le handicap*, 15(1), 8-14. <https://doi.org/10.4000/12slg>
- Ignoumba, S. (2016). *Enfants des rues impasses familiales et précarité psychique : étude clinique menée au Gabon*. Thèse de doctorat. Psychologie. Université de Franche-Comté.
- Jacob, P. (2020). La participation des personnes vivant avec un handicap. In *Le droit à la vraie vie : Les personnes vivant avec un handicap prennent la parole* (Chap. 7, Pp. 163-197). DUNOD.
- Karsenti, T. (2003). Plus captivantes qu'un tableau noir : l'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école. *Revue de la fédération suisse des psychologues*, 6, 24-29. <https://www.researchgate.net/publication/267035431> (consulté le 20/12/2024).
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*. 5, 59-90. Doi : 10.3917/savo.hs01.0059.
- Li, A., Sentenac, M., Tum, H. M., Shu, Y., Ehlinger, V., Davison, C., & Godeau, E. (2024). Harcèlement scolaire et soutien social perçu chez les élèves en situation de handicap physique en France et au Canada. *Education et société inclusives*, 1(98-99), 131-150. Doi:10.3917/nresi.098.0131
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, ayant donné lieu à une définition reprise à l'article L.114 du code de l'action sociale et des familles. <http://url.ca/hu23n> (consulté le 14/03/2025).
- Loi N° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées. <http://www.minas.cm> (consulté le 14/03/2025).
- Melha, E.-N. (2020). *Inclusion scolaire des élèves en situation de handicap en France et au Cameroun : Analyse de la politique nationale et points de vue des enseignants*. L'Harmattan.
- Monaghan, D. & Chaloux, N. (2004). *Evaluation d'un programme d'aide à la réussite*. Cégep de Sainte-Foy.
- Nkelzok Komtsindi, V. & Tamo Fogué, Y. (2024). La construction de l'empathie de l'enfance à l'adolescence : enjeux psychosociaux et identitaires. In F. Amabiamina, A. J. Tonyè & G. Bouelet (Eds.). *Les expériences du moi en Afrique et dans la diaspora afrodescendante : entre hybridation et transformations. Mélange offert au Professeur émérite Rémy Sylvestre Bouelet Ivaha Mbembe*. Editions Pygmies.

- Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture (2006). *Les principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. <http://www.unesoc.unesco.org> (consulté le 14/03/2025).
- Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture (2011). *TIC UNESCOO : Un référentiel de compétences pour les enseignants* (version 2.0). UNESCO.
- Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant ou Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)*. Nations Unies
- Organisation Mondiale de la Santé. (2017). *Surdité et déficience auditive, aide-mémoire*, n° 300. <http://www.who.int> (consulté le 21/03/2025)
- Pente, V., Jeyam, A., Oye, J., Rimoh, S., Bechange, S., Jolley, E., & Schmidt, E. (2022). *La participation des hommes et des femmes handicapés à la vie politique au Sénégal : Etude finale*. Sightsavers.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Editions Gonthier.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Tamo Fogué, Y. (2023). Parentification affective/instrumentale et résilience sociocognitive chez les adolescents déplacés internes Nord-ouest/Sud-ouest scolarisés à l'Ouest-Cameroun. *Cahiers Ivoiriennes de Psychologie*, 18, 104-124. <https://www.researchgate.net/publication/373659418> (consulté le 17/08/2024).
- Tamo Fogué, Y. (du 04 au 06 Octobre 2022). Les mécanismes visuo-mimiques d'investissement cognitif du déficient auditif : Dessin animé et web-tv, des relais symboliques au langage des signes. In KIX Afrique 19 & KIX Afrique 21, *Réinventer l'éducation pour un meilleur impact sur les résultats d'apprentissage en Afrique subsaharienne*. Symposium continental sur la recherche et l'innovation en éducation au siège de l'Union Africaine à Addis-Abeba, Ethiopie.
- Tcheundjio, R., & Tamo Fogué, Y. (2022). Accessibilité aux médias, sentiments d'efficacité et mobilisation cognitive face aux reformes scolaires covidiques/post-covidiques : l'école à mi-temps chez des candidats aux examens. In F. Edongo Ntede, *COVID-19 et numérique éducatif : La mise à jour de la culture*. Monange.
- Vallerand, J. & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Editions Etudes Vivantes.
- Yew, W. P., Siau, C. S., & Kwong, S. F. (2017). Parentification and Resilience Among Students With Clinical and Nonclinical Aspirations : A Cross Sectional Quantitative Study. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 45, 66-75. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12063>
- Yordanova, K. (2015). Images of War : The Place of the War Past of the Parents in the Second Generation's Identity. *Journal of Regional Security*, 10, 79–102. 10.11643/issn.2217-995X151SPY50