

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

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

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



UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET EDUCATION INCLUSIVE DANS LE DEPARTEMENT DU MFOUNDI DU CAMEROUN

Mémoire présenté en vue de l'obten

tion du Diplôme de Master en sciences de l'éducation et ingénierie éducative

Spécialité : Planification des systèmes éducatifs

Par :

BAYIHA Odile Sidonie

Titulaire d'une licence en Lettres Modernes Françaises

Matricule : 19P3695

Sous la direction du

Pr. Emmanuel NDJEBAKAL SOUCK,



Juin 2023

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTES DES FIGURES	vii
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE	15
CHAPITRE I : RÉTENTION DES ÉCRITS RELATIVE AUX INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE	17
CHAPITRE II : CONSTRUCTION DU CADRE MÉTHODOLOGIQUE LIÉ AIX INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET L'ÉDUCATION INCLUSIVE	61
DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES EMPIRIQUES DE L'INFLUENCE DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES SUR LA PRATIQUE D'UNE ÉDUCATION INCLUSIVE	72
CHAPITRE III : ANALYSE DES RÉSULTATS EMPIRIQUES DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET DE LA PRATIQUE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE DANS LE DÉPARTEMENT DU MFOUNDI	74
CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION SUR LES PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES	98
CONCLUSION GÉNÉRALE	112
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE	116
TABLE DES MATIERES	123

*À mon père
qui n'a pas eu le privilège de me voir grandir,
À ma mère
qui fit l'impossible pour me permettre d'accéder
à ce qui lui fut interdit...*

REMERCIEMENTS

Du choix du sujet de mémoire à réaliser, plusieurs personnes nous ont apporté leur soutien tant moral, physique, matériel que financier. A cette occasion, nous tenons à leur exprimer notre profonde gratitude

Nous exprimons nos remerciements au directeur de ce modeste travail, le Pr. NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel, pour son implication sans réserve, sa clairvoyance et sa déterminante disponibilité à l'élaboration de ce mémoire.

Nous remercions les enseignants du Département de Curricula et Evaluation (CEV) de la Faculté de Sciences de l'Education qui nous ont encadré tout au long de notre formation.

A notre grand frère Maitre MANANG BAYIHA Jean Victor et à sa femme qui se sont occupés de notre scolarité nos profonds remerciements.

A ma sœur NGO NYOBE BAYIHA Esther Péronne pour son soutien moral et financier

A notre frère BAYIHA Vincent Wilfried pour son soutien moral et financier

A la grande famille BILEGUEL, nous adressons nos sincères remerciements pour leur éducation ; leur soutien moral et leur encouragement durant toutes ces années.

Nous remercions enfin nos camarades notamment l'équipe de travail LABO MEMOIRE et tous ceux qui, de près ou de loin, ont apporté leur pierre à la réalisation de cet édifice intellectuel.

SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES

CRC: Convention on the Rights of the Child

CRPD: Convention on the Rights of Persons with Disabilities

DPOs : Disabled Peoples' Organisations

DSSEF : Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation

EPU : l'enseignement primaire universel

MINEDUB : Ministère de l'Éducation de Base

NCERI: National Centre on Educational Restructuring and Inclusion

OMS : Organisation Mondiale de la Santé ONG Organisation Non Gouvernementale

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

PALS: Peer-Assisted Learning Strategies

PSIS: Pre-service Inclusion Survey QI Quotient Intellectuel

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

PPS : projet personnalisé de scolarisation

MDP : Maisons départementales des personnes handicapées

CDPH : Convention sur les droits des personnes en situation de handicap

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : synthèses des questions, hypothèses et objectifs de recherche.	14
Tableau 2: infrastructures scolaires et leur aménagement.....	23
Tableau 3: Synthèse des théories de l'étude	59
Tableau 4 : tableau synoptique des variables, modalités et indicateurs	71
Tableau 5: Démographie de l'échantillon.....	74
Tableau 6 : situation des répondants	75
Tableau 7: répartition de participants dans leur différent établissement.....	76
Tableau 8 :	77
Tableau 9: implantation des établissements scolaires loin de la route principale	79
Tableau 10: récapitulatif sur la présence des passages pour personne en situation de handicap moteur	80
Tableau 11 : récapitulatifs des données sur la présence d'un gardien dans les différents établissements scolaires	81
Tableau 12: récapitulatif des données sur la grandeur des portes des salles de classe	81
Tableau 13 : récapitulatif des données sur la présence d'une barrière ou clôture au sein des établissements scolaires	82
Tableau 14: récapitulatif des données sur la largeur des couloirs des différents établissements scolaires	83
Tableau 15: récapitulatif des données sur la présence des rampes sur les escaliers	84
Tableau 16 : récapitulatif sur la présence des gardes fou au niveau des balcons des différents établissements scolaires.....	84
Tableau 17: récapitulatif des données sur le nombre de niveau des infrastructures scolaires	85
Tableau 18: récapitulatif des données sur la grandeur des couloirs des établissements scolaires.....	86
Tableau 19: récapitulatifs des données sur le degré d'éclairage des salles de classe.....	87
Tableau 20 : récapitulatif des données sur la disponibilité d'une cantine et d'une pharmacie	88
Tableau 21: récapitulatif des données sur la disponibilité des points d'assainissement ...	88
Tableau 22: récapitulatif des données sur la séparation des toilettes par genre.....	89
Tableau 23: récapitulatif des données sur l'effectif des différentes salles de classe	90
Tableau 24: récapitulatif des données sur la maîtrise des effectifs	90
Tableau 25: récapitulatifs des données sur les règles et procédure d'apprentissage linguistique	91

Tableau 26: récapitulatif des données sur les programmes répondant au besoin des élèves en situation de handicap.....	92
Tableau 27 : récapitulatif des données sur la disponibilité d'une bibliothèque riche et opérationnelle au sein des établissements scolaires	93
Tableau 28: récapitulatif des données sur les matériels d'apprentissage.....	93
Tableau 29: récapitulatif des données sur la présence d'une salle d'informatique opérationnelle au sein des établissements scolaires	94
Tableau 30: récapitulatifs des données sur le nombre d'élèves en situation de handicap au sein des établissements scolaires.....	95
Tableau 31: récapitulatif des données sur les services d'orientation pour les élèves en situation de handicap.....	96
Tableau 32 : récapitulatif des données sur la présence d'un service de diagnostique pour les élèves en situation de handicap.....	96
Tableau 33: récapitulatif des données sur l'accueil des élèves en situation de handicap.....	97
Tableau34 : croisé	99
Tableau 35 : croisé	101
Tableau36 : croisé	103
Tableau 37 : croisé.....	105

LISTES DES FIGURES

Figure 1: L'éducation inclusive : le système d'éducation vu comme un problème.	6
Figure 2 : représentation démographique de l'échantillon.....	75
Figure 3 : facilité d'accessibilité dans les établissements scolaires.....	78
Figure4 : représentation de l'implantation des établissements scolaires loin de la route principale.....	79
Figure 5: passage pour les élèves portant un handicap moteur	80
Figure 6: présence ou non d'un gardien dans les différents établissements scolaires.....	81
Figure7 : récapitulatif des données sur la grandeur ou non des portes des salles de classes des différentes infrastructures scolaires	82
Figure8 : équipement des différents établissements d'une barrière	83
Figure 9 : largeur des couloirs.....	83
Figure 10 : présence des rampes.....	84
Figure 11 : présence des garde-fous	85
Figure 12: nombre de niveau	86
Figure 13: grandeur des couloirs.....	87
Figure 14: éclairage des salles de classe.....	87
Figure 15: présence d'une cantine et d'une pharmacie au sein des établissements scolaires	88
Figure 16: point d'assainissement	89
Figure 17: séparation des toilettes par genre	89
Figure 18: effectif des salles de classe	90
Figure19 : la maîtrise des effectifs dans les classes de classe	91
Figure 20: règles et procédure d'apprentissage linguistique	92
Figure21 : programmes scolaires	92
Figure 22: disposition d'une bibliothèque riche au sein des établissements scolaires.....	93
Figure 23: matériels d'apprentissage.....	94
Figure 24: salle d'informatique équipée et opérationnelle	94
Figure 25: présence des élèves en situation de handicap au sein des établissements scolaires	95

RESUME

Les pays se sont employés à rendre leur système éducatif plus inclusif en adoptant des lois et des politiques visant à intégrer dans l'enseignement général des élèves ayant des besoins très divers. Nombre d'élèves ont eu la chance d'être scolarisés avec leurs pairs. Toutefois le fait d'être intégré dans le système général ne crée pas nécessairement un sentiment d'appartenance. L'inclusion dans l'éducation ne peut advenir sans une école inclusive. C'est ainsi que le présent mémoire intitulé Infrastructures scolaires et éducation inclusive dans le département du Mfoundi montre l'inadéquation des infrastructures scolaire à la pratique d'une éducation inclusive. L'objectif premier étant de montrer les défaillances des établissements scolaires secondaires en terme d'accessibilité et de sécurité afin de donner quelques recommandations qui les rendront inclusifs . Les écoles engagées dans une démarche inclusive s'appuient sur la conviction que tout élève a la capacité d'apprendre et de réussir et y parviendra et que la diversité constitue une expérience positive pour tous les élèves. Dans une école inclusive, tous les élèves sont accueillis, se sentent à leur place, réalisent leur potentiel et contribuent chaque jour à la vie scolaire. Dans une école inclusive, tous les élèves, quels que soient leur genre, leur origine ethnique, leur statut socioéconomique ou leurs besoins éducatifs, ont la possibilité de s'investir et de s'accomplir à travers leur présence, leur participation et leur apprentissage. Cette étude permet de faire une évaluation des infrastructures scolaires secondaires du département du Mfoundi en vue de promouvoir une culture scolaire de l'inclusion de renforcer leur sentiment d'appartenance. Elle décrit les bonnes pratiques d'une philosophie inclusive à l'école et les éléments susceptibles d'y faire obstacle. Il traite des dispositions que peuvent prendre les établissements scolaires pour instaurer une culture et des processus de gestion inclusifs.

Mots clés : infrastructures scolaires; normes; éducation inclusive ; handicap.

ABSTRACT

Countries have worked to make their education systems more inclusive, adopting laws and policies to integrate students with a wide range of needs into mainstream education. Many students have had the opportunity to be educated alongside their peers. However, being integrated into the mainstream system does not necessarily create a sense of belonging. Inclusive education cannot happen without an inclusive school. This report, entitled *Infrastructures scolaires et éducation inclusive dans le département du Mfoundi* (School infrastructures and inclusive education in the Mfoundi department), shows the inadequacy of school infrastructures for the practice of inclusive education. The primary objective is to show the shortcomings of secondary schools in terms of accessibility and safety, in order to give some recommendations for making them inclusive. Inclusive schools are based on the belief that every student has and will achieve the capacity to learn and succeed and that diversity is a positive experience for all students. In an inclusive school, all students are welcomed, feel they belong, fulfil their potential and contribute to school life every day. In an inclusive school, all students, regardless of gender, ethnicity, socio-economic status or educational needs, have the opportunity to be engaged and fulfilled through their presence, participation and learning. This study assesses the secondary school infrastructure in the Mfoundi department with a view to promoting a school culture of inclusion and strengthening their sense of belonging. It describes good practices of an inclusive school ethos and the elements that may hinder it. It discusses the steps that schools can take to develop an inclusive culture and management processes.

Keys words: school infrastructure ; standards ;Disability; inclusive education

INTRODUCTION GENERALE

L'article 7 de la loi d'orientation au Cameroun déclare : « *l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinion politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique* ». Est posé par cette déclaration le pilier d'une inclusion non seulement sociale mais également éducative. D'après l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), 15% de la population mondiale vivent avec une infirmité ; ces personnes sont souvent victimes des stigmatisations et de discrimination ayant un accès aux services de soins médicaux, éducatif ainsi qu'aux moyens d'emploi. Ainsi, la pauvreté, la marginalisation, la discrimination, et l'ignorance constituent une robuste barrière à l'éducation inclusive.

L'UNESCO (2005, 2008) estime que plus de 90% des enfants handicapés dans les pays en voie de développement ne vont pas à l'école et que 30% des enfants en situation de rue vivent avec une infirmité. Par ailleurs, le genre est un élément essentiel du débat sur l'inclusion. Les filles en situation de handicap font face à un grand défi au regard des perspectives socioculturelles. Leur statut aggrave leur situation, car elles sont marginalisées et discriminées à deux niveaux, d'abord en tant que femme et ensuite, en tant que personne en situation de handicap. Cette même situation s'applique aux pygmées et autres peuples minoritaires. Il n'existe malheureusement pas de banque de données pour informer sur le nombre de filles ou même les garçons ayant un statut d'invalidité. Cela devrait certainement poser de grands problèmes pour le plaidoyer en matière d'accès et de ressources. À partir de ces explications, il est évident que certaines mesures soient prises afin que tous les élèves en situation de handicap et autres groupes marginalisés aient l'accès à l'enseignement dans le cadre de l'éducation inclusive.

L'éducation est un droit fondamental à tous être humain ; c'est ce dont stipule la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 dans son article 21, en ces termes : « *toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental.* » Aussi, adopté en 1982, le programme Mondial d'Action concernant des personnes en situation de handicap avait introduit le concept d'égalité et d'accès à la société. Il stipule que « *les problèmes intrinsèques aux personnes en situation de handicap doivent être traité dans un contexte généralement inclusif et non séparé* ». la décennie globale, 1983-1992, pour les personnes en situation de handicap, n'a apporté aucune amélioration en qualité de service en Afrique. Les statuts adoptés ont fortement réaffirmé les principes de la politique, le plan et les activités inclusives en postulant que les besoins et intérêts des personnes en situation de handicap

doivent être intégrés au plan de développement général et non pas traité à part. Ainsi, la situation de handicap est devenue une approche de l'éducation qui a besoin d'être soulevée dans tous les ministères parce que le rapport entre la pauvreté, la situation de handicap et l'exclusion sociale est évidente.

La convention relative au droit de l'enfant et la déclaration Universelle de droit de l'homme font valoir le rôle essentiel joué par l'éducation dans le développement humain et social. Au niveau national, le Cameroun a pris part au grand challenge lancé lors de la convention de Dakar au cours de laquelle a été voté des objectifs à atteindre en 2030 :

4.7. En 2030, veiller à ce que tous les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, y compris, entre autres, par l'éducation pour le développement durable et les modes de vie durables, les droits de l'homme, l'égalité entre les sexes, la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence La citoyenneté et l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ;

4. à Construire et moderniser les installations éducatives qui tiennent compte de l'enfant, du handicap et du genre et fournir des environnements d'apprentissage sûrs, non violents, inclusifs et efficaces pour tous.

L'éducation inclusive reste un réel challenge pour le pays car nombreux d'enfants sont exclus du savoir en raison d'un handicap, d'une situation précaire : il s'agit des enfants vulnérables, des enfants vivant en zones de crise de la population nomade mais aussi de la discrimination sexuelle. Certes nous rencontrons dans l'ensemble du territoire national des institutions dites « spécialisées » pour des enfants souffrant d'un handicap. Toutefois, l'éducation inclusive stipule l'insertion des enfants en situation de handicap dans des écoles dites normales ; cela signifie que tous les enfants quels qu'ils soient peuvent apprendre ensemble dans la même école. Cela implique également de prendre la main de tout apprenant et d'éliminer tous les obstacles qui pourraient limiter leur participation et leur résultat.

Si on compte des enfants en situation de handicap dans des écoles pour enfants dites normaux, il faut toutefois noter que l'absence des infrastructures scolaires ne facilite pas leur insertion en d'autres termes s'avèrent être une entrave à l'application d'une éducation inclusive.

Cette étude est d'une importance particulière, car elle permet de démontrer l'inadaptation des infrastructures scolaire à la pratique d'une éducation inclusive. Le grand effort dans cette étude est de s'assurer que le concept d'inclusion soit effectif, car l'accent doit être mis sur l'augmentation de l'accès et la participation de tous sur la réduction de toutes les formes de discrimination et d'exclusion.

0.1- Contexte et justification du choix de l'étude

La question d'éducation inclusive est un problématique qui intéresse non seulement les organismes et organisations internationales mais aussi les communautés nationales. Il nous semble ainsi judicieux de dresser un contexte à notre étude avant de procéder la justification du choix de notre sujet de mémoire.

0.1.1- Contexte de l'étude

L'éducation spécialisée répond aux besoins particuliers. Mais ce qui est important à retenir, c'est que les « besoins » en eux-mêmes suggèrent une « éducation particulière ». Pour autant, il importe de distinguer le handicap de l'incapacité. Selon certains points de vue, y compris ceux des universitaires, les personnes avec handicaps peuvent à juste titre être considérées comme des sujets à besoins éducatifs particuliers. Mais, l'élément commun est que ces personnes ont un certain degré de capacité (Hegarty et Alur, 2002). Un élève en situation de handicap est capable d'apprendre autant que les autres, si tant est que les déficiences sont d'ordre physique, social, linguistique, comportemental et psychologique. Cela explique le point 14 du cadre Forum mondial sur l'éducation, forum de Dakar d'avril 2000 dont le bilan mondial de l'éducation pour tous de cette année montre que c'est particulièrement en Afrique Subsaharienne que la situation est la plus préoccupante. En conséquence, même si l'aide internationale ne doit faire défaut à aucun pays qui en a besoin, la priorité doit être accordée à ces régions et pays. Les pays en conflit ou en cours de reconstruction doivent également bénéficier d'une attention spéciale afin de pouvoir bâtir des systèmes éducatifs qui répondent aux besoins de tous les apprenants.

Depuis le forum mondial de Dakar (2000), des progrès ont été accomplis vers l'enseignement primaire universel (EPU). Pour l'ensemble du monde, le taux net de scolarisation (TNS) dans l'enseignement primaire est passé de 83 % en 1999 à 86 % en 2004. Le TNS moyen dans le primaire est passé de 55 à 65 % en Afrique subsaharienne. Dans l'élan du développement de l'enseignement primaire, les politiques de suppression des frais de scolarité, de la promotion de la formation des enseignants, les mesures incitatives pour la

profession enseignante ainsi que pour les jeunes marginalisés, ont déjà porté leur fruit, ce qui correspond pleinement à l'esprit de l'éducation pour l'inclusion qui est d'une importance cruciale pour les pays africains.

Ainsi, nombreux pays en développement notamment le Cameroun a amélioré l'accès à l'école primaire. Ils ont été en ce sens pris part aux initiatives comme les Objectifs du Millénaire pour le Développement, définis par les Nations Unies et leurs partenaires. Toutefois, les défis dans le secteur de l'éducation demeurent nombreux car le taux de scolarisation des enfants en situation de handicap va en décroissant. En ce qui concerne la situation au Cameroun, les études ont montré que, bien que le gouvernement camerounais ait pris des mesures au moyen des énoncés de politique publique de 1983 à 2010, les droits de tous les enfants et des personnes en situation de handicap en particulier, n'intègrent pas rigoureusement les problèmes de l'inclusion scolaire.

Cependant, nous notons des différents cadres législatifs qui laissent apparaître des défauts majeurs qui entravent la mise en œuvre de pratiques d'éducation inclusive. Certains de ces défauts peuvent être attribués aux modèles politiques et à l'absence d'analyse systématique de la situation. Or, une analyse aurait dû mettre en exergue les aspects problématiques de l'inclusion scolaire qui touchent les droits de l'individu, l'équité, l'égalité et la qualité, tout ce qui met l'accent sur la justice sociale. L'inclusion représente un défi pour le système scolaire national où le manque de ressources humaines et matériel est trop souvent pale. Certes un système d'éducation inclusif a été mis en place à travers le développement des stratégies efficaces permettant de décontextualiser et de généraliser l'inclusion toutefois notons que l'absence des infrastructures scolaires adéquats constitue un frein à l'éclosion d'une réelle éducation inclusive.

De tous les points mentionnés ci-dessus, comme l'a souligné Rieser (2008, p. 28), le système éducatif peut être considéré comme posant un problème majeur pour l'inclusion scolaire. La figure 1 indique que les éléments du système scolaire peuvent produire des valeurs qui ne sont pas tout à fait inclusives.

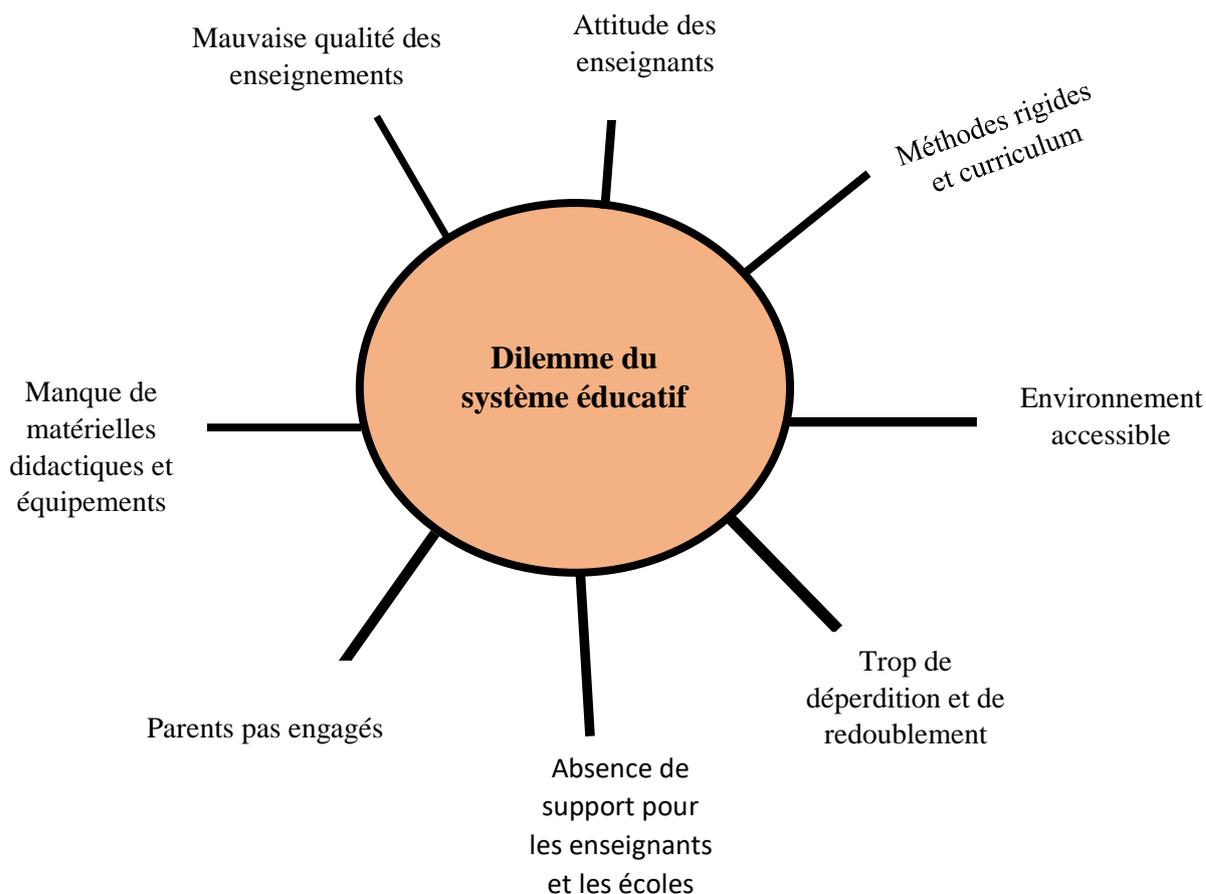


Figure 1: L'éducation inclusive : le système d'éducation vu comme un problème.

Source : Rieser, R. (2008, p.28)

0.1.2- Justification de l'étude

En tant que futur planificateurs de l'éducation, il nous incombe la lourde tâche de d'établir des programmes annuels, de planifier le système éducatif national de sorte que tout le monde puisse y avoir accès. En effet, nous avons fait une évaluation du système éducatif camerounais et nous sommes arrivés à la conclusion selon laquelle la plupart des infrastructures scolaires ne sont pas appropriés à la pratique d'une réelle éducation inclusive.

Le potentiel de lutte contre l'analphabétisme chez les différents groupes sociaux grâce à l'introduction de la meilleure des stratégies éducatives se trouve entre autres sur une perception globale de la situation grâce à l'identification et la caractérisation des pratiques différentes qui existent. Pour autant, cela n'a pas encore été fait au Cameroun. C'est pour cette raison qu'une étude comme celle-ci semble importante pour orienter l'examen de la situation actuelle de l'inclusion scolaire afin d'énoncer des politiques cohérentes et conséquentes.

Le choix du sujet de cette étude est donc une volonté non seulement personnelle mais aussi d'une portée générale pour nous en tant que planificateur de l'éducation et manager des institutions éducatives d'abolir les différentes barrières qui entravent l'application d'une éducation inclusive dans l'ensemble du territoire national.

0.2- Formulation et positionnement du problème

Popper soutient que « toute vie est résolution de problèmes » (Popper, 1997, p. 29). Pour celui-ci en effet « toute recherche est la résolution d'un problème ». Cette assertion est davantage vraie dans le domaine des sciences de l'éducation puisque la raison même de tout travail scientifique en la matière est d'apporter une solution à un problème préalablement et clairement identifié. Allard-Poesi et Perret (2007) note que « tout travail de recherche repose sur une certaine vision du monde, utilise une méthodologie, propose des résultats visant à comprendre, expliquer, prédire ou transformer un phénomène [problème] » (Thiétard et al., 2007, p. 22). L'on comprend ainsi que l'identification du problème de recherche constitue le point sine qua non à toute étude. Il nous semble judicieux de rappeler que la présente étude s'inscrit dans le champ de la planification des systèmes éducatifs dans la dimension des infrastructures scolaires et l'éducation inclusive dans le département du Mfoundi.

Ainsi, le problème de recherche renvoie ici à l'inadéquation des infrastructures scolaires à la pratique d'une éducation inclusive. Il s'agit en effet démontrer que les infrastructures des établissements scolaires ne facilitent pas l'insertion des enfants portants d'un handicap aussi de la propagande d'une éducation pour tous.

Ce problème trouve sa justification sur le constat observé des statistiques disponibles dans les pays en développement en général et au Cameroun en particulier, révélant des grandes lacunes en ce qui concerne la connaissance sur les besoins spéciaux et de l'éducation inclusive. Ce manque d'informations influence la conception des lois en vigueur au Cameroun dont l'application est très timide en ce qui concerne la prise en charge des personnes présentant des déficiences.

Aussi, le contexte de l'éducation est contourné par les Objectifs de Développement Durable dont le point quatre a pour ambition de veiller à ce que tous les enfants aient un accès à un enseignement primaire et secondaire du premier degré d'ici 2030. Ainsi fixé, ces objectifs ont renforcé l'intérêt porté aux enfants en situation de handicap. L'analyse de la situation de ces phénomènes dans les écoles au Cameroun est une étape importante et

nécessaire qui peut avoir des implications sur la politique et les pratiques pédagogiques inclusives. Des dysfonctionnements et obstacles abondent et sont vus comme de mauvaises pratiques et perceptions des acteurs impliqués dans la pratique de l'inclusion. Ce qui exige des réformes dans la façon dont sont conçues et organisées les institutions et les ressources.

Malgré tous les efforts fournis par l'Etat dans la lutte pour une inclusion des enfants en situation de handicap dans des écoles dites normales et entourés des enfants normaux, nous notons des lacunes au niveau des infrastructures.

0.3- Questions de recherche

Il y'a pas de recherche sans questions de recherches comme il y'a pas de recherche sans problème de recherche. Une question est une demande faite pour obtenir une information pour vérifier une connaissance. la réponse est idéalement celle qui exprime de manière la plus exacte, la plus simple et la plus utilisable le phénomène dont fait l'objet de notre étude. Les différentes questions de recherches résultent de l'écart entre la pratique pleine d'une éducation inclusive efficiente et les infrastructures scolaires qui se révèlent être un frein à cette pratique. Dans les faits, il s'agit de procéder par une question principale de laquelle découleront les différentes questions secondaires de recherche.

0.3.1- Question principale de recherche

La question principale de notre recherche sera formulée comme suite : En quoi les infrastructures scolaires de l'enseignement secondaire dans le département du Mfoundi sont inadéquates à la pratique d'une éducation inclusive ?

0.3.2- Questions spécifiques de recherches

À la suite de la question principale de recherche nous allons énoncer les questions spécifiques. Ces dernières découlent de l'opérationnalisation de la modalité indépendante notamment les infrastructures scolaires qui fera principalement l'objet de notre travail. La préoccupation d'une éducation spécialisée n'est pas nouvelle. En effet l'histoire de ce qu'il est convenu d'appeler l'éducation spéciale s'inscrit dans un processus idéologique et politique complexe. Largement inspirés des conceptions philanthropiques des philosophes et des pédagogues des Lumières mais prenant également et paradoxalement appui sur la doctrine de la charité héritée des congrégations religieuses, les premiers éléments d'un système d'éducation spéciale organisé voient le jour sous la IIIe République. Certains

pionniers, comme le médecin aliéniste Bourneville cherchaient à « substituer à l'aumône et à la charité une assistance vraiment républicaine » : dès 1891, il avait imaginé l'institution de « classes médico-pédagogiques » au sein d'asiles d'enfants. Mais c'est bien la loi du 15 avril 1909 relative à la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés qui, au terme d'un long débat, constituera le texte fondateur de ce type d'institutions. Ainsi parler des infrastructures scolaires revient à aborder ses volets primordiaux que sont : les locaux pédagogiques ; des locaux spéciaux ; des locaux administratifs et des locaux complémentaires. Nous reviendrons en détail sur ce concept majeur d'infrastructures scolaires dans la revue de la littérature, articulation majeure du chapitre suivant. C'est donc conformément aux quatre dimensions primordiales de notre variable indépendante que les questions spécifiques suivantes ont été énoncées :

Question spécifique 1 : L'accessibilité aux infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi influence-t-elle la pratique d'une éducation inclusive ?

Question spécifique 2 : La sécurité au sein des infrastructures scolaires secondaires du département du Mfoundi impacte-t-elle la pratique d'une éducation inclusive ?

Question spécifique 3 : La structure des établissements scolaires secondaires du département du Mfoundi influence-t-elle la pratique d'une éducation inclusive ?

Question spécifique 4 : Les équipements didactiques des établissements secondaires du département de Mfoundi influencent-ils la pratique d'une éducation inclusive ?

0.4- Hypothèses de recherche

Pmour Mace et Petry (2000), l'hypothèse est une réponse anticipée que le chercheur formule à la suite d'une question de recherche. Elle se veut déclarative et part du postulat qu'il existe une relation plausible entre les composantes du problème ou du phénomène observé. Ces auteurs soutiennent à cet effet que « *l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tends à formuler une relation entre des faits significatifs. Même plus ou moins précis, 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* » (Mace et Petry, 2000, p. 398). Ainsi, dans le cadre de

la présente étude et suite aux différentes questions formulées dans la précédente problématique nous formulerons en définitive les hypothèses suivantes :

0.4.1- Hypothèse générale de recherche

L'hypothèse de base qui sous-tend notre étude est qu'au regard des infrastructures scolaires, de leur présence ou non dans certaines institutions éducatives et parfois de leur conception inappropriée du au non-respect des programmes et aussi des contraintes économiques, la pratique de l'éducation inclusive reste limitée. Les enfants en situation de handicap, présents dans des écoles dites normales au même titre que les autres, enfants ont du mal à s'épanouir, l'une des raisons étant que pour avoir accès aux établissements, ils doivent divers obstacles. Ainsi, l'hypothèse générale de notre étude sera formulée comme suite: les infrastructures scolaires de l'enseignement secondaire dans le département du Mfoundi sont inadéquates à la pratique d'une éducation inclusive

0.4.2- Hypothèses spécifiques de recherche

L'opérationnalisation de notre variable indépendante à savoir les infrastructures scolaires en tant que facilitateurs de la pratique d'une éducation inclusive, permet d'élaborer les hypothèses secondaires suivantes :

Hypothèse spécifique de recherche 1 : L'accessibilité aux infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi influence la pratique d'une éducation inclusive.

Hypothèse spécifique de recherche 2 : La sécurité au sein des infrastructures scolaires secondaires du département du Mfoundi impacte la pratique d'une éducation inclusive

Hypothèse spécifique de recherche 3 : La structure des établissements scolaires secondaires du département du Mfoundi influence la pratique d'une éducation inclusive.

Hypothèse spécifique de recherche 4 : Les équipements didactiques des établissements secondaires du département du Mfoundi influencent la pratique d'une éducation inclusive.

0.5- Objectifs de la recherche

Tout travail de recherche vise généralement deux types d'objectifs de recherches. Un objectif général ou global et un ou plusieurs objectifs spécifique(s) ou secondaire(s). Ainsi, les objectifs de recherche guident et opérationnalisent la recherche dans les activités précises à mener.

0.5.1- Objectif principales de la recherche

L'objectif principal est de déterminer l'influence des infrastructures scolaires sur la pratique d'une éducation inclusive.

À la suite de la présentation de l'objectif général de cette recherche, nous pouvons formuler les différents objectifs spécifiques en lien avec cette dernière :

0.5.2- Objectifs spécifiques

Notre étude vise de manière spécifique à :

- **Objectif spécifique de recherche 1** : démontrer que l'accessibilité au sein des infrastructures scolaires de l'enseignement secondaires du département du Mfoundi influencent la pratique d'une éducation inclusive.
- **Objectif spécifique de recherche 2**: Démontrer que la sécurité au sein des établissements secondaires du département du Mfoundi impacte la pratique d'une éducation inclusive.
- **Objectif spécifique de recherche 3**: Définir l'influence que peut avoir la structure des établissements scolaires secondaires du département du Mfoundi sur la pratique d'une éducation inclusive
- **Objectif spécifique de recherche 4** : définir l'influence que les équipements didactiques des établissements secondaires du département du Mfoundi peuvent avoir sur la pratique d'une éducation inclusive.

0.6- Intérêts de l'étude

L'étude à mener revêt plusieurs intérêts tant du point de vue de son caractère scientifique que de sa portée sociale.

0.6.1- Intérêt scientifique ou psychopédagogique

La présente étude revêt un intérêt scientifique dans la mesure où elle vise à enrichir le domaine des sciences de l'éducation et en particulier le management avec une emphase sur la planification des systèmes éducatifs relativement à un soucis d'insertion des enfants (apprenants) en situation de handicap dans les écoles dites normales. En d'autres termes, notre travail explore un aspect important des sciences de l'éducation à savoir l'éducation inclusive.

Ce travail permet en effet d'explorer la situation des enfants présentant un handicap très souvent marginalisés. Pourtant ils représentent une partie de la population camerounaise ainsi un investissement humain à prendre en compte.

0.6.2- Intérêt socioculturel

L'intérêt socioculturel apparait ici dans l'utilisation possible de ce travail par les pouvoirs publics afin d'insuffler une nouvelle dynamique dans la construction d'un système éducatif camerounais plus performant et véritable incubateur de développement. Ce travail vise le plein développement de l'autonomie et de l'autodétermination des enfants et principalement ceux ayant des besoins particuliers. Ainsi, cette vision de l'éducation encourage à l'ensemble de la communauté à privilégier l'intégralité de tous les enfants dans les différentes sphères d'activités. Elle permet ainsi de favoriser la réussite de tous, d'offrir un accueil bienveillant à tous les enfants.

0.6.3- Intérêt économique

Dans ce cas nous interpellons la théorie du capital humain développé par Gary Becker pour souligner que, aborder le problème de l'inadaptation des infrastructures à la pratique d'une éducation inclusive est un réel frein au développement de notre pays. En effet, en marginalisant les enfants en situation de handicap ou en traitant de façon laxiste les problèmes, on passe à côté de nombreux potentiels. Car eux aussi constituent un capital humain à prendre en considération de ce fait à former. D'où la nécessité de s'intéresser aux problèmes d'infrastructures scolaires qui se révèlent être un réel frein à leur déploiement dans les écoles.

0.7- Délimitation de la recherche

La pertinence des résultats et de la portée d'une recherche scientifique impose de la situer dans un cadre contextuel déterminé. Dans les faits, ce cadre contextuel renvoie à un domaine délimité à l'intérieur duquel l'étude va être menée. Suivant cette logique, notre travail s'inscrit dans un cadre contextuel à quatre dimensions : thématique, spatiale, temporelle et conceptuelle.

0.7.1- Délimitation thématique

En qualité manager des institutions éducatives, l'occasion nous a toujours été donnée d'observer l'attitude et les différentes barrières qui entravent la pratique pleine d'une éducation inclusive dans nos différentes questions. Suite à ces observations nous avons pu déceler les problèmes des infrastructures ; résoudre ce problème est ainsi synonyme d'un pas

en avant du développement. D'où le sentiment d'iniquité qu'éprouvent les enfants en situation de handicap à l'opposé d'une inclusion éducative dont prône notre système éducatif. Dès lors, au terme d'une rélection des écrits, nous avons donc opté, en toute logique, pour une étude qui a principalement pour thème des infrastructures scolaires et l'éducation inclusive dans le département de Mfoundi.

Compte tenu de la multitude de handicap que nous rencontrons, notre étude se délimitera uniquement sur les élèves portant un handicap moteur.

0.7.2- Délimitation spatiale

Le cadre conceptuel de cette recherche recouvre uniquement les établissements d'enseignement secondaire (EES) de la région du Centre au Cameroun. De façon spécifique, notre étude s'est déployée dans les établissements où la possibilité est offerte par les responsables de mener à bien notre enquête. Il s'agit nommément le département de la région du Mfoundi. Les établissements concernés par cette enquête sont :

- Le Lycée Bilingue d'Etoug ebe
- Lycée de Mendong

0.7.3- Délimitation temporelle

La présente recherche s'étend sur une période de onze mois à savoir de juin 2021 à mai 2023. Cet intervalle de temps nous a permis d'effectuer consécutivement une revue de la littérature en liée aux infrastructures scolaires et à l'éducation inclusive. À la suite de cette première articulation, nous mènerons des investigations sur le terrain, de manière empirique. Nous faisons le choix d'inscrire notre enquête avant la fin du troisième trimestre de l'année scolaire 2021-2022 car il est question d'une collecte après coup. C'est-à-dire qu'à travers l'outil de collecte des données choisi (questionnaire) nous étudions la perception de l'adéquation ou non des infrastructures scolaires à la pratique d'une éducation inclusive.

0.7.4- Délimitation conceptuelle

Vergnaud (1989) définit le cadre conceptuel d'une étude comme « un espace de problèmes ou de situations-problèmes dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs types en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d'être utilisées pour les présenter ». Ainsi, le champ conceptuel de cette étude est celui des infrastructures scolaires et de l'éducation inclusive au Cameroun. Le concept d'infrastructures scolaires porte quatre dimensions : les locaux pédagogiques, les locaux spéciaux, les locaux administratifs et les locaux complémentaires. Ainsi, cette étude

visé à montrer l'impact que peut avoir les infrastructures scolaires à la pratique d'une éducation inclusive.

Tableau 1 : synthèses des questions, hypothèses et objectifs de recherche.

Questions de recherches	Hypothèses de recherche	Objectifs de recherche
Question principale de recherche : En quoi les infrastructures scolaires de l'enseignement secondaire dans le département du Mfoundi sont inadéquates à la pratique d'une éducation inclusive ?	Hypothèse principale de recherche : les infrastructures scolaires de l'enseignement secondaire dans le département du Mfoundi sont inadéquates à la pratique d'une éducation inclusive	Objectif principale de recherche : L'objectif principal est de déterminer l'influence des infrastructures scolaires sur la pratique d'une éducation inclusive.
Question spécifique 1 : L'accessibilité aux infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi influence-t-elle la pratique d'une éducation inclusive ?	Hypothèse spécifique de recherche 1 : L'accessibilité aux infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi influence la pratique d'une éducation inclusive.	Objectif spécifique de recherche 1 : démontrer que l'accessibilité au sein des infrastructures scolaires de l'enseignement secondaires du département du Mfoundi influencent la pratique d'une éducation inclusive.
Question spécifique 2 : La sécurité au sein des infrastructures scolaires secondaires du département du Mfoundi impacte-t-elle la pratique d'une éducation inclusive ?	Hypothèse spécifique de recherche 2 : La sécurité au sein des infrastructures scolaires secondaires du département du Mfoundi impacte la pratique d'une éducation inclusive	Objectif spécifique de recherche 2: Démontrer que la sécurité au sein des établissements secondaires du département du Mfoundi impacte la pratique d'une éducation inclusive.
Question spécifique 3 : La structure des établissements scolaires secondaires du département du Mfoundi influence-t-elle la pratique d'une éducation inclusive ?	Hypothèse spécifique de recherche 3 : La structure des établissements scolaires secondaires du département du Mfoundi influence la pratique d'une éducation inclusive.	Objectif spécifique de recherche 3: Définir l'influence que peut avoir la structure des établissements scolaires secondaires du département du Mfoundi sur la pratique d'une éducation inclusive
Question spécifique 4 : Les équipements didactiques des établissements secondaires du département de Mfoundi influencent-ils la pratique d'une éducation inclusive ?	Hypothèse spécifique de recherche 4 : Les équipements didactiques des établissements secondaires du département du Mfoundi influencent la pratique d'une éducation inclusive.	Objectif spécifique de recherche 4 : définir l'influence que les équipements didactiques des établissements secondaires du département du Mfoundi peut avoir sur la pratique d'une éducation inclusive.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DES INFRASTRUCTURES
SCOLAIRES ET DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE**

La première partie de la présente étude se subdivise en deux chapitres. Globalement, cette première partie vise à inscrire notre travail dans un cadre contextuel précis afin de mieux envisager les concepts et théoriques en lien avec la problématique susmentionnée. Cette dernière porte essentiellement l'inadéquation des infrastructures scolaire du cycle secondaire à la pratique d'une éducation inclusive dans le département du Mfoundi. Au-delà du cadre contextuel camerounais, cette première partie introductive a également pour objet de déterminer le cadre conceptuel et théorique permettant de mieux percevoir les enjeux des infrastructures scolaires sur la pratique de l'éducation. En effet, le chapitre I permettra de faire l'état des lieux des concepts-clés que sont les infrastructures scolaires, l'éducation inclusive Cet état des lieux passe nécessairement par la rétroaction des écrits des travaux antérieurs sur les concepts majeurs de notre étude et le cadre théorique gage épistémologique de notre démarche. Le chapitre II quant à lui portera sur la construction du cadre théorique nous permettant d'expliquer à travers différentes théories la nécessité d'aborder le sujet des infrastructures scolaires et de son influence sur la pratique d'une éducation inclusive.

CHAPITRE I : RÉTENTION DES ÉCRITS RELATIVE AUX INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Le chapitre I de notre étude s'intitule rétention des écrits relative aux infrastructures scolaires et l'éducation inclusive. Il a principalement pour objet de présenter les concepts-clés de notre travail avant de les inscrire dans une revue scientifique. Cette articulation de cette étude permet d'inscrire celle-ci dans la continuité des travaux antérieurs portant sur l'impact des infrastructures scolaires à la pratique d'une éducation inclusive.

1.1- Approche notionnelle

Les exigences méthodologiques de toute recherche en science de l'éducation, spécifiquement, imposent de présenter et expliquer les concepts-clés qui gouvernent l'étude envisagée. Cette première grande articulation cadre conceptuelle et théorique permet ainsi une meilleure lecture des travaux à mener cela du fait d'une parfaite compréhension des thèmes majeurs de l'étude. Dans le cadre du présent travail, trois concepts-clés ont été retenus, à savoir : les infrastructures scolaires, l'éducation, l'éducation inclusive et le handicap ou l'invalidité.

1.1.1- Les infrastructures scolaires

Le dictionnaire Le Robert définit une infrastructure comme étant : « l'ensemble des travaux nécessaire pour créer la plateforme d'une voie ; l'ensemble des installations nécessaire au fonctionnement d'un service » il s'agit en fait d'un ensemble d'équipements aménagé pour rendre un service accessible. Ainsi, Les infrastructures désignent les bâtiments, les réseaux (eau et électricité), les mobiliers et les équipements. Toutefois, dans le cas d'une école ou d'un centre d'éducation, l'entretien et la maintenance s'appliquent aux structures et aspects suivants :

- Salles de classe, bureaux, salles polyvalentes, magasins, cantines et autres bâtiments sur le domaine scolaire;
- Latrines, alimentation en eau, évacuation des eaux usées, réseaux électriques et autres services;
- Tables-bancs, tables, bureaux, tableaux, étagères, armoires et autres mobiliers;

- Équipements didactiques, matériels d'enseignement, et autres équipements d'une école ou d'un établissement; et le terrain, le sol, la clôture et l'aménagement général du domaine scolaire.

Cette définition est importante parce qu'elle souligne l'ampleur de la notion d'infrastructures et la nécessité de veiller à un entretien adéquat de toutes ses composantes. Les termes « entretien » et « maintenance » sont utilisés indistinctement pour désigner toute opération qui vise à préserver le caractère original de l'ouvrage, à effectuer des réparations, à remplacer des pièces ou à effectuer des réglages périodiques.

On peut catégoriser les travaux d'entretien et de maintenance en cinq niveaux selon le type de travaux, le niveau de formation technique ou la maîtrise de compétences, et l'utilisation d'outillages spécialisés.

- Le premier niveau concerne des activités d'entretien de base par les usagers comme le nettoyage, le rangement et la bonne utilisation des infrastructures;
- Le deuxième niveau concerne des activités d'entretien non spécialisées comme les nettoyages périodiques, ou la fixation de certaines pièces. Cet entretien nécessite des outils de base (tournevis, marteau) et peut être effectué par des représentants de la communauté;
- Le troisième niveau concerne l'entretien spécialisé pour la réparation de pièces ou d'équipements. Cet entretien nécessite la maîtrise de certaines habiletés et des outils, et est généralement confié à des artisans;
- Le quatrième niveau concerne la réhabilitation ou le remplacement de certains ouvrages (par exemple, la réparation ou le remplacement d'une toiture). Ces travaux sont généralement effectués par des ouvriers spécialisés qui disposent du matériel adéquat.
- Le cinquième niveau concerne des réparations d'équipements spécialisés qui ne peuvent être effectuées que par des techniciens qualifiés avec des matériels très spécialisés.

Dans le cas de bâtiments scolaires qui sont hors d'usage, en très mauvais état ou qui présentent des dangers pour l'environnement (effondrement, glissement), on ne peut pas, à proprement parler, utiliser les expressions d'entretien et de maintenance quand on veut décrire une réhabilitation majeure, une démolition, une reconstruction ou un remplacement intégral. Alors que le coût annuel de l'entretien d'une école en milieu rural représente environ

0.5 à 1.5 % du coût réel de l'ouvrage, celui des travaux en réhabilitation dépasse 50 % de la valeur de l'ouvrage.

1.1.1.1- Normes de construction des infrastructures scolaires au Cameroun

La norme désigne la loi la règle à laquelle on doit se conformer ; mieux c'est le principe qui doit servir de ligne directrice. C'est encore une prescription ou alors un ensemble de prescriptions qui portent sur la conduite à tenir dans l'accomplissement d'un dessein.

Dans le cadre de cette étude, la norme fait référence à l'ensemble des exigences à satisfaire pour la création d'un centre scolaire, du point de vue des infrastructures et des équipements. Selon la BAD (2005), ces normes concernent les aspects suivants : le site, les salles de classe, le mobilier, le bloc sanitaire, le bureau du Directeur, la cour de récréation, le local polyvalent, la cantine scolaire et les logements des chefs de centres et /ou animateurs. Le site devrait être facilement accessible, sur un relief ne présentant aucun risque d'accident. La surface abritant les locaux doit être approvisionnée en eau potable. Bien plus, la surface construite doit respecter le ratio 1,5 m² par élève tout en offrant les possibilités d'extension. Ce terrain doit également être immatriculé et entouré d'une clôture. Les salles de classe devraient obéir au ratio de 1,10 à 1,30m² par élève. La distance entre les tables bancs et le tableau doit* être de 2 m au moins et 9 m au plus. Les portes doivent avoir une largeur de 90 cm au moins ; la surface des fenêtres doit représenter au moins le cinquième de la surface du local ; le volume d'air de 3 à 4m³ par élève, la hauteur sous plancher de 3 m au moins et la salle isolée aux bruits. La standardisation du mobilier porte sur : une table, une chaise et une armoire pour le maître, le tableau noir et le tableau à chevalet, ainsi que les tables bancs adaptées à la taille des élèves. Le bloc sanitaire, devrait être constitué, d'un point d'eau, de deux latrines séparées par sexe dont l'une est réservée aux élèves et l'autre aux enseignants.

Le bureau du Directeur; d'une surface de 10 à 12m² devrait être équipé d'armoires sécurisées, d'une boîte à pharmacie, d'une table et des chaises. La cour de récréation, dans le cadre des CPC doit comporter une installation des objets, même de récupération, nécessaire pour les activités ludiques des enfants : petits seaux ou bacs à sable, récipients d'argile à modeler, pneus peints en plusieurs couleurs, tas de sable etc. Cette cour doit avoir une surface de 5 à 7m² par élève, aussi bien dans le cadre des CPC que des CEBNF. Elle doit être aménagée et surtout sécurisée. Le local polyvalent mesure environ 20 à 25m² et intègre : la salle de maîtres, la bibliothèque, la salle de réunion et doit être équipé en chaises, armoires et étagères. La cantine scolaire, d'une superficie comprise entre 20 et 25m², doit avoir des aires

de préparation, une réserve et surtout un point d'eau. Enfin, les logements d'astreinte doivent être construits pour le Directeur et/ou le gardien.

1.1.2- De l'éducation à une éducation inclusive

L'approche complète de l'inclusion vise à répondre aux besoins des enfants à besoins éducatifs particuliers et porteurs des déficiences, présentant des difficultés d'apprentissage et des inconvénients dans leur contexte (OCDE, 2000, 2003). Les enseignants, les élèves, les parents et l'ensemble de la communauté sont sensibilisés pour participer activement au processus d'inclusion. Les parties prenantes sont obligées de collaborer et de coopérer dans le processus et d'apprendre à apprécier l'initiative de scolarisation inclusive qui cible de multiples avantages pour la diversité des apprenants ; c'est-à-dire les sous-acteurs et les contre-voyants (UNESCO, 2000, 2005). L'inclusion complète signifie que tous les apprenants, quelle que soit leur condition invalidante ou leur gravité, sont dans une classe/programme régulier à plein temps. Du coup, tous les services doivent être transférés à l'enfant dans ce cadre.

L'UNESCO (2003, p. 7) considère l'éducation inclusive comme « *une approche qui vise à transformer les systèmes éducatifs afin de répondre à la diversité des apprenants. Il vise à permettre aux enseignants et aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et de le considérer comme un défi et un enrichissement dans l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème* ». Il s'agit d'un processus visant à répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants grâce à une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et à réduire l'exclusion à l'intérieur et à l'extérieur de l'éducation. Cela implique des changements et des modifications dans le contenu, les approches, les structures et les stratégies, avec une vision commune qui couvre tous les enfants de la tranche d'âge appropriée et la conviction qu'il incombe au système régulier d'éduquer tous les enfants. L'éducation inclusive assure la transformation de l'ensemble du système scolaire pour répondre à une diversité de besoins.

Par conséquent, l'inclusion consiste à offrir aux apprenants la possibilité d'intégration réussie. La fourniture de systèmes de scolarité différents tels que les écoles ordinaires et spécialisées pour enfants du même contexte socioculturel crée deux mondes sociaux (Cole, 1998). Même le maintien de certains élèves dans les classes de soutien semble encore discriminatoire et ne peut être justifié sur la base de l'équité. C'est une marginalisation qui encourage la ségrégation dans le système éducatif. Inconsciemment, cette action pourrait également avoir un impact sur l'accès aux possibilités d'emploi et créer des groupes de

personnes dont certaines sont fortement qualifiées et d'autres pas du tout. Le problème social créé peut conduire finalement à une lutte de pouvoir basée sur un argument de justice sociale. Puisque cela persiste, il y a lieu de savoir que tout enfant peut présenter des difficultés d'apprentissage. Stubbs (2002) souligne que les enfants porteurs d'une déficience intellectuelle, par exemple, apprennent souvent très bien dans certaines régions. La question est de concevoir un programme qui accorde une grande attention pour aborder les formes d'intelligences et les styles d'apprentissage dans les programmes de sorte que chaque enfant puisse avoir l'opportunité de développer ses compétences spécifiques.

1.1.3- L'invalidité

L'invalidité est définie comme une condition ou une fonction jugée significativement altérée par rapport à la norme habituelle d'un individu ou d'un groupe. Le terme est utilisé pour désigner le fonctionnement individuel, y compris les troubles physiques, les déficiences sensorielles, les troubles cognitifs, les troubles mentaux et les différents types de maladies chroniques. L'incapacité est conceptualisée ou perçue comme une expérience multidimensionnelle pour la personne impliquée. Il peut y avoir des effets sur les organes ou les parties du corps pouvant avoir des effets sur la participation d'une personne dans les domaines de la vie. L'invalidité se réfère à une altération mentale, physique ou sensorielle qui a des effets néfastes importants et à long terme sur la capacité d'une personne à mener une activité quotidienne normale (Loi de 1995 sur la discrimination pour les personnes en situation de handicap). C'est une limitation fonctionnelle qui interfère avec la capacité de la personne à marcher, à entendre, à parler, à apprendre, à travailler et à faire toute autre activité dans la vie. La capacité fonctionnelle d'une personne en situation de handicap peut varier en fonction de l'intensité ou du degré de gravité des difficultés rencontrées. En conséquence, trois dimensions de l'invalidité sont reconnues dans la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF): la structure et la fonction du corps (sa dégradation), l'activité (les restrictions d'activité) et la participation (les restrictions de participation). La classification reconnaît également le rôle des facteurs environnementaux physiques et sociaux dans les retombées d'invalidité (Nazarov et Lee, 2012). L'invalidité peut affecter les personnes de différentes façons, même lorsqu'une personne a le même type d'invalidité qu'une autre personne. Certaines invalidités peuvent être cachées ou connues, invisibles. Il existe des invalidités/déficiences primaires et secondaires.

- Déficiences primaires

Les déficiences primaires se rapportent aux lésions cérébrales qui entraînent une déficience de la fonction mentale des individus. Les incapacités primaires sont mesurées par l'intelligence générale, la maîtrise de la lecture, l'orthographe, les mathématiques et le niveau de fonctionnement adaptatif manifesté par rapport au système nerveux central. Afin de déterminer la déficience primaire, une batterie de tests est effectuée pour identifier le degré de capacité fonctionnelle et les habiletés de vie quotidienne ainsi que d'établir la gravité.

- Déficiences secondaires

Les déficiences secondaires sont celles qui ne sont pas présentes à la naissance, mais se produisent en raison des déficiences primaires. Les incapacités secondaires peuvent vraisemblablement être empêchées ou atténuées par une meilleure compréhension et des interventions appropriées. Ceux-ci incluent :

- Les problèmes de santé mentale
- La perturbation de l'expérience scolaire (suspension, expulsion ou décrochage)
- Le problème avec la loi (jamais été en difficulté avec les autorités, accusé ou reconnu coupable d'un crime)
- Le confinement (traitement hospitalier pour la santé mentale ou problèmes de drogue/alcool ou incarcération pour un crime)
- Le comportement sexuel inapproprié
- Les problèmes d'alcool et de drogue
- Les problèmes d'emploi
- Les addictions
- Les problèmes avec les parents.

Des troubles visibles et invisibles existent. Les troubles invisibles se rapportent à des symptômes tels que la douleur débilante, la fatigue, les étourdissements, les dysfonctionnements cognitifs, les lésions cérébrales, les différences d'apprentissage et les troubles de santé mentale, ainsi que les troubles de l'ouïe et de la vision. Ceux-ci n'étant pas toujours évidents pour le sujet inexpert, peuvent parfois ou toujours limiter les activités quotidiennes. Ils sont de défis légers et varient d'une personne à l'autre. D'autre part, les troubles visibles sont toujours évidents pour tout le monde et, en tant que tels, les personnes en situation de handicap sont toujours identifiées avec l'utilisation d'un dispositif d'assistance comme un fauteuil roulant, un soutien ou une canne, mais ces cas peuvent également présenter des aspects invisibles.

1.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est un état de connaissance sur un sujet. Il s'agit de faire un état des lieux des écrits antérieurs. Ainsi, cette partie recense les différents écrits sur les infrastructures scolaires et l'éducation inclusive.

1.2.1. Comprendre la notion d'infrastructures scolaires

Dans bien des cas, l'état des routes d'accès à l'école, des bâtiments et des autres installations ne répond pas aux principaux critères définis dans le droit à l'éducation, comme l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité (tableau 7.1). Parmi les aspects des infrastructures pouvant influencer sur l'accès et l'inclusion, figurent les conditions que les élèves rencontrent sur le trajet de l'école dont on oublie fréquemment qu'elles sont un facteur d'exclusion (encadré 7.4). Dans certains des pays les plus pauvres du monde, les écoles manquent de mobilier, et les élèves sont forcés de s'asseoir par terre. Les conditions d'apprentissage sont donc loin d'être satisfaisantes. En République-Unie de Tanzanie, le nombre d'élèves par bureau était, en 2016, de 5 pour 1, alors que le ratio recommandé est de 3 élèves par bureau. De surcroît, les valeurs moyennes ont tendance à masquer de larges écarts au détriment des zones défavorisées : dans les régions de Geita, Rukwa et Simiyu, le ratio était de 7 élèves par bureau (Ministère de l'Éducation de la République-Unie de Tanzanie, 2016). En Ouganda, dans les quatre districts de la sous-région de Karamoja disposant de données, les chiffres vont de 5 à 124 élèves par bureau (Brown et al., 2017). La philosophie de l'établissement scolaire, c'est-à-dire les valeurs et les convictions, explicites et implicites, ainsi que les relations interpersonnelles, qui définissent l'atmosphère qui y règne, a une incidence sur le bien-être des élèves

Tableau 2: infrastructures scolaires et leur aménagement

Sur le trajet de l'école	Eau, assainissement et hygiène
<ul style="list-style-type: none">▪ Voies bien entretenues, sans obstacle et à faible densité de trafic▪ Trottoirs ou sentiers clairement désignés le long de l'itinéraire	<ul style="list-style-type: none">▪ Toilettes accessibles intégrées aux toilettes ordinaires▪ Toilettes munies d'une porte et d'un toit pour des raisons de sécurité et d'intimité▪ Robinets et installations de lavage des mains commandés à la main et au pied▪ Signalisation des points d'eau et installations d'assainissement et d'hygiène

Arriver à l'école	jeux
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vaste entrée pour les enfants en fauteuil roulant ▪ Sol stable, uniforme, plat et bien entretenu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espace pourvu d'un coin salon et d'un toit de protection relié à un cheminement accessible aux fauteuils roulants ▪ Surface stable
Se déplacer dans l'école	Évacuation d'urgence
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Couloirs larges pour les enfants en fauteuil roulant ▪ Mains courantes sur les escaliers et les rampes ▪ Couloirs, allées et escaliers bien éclairés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan d'évaluation de l'école pour les enfants ayant un handicap ▪ Pas de classes surchargées ▪ Alarmes sonores et visuelles
Entrer et utiliser une salle de classe	Communication
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Salles de classe bénéficiant de la lumière du jour, avec systèmes de protection solaire et ventilation ▪ Bureaux et tables mobiles si nécessaire ▪ Signalisation des salles et des commodités ▪ Faible hauteur des rebords de fenêtres permettant aux élèves de voir dehors, en étant assis 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Environnement calme de la classe : bruit de fond minimal des ventilateurs et appareils mécaniques <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bon éclairage du visage de l'enseignant/l'interprète en langue des signes

1.2.1. Éducation inclusive

Selon Jenkinson (1997), les enfants en situation de handicap sont traditionnellement encadrés dans des salles de classe séparées, spécialement conçues pour répondre à certaines incapacités présentées par des élèves. Les professionnels trouvent ce système de ségrégation bénéfique, en ce sens qu'ils sont en mesure d'opérationnaliser un programme conçu spécifiquement pour les enfants à besoins spécifiques. De même, les enfants en situation de handicap bénéficient de ce système non seulement en raison du programme d'études approprié, mais aussi parce qu'il faut assister à des cours en compagnie des camarades de classe présentant les mêmes besoins et bénéficier, de ce fait, de leur confiance et estime de soi.

Deux études réalisées par la Chaire UNESCO sur les besoins de l'éducation de l'enfance en difficulté pour l'éducation inclusive au Cameroun. Une recherche transnationale sur l'inclusion dans les établissements d'enseignement en Afrique (2014), avec un accent sur

la préparation des éducateurs financée par le groupe de travail des enseignants à Paris, a fourni un aperçu préliminaire sur les statuts de l'éducation inclusive au Cameroun (2012) financé par Sight Savers International. Cette recherche indique que le manque de spécialistes des besoins spéciaux est très prononcé dans les zones urbaines et rurales bien que cela soit très prononcé en milieu rural. Tous les types de spécialistes sont très absents dans les écoles ordinaires où les spécialistes en brailles et les conseillers sont les plus représentés, mais à des taux très faibles de 22,2% et 27,8% respectivement. En ce qui concerne les écoles spécialisées, en dehors des interprètes de langue et des éducateurs spécialisés, tous les autres types de spécialistes sont insuffisamment représentés. Leur disponibilité est plus élevée dans les écoles spécialisées que dans les écoles ordinaires. Les psychopédagogues Les psychopédagogues sont complètement absents dans les écoles spéciales contrairement aux écoles ordinaires qui ont un taux de disponibilité de 16,7%. Quant aux interprètes de langue des signes, ils sont assez présents dans les écoles spéciales, mais complètement absents dans les écoles ordinaires. Les documents sur les besoins spéciaux étaient globalement perçus comme n'étant pas vraiment disponibles dans les écoles ordinaires. Dans les écoles spéciales, la situation est généralement critique, bien que des équipements tels que le traitement de texte avec correcteur d'orthographe et de grammaire, le logiciel d'enseignement, les capacités de reconnaissance vocale, tableau d'affichage soient disponibles. Comme on l'a vu dans le rapport, les politiques n'ont pas mis l'accent sur la formation des enseignants inclusifs ou sur un programme qui devrait aborder les pratiques inclusives en termes de développement des infrastructures, de fourniture de ressources, de pédagogie et d'évaluation. Bien que les énoncés de politique fassent référence à des questions d'accès et de gratuité, il fait allusion à l'absence de ressources financières adéquates. Les résultats indiquent également des interprétations diverses de la politique de l'éducation inclusive, des limites de la politique éducative, le manque de capacité aux niveaux individuel, institutionnel et régional, le manque de soutien au processus de mise en œuvre et des attitudes négatives à l'égard de l'inclusion. Le plaidoyer en faveur de l'éducation pour l'inclusion peut s'articuler autour de trois arguments principaux. Premièrement, plusieurs chercheurs affirment que l'éducation inclusive est un droit humain fondamental. Christensen (1996) a soutenu que l'exclusion ou la ségrégation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est une violation de leurs droits humains et représente une distribution injuste des ressources éducatives. De même, Lipsky et Gartner (1996, 1999) affirment que l'éducation inclusive est un droit fondamental dérivé du principe d'équité qui, s'il est reconnu, contribuerait de manière significative à une société démocratique. Cela est également souligné dans la Déclaration de Salamanque de l'UNESCO

(1994) et par Slee (2001), considérant que l'éducation inclusive est une politique culturelle consistant à protéger les droits de la citoyenneté pour tous les apprenants. Oliver (1996) fait valoir, du point de vue britannique et en tant que personne en situation de handicap, que le système éducatif fait échouer les élèves en situation de handicap en ne leur faisant pas jouir de leurs droits et responsabilités en tant que citoyens. Il considère donc l'inclusion comme un processus politique aussi bien qu'un processus éducatif. Il examine différentes hypothèses, croyances et attitudes concernant le handicap et la différence et stipule que l'organisation de l'apprentissage aide à transformer les capacités des personnes à vivre une vie plus complète et plus distinctivement humaine (Pring, 2004). Dans le même ordre d'idées, les chercheurs en pratiques inclusives examinent les différentes hypothèses, croyances et attitudes concernant le handicap et la différence, l'équité et l'inclusion effective des élèves ayant des besoins spéciaux et/ou des difficultés d'apprentissage, identifiant et explorant les approches majeures de l'éducation pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux qui se sont développés à partir de ces croyances et hypothèses.

Dans son rapport sur l'analyse de l'éducation inclusive au Cameroun de mars 2017, Thérèse Mungah Shalo TCHOMBE, consultant centre for child & family development & education / Unesco chair, présente une analyse détaillée du système éducatif national et les lacunes dont il présente à une véritable éducation inclusive. Elle souligne donc le travail abattu par l'UNESCO à la lutte contre les discriminations vis-à-vis des enfants en situation de handicap en effet, L'UNESCO (2003, p. 7) considère l'éducation inclusive comme « une approche qui vise à transformer les systèmes éducatifs afin de répondre à la diversité des apprenants. Il vise à permettre aux enseignants et aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et de le considérer comme un défi et un enrichissement dans l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème ». Il s'agit d'un processus visant à répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants grâce à une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et à réduire l'exclusion à l'intérieur et à l'extérieur de l'éducation. Cela implique des changements et des modifications dans le contenu, les approches, les structures et les stratégies, avec une vision commune qui couvre tous les enfants de la tranche d'âge appropriée et la conviction qu'il incombe au système régulier d'éduquer tous les enfants. L'éducation inclusive assure la transformation de l'ensemble du système scolaire pour répondre à une diversité de besoins.

Toutefois, Il ressort, de la lecture des textes extraits, une quasi-absence de définition explicite de l'école inclusive (ou de l'intégration). Ainsi, la norme définissant l'école

inclusive se fonde, de fait, sur des « allant-de-soi » dont la fragilité inquiète si l'on réfère à l'instabilité du terme. Parmi les rares textes qui mettent de l'avant une définition de l'école inclusive, certains (Bentley-Williamsa et Morgan, 2013 ; Kim, 2014 ; Srivastava et coll., 2015) associent l'école inclusive aux principes fondateurs du droit (participation sociale, réponse sociétale aux besoins), telle qu'elle peut être portée par les textes d'organismes internationaux (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994, 2000). Parmi ces textes, certains en viennent à la conclusion que ce modèle définit un objectif loin d'être atteint dans la pratique (par exemple, Bossaert, de Boer, Frostad, et Petry, 2015). Il en ressort que, à défaut de pratiques, l'idée d'école inclusive, et notamment l'identification de ses fondamentaux, est un objet de recherche important qui a inspiré un bon nombre de politiques publiques. En effet, on retrouve, dans les lois de différents pays développés et en voie de développement, les principes développés dans les travaux de recherche (Srivastava et coll., 2015). En l'absence de définition, on peut lire « en creux » les travaux de recherche et tenter de percevoir les différentes dimensions de l'intégration étudiées ou évoquées (Intégration physique, sociale, pédagogique, administrative, communautaire et didactique). Tel est le cas lorsque les textes étudiés réfèrent à des situations réalisées « d'inclusion », donc à l'intégration physique des élèves dans les classes ou écoles régulières. On est, ici, fort loin de l'idée même d'école inclusive. Il reste toutefois que les textes réfèrent souvent à l'importance de l'engagement pédagogique et social (Day et Prunty, 2015 ; Kim, 2014). La question de l'engagement didactique 149. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 2018 (Ashby, Burns et Royle, 2014) et administratif (Potvin, 2014) est très rarement explicitée. On peut imaginer pourtant que ces deux formes d'engagement soient elles aussi considérées comme des allants-de-soi et qu'elles restent implicites pour ceux qui valorisent l'approche présentée comme de l'inclusion totale (« full inclusion » ou « inclusion totale » [Lipsky et Gartner, 1992 ; Sailor, Gee et Karasoff, 1992 ; York, Vandercook, MacDonald, et Wolff, 1989], deux termes employés ici dans une volonté de construire une école inclusive où toutes les adaptations auraient lieu au sein de la classe régulière).

4.1.2. Une large référence à la scolarisation des élèves porteurs de handicaps

Concernant les bénéficiaires de l'école inclusive, une variété de domaines sont touchés : la réinsertion sociale de jeunes suivis par des services d'aide sociale, la diversité culturelle, la défavorisation socioéconomique, les troubles d'apprentissage (Ashby et coll., 2014), la déficience intellectuelle et les troubles du spectre de l'autisme. Ces trois derniers sont clairement ceux qui reviennent le plus souvent. En effet, de nombreux articles sont finalisés par la défense d'une population identifiée, souvent handicapée (par exemple Ashby

et coll., 2014 ; Dunand et Feuilladiou, 2014 ; Granger-Sarrazin, 2013 ; Le Capitaine, 2013 ; Vander Vorst et Wintgens, 2013) ; puis, dans une moindre mesure, des élèves relevant de l'« adaptation scolaire » (Giroux, 2013 ; Montgomery et Miranda, 2014) ou encore de la protection de l'enfance (Oui, 2014).

1.2.2. Inclusion comme philosophie

Le principe de base pour l'inclusion peut être identifié dans le système de catégorisation tripartite de la CITE-97 (UNESCO, 1997) où la catégorie A sont : des élèves/étudiants dont les déficiences sont des causes d'ordre biologique claire ; catégorie B: ceux qui connaissent des difficultés d'apprentissage sans raison particulière et la catégorie C: ceux qui ont des difficultés liées aux inconvénients causés par les facteurs socioculturels. La philosophie de l'école englobe toutes les catégories A, B et C, dans la plupart des classes. Même dans ces catégories et dans certains cas, l'inclusion n'est toujours observée que dans le contexte de l'admission d'enfants ayant des besoins d'éducation spécifiques dans les écoles ordinaires. La catégorie la plus négligée est C. Les enfants dans des situations défavorisées, créés par un contexte socioculturel, tels que ceux qui ont des barrières linguistiques, des orphelins, des groupes ethniques différents, des immigrants, des albinos, des pygmées, des personnes déplacées, des groupes religieux, des enfants de la rue, le sexe d'un enfant, entre autres. Par exemple, dans le cas du genre, dans les processus de classe, les enseignants marginalisent les élèves-filles. Le plus souvent, les enseignants ne traitent que des questions cognitives de faible ordre pour les étudiantes et ne renforcent pas leurs efforts comme ils le font habituellement pour les élèves-garçons (Tchombe, 2014a).

L'inclusion porte sur la fourniture de services de soutien aux apprenants avec diverses catégories de besoins éducatifs spécifiques (les apprenants présentant les déficiences, les difficultés d'apprentissage) dans les contextes scolaires ordinaires (CSIE, 2004). En éducation, l'inclusion porte sur des dispositions permettant à tous les enfants d'apprendre et de participer efficacement aux systèmes scolaires traditionnels (CSIE, 2006; DCDD, 2006). L'éducation inclusive n'est pas seulement concernée par les apprenants porteurs des déficiences, mais aussi les obstacles à l'apprentissage et à la participation de tous les apprenants vulnérables à l'exclusion de la pleine participation à l'éducation (UNESCO, 2005). Elle exprime donc l'engagement d'éduquer chaque enfant, dans la mesure du possible, dans l'école et la salle de classe dans lesquelles il ou elle fréquenterait autrement. Cela implique d'apporter les services de soutien à l'enfant (plutôt que de transférer l'enfant aux services) et

exige seulement que l'enfant bénéficie d'être dans la classe (plutôt que de devoir suivre les autres élèves). L'inclusion est de ce fait caractérisée par un sentiment d'appartenance, pas seulement une proximité ou une présence physique, mais bien plus un processus par lequel tous les enfants apprennent. Les partisans de l'inclusion favorisent généralement les nouvelles formes de prestation des services d'éducation. L'éducation inclusive constitue donc l'adaptation du programme scolaire pour le rendre accessible aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers.

L'approche complète de l'inclusion vise à répondre aux besoins des enfants à besoins éducatifs particuliers et porteurs des déficiences, présentant des difficultés d'apprentissage et des inconvénients dans leur contexte (OCDE, 2000, 2003). Les enseignants, les élèves, les parents et l'ensemble de la communauté sont sensibilisés pour participer activement au processus d'inclusion. Les parties prenantes sont obligées de collaborer et de coopérer dans le processus et d'apprendre à apprécier l'initiative de scolarisation inclusive qui cible de multiples avantages pour la diversité des apprenants ; c'est-à-dire les sous-acteurs et les contre-voyants (UNESCO, 2000, 2005). L'inclusion complète signifie que tous les apprenants, quelle que soit leur condition invalidante ou leur gravité, sont dans une classe/programme régulier à plein temps. Du coup, tous les services doivent être transférés à l'enfant dans ce cadre.

L'UNESCO (2003, p. 7) considère l'éducation inclusive comme « une approche qui vise à transformer les systèmes éducatifs afin de répondre à la diversité des apprenants. Il vise à permettre aux enseignants et aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et de le considérer comme un défi et un enrichissement dans l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème ». Il s'agit d'un processus visant à répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants grâce à une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et à réduire l'exclusion à l'intérieur et à l'extérieur de l'éducation. Cela implique des changements et des modifications dans le contenu, les approches, les structures et les stratégies, avec une vision commune qui couvre tous les enfants de la tranche d'âge appropriée et la conviction qu'il incombe au système régulier d'éduquer tous les enfants. L'éducation inclusive assure la transformation de l'ensemble du système scolaire pour répondre à une diversité de besoins

Par conséquent, l'inclusion consiste à offrir aux apprenants la possibilité d'intégration réussie. La fourniture de systèmes de scolarité différents tels que les écoles ordinaires et

spécialisées pour enfants du même contexte socioculturel crée deux mondes sociaux (Cole, 1998). Même le maintien de certains élèves dans les classes de soutien semble encore discriminatoire et ne peut être justifié sur la base de l'équité. C'est une marginalisation qui encourage la ségrégation dans le système éducatif. Inconsciemment, cette action pourrait également avoir un impact sur l'accès aux possibilités d'emploi et créer des groupes de personnes dont certaines sont fortement qualifiées et d'autres pas du tout. Le problème social créé peut conduire finalement à une lutte de pouvoir basée sur un argument de justice sociale. Puisque cela persiste, il y a lieu de savoir que tout enfant peut présenter des difficultés d'apprentissage. Stubbs (2002) souligne que les enfants porteurs d'une déficience intellectuelle, par exemple, apprennent souvent très bien dans certaines régions. La question est de concevoir un programme qui accorde une grande attention pour aborder les formes d'intelligences et les styles d'apprentissage dans les programmes de sorte que chaque enfant puisse avoir l'opportunité de développer ses compétences spécifiques.

De plus il faudrait qu'il y ait un bon climat organisationnel pour une bonne inclusion des élèves en situation de handicap. On entend ici par climat organisation << l'accessibilité du chef d'établissement scolaire, l'ambiance du travail, la solidarité et à l'éthique comme dimensions>> (Ndjebakal Souck, 2018).

1.2.3.La politique d'inclusion

Cette section présente une analyse détaillée des différentes politiques sur l'éducation inclusive au Cameroun. Elles soulignent les efforts déployés par le gouvernement pour fournir un soutien social afin d'assurer l'accès aux personnes en situation de handicap. En observant ce que les lois ne font pas, elles fournissent des orientations pour des pratiques pédagogiques inclusives qui assureront la pleine participation de tous les apprenants vulnérables. De ce qui précède, les différentes politiques et les lettres circulaires sont questionnées.

- ❖ Le ministère des Affaires sociales, créé en 1975, a été chargé de superviser le bien-être des personnes handicapées et des personnes très âgées. En tant que tel, des centres publics ont été créés alors que des écoles spécialisées privées approuvées dans toutes les régions du pays recevaient des subventions annuelles de l'État pour servir les personnes en situation de handicap (PSH). Avec la création de ce ministère, des lois et des législations ont été créées pour améliorer l'accès aux questions d'éducation

et d'égalité liées aux personnes en situation de handicap et à d'autres personnes dans des situations défavorisées.

- ❖ Parmi ces lois, se trouve la loi N° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes en situation de handicap suivie du texte de la demande mis en place en 1990. Des mesures ont été prises en 1998 après le Forum de l'éducation de 1995 pour promouvoir le droit à l'éducation des enfants et en particulier des personnes en situation de handicap. L'article 3 de la loi n ° 83/13 de juillet 1983 porte sur l'éducation des enfants en situation de handicap. Trois options sont proposées concernant le type d'éducation à donner à ce groupe d'enfants :
 - a) Intégration dans les écoles ordinaires : les parents d'enfants en situation de handicap sont invités à les envoyer dans les écoles ordinaires. Cette approche intégrée exige qu'un personnel spécialisé soit recruté pour répondre aux besoins des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires, ainsi que la fourniture de matériel pédagogique approprié.
 - b) Admission dans des cours spéciaux : certains parents qui recherchent l'admission pour les enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires sont invités à les placer dans des cours spécialisés. Cela est considéré comme une solution temporaire dans le sens où la formation spécialisée adaptée à la capacité de l'enfant dans de telles classes ne le prépare qu'à l'admission éventuelle dans une classe régulière.
 - c) Admission dans des établissements spécialisés : dans ce cas, l'enfant en situation de handicap est admis dans un établissement spécialisé où il reçoit une éducation spécialisée ainsi que des soins médicaux et des traitements.
- ❖ Pour assurer une meilleure appropriation de la loi de 1983, le ministre de l'Éducation nationale a publié la lettre circulaire n ° 86/1/658/MINEDUC/CTZ du 13 janvier 1986 demandant à toutes les autorités nationales de l'éducation de mettre en œuvre la loi de 1983 en accordant la priorité et facilitant l'inscription des enfants en situation de handicap dans les écoles publiques et privées. Cette lettre circulaire également déclare que la sanction est accordée à des enseignantes et des enseignants répréhensibles qui vont à l'encontre de la loi de 1983.
- ❖ En novembre 1990, le chef de l'Etat du Cameroun a signé le décret fixant les modalités d'application de la loi de 1983. Il est divisé en cinq parties avec la première partie traitant de l'éducation et de la formation professionnelle des personnes en

situation de handicap. Le chapitre 1 de cette loi stipule clairement que l'éducation des enfants et des jeunes adultes en situation de handicap doit être assurée dans les écoles ordinaires et spécialisées, les enfants présentant une déficience auditive, visuelle et mentale doivent recevoir une éducation spécialisée pour leur permettre d'acquérir l'autonomie nécessaire à leur inscription dans les écoles normales... En cas de nécessité, les écoles régulières qui inscrivent les enfants en situation de handicap doivent disposer d'enseignants spécialisés et du matériel didactique adapté aux besoins des enfants (MINAS, 1990). En ce qui concerne l'accélération de l'accès des élèves en situation de handicap dans différentes classes dans les écoles ordinaires, les écoles doivent apporter les adaptations nécessaires en fonction des besoins de tous les enfants.

- ❖ La loi n ° 98/004 du 14 avril 1998 définissant le projet de société et le type d'homme à former au Cameroun, accorde « l'égalité des chances sans discrimination de genre, les différences d'opinions politiques et religieuses, l'origine socioculturelle, linguistique ou géographique ». Dans la promulgation de cette loi, l'article 6 stipule que l'État garantit le droit de tout enfant à l'éducation.
- ❖ En 2005, le 11 octobre, une lettre circulaire signée par le ministre de l'Enseignement secondaire donne des instructions sur la gestion des étudiants malvoyants et malentendants dans l'organisation des examens publics et de classe. La lettre circulaire souligne l'importance de la mettre à la disposition des spécialistes en braille et en langue des signes. Seul le braille d'examen est en pratique. L'absence de l'utilisation de la langue des signes dans tous les examens publics demeure critique.
- ❖ En 2006, le 02 août, les ministres de l'enseignement secondaire et des affaires sociales ont signé une circulaire commune relative à l'admission des enfants en situation de handicap et des enfants de parents en situation de handicap dans les écoles secondaires. Ces enfants sont exempts du paiement des contributions exigibles des parents et des élèves.
- ❖ En outre, une lettre circulaire commune n ° 283/07/LC/MINSEC/MINAS du 14 août 2007 relative à l'identification des enfants en situation de handicap et d'autres personnes nées de parents en situation de handicap encouragent l'inscription de ces enfants dans les établissements scolaires publics ainsi que leur participation dans les examens officiels. Selon cette circulaire, seuls les enfants des établissements scolaires publics sont concernés. L'implication ici est que d'autres catégories d'enfants qui fréquentent des écoles privées ont été identifiées ou ont donné des considérations

spéciales dans les examens officiels. En plus de cela, la circulaire limite la considération uniquement aux personnes présentant une déficience d'ordre physique notamment les malvoyants et les malentendants.

- ❖ 8 juillet 2008, une lettre circulaire conjointe des ministres de l'enseignement supérieur et des Affaires sociales renforce l'amélioration des conditions et apporte un soutien aux étudiants en situation de handicap dans les Universités d'Etat, en postulant que :
 - a) Les organisateurs d'examens d'évaluation académique doivent prendre connaissance des étudiants en situation de handicap ;
 - b) Les Universités doivent fournir des structures d'orientation et de conseil;
 - c) Les Universités doivent accorder la priorité aux étudiants en situation de handicap pour un emploi et un prix à ceux qui ont de bonnes performances, des prix d'excellence ;
 - d) Les Universités doivent améliorer l'infrastructure et trier les équipements.
- ❖ La plus récente loi promulguée est la loi n ° 2010/002 du 13 avril 2010 portant sur la protection et le bien-être des personnes en situation de handicap au Cameroun. Ici, l'éducation spécialisée consiste à initier des personnes présentant des déficiences d'ordre physiques, sensoriels, mentaux et multiples à des méthodes de communication appropriées pour leur permettre d'avoir accès à l'enseignement général normal et, plus tard, à la formation professionnelle (p. 6). Le décret, parmi de nombreuses questions, a mis l'accent sur la fourniture d'éducation spécialisée, de soutien psychosocial, d'intégration socioéconomique, de prévention médicale et d'accès à l'emploi, à l'infrastructure, au logement et au transport pour les personnes en situation de handicap. L'implication de cette loi est que les enfants présentant des déficiences d'ordre physique, sensoriel, mental et multiple doivent recevoir une éducation spécialisée et ensuite s'inscrire aux écoles ordinaires. Cela a conduit les ministères compétents à entreprendre des actions de collaboration par le biais de législations pour une action commune.

Pour autant, le Cameroun ne dispose pas de politique spécifique en matière d'éducation inclusive pour orienter et diriger la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Les efforts observés dans les différentes législations montrent que la politique est un processus complexe et concevoir en particulier une politique d'inclusion nécessite la participation de toutes les

parties prenantes. La conception d'une politique nationale de l'éducation qui doit aborder spécifiquement l'inclusion doit être rationnelle, systématique et politique. Le caractère politique même de la législation la plus récente (2010) pour l'inclusion au Cameroun est limitatif, car il est plus normatif. Ce qui implique que le processus de mise en œuvre ne peut pas pleinement atteindre les perspectives de base de l'inclusion

1.1.2.3- l'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité

D'une nécessité liée à la scolarisation des élèves présentant une déficience, la question de l'accessibilité est devenue un impératif, une prescription morale, commandant au système scolaire d'être inclusif. Il revient à celui-ci de s'ouvrir à tout élève sans distinction d'origine, de milieu ou de condition de santé, comme le suggère, entre autres, l'introduction de la notion d'inclusion scolaire parmi les grands principes du service public de l'éducation par la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école. Il lui appartient d'offrir à tout élève les conditions d'un développement optimal en plaçant chacun au centre de ses préoccupations pour être au plus près de ses rythmes, de ses besoins et de ses attentes (Cartron 2013, Plaisance 2013, 2014, European agency for special needs and inclusive education 2015). Il lui incombe de construire des parcours de réussite propices à la promotion d'une citoyenneté active auprès des élèves (Conseil de l'Union européenne 2015).

Cet impératif d'accessibilité ne se résume pas au bâti ou à l'espace public, aux transports et aux nouvelles technologies, le titre IV de la loi du 11 février 2005 consacré à l'accessibilité comprend l'accès à l'éducation et à l'emploi ainsi que le principe de non-discrimination. Il dépasse aussi la question du handicap : la promotion d'une école inclusive soucieuse du bien-être et de la réussite de tout élève et veillant, pour ce faire, à personnaliser et à différencier ses pratiques a été au cœur des réformes des systèmes éducatifs menées en Europe ces dernières années (Frاندji et al. 2009, Zay 2012). Il n'est pas propre à l'éducation, mais il appartient aux schémas départementaux d'amélioration de l'accessibilité des services aux publics de veiller à ce que tout usager puisse y accéder.

Aussi l'article de Serge Ebersold associe-t-il l'accessibilité à un "imaginaire social instituant" (Castoriadis 1975, 345), c'est-à-dire à un mode d'autoreprésentation de la société à travers lequel celle-ci s'affirme avec ses normes et ses valeurs et légitime des manières de faire école et, plus généralement, société. L'impératif d'accessibilité est en effet consubstantiel d'une transformation de la culture scolaire. Il inverse les référentiels normatifs sous-jacents au fonctionnement scolaire en situant les causes des difficultés scolaires et, plus généralement, sociales dans les lacunes des systèmes d'éducation avant de les inférer aux

caractéristiques des personnes : la conception universelle de l'accessibilité scolaire (universal design for learning) désire pallier les inaptitudes et les incapacités des établissements et non celles des élèves (Rose & Meyer 2002, Rouse 2008, Ainscow 1999). L'impératif d'accessibilité entend ainsi transformer le regard sur la diversité éducative : il incite les systèmes à voir celle-ci comme une ressource et à se rendre inclusifs en portant le regard sur les obstacles aux apprentissages et aux savoirs imposés aux élèves, quelle que soit leur particularité (European Parliament 2017, European agency for special needs and inclusive education 2015, Baker et al. 1994). L'impératif d'accessibilité entend corrélativement changer les conceptions de l'enseignement : il fait de la créativité et de la réactivité des acteurs de l'école la condition essentielle à la création d'un environnement scolaire inclusif, c'est-à-dire réceptif à la variabilité cognitive des élèves au sein des classes et, plus généralement, à la diversité scolaire (Büchel et al. 1995, Paour 1995, Hart et al., 2004, CNIRE 2017).

Par-delà les habituels usages discursifs du terme d'accessibilité induits par les conditions d'institutionnalisation du champ du handicap (Larrouy 2006, Ebersold 1997), l'impératif d'accessibilité est porteur de nouveaux imaginaires à travers lesquels s'institue le sens de ce qui fait société, se réorganise le contrat social liant les sociétés et leurs membres, se reconfigure la raison d'être des institutions, en l'occurrence celle de l'institution scolaire, ainsi que les identités professionnelles. Aussi cet article corréle-t-il l'impératif d'accessibilité au déplacement des enjeux économiques, politiques, éducatifs, sociaux l'ayant institué, notamment à travers la promotion d'une école inclusive. Il le rapporte ainsi aux formes de normativité promues par une société se fondant sur la connaissance et la participation de tout individu au bien-être économique et social au détriment de celles nées de la société salariale (Boltanski & Chiapello 1999, Ebersold 2001). Ce texte appréhende par ailleurs l'impératif d'accessibilité sous son effet instituant. Il considère donc le sens donné à l'éducation inclusive et aux principes de vision et de division qui la caractérisent à l'aune des finalités spécifiant les systèmes éducatifs, des facteurs organisationnels mis en avant ainsi que des pratiques professionnelles suggérées. Il s'appuie sur l'analyse d'éléments très variés : ouvrages, rapports et articles consacrés à l'éducation inclusive et sur les principes, politiques revendiqués et promus par les instances internationales (Commission européenne, OCDE, ONU, Agence européenne pour l'Éducation adaptée et inclusive, Parlement européen. L'analyse considère en outre les réformes des systèmes éducatifs menées récemment dans les pays de l'Union européenne et en France (Ebersold 2016). L'article relie, dans un premier

temps l'impératif d'accessibilité à la réinvention des systèmes éducatifs engendrée par l'avènement de nouvelles conceptions de la justice sociale pour, dans un second temps, le corrélérer à une reconfiguration des rôles et missions des établissements scolaires. Il infère enfin l'impératif d'accessibilité à la consécration de nouvelles formes de normativité et à la redéfinition des identités des acteurs de l'école.

- **L'accessibilité ou l'école comme vecteur de protection sociale**

L'impératif d'accessibilité porte en lui une redéfinition de l'économie des obligations unissant la société à ses membres. Il est sous-tendu par une conception systémique du monde social qui n'appréhende pas la société comme une dialectique mettant en jeu un corps social et des individus, mais comme un système de coopération trouvant ses possibilités de développement, sa cohérence et sa cohésion dans l'implication active de chacun dans le bien-être collectif. À l'ambition intégrative fondée sur une égalité d'accès aux savoirs et aux biens sociaux qu'incarne l'État social, cette perspective préfère une ambition inclusive faisant de l'accessibilité le moyen de prévenir toute forme d'exclusion. Cette conception universelle doit soutenir la participation de tout un chacun pour prévenir tout besoin de protection nécessitant l'action, a posteriori, des pouvoirs publics (Conseil de l'Europe 2009).

Cette participation sociale est corrélée à la promotion d'un individualisme citoyen fondé sur une application circonstanciée de droits individuels. L'introduction de la notion d'école inclusive dans les dispositions générales d'organisation du système scolaire entend "donner véritablement corps au droit à l'éducation pour tous" (Le Scouarnec 2013, 4410). L'article 24 de la convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées corréle l'éducation inclusive à l'élimination des barrières entravant : le droit à l'éducation, la valorisation du bien-être et de la dignité de l'élève et la reconnaissance de leur besoin ainsi que leur volonté à contribuer au développement économique et social de la société (ONU 2006). L'UNESCO associe l'éducation inclusive à une transformation des systèmes éducatifs et, plus particulièrement, des modes d'organisation du cursus scolaire, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, grâce à laquelle se concrétise le droit à l'éducation de tout élève (UNESCO 2005). L'impératif d'accessibilité est ainsi le pendant de l'individualisation juridique qui est devenue la norme d'un modèle de société ne s'entrevoyant que composé d'individus porteurs de droits devant être traités comme tels.

Il illustre en cela l'avènement de principes de justice rapportant les inégalités scolaires et sociales aux discriminations induites par l'inaccessibilité de la société et non plus aux

inégalités de condition liée à la division du travail social. Le handicap n'est plus rapporté aux implications sociales d'une déficience pour être corrélé aux restrictions de participation sociale induites par l'inaccessibilité de la société. Les inégalités scolaires cessent d'être prioritairement associées à une inadaptation des élèves pour être inférées à l'inaccessibilité des systèmes éducatifs que reflètent leurs difficultés à considérer la diversité des profils éducatifs (UNESCO 1994, 2011). Aux formes collectives de solidarité portée par l'État social, cet imaginaire social préfère la promotion du capital humain permise par des formes équitables de solidarité, le renforcement des compétences individuelles et la réalisation des potentiels personnels renforçant la capacité individuelle d'intégration sur le marché du travail (OCDE 2007, Parlement européen 2008). L'éducation s'en trouve associée à un vecteur de protection sociale aussi, voire plus, effectif que le système de santé pour peu qu'elle soit performante et qu'elle confère aux élèves les ressources leur permettant de se protéger contre les aléas de la vie (Derouet 2005, Ebersold 2001, Frandji & Rochex 2009). Il revient à l'accessibilité de l'établissement scolaire de permettre de garantir à l'élève l'acquisition de connaissances et de compétences requise par sa scolarité et son insertion sociale et professionnelle (OCDE 1999, European agency for special needs and inclusive education 2017). Le recours au terme de compétence pour définir le socle est une incitation à "mettre l'accent sur la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis, à l'école comme dans la vie" (Durand 2013, 290).

L'impératif d'accessibilité désigne ainsi une manière de faire l'école fondée sur une culture de la réussite plaçant la singularisation des modes de scolarisation au cœur de la légitimité de l'institution scolaire : l'exigence d'adaptation n'est plus le seul problème de l'élève (supposé devoir s'adapter), mais bien celui de l'institution, invitée à s'ajuster à la singularité de chaque élève (UNESCO 2017, European agency for special needs and inclusive education 2015, CNIRE 2017, Downes et al. 2017). La réceptivité des établissements scolaires a vocation à combattre les attitudes discriminatoires et à soutenir les plus faibles tout en encourageant les plus forts à se dépasser (Thélot 2004, European Parliament 2017, UNESCO 1994). La décentralisation des systèmes éducatifs observable dans nombre de pays de l'Union européenne doit les inciter à considérer les mérites et les talents de chacun pour conjuguer la lutte contre l'échec scolaire des plus faibles et le développement des capacités et des talents des meilleurs (Ebersold 2016). La réorganisation pédagogique des établissements autour de démarches par projet fait de la personnalisation des pratiques et de la différenciation des parcours le moyen de soutenir la motivation des élèves à

se dépasser en reconnaissant leurs talents et en les confrontant à l'exigence et au dépassement de soi sans se défaire d'une bienveillance éducative (Wisnia-Weill 2014, Aslaksen et al. 1997). La mise en place d'un service public de l'enseignement numérique entend renforcer la personnalisation des parcours scolaires des élèves en rendant les contenus accessibles à leurs compétences et à leurs rythmes de progression (Becchetti-Bizot 2017). L'accessibilisation (Mainardi 2010, Ebersold 2017) de l'environnement scolaire doit promouvoir des communautés d'apprentissage se mobilisant autour de leur progression individuelle et de la continuité des parcours scolaires par-delà l'enseignement de programmes ou de disciplines (NESSE 2012).

- **L'accessibilité ou l'avènement d'une conception post-disciplinaire de l'école**

L'impératif d'accessibilité réorganise ainsi le contrat social autour des contingences organisationnelles présidant au fonctionnement des établissements (Ebersold 2014). Il associe les établissements scolaires à des microsociétés, garantes des droits individuels et du bien-être de ses membres, source de justice et de cohésion sociales. Il infère la lutte contre les inégalités à leur aptitude à transformer l'usager abstrait des textes de loi en un usager expérimentant concrètement sa condition de citoyen. L'impératif d'accessibilité en devient indissociable de la mission d'affiliation qu'en acquièrent les établissements.

Outre l'interdiction de discrimination, cette mission est corrélée à une responsabilisation sociale des établissements. Au Royaume-Uni, les établissements scolaires ont progressivement été amenés à assumer des responsabilités sociales jusqu'alors exercées par d'autres instances telles que les Autorités locales d'Éducation (local education authorities) (Ainscow 2001). Leur réunion au sein d'alliances scolaires régionales (regional school alliances) aux Pays-Bas, la création de groupements d'établissements scolaires (School clusters) au Portugal et en Italie cherchent à les responsabiliser en termes d'accessibilité pédagogique (Ebersold 2016). Le "pacte pour un enseignement d'excellence" de la Fédération Wallonie-Bruxelles voit dans la responsabilisation des acteurs de l'éducation le moyen de les conduire à se soucier de l'adaptation des pratiques aux profils des élèves et aux environnements. Il incombe aux politiques d'établissements de veiller à l'aptitude des enseignants à maîtriser les méthodologies, les approches et les outils nécessaires à l'adaptation de leurs pratiques à la diversité des profils cognitifs.

Cette mission d'affiliation réside aussi dans les formes de reconnaissance permettant à l'élève et à sa famille d'être un membre à part entière de la communauté scolaire (Ainscow

1999, 1987, Ballard 1995, Cefai & Cooper 2010). Pour y parvenir, nombre de pays assujettissent la réceptivité des établissements à la diversité à la définition d'un projet propre qui les dote des systèmes de valeurs caractéristiques de leur culture organisationnelle, de leur engagement à l'égard des élèves et de l'environnement institutionnel (Cole 2003). Ce projet doit expliciter les engagements éthiques et les principes autour desquels se concrétisent les droits individuels, les modalités qui fondent la reconnaissance des élèves dans leur autonomie, l'idéal de management permettant aux membres de la communauté scolaire de s'en percevoir comme des membres à part entière. Il lui revient aussi de préciser les dispositions prises pour conjuguer performance et équité et les mécanismes rendant les établissements comptables de leur accessibilité physique, pédagogique et sociale. À l'image d'une société, il leur appartient ainsi de mettre en scène la diversité en faisant, comme en Italie ou en Norvège, de l'éducation inclusive une composante de leur projet, en identifiant la diversité des besoins éducatifs en leur sein et en élaborant des projets personnalisés de scolarisation (PPS) permettant d'en qualifier le sens, des démarches pédagogiques, de la relation à l'environnement et de la différenciation pédagogique (OCDE 1999, Dyson & Millward 2000).

Cette mission d'affiliation réside de surcroît dans la capacité à se distancier de la figure de l'élève moyen pour considérer la diversité des profils éducatifs, des attentes et des besoins qui traversent la communauté scolaire. La déclaration de Salamanque (UNESCO 1994) invite les établissements à admettre que tout élève présente potentiellement un besoin éducatif, chacun étant susceptible de requérir un soutien au cours de sa trajectoire scolaire. Le terme de "besoins éducatifs spéciaux" renvoie alors à toutes les personnes nécessitant d'être soutenues dans leur réussite scolaire : dans nombre de pays, leur profil s'est progressivement diversifié pour inclure au-delà de celles présentant une déficience, celles qui sont concernées par un trouble des apprentissages, un haut potentiel, des milieux défavorisés, des minorités ethniques, culturelles ou linguistiques (Ebersold 2014). Avant de constituer une minorité à problèmes, ces élèves reflètent la diversité humaine au sein de l'univers organisationnel dont la contribution est essentielle au développement de chacun et à la promotion d'une école fondée sur la pluralité des excellences. Ce glissement de perspective est encouragé par les formules créées depuis la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 pour inciter le système scolaire à soutenir plus intensément les élèves à risque d'échec scolaire : le "projet personnalisé de réussite éducative" (PPRE) initié par le chef d'établissement s'adresse à ceux qui maîtrisent insuffisamment certaines compétences et connaissances. Le "projet

d'accompagnement personnalisé" (PAP), proposé par le conseil des maîtres, le conseil de classe ou la famille, cible les élèves présentant des troubles des apprentissages. Le "projet d'accompagnement individualisé" (PAI), envisagé par le chef d'établissement ou le médecin scolaire, concerne ceux présentant des pathologies chroniques, des intolérances ou des allergies. Enfin, le projet personnalisé de scolarisation (PPS) s'adresse aux élèves éligibles au titre de la loi du 11 février 2005 sur proposition des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH).

Cette mission d'affiliation réside aussi dans le souci permanent d'efficacité et d'innovation demandé aux établissements scolaires. En rapportant le besoin éducatif à leurs modes d'organisation, la Classification internationale type de l'éducation (CITE), retenue par l'UNESCO en 1997, relie l'ouverture à la diversité et leur aptitude à faire de l'incertitude une source d'efficacité et d'innovation nécessaire à la réussite scolaire et sociale de chaque élève (UNESCO 1994, 1997). En demandant aux établissements de mettre l'accent sur les obstacles aux apprentissages, les politiques inclusives les invitent à écarter toute forme de routine préjudiciable à l'adoption de stratégies éducatives offrant des solutions spécifiques pour des profils cognitifs particuliers (Ainscow 1991, Rouse & Florian 1996). La création du socle commun veut organiser l'enseignement autour de cycles d'objectifs et non d'un contenu se définissant par l'aval. La mobilisation régulière d'outils et de techniques d'évaluation les incite à faire œuvre d'introspection en s'interrogeant sur leur efficacité en termes de réussite scolaire ainsi que sur leur aptitude à concrétiser les droits individuels, à être source de développement social et de bien-être individuel. L'évaluation régulière des acquis est un outil de pilotage susceptible d'optimiser l'efficacité du système éducatif en mesurant les compétences des élèves pour les renforcer là où elles sont insuffisantes.

En subordonnant ainsi l'application du droit à l'éducation à la responsabilité sociale qu'assument ces microsociétés que sont censés être les établissements, les politiques inclusives font des organisations le lieu où l'innovation ordinaire doit faire société et où chacun doit trouver les formes de reconnaissance fondant l'appartenance sociale. Elles assujettissent la lutte contre les inégalités à une réinvention de l'institution scolaire autour d'une rationalité qui se veut post-disciplinaire, en refusant toute indifférence à la différence. Cela reconfigure l'ordre symbolique régissant l'action pédagogique ainsi que les relations entre les agents en présence. Elle oppose à la pérennité de l'institution historiquement ancrée dans des enjeux et des luttes politiques, économiques et sociales, l'éphémère de l'organisation apprenante faisant, en vertu de sa responsabilité sociale, du souci

d'accessibilité son fondement et de l'assurance qualité une source de dynamisme organisationnel, pédagogique, gage de réussite pour tout élève (Hopkins 2002). À l'école, espace d'ordre et de normalisation, elle oppose l'école, microsociété, se définissant comme un espace lieu de développement personnel et social, porté par un idéal de management revendiquant une dimension éthique. Cette perspective fait de l'accessibilité le moyen de maîtriser les inégalités scolaires et sociales liées aux effets organisationnels : l'autonomisation des établissements entend responsabiliser les acteurs de l'école à l'égard d'objectifs inclusifs et leur fournir les marges de manœuvre nécessaires à la prise en compte de la diversité des profils cognitifs. Aux difficultés pédagogiques induites par la présence d'élèves difficiles ou inadaptés, cette rationalité oppose l'enrichissement collectif permis par leur diversité. À la logique disciplinaire portée par une conception normative de la pédagogie privilégiant la transmission par voie descendante et la fabrication d'un élève dressé, cette perspective préfère celle, transformationnelle, des formes d'innovations pédagogiques postulant l'autonomie cognitive des intéressés et la fabrication d'un élève autonome partie prenante des processus (Lahire 2005, Périer 2014).

- **L'accessibilité ou l'avènement de nouvelles formes de normativité**

Cette conception post-disciplinaire des systèmes éducatifs assujettit la lutte contre l'échec scolaire à l'ancrage organisationnel et fonctionnel de l'accessibilité. Celle-ci ne se décrète ni ne s'impose. Elle dépend de la force d'entraînement des formes d'entendement instaurées pour construire le sens de la diversité au sein de la communauté éducative et de son inscription dans les jeux sociaux qui traversent les établissements (Ebersold 2017).

Ces formes d'entendement dépendent de l'univers symbolique et pratique créé pour légitimer, au quotidien, auprès des acteurs de l'école, une normativité institutionnelle tournée vers une dynamique de changement fondée sur la prise en compte de l'hétérogénéité des conditions et des situations et l'accessibilisation des pratiques. Il revient aux chefs d'établissement d'instaurer un éthos inclusif incitant les membres de la communauté scolaire à voir dans la diversité des profils cognitifs une ressource profitable à chacun et à s'attacher à réduire les obstacles aux apprentissages de tout élève pour prévenir l'échec scolaire (Downes et al. 2017). Il leur incombe aussi d'adopter des stratégies managériales susceptibles de responsabiliser chacun, de favoriser le repérage précoce des élèves en difficultés et de permettre aux enseignants d'avoir une maîtrise suffisante de l'hétérogénéité des conditions et des situations pour accessibiliser leurs pratiques pédagogiques (Booth & Ainscow 2002,

Delaubier & Saurat 2013, Endrizzi & Thibert 2012, Doré et al. 1996). Selon le référentiel européen de compétences relatif aux chefs d'établissements, il appartient à ces derniers d'ancrer l'établissement dans un territoire pour mieux prendre en compte les milieux, créer un climat de confiance entre acteurs locaux. Il s'agit ainsi de développer les synergies interinstitutionnelles nécessaires à une approche globale de l'élève considérant l'ensemble des dimensions intervenant dans l'accessibilisation de l'environnement scolaire (transports, activités postsecondaires, soins, etc.) ainsi qu'à l'élaboration de parcours d'éducation et de formation facilitant son inscription sociale (OCDE 1999, Ebersold 2016).

Ces formes d'entendement reposent sur une reconfiguration des rapports enseignants-apprenants, permise par l'accessibilité pédagogique. Celle-ci demande aux enseignants de faire de l'innovation une posture professionnelle et de mettre à distance la figure de l'enseignant instructeur au profit de celle de l'enseignant ressource s'engageant activement en faveur des objectifs poursuivis par les projets d'établissements (Lahire 2005). Elle privilégie l'instabilité des besoins, des usages et des milieux aux composantes formelles de programmes prédéfinis. Elle repose sur l'agencement d'opportunités et de situations nécessaires à la concrétisation de l'accès aux apprentissages planifiés et à la construction de parcours de réussite scolaire et sociale des élèves (Florian 2005, Edyburn 2015). L'accessibilité pédagogique est par ailleurs corrélée à l'instauration de relations pédagogiques fondées sur l'adhésion de l'élève aux objectifs pédagogiques, sur son implication dans le processus éducatif pour mettre à distance une relation entre enseignant et apprenant se satisfaisant de la seule acquisition des savoirs et promouvoir sa participation active à la communauté d'apprentissage qu'est l'établissement (Porter & Brophy 1988, Cook & Simmel 1999). Les politiques inclusives demandent ainsi aux enseignants de reconnaître les élèves dans leur expertise, la prise en compte de leurs modes d'apprentissage, de leurs apports culturels, de leurs représentations, de leurs modes d'expression étant constitutive d'une différenciation des pratiques et d'une accessibilisation de l'environnement (Feyfant 2016, UNESCO 2017). L'accessibilité pédagogique est en outre inférée à une participation accrue des enseignants aux prises de décisions relatives à leur travail dans la classe et à l'échelle de l'établissement. Elle repose sur l'exercice d'un leadership pédagogique centré sur les processus d'enseignement requis pour créer les conditions les plus favorables possible à l'apprentissage et contribuer à la concrétisation de l'ambition de réussite de l'établissement (Muijs & Harris 2006). Il appartient aux enseignants de ne pas résumer leur fonction aux dimensions pédagogique et de s'engager à transformer positivement les dynamiques

éducatives et de travail qui traversent l'établissement par-delà la classe (Bernal & Ibarrola 2015). Les politiques inclusives soulignent à ce propos l'importance des pratiques collaboratives pour avoir une vision globale de la personne, mais aussi favoriser le développement personnel et professionnel des membres de la communauté éducative (Gartin et al. 1992). Cette qualité, soulignée par l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, est une composante essentielle de modalités d'enseignement dont la qualité réside dans la capacité des enseignants à se voir comme des apprenants (Meyers et al. 2002).

Ces formes d'entendement reposent en outre sur la substitution de la figure de l'élève-expert, co-constructeur de son parcours, à celle de l'élève-enseigné assujettissant son devenir à l'efficacité de l'institution scolaire. L'implication active des élèves dans les diverses dimensions régissant le processus éducatif constitue une distinction primordiale entre la logique inclusive et la logique intégrative : l'ambition inclusive ne se satisfait pas d'un partage des lieux (intégration dans un lieu), d'activités extrascolaires (intégration sociale) ou scolaires programmes d'enseignement (intégration fonctionnelle). Elle place la participation effective de l'élève à la vie en société, au cœur des préoccupations des acteurs de l'école et veut substituer l'élève participant à l'élève visiteur de l'ambition intégrative (Barton & Armstrong 2007, Dempsey 2001). Cette volonté d'implication assujettit la personnalisation des pratiques à l'aptitude des élèves à être des acteurs stratégiques, parties prenantes de leurs apprentissages et co-constructeurs des processus à l'œuvre dont atteste leur engagement dans les processus éducatifs, leur aptitude à trouver des solutions en cas de difficultés (Rose & Meyers 2002, Downes et al. 2017). Elle la rapporte aussi au degré d'autonomie suggéré par leur aptitude à expliciter leurs attentes et leurs besoins, à définir des objectifs apparaissant réalistes, à résoudre les problèmes susceptibles de se poser à eux, etc., et, corrélativement, à démontrer que la difficulté scolaire n'est pas synonyme de handicap ou d'inaptitude. La dynamique de scolarisation est, de surcroît, reliée à l'implication active de la famille dans le processus susceptible de générer des alliances éducatives susceptibles de donner plus de sens et de proximité à la culture scolaire et d'appuyer le travail éducatif sur des intermédiaires garantissant le lien entre les différents acteurs et veillant à la continuité et à la cohérence du processus (CNIRE 2017).

La concrétisation de l'impératif d'accessibilité est donc tributaire de l'activité autonormative des établissements. Celle-ci conditionne l'ancrage culturel de l'accessibilité au sein des organisations ainsi que les processus organisationnels, fonctionnels et expérientiels

par l'intermédiaire desquels se conçoit la prise en compte des particularités individuelles et se met en œuvre l'adaptation des pratiques. Elle s'organise autour des conventions instaurées par les acteurs de l'école pour mettre en sens l'impératif d'accessibilité et mettre en scène les conditions de sa concrétisation (Ebersold 2008). Ces conventions s'organisent par exemple autour des mètis (Vernant & Detienne 1993) développées par les enseignants pour ruser avec les routines et les règles formelles et mettre l'accès planifié aux apprentissages et aux savoirs en adéquation avec les usages et l'expérience des individus. Elles reposent de surcroît sur les régimes de justification mobilisés pour collaborer avec les collègues de l'établissement ou les membres du secteur médico-social (Ebersold 2008). Dans certains pays, ces conventions s'articulent aussi aux référentiels normatifs élaborés collectivement par les établissements avec l'appui de guides de bonnes pratiques dédiés à la concrétisation de l'éducation inclusive.

Ces conventions expriment des formes d'accord susceptibles de transcender les intérêts personnels, d'explicitier les éléments symboliques et pratiques communs aux acteurs. Elles font système en éclairant le bien supérieur commun poursuivi, en spécifiant les complémentarités, en définissant les normes et les conduites à respecter, etc. Elles sont des actes d'institution à travers lesquels se construisent, se justifient et se matérialisent les manières de faire école : elles sont au cœur du consensus sur le sens pris par la diversité et, corrélativement, de son ancrage organisationnel et fonctionnel ; elles conditionnent les formes de leadership assumées par les chefs d'établissements, les conceptions de l'enseignement prévalentes au sein de l'école, les composantes spécifiant le rôle d'élève et, corrélativement, des grilles de lecture de la difficulté scolaire. Ces conventions participent de l'orchestration de l'accessibilité, c'est-à-dire de l'univers symbolique et pratique bâti par les agents pour définir les conditions pratiques de mise en œuvre des principes revendiqués par les politiques inclusives (Ebersold & Armagnague 2017).

Cet imaginaire social réorganise ainsi la lutte contre l'échec scolaire autour de l'activité autonormative grâce à laquelle les acteurs légitiment par l'organisation et la fonction la prise en compte des particularités individuelles et, corrélativement, les conditions symboliques et pratiques qui font accessibilité. Cette activité autonormative s'organise autour des conventions instaurées par les acteurs de l'école pour construire le sens de la diversité et mettre en scène les conditions de sa concrétisation. Ces conventions s'organisent autour des principes revendiqués par les projets d'établissements, des référentiels normatifs élaborés pour les mettre en œuvre ainsi qu'autour de stratégies managériales visant l'implication de chacun dans la concrétisation de ces objectifs. Elles sont également configurées par les

régimes de justification présidant à la relation enseignant-apprenant ainsi qu'aux pédagogies collaboratives.

1.2.4- les normes des constructions des établissements scolaires

1. Dispositions

L'État de Vaud émet des normes en matière de construction de bâtiments et d'équipements des locaux scolaires à l'intention des maîtres d'œuvre et des maîtres d'ouvrage. Les normes sont impératives et doivent être respectées intégralement par les autorités et les constructeurs. Elles sont complémentaires au règlement du 20 avril 2020 sur les constructions scolaires primaires et secondaires (RCSPS). Les normes s'appliquent lors de toute nouvelle installation scolaire, de transformations ou de changements d'affectation de locaux scolaires. Elles permettent de concevoir des bâtiments et des environnements adaptés aux besoins de l'enseignement obligatoire. Des normes propres à certains locaux figurent dans leur fiche descriptive. L'Unité organisation et planification de la Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée peut fournir toutes les informations complémentaires nécessaires.

2. Principes généraux

Les constructions scolaires respectent les règles de l'art ainsi que toutes les législations, prescriptions, prescriptions spéciales, ordonnances, normes et recommandations tant fédérales, cantonales que communales en vigueur. Relevant de tâches d'utilité publique, elles sont soumises notamment à la législation sur les marchés publics, tant pour les services, les travaux de construction que pour les fournitures. Les différentes normes de construction, de sécurité et d'hygiène, notamment SIA (118 ; 180 ; 181 ; 253 ; 318 ; 343 ; 358 ; 380 ; 382/1; 385/2 ; 500 ; 2021), SITC, AEAI, ASCV, SUVA, SSIGE, VSS, s'appliquent aux constructions scolaires dans leur intégralité, sauf si les présentes prescriptions spéciales sont plus exigeantes. On prendra en considération que les sites scolaires sont fréquentés par des enfants, en particulier lors de l'évaluation de la situation de risque. La configuration et l'aménagement des locaux doivent permettre d'accueillir les effectifs fixés par le Règlement d'application de la Loi sur l'enseignement obligatoire (RLEO) en vigueur. Les présentes prescriptions spéciales facilitent la réalisation des installations qui répondent efficacement aux besoins des bénéficiaires de prestations délivrées par les établissements scolaires ainsi que les professionnels y intervenant. Les installations scolaires privilégient des solutions d'intégration de tous ses usagers quels que soient leurs capacités ou leurs besoins. Les

espaces doivent donc être adaptés aux situations d'handicap, comme par ailleurs la nouvelle loi sur l'aménagement du territoire (LATC) l'exige. La structure des bâtiments et leur organisation interne permettent l'évolution de l'utilisation des locaux. Les installations scolaires sont conçues de façon simple et économe en recourant à des systèmes constructifs éprouvés de sorte qu'elles soient faciles d'entretien, durables et résistantes. Les matériaux utilisés ne nuisent pas à la santé des occupants, ils sont respectueux de l'environnement et recyclables.

3- Normes de planification géographique

Le site doit être choisi en fonction des possibilités d'accès, de la proximité des transports publics et de certain nombre de critères de qualité, dans le but d'assurer le bien-être des enfants et du corps enseignant et de permettre le bon déroulement des activités.

➤ Site

Distance maximale entre école et habitation La localisation du terrain doit tenir compte du temps de marche des élèves, elle ne doit pas être éloignée du centre de l'agglomération qu'elle est appelée à desservir. Elle doit être en adéquation avec la carte scolaire, les distances suivantes sont recommandées : Tableau 1. Norme de distance minimale entre école et habitation Distance du terrain par rapport à l'agglomération (Km) Préscolaire 300 m 1^{er} et 2^{ème} cycle 1km 3^{ème} cycle 2 km 7^{ème} Année et plus 4.50 km b).- Distance minimale à respecter entre écoles et zones dangereuses (rivière, route à grande circulation), bruyantes (marché, usines, places publiques, routes à grande circulation) ou polluantes (abattoir, poulailler, porcherie, garage, décharges publiques, station d'essence, mares d'eaux) : 250 m environ c).- Zones non constructibles Les emplacements prévus pour les établissements scolaires devront avoir une bonne évacuation naturelle et doivent être en dehors des zones de risque, en fonction des normes para cyclonique et parasismiques, en particulier :

- Zones proches des trafics lourds (moins de 300m),
- Zones proches des rivières et ravin (moins de 200m),
- Zones sous haute tension des lignes électriques (moins de 100m),
- Zones soumises à de fortes inondations,
- Bord de la mer à moins de 800 m du littoral,
- Zones proches de failles tectoniques (moins de 100m des failles),

- Zones exposées aux vents (Sur les pentes à proximité des sommets des collines et montagnes, sur une distance en projection horizontale à partir de la crête moins de 3 fois la hauteur du morne),
 - A proximité de bords de falaises, sur une distance par rapport à ce bord de falaise jusqu'à 8 fois la hauteur de la falaise en projection horizontale. (moins de 20m minimum)
 - En contrebas des fortes pentes,
- Normes applicables

En matière de sécurité Les normes usuelles en matière de sécurité constituent des minimas. Elles se fondent sur des situations de risque découlant d'une utilisation et de comportements normaux. L'imprudence, le comportement déraisonnable ou maladroit d'enfants sont des situations normales. Une surveillance intégrale ne pouvant ainsi être garantie, des mesures constructives renforcées sont nécessaires.

Sécurité incendie	La directive AEAI de protection incendie s'applique
Alarmes Le bâtiment	AEAI doit comporter un système d'alarme, audible aussi bien de l'intérieur que de l'extérieur du bâtiment, à la fois pour l'évacuation incendie et éventuellement en cas de force majeure (cas de tireurs actifs « AMOK »). L'installation technique doit se situer dans le secrétariat de l'établissement et/ou dans la salle des maîtres. Les messages doivent pouvoir être configurés par l'utilisateur. Si plusieurs bâtiments scolaires ou sportifs sont présents sur un site, ils doivent être interconnectés.
Circulation, couloirs (AEAI)	La largeur des passages principaux, couloirs, escaliers et portes à l'intérieur du bâtiment est calculé selon la directive AEAI, en fonction du nombre de personnes par étage, ainsi que de la présence ou non de vestiaires. Lorsque les angles vifs et les éléments de construction saillants ne peuvent être évités à l'intérieur comme à l'extérieur des bâtiments, ils sont abrasés ou protégés sur une hauteur de 2 mètres.
Escaliers (SIA 358 et SIA 500)	Les cages d'escalier sont à volées droites. Les escaliers sont pourvus d'une main courante des deux côtés. Les mains courantes ont une hauteur adaptée à la taille des enfants et doivent être pourvues d'un profil facile à saisir par les usagers. Il faut veiller de surcroît à ce qu'elles ne puissent être utilisées comme toboggans. La largeur et le nombre d'escaliers sont calculés selon la directive AEAI, en fonction du nombre de personnes par étage. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le nez des marches d'escaliers n'est jamais construit en saillie sur la contremarche et les évidements entre les marches sont

	<p>interdits.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les escaliers qui font saillie et sous lesquels il est possible de s'engager depuis les côtés ou l'arrière doivent être isolés par des mesures constructives
Portes (SIA 343 et SIA 500)	Les portes fermant des locaux habités s'ouvrent en direction de la voie de fuite et doivent être ouvrables en tout temps sans moyens auxiliaires par des enfants. Elles ont une largeur de 100 cm et une hauteur de 205 cm au minimum
Garde-corps (SIA 358)) Toute surface normalement praticable et présentant un risque de chute d'une hauteur supérieure à 100 cm doit être sécurisée par un élément de protection dont la hauteur minimale est de 100 cm dans tous les cas. Les éléments de construction escaladables situés devant un élément de protection et dont la hauteur au-dessus de la surface praticable principale est de moins de 65 cm sont considérés comme praticables. Dans ce cas, la hauteur de l'élément de protection se mesure à partir de la surface la plus haute. La hauteur normale d'un élément de protection est d'au moins 100 cm. Ces éléments ne doivent pas pouvoir être franchis ou escaladés. Pour des raisons d'utilisation (éviter le sentiment d'insécurité et le vertige), lorsque la hauteur de chute est importante, la hauteur des éléments de protection sera, en tous les cas, augmentée. Les ouvertures pratiquées dans ces éléments ont un diamètre inférieur à 10 cm, l'espace entre des traverses verticales d'un garde-corps est inférieur à 12 cm
Locaux sanitaires (SIA 385/2)	Situés à chaque étage, ils sont distincts pour les garçons et les filles. Selon projet, des sanitaires mixtes peuvent être acceptés. Au moins un WC par étage est accessible aux personnes à mobilité réduite ; celui-ci peut être partagé avec le personnel enseignant et administratif. D'autre part, ce WC peut être utilisé comme toilette inclusive, notamment lors d'une transition de genre d'un-e élève. L'accès doit être assuré pour toutes ces personnes et la signalisation adaptée, cas échéant. Les appareils sanitaires sont adaptés à la taille des utilisateurs. Ils sont robustes, simples de fonctionnement et faciles d'entretien. Les dimensions et la manipulation sont adaptées à la taille des utilisateurs. La hauteur des lavabos ou des éviers est d'environ 70 cm. Les robinets sont placés à environ 85 cm de haut. Le nombre de WC est défini dans l'outil de planification des besoins et discuté avec les utilisateurs. Les nombres ci-dessous sont indicatifs. NOMBRE DE WC 1 WC pour 15 filles par étage 1 WC + 2 urinoirs pour 30 garçons par étage (Possibilité de remplacer 2 urinoirs par 1 WC) 1 WC personnel pour 10 membres ou 10 classes / par bâtiment 1 WC PMR par étage peut servir également de WC

Source : Base légale : Règlement des constructions scolaires primaires et secondaires, art. 5 (RCSPS, 2020)

A partir de ces éléments, on verra que les composantes environnementales susceptibles d'améliorer l'exécution des tâches et d'être donc prises en compte pour le contrôle de qualité (c'est à dire l'établissement de normes) sont les suivantes:

- Eclairage et confort visuel
- Confort thermique
- Mobilier confortable et approprié
- Bonne acoustique
- Espaces d'enseignement et d'apprentissage

Les trois premières composantes de la liste sont également très importantes pour la conception des espaces non destinés à l'enseignement.

Les locaux sanitaires sont la seconde préoccupation des concepteurs. Ils abritent des services apparemment différents mais qui ont tous une relation avec la santé:

- Les toilettes (et leur système d'assainissement)
- Les buanderies
- Les systèmes d'eau potable
- La préparation et la consommation des aliments
- L'inspection médicale et les salles de soin (y compris la destisterie)

Un dernier aspect de la conception qui affecte la qualité est la sécurité. D'une importance évidemment primordiale, car cela ne signifie pas grand-chose de disposer de bons, locaux d'enseignement dans un bâtiment qui n'est pas sûr, la sécurité comprend les points suivants :

- Les issues de secours et les mesures anti-incendies; les escaliers de secours;
- La conception des balustrades et des fenêtres dans les écoles à plusieurs étages;
- Les mesures spéciales requises dans les laboratoires et les ateliers;
- Les cuisines (fours avec sécurités, coupe-circuits,etc.)

La conception et la qualité des terrains affectés aux activités de plein air requièrent également le contrôle des points suivants:

- Les emplacements et les accès;
- Les parkings;
- Les surfaces minima (surfaces en l'état ou pavées, terrains de sport, etc.)

On trouvera résumés ci-dessous les aspects de la conception qui pourraient, selon les circonstances (nationales), faire l'objet d'un contrôle par l'établissement de normes et l'application de standards particuliers.

➤ CONCEPTION ARCHITECTURALE DES BATIMENTS SCOLAIRES

- Ergonomie :
 - Niveaux d'éclairage (sur plans de travail avec éclairage naturel)
 - Confort visuel (éblouissement)
 - Confort thermique (déplacements d'air, protection contre les radiations solaires, orientation)
 - Mobilier et équipements (correspondant & la taille des utilisateurs en fonction des tâches devant être accomplies)
 - Acoustique (contrôle des nuisances sonores)

Espace par place

- Brut
- Dans (différents) espaces d'enseignement
- Dans les espaces hors enseignement.

Espace par place

- Brut pour l'école dans son ensemble
- Santé :
 - Toilettes (nombre d'urinoirs/toilettes) (ergonomie de la conception des toilettes)
Système d'assainissement (emplacement des fosses septiques)
 - Buanderie (nombre de bacs)
 - Eau potable (pureté; ne nombre de points d'eau)
 - Locaux pour préparation des aliments (toilettes du personnel, systèmes anti-mouches, stockage des aliments).
 - Inspection médicale/salles de soins
- Sécurité :
 - Mesures anti-incendie (portes, corridors, distances adéquates, etc.)
 - Avertisseurs d'incendie, extincteurs Escaliers (largeur, emmarchements, contremarches utilisables par un grand nombre d'élèves)
 - Hauteur des balustrades et des appuis de fenêtres dans les bâtiments élevés.

1.2- Modèles théoriques

La théorie est un « ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux qui a pour but d'expliquer un phénomène » (Tsafack, 2004 : 04). Boudon estime que « la notion de théorie dans les sciences sociales comporte un sens large et un sens étroit. Au sens étroit, elle correspond à la notion de système hypothéticodéductif de propositions. Au sens large, elle recouvre, outre la notion de théorie au sens étroit, au moins trois catégories distinctes de paradigmes, à savoir des paradigmes théoriques ou analogiques, les paradigmes formels et les paradigmes conceptuels » (Boudon, 1971, pp. 174-175). Une théorie est une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. Elle sert à conceptualiser et à expliquer un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des comportements complexes. Elle sert aussi à découvrir un fait caché. Il s'agit donc d'une construction de l'esprit élaborée suite à des observations systématiques de quelques aspects de la réalité.

Par ailleurs, une théorie sert à définir, décrire, comprendre, expliquer, représenter et prédire un phénomène particulier et un ensemble de relations propres à ce phénomène suite à la vérification d'un certain nombre d'hypothèses. Elle sert aussi à poser de nouvelles questions, à structurer en partie les observations, à porter un jugement sur la réalité et même, dans certains cas, à prendre des décisions qui influencent le cours des événements quotidiens.

Ainsi, dans l'optique de mieux comprendre les liens qui unissent les infrastructures scolaires et la pratique d'une éducation inclusive, il est indispensable d'envisager ces liens sous prisme des théories et modèles y relatifs. Il sera en effet question d'aborder cette recherche en prenant appui consécutivement sur les théories et modèles suivants : la théorie de l'équité (Adams, 1965), le modèle de L'écologie du développement humain de Bronfenbrenner et la théorie de la contingence de la planification.

En effet, dans leur « tentative de donner un sens, les activités, les politiques et les institutions qui, à travers l'organisation de l'apprentissage, contribuent à transformer les capacités des gens à vivre ensemble » (Pring, 2004, p.17), les chercheurs en pratiques inclusives ont étudié diverses hypothèses, les croyances et les attitudes concernant le handicap et la différence, sur fonds propres et sur l'inclusion effective des élèves ayant des besoins spéciaux ou des difficultés d'apprentissage. Ils ont identifié et exploré les principales approches de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux (Vygotsky, 1993, Bronfenbrenner, 1979, Dewey 1997) qui se sont développées de ces croyances et des

hypothèses. Cette étude est basée sur le modèle social du handicap, qui reconnaît la nécessité de : a) changer la pensée populaire sur les personnes handicapées, b) transformer les organisations et leurs politiques, pratiques et procédures, c) concentrer les déplacements des personnes en situation de handicap et de régler leurs conditions afin qu'elles puissent s'insérer dans la société et transformer celle-ci et le monde, changer les attitudes et l'élimination des obstacles (Rierser, 2008, p.18).

1.2.1 La théorie de l'équité

La théorie de l'équité d'Adams (1963,1965) concerne le processus cognitif relié aux échanges économiques entre deux partis. Cette théorie est fondée sur les travaux de Festinger (1957) portant sur la dissonance cognitive (écart entre les attentes et la réalité perçue). Selon la théorie de l'équité, les individus s'attendent à recevoir une rétribution proportionnelle à leur contribution. En vue de déterminer le caractère proportionnel de leur rétribution, ils comparent leur ratio rétributions/contributions à celui d'autres personnes utilisées comme point de repère. Suivant la théorie de l'équité, les comportements adoptés par les individus sont motivés par le désir de rétablir l'équité des ratios personnels et de références.

Ainsi, contrairement à la théorie de la justice distributive d'Homans (1961) (qui postule qu'un échange économique est juste lorsque les profits des deux partis sont proportionnels à leurs investissements) et la théorie de la perte relative (relative deprivation) de Merton et Kitt (1950) (qui prédit qu'une violation injuste des attentes mènerait à l'insatisfaction), la théorie d'Adams pose comme hypothèse principale que les individus qui perçoivent une injustice ne sont pas seulement insatisfaits, mais ils agissent en vue de rétablir l'équité (Adams, 1963; 1965). La théorie de l'équité constitue donc une théorie de la motivation.

La théorie de l'équité repose sur quatre principaux postulats:

- Les individus désirent recevoir des rétributions proportionnelles à leurs contributions;
- Afin d'évaluer le rapport entre leurs rétributions et leurs contributions, les individus font des comparaisons sociales, c'est-à-dire qu'ils comparent leurs rétributions et leurs contributions aux rétributions et contributions à celles d'autres personnes (référents);
- Une iniquité est ressentie lorsque le ratio rétributions / contributions de l'individu est différent de ceux des référents;
- L'iniquité perçue crée une tension chez l'individu, ce qui le pousse à agir en vue de rétablir l'équité des ratios. Il agira donc de façon à réduire ou à accroître ses propres contributions/rétributions ou celles des référents.

De manière plus précise, lorsqu'il y a un échange économique, il existe une possibilité qu'une des parties perçoive de l'iniquité, c'est-à-dire que la valeur de ce qu'elle reçoit ne correspond pas à la valeur de ce qu'elle donne. Et cela peut survenir lorsqu'un individu échange sa force de travail contre une rémunération. D'un côté de l'échange, une personne investira son éducation, son intelligence, sa formation, ses compétences, son expérience, sa loyauté et ses efforts. Ces éléments font référence aux contributions (inputs) à l'échange. Il est important de souligner que les éléments de travail reconnus et pertinents à l'échange pour un travailleur pourraient être perçus de façon différente d'une personne à l'autre. Ce qui est considéré par un individu comme une contribution est subjectif et pourrait ne pas être considéré comme une contribution par une autre personne.

En outre, cette théorie défend le principe selon lequel les individus aspirent à naturellement à recevoir des rétributions correspondant à leur contribution à l'avancement de leur milieu de travail. Afin d'apprécier la justesse du rapport rétributions-contributions, notamment en lien avec les autres acteurs de l'organisation, il s'appuie sur un référent. C'est une sorte de grille d'évaluation des critères qui pourraient expliquer des écarts de traitement qu'ils observeraient entre eux et les autres individus de l'ensemble.

Par conséquent, si ce rapport rétributions-contributions est égal à celui des autres travailleurs alors ils considéreront que leurs rémunérations sont équitables. Dans le cas l'inverse, c'est-à-dire que leur rétribution est inférieure à celles des autres, ils diront qu'ils sont sous-rémunérés ou surexploités.

Au demeurant, « les comparaisons désavantageuses créent un sentiment d'iniquité et d'insatisfaction à l'égard de la rémunération » (Lamarche, 2012, p. 30). Ceci entraîne inéluctablement l'apparition de comportements et attitudes allant à l'encontre des attentes de la hiérarchie. Nous pouvons dès lors représenter la théorie de l'équité d'Adams (1965) selon la figure suivante

1.2.2- L'écologie du développement humain de Bronfenbrenner

Le « Structuro-fonctionnalisme » est une théorie qui est basée à la fois sur la structure et sur la fonction. Il est représenté par Albert R. Radcliffe-Brown. Dans son étude sur la parenté, il donne une égale importance au concept de structure et de fonction. En insistant plus particulièrement sur le rapport entre les institutions et les structures sociales dans lesquelles celles-ci s'insèrent. A partir de l'idée que la société forme un tout structuré et intégré dont les éléments constitutifs remplissent des fonctions nécessaires et indispensables à la société.

Albert R. Radcliffe-Brown cherche à comprendre comment les éléments constitutifs de la société remplissent ces fonctions. Après analyses et investigations, il conclut que les différents éléments de la société remplissent des fonctions telles que définies par les institutions sociales qui elles-mêmes sont définies par les structures sociales auxquelles elles s'insèrent. Les membres de chaque société ont, selon le structuro-fonctionnalisme, des besoins auxquels la société doit répondre pour se maintenir et subsister et pour répondre à ces besoins la société se dote de certaines structures. Le structuro-fonctionnalisme est représenté aussi par Talcot Parsons qui a dégagé quatre besoins que toute société doit satisfaire pour se maintenir et subsister :

- L'adaptation, c'est-à-dire que la société doit équilibrer ses ressources pour assurer sa survie, entretenir des relations avec son environnement, y prélever ce dont elle a besoin et mobiliser des ressources en vue de ses buts ;
- La poursuite des objectifs, c'est-à-dire que la société doit avoir des objectifs et se donner les moyens de les réaliser et être animé par des valeurs communes ;
- L'intégration, c'est-à-dire que les différentes parties et les différents intérêts qui composent la société doivent être coordonnés, intégrés ;
- L'entretien des modèles et des normes et la gestion des tensions, c'est-à-dire que la société doit assurer la cohésion de son système de valeur et entretenir la motivation et les engagements des acteurs.

Pour satisfaire ces besoins, la société dispose des sous-systèmes liés les uns aux autres, il s'agit notamment de : sous-système économique, politique, de justice, de familles et d'enseignement. Après avoir appliqué le structuro-fonctionnalisme à la société globale, Talcot Parsons l'applique aux éléments qui la composent en l'occurrence les actions sociales. Dans cette perspective Talcot Parsons considère une action sociale comme un système composé de quatre éléments à savoir : l'acteur, l'environnement, les signes et les symboles, les règles et les valeurs.

Il observe ensuite que tout système d'action sociale doit pour se réaliser remplir quatre impératifs ou satisfaire quatre besoins à savoir : l'adaptation, la poursuite des objectifs, l'intégration et la latence, il observe enfin que tout système d'action est subdivisé en quatre sous-systèmes qui correspondent aux besoins susmentionnés qui permettent à l'action sociale d'être posée correctement ou de se réaliser. Il s'agit de l'organisme biologique, la personnalité physique, le système social, et la culture.

Le modèle de Bronfenbrenner (1979) s'inscrit dans l'écologie du développement humain. Ce modèle multidimensionnel de développement humain met en relief des couches ou des niveaux de systèmes interactifs qui entraînent le changement, la croissance et le développement physique, biologique, psychologique, social et culturel. Ce qui se produit dans un système affecte et est affecté par d'autres systèmes (Swart et Pettipher dans Landsberg et al, 2005). Le modèle explique ainsi les influences directes et indirectes sur la vie d'un enfant en se référant aux nombreux niveaux d'environnement ou de contextes qui influencent le développement d'une personne. Bronfenbrenner considère la famille comme le filtre par lequel la société influence le développement de l'enfant. La famille a un impact significatif sur le développement de l'enfant et, à ce titre, a un impact environnemental significatif. La famille peut soutenir l'objectif de la socialisation de l'enfant et peut aussi agir comme un refuge contre les éléments nocifs dans la société dans son ensemble. Bronfenbrenner (1979) explique comment ces influences sont liées les unes aux autres.

Plus précisément, il existe quatre systèmes interconnectés qui constituent le modèle. La perspective écologique démontre ainsi comment un microsystème, par exemple le foyer, est entrelacé avec le méso-système, par exemple l'école, ainsi que la société dans son ensemble, pour déterminer le niveau de confort et de contentement des êtres humains sur leurs parcours de vie. La théorie explique également les différences dans les connaissances, les compétences et les aptitudes de l'individu et le rôle du système de soutien pour guider et structurer l'individu. Les micro, méso, exo et macro-systèmes se chevauchent, tous contribuent à former l'ensemble que l'individu percevra comme positif ou négatif. Selon Bronfenbrenner (1979), le modèle des systèmes écologiques considère l'apprenant comme existant dans un contexte écologique complexe composé de nombreux systèmes intrafamiliaux et extra-familiaux qui influencent le développement de l'apprenant. Ainsi, pour assurer le succès des programmes d'éducation inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes.

Il est intéressant de noter que chaque système dépend de la nature contextuelle de la vie de la personne et offre une diversité toujours croissante d'options et de sources de croissance. Le fait que la théorie de Bronfenbrenner (1979) soit qualifiée d'instrument conceptuel pour comprendre les enjeux de la politique de l'éducation inclusive est particulièrement important. Par conséquent, la pensée éducative actuelle qui sous-tend l'éducation inclusive reflète l'abandon d'une approche pathologique et théorique à une approche qui valorise la compréhension des difficultés d'apprentissage (Mahlo, 2013). Comme le souligne Landsberg,

Kruger et Nel (2005), le défi du système éducatif est de comprendre la complexité des influences, des interactions et des interrelations entre l'apprenant lui-même et les multiples autres systèmes liés à lui.

Une vision écosystémique de l'éducation inclusive suggère que les enfants avec ou sans handicap se développent dans un monde social complexe et qu'il est nécessaire d'observer les interactions dans des contextes à niveaux multiples et d'examiner les changements au fil du temps à tous les niveaux. Pour assurer le succès de la programmation éducative inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes (Xu et Filler 2008).

Les facteurs environnementaux sont des facteurs clés pour évaluer les enfants qui peuvent être dans le besoin et leurs familles. Ces facteurs environnementaux peuvent influencer sur l'apprentissage efficace des enfants et des jeunes à l'école. Il est nécessaire d'envisager un « Cadre d'évaluation des enfants en détresse et de leurs familles » dans le contexte du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979). Une tâche cruciale consiste à déterminer avec la famille si un enfant est dans le besoin et comment cet enfant et sa famille pourraient être mieux aidés. L'efficacité avec laquelle les besoins d'un enfant sont évalués est essentielle à l'efficacité des actions et services ultérieurs et, en fin de compte, aux résultats pour l'enfant (Gouvernement de l'Assemblée de Galles, 2001). Cette théorie illustre les structures au sein de la société ou de l'environnement qui offrent des installations et des opportunités appropriées pour le développement de la qualité. Son potentiel comme théorie explicative sous-tendant le modèle social est évident. Le modèle social du handicap réitère comment un environnement peut être favorable.

1.2.3- Théorie des contingences

Mintzberg (1990) fut l'un des défenseurs de cette conception. Il préconise que les plans formels soient supplantés par une stratégie de veille active, de recours aux informations informelles, d'activation de réseaux. Comme extension de l'incrémentalisme prenant en compte les aléas liés à l'action, la théorie de la contingence conceptualise diverses modalités d'adaptation en fonction des contraintes contextuelles pouvant être de plusieurs natures : politiques, économiques, démographiques, éducatives et sociales. Ainsi, le processus de planification s'inscrit dans la prise en compte de l'environnement externe fluctuant. La conception de l'action de planification sous-tendue par la théorie de la contingence est résumée par Hatch en ces termes : « Lorsque les gestionnaires jugent l'environnement stable

et faiblement complexe, ils estiment que les informations nécessaires sont à la fois connues et disponibles et, en conséquence, leurs niveaux d'incertitude sont faibles. Lorsque l'environnement est perçu comme étant très complexe ou changeant, les gestionnaires sont confrontés soit à un surplus d'information, soit au défi de rester à jour, malgré des informations sans cesse nouvelles ; les niveaux d'incertitude sont modérés. En revanche, l'incertitude est élevée lorsque les gestionnaires estiment l'environnement hautement complexe et changeant ; dans ce cas, ils auront sans doute à leur disposition une masse substantielle d'informations, mais il leur sera difficile de les traiter » (Hatch, 2000, p. 106).

La théorie de la contingence de la planification sous-tend que les organisations adaptent le contenu de leurs stratégies aux paramètres de l'environnement pour pouvoir les mettre en œuvre de manière efficace. Autrement dit, la théorie de la contingence de la planification sous-tend que la planification doit prendre en compte l'environnement même de la formation. Si l'environnement externe n'est pas pris en compte en situation de crise, la planification est susceptible de ne pas aboutir aux résultats attendus.

Cette théorie présente l'influence même de l'environnement externe sur l'engagement professionnel des enseignants, acteurs principaux de l'éducation. La crise impose des contraintes (environnement, choix et utilisation du matériel de crise, etc) auxquelles les organisations telles l'école, doivent s'adapter afin d'atteindre les objectifs escomptés, faute de quoi les enseignants seront démotivés. En effet, un établissement A ne peut pas ressembler à un établissement B. chaque établissement scolaire a ses particularités en termes de disponibilité du matériel pédagogique, du personnel enseignant, etc. ne pas tenir compte de ces particularités lors de la planification pédagogique, peut constituer un facteur de démotivation chez les enseignants. Imposer le e-learning à un établissement de l'arrière-pays, n'étant pas couvert par le réseau, affecte négativement l'engagement des enseignants au travail. Pour un engagement maximal des enseignants au travail, il faudrait adapter les stratégies, les méthodes et dispositifs pédagogiques aux paramètres de l'environnement de chaque établissement scolaire. Pour tout dire, la théorie de la contingence de la planification nous permet de comprendre que l'une des sources de démotivation des enseignants en situation de crise, est l'absence de prise en compte de l'environnement.

1.2.4- Modèle social du handicap

Le modèle social du handicap, quant à lui, suggère que les gens peuvent être désactivés en un manque de ressources pour répondre à leurs besoins (Grant Carson, 2009). Il aborde des questions telles que la sous-estimation du potentiel des personnes de contribuer à la

société et ajouter de la valeur économique pour la société, si on fait prévaloir l'égalité des droits et également des installations appropriées et des chances que les autres. Un aspect fondamental du modèle social porte sur l'égalité. La lutte pour l'égalité est souvent comparée à des luttes d'autres groupes socialement marginalisés. L'égalité des droits est censée donner l'autonomisation et la « capacité » à prendre des décisions et la possibilité de vivre la vie pleinement. Le modèle social du handicap se concentre souvent sur les changements nécessaires dans la société. Le modèle souligne le fait que même si un handicap pose certaines limites dans une société apte au travail, souvent la société et l'environnement sont plus limitatifs que la déficience elle-même.

Avec l'adoption de la Convention sur les droits des personnes en situation de handicap (CDPH) en 2006, il y a eu un passage accéléré à l'échelle internationale pour la reconnaissance de ces personnes en tant que sujets de droits plutôt que des problèmes à résoudre. Il y a un changement de paradigme du modèle médical à l'approche du modèle social dans les questions liées aux besoins de l'éducation spécialisée. Par conséquent, avec ce développement, la communauté des personnes en situation handicap a favorisé l'adoption d'un « modèle social » de handicap qui remet en question le modèle médical où l'accent est mis sur le changement de l'individu avec handicap. L'approche du « modèle médical » s'attend à ce que les enfants s'adaptent au monde tel qu'il est. Si cela n'est pas possible, ils sont généralement placés dans une institution spécialisée ou isolés à la maison, où seuls leurs besoins les plus fondamentaux sont satisfaits. Or, avec le changement de paradigme, on considère que les personnes ayant des besoins spéciaux ne sont visibles que sous forme de patients, de clients ou de cas de bien-être et de bienfaisance sous le contrôle de professionnels médicaux ou autres professionnels liés à l'invalidité de l'individu comme un handicap (Hales, 1996). Le modèle social met l'accent sur la mesure dans laquelle les barrières physiques, culturelles, de communication, d'attitude et de transport dans l'environnement affectent la fourniture en réponse aux besoins des personnes handicapées. D'où le besoin de changements urgents grâce aux nouvelles orientations politiques requises dans la communauté pour améliorer le fonctionnement optimal des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers à l'école.

L'approche du modèle social prévoit que, une fois que les obstacles sociaux à la réintégration des personnes ayant une déficience physique sont éliminés, le handicap lui-même est éliminé (Shakespeare, 2006). Les exigences devraient apporter des changements à l'environnement et à ses systèmes de contrôle en plus des rôles et attitudes sociales dans

l'ensemble de la communauté. Sans aucun doute, certaines situations peuvent nécessiter un modèle d'interaction. Cependant, la politique devrait se pencher sur les droits des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers à appartenir et à être valorisées dans leur communauté locale, en considérant leurs points forts ; pendant ce temps, les barrières physiques et sociales qui entravent leur fonctionnement optimal dans les communautés peuvent être éliminées. Ces obstacles qui, à la suite de l'attitude, de l'environnement et de la conception des politiques, ont eu pour conséquence que les personnes ayant des besoins spécifiques connaissent la pauvreté, l'exclusion sociale et les résultats scolaires faibles, créant ainsi un haut niveau d'inégalité. Le modèle social se penche sur le droit des enfants à appartenir et à être valorisés dans leur communauté locale, en considérant les forces de la personne ayant des besoins éducatifs particuliers, les barrières physiques et sociales comme entraves à leur fonctionnement optimal dans les communautés. Toutes les formes de préjugés et de discriminations doivent être identifiées dans les institutions, les politiques, les structures et l'environnement de la société comme principale raison de l'exclusion, plutôt que de la détérioration particulière de l'individu. Il se concentre sur la construction de communautés et d'écoles inclusives qui se proposent explicitement de restructurer les institutions pour inclure tout le monde, quelle que soit la déficience ou leur gravité. Le modèle est illustré par la figure 3 qui suit.

Tableau 3: Synthèse des théories de l'étude

Auteurs	Modèles ou théories	Principaux postulats
Adams (1963, 1965)	Théorie de l'équité	<ul style="list-style-type: none"> • Les individus désirent recevoir des rétributions proportionnelles à leurs contributions; • Afin d'évaluer le rapport entre leurs rétributions et leurs contributions, les individus font des comparaisons sociales, c'est-à-dire qu'ils comparent leurs rétributions et leurs contributions aux rétributions et contributions à celles d'autres personnes (référents); • Une iniquité est ressentie lorsque le ratio rétributions / contributions

		<p>de l'individu est différent de ceux des référents;</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'iniquité perçue crée une tension chez l'individu, ce qui le pousse à agir en vue de rétablir l'équité des ratios. Il agira donc de façon à réduire ou à accroître ses propres contributions/rétributions ou celles des référents.
Bronfenbrenner (1979)	Modèle de l'écologie du développement humain .	<ul style="list-style-type: none"> • L'adaptation, c'est-à-dire que la société doit équilibrer ses ressources pour assurer sa survie, entretenir des relations avec son environnement, y prélever ce dont elle a besoin et mobiliser des ressources en vue de ses buts ; • La poursuite des objectifs, c'est-à-dire que la société doit avoir des objectifs et se donner les moyens de les réaliser et être animé par des valeurs communes ; • L'intégration, c'est-à-dire que les différentes parties et les différents intérêts qui composent la société doivent être coordonnés, intégrés ; • L'entretien des modèles et des normes et la gestion des tensions, c'est-à-dire que la société doit assurer la cohésion de son système de valeur et entretenir la motivation et les engagements des acteurs
Mintzberg (1990)	Théorie des contingences	La théorie de contingence de la planification sous-tend que la planification doit prendre en compte l'environnement même de la formation. Si l'environnement externe n'est pas pris en compte en situation de crise, la planification est susceptible de ne pas aboutir aux résultats attendus.
Grant Carson (2009)	Modèle social de l'handicap	L'approche du modèle social prévoit que, une fois que les obstacles sociaux à la réintégration des personnes ayant une déficience physique sont éliminés, le handicap lui-même est éliminé

CHAPITRE II : CONSTRUCTION DU CADRE MÉTHODOLOGIQUE LIÉ AIX INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET L'ÉDUCATION INCLUSIVE.

Le chapitre ci-présent s'intitule « Construction du cadre méthodologique lié aux infrastructures scolaires et l'éducation inclusive ». Il fait suite à la rétention des écrits et à la mobilisation des théories relatives à nos différentes hypothèses de recherche. Il vise à définir et à construire les différents outils méthodologiques en vue de vérifier de manière empirique ces différentes hypothèses. En effet, tout au long de ce deuxième chapitre de notre étude, il sera question d'examiner scientifiquement les phénomènes qui font l'objet de cette recherche. Ce volet de la présente recherche s'inscrit donc dans le sillage de Grawitz pour qui « il nous paraît essentiel que le chercheur ne se contente pas d'indiquer les résultats obtenus, mais de rendre compte de la démarche qui fut la sienne, de la façon dont il a obtenu les données qu'il fournit » (Grawitz, 2001, p. 608). Par conséquent, dans le cadre de ce chapitre, nous mettrons en exergue le devis de l'étude, avec une emphase sur les participants sélectionnés, les instruments méthodologiques de mesure et au demeurant présenter la technique utilisée dans la collecte des données.

2.1 Le devis de l'étude

Selon Fortin le devis de l'étude désigne « un plan qui permet de répondre aux questions ou de vérifier des hypothèses et qui définit des mécanismes de contrôle ayant pour objet de minimiser les risques d'erreur » (Fortin, 2005, p. 171). Pour dire que le devis de recherches doit être compris comme une organisation globale dont le but est de structurer l'observation permettant sur le terrain de confirmer, ou dans le cas contraire, infirmer une hypothèse de recherche. Dès lors, tout devis de recherche doit principalement répondre aux quatre questions suivantes :

- À quel moment l'observation de l'étude s'effectue-t-elle ?
- Quel nombre d'activités d'observation compte l'étude en termes de temps de mesure ?
- Dans quel cadre est menée l'observation de l'étude ?
- Quel rapport le chercheur entretient-il avec son champ ou cadre d'observation ? est-il passif ou actif ?

Sekeran (2003) qui est l'un des premiers à souligner cet aspect du devis de recherche démontre que ces quatre questions sont sine qua non à la pertinence dudit devis. Ce constat

fait suite à celui de Grunow (1995) pour qui le devis de l'étude est l'élément central donnant de la valeur à toute recherche qui comporte un pan empirique. Dans cette optique, il est primordial en effet de mobiliser toutes les ressources nécessaires afin que ce devis soit clairement défini et structuré de manière cohérente dans ses différentes composantes

Le devis de recherche doit donc toujours cadrer avec les objectifs de l'étude. En conséquence, pour cette étude, il est important de rappeler que son objet principal est de déterminer l'influence que peuvent avoir les infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi sur la pratique d'une éducation inclusive. Ainsi, notre étude sera sous-tendue par un devis corrélationnel ou explicatif dans la mesure où il permet de montrer le lien d'influence entre les variables distinctes de l'étude (Fortin, 2006). Nous avons fait le choix du devis explicatif ou corrélationnel pour plusieurs raisons.

La première raison qui a motivé notre choix est la volonté de pouvoir observer l'influence des infrastructures scolaires en tant que volet pratique et majeur de l'éducation inclusive au sein des instances éducatives que sont les établissements d'enseignement secondaire du Cameroun. C'est-à-dire que notre posture dans le cadre de ce travail est celle de chercheur passif dont le rôle est d'observer objectivement et donc de manière impartiale la réalité concernée sans influencer ni les acteurs ni le milieu étudié. Nous avons donc fait le choix de mener notre enquête dans le milieu naturel des établissements secondaires de la région du Centre. Nous sommes partis du postulat de Gravel pour qui « la connaissance du milieu physique et humain est essentielle dans la perception et la compréhension des faits sociaux. Elle permet de saisir l'influence du milieu sur l'homme et de mieux comprendre les différentes formes d'organisation sociale » (Gravel, 1978, p. 6). Le rappel a été fait aux participants sur l'aspect purement scientifique de ce devis qui tente d'expliquer un phénomène de gestion de ressources en milieu éducatif sans s'inscrire dans une quelconque visée syndicaliste ou autres aspirations étrangères à la présente étude.

La deuxième raison qui justifie le choix du devis corrélationnel ou explicatif est étroitement liée à la première raison sus-évoquée. En effet, par une approche essentiellement empirique, il sera question d'observer dans son environnement naturel le phénomène des infrastructures scolaires sous l'angle de l'éducation inclusive. Notre souhait est donc de ne pas influencer la manifestation de ce phénomène en minimisant notre intervention sur le terrain et notre contact avec les participants. D'où le choix dans un premier temps de n'intervenir personnellement auprès des participants que dans des établissements secondaires.

Dans un second temps, nous avons fait appel, dans la mesure de nos moyens et grâce à leur disponibilité bénévole, à des agents « neutres » pour la collecte des données dans les établissements scolaires choisis.

Par ailleurs, il est nécessaire de préciser que la collecte des données aura lieu après les faits c'est-à-dire que notre enquête par le biais de questionnaire transmis aux participants fera un sondage sur la perception de ces derniers relativement à des situations antérieures.

Au demeurant, nous noterons que le devis corrélationnel ou explicatif sur lequel s'est porté notre choix n'est pas infaillible. Il comporte effectivement des forces et des faiblesses concomitamment du point de vue de sa validité interne et de sa validité externe. Il est donc question de prendre en compte ces forces et ces limites en mettant en relief l'analyse que Thiétard (2007) en fait. Pour ce dernier, il est capital dans le choix de n'importe quel devis de recherche de questionner la rigueur et la capacité de généralisation des conclusions de la recherche menée.

2.1.1 La validité interne du devis explicatif

La validité interne d'un devis de recherche « consiste à s'assurer de la pertinence et de la cohérence interne des résultats générés par l'étude » (Thiétard et al., 2007, p. 287). Lamarche s'appuyant sur les travaux de Sekaran (2003) précise alors que « la validité interne pose la question suivante : dans quelle mesure l'activité d'observation permet d'être certain que les relations observées sont vraies, que c'est effectivement la variable indépendante observée qui fait varier la variable dépendante et pas une autre variable non-observée ? » (Lamarche, 2012, pp. 50-51). Dans le cas d'espèce, la validité interne du devis de la présente étude reposera sur le fait que les infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi influencent effectivement la pratique d'une éducation inclusive.

2.1.2 La validité externe du devis explicatif

Thiétard soutient que la validité externe « examine les possibilités et les conditions de généralisation et de réappropriation des résultats d'une recherche » (Thiétard et al., 2007, p. 286). Ce type de validité questionne l'activité même d'observation. Il s'agit en effet, dans la logique de Sekaran (2003) de voir si les résultats obtenus de façon spécifique à travers les activités d'observation peuvent être transposées et vérifiées dans d'autres milieux, d'autres échantillons de population ou encore d'autres environnements ou réalités organisationnelles. On parle alors d'une capacité de généralisation ou d'universalisation des conclusions de

l'étude. De plus, il est important de noter qu'il existe d'autres limites en lien avec le devis corrélationnel ou explicatif. Celles-ci sont elles-mêmes inhérentes à la fois à la nature des analyses statistiques convoquées par ce type de devis; sans oublier les analyses corrélationnelles qui en définitive influencent la validité interne du devis. En effet, l'approche corrélationnelle se veut plus poussée dans la compréhension d'un phénomène, bien au-delà de la simple observation de celui-ci. Or une simple corrélation statistique, trop superficielle par essence, n'aide pas véritablement à établir les diverses relations entre les variables de l'étude.

Par conséquent, une simple corrélation statistique pourrait par exemple trouver une autre cause motif de l'inadéquation des infrastructures scolaires sur la pratique d'une éducation inclusive à l'instar du nombre de cantines scolaires ou d'espace de détente que compte leur établissement scolaire d'attache. Pourtant, de manière plus profonde et objective, on se rend compte qu'il n'existe aucun lien entre ces deux variables autant qu'il n'en existe pas entre le nombre de projets qu'a un individu et l'accident de circulation dont il est victime. Au final, les éventualités sus-citées amènent à être davantage attentif à la construction de l'outil de collecte des données afin d'éviter justement de mettre en relief des corrélations erronées entre des variables n'entretenant, dans les faits, aucun rapport notamment de cause à effet. Cette attention particulière est déterminante pour la validité interne de l'étude qui dans le cas contraire peut être remise en question (Thiétard et al., 2007).

2.2- la méthode de recherche

Mouton (2001) et Gay, Mills et Airasian (2009) définissent la méthode de recherche comme un ensemble de lignes directrices et d'instructions à suivre pour résoudre le problème de recherche. Ainsi, notre recherche s'inscrit dans un type d'étude corrélationnel car, étudie la relation qui existe entre deux variables : une variable qui agit (variable indépendante) et une variable qui est influencée par l'autre (variable dépendante). Notre variable indépendante est les infrastructures scolaires À travers ses modalités qui sont les bâtiments scolaires, les équipements pédagogiques, l'accessibilité et la sécurité dans les établissements scolaires, elle agit sur l'éducation inclusive qui constitue la variable dépendante de l'étude.

2.2.1- Type de recherche

Notre recherche est de type quantitatif. La recherche quantitative est une méthode de collecte d'informations par interview ou administration d'un questionnaire à une population

d'individus. Elle sert à prouver ou démontrer des faits en quantifiant un phénomène. Selon Paul N'da (2015), l'approche quantitative d'investigation vise à recueillir des données observables et quantifiables. Elle se fonde sur l'observation des faits, des événements, des conduites, des phénomènes existants indépendamment du chercheur. La recherche vise ici à décrire, à expliquer, à contrôler, à prédire. La recherche quantitative s'appuie sur des instruments ou techniques de recherche quantitatives de collecte des données dont en principe la fidélité et la validité sont assurées. Elle aboutit à des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables ou facteurs, des analyses de corrélation ou d'association, etc. Elle part d'une méthodologie planifiée à l'avance qui fournira des observations particulières. Les éléments quantitatifs qui nous intéressent sont ceux issus du questionnaire soumis aux enseignants des lycées d'enseignement secondaire général de l'arrondissement de Yaoundé IV. Ces éléments concernent les données liées à l'accessibilité, la sécurité au sein des établissements scolaires, la structure et les équipements didactiques.

2.3- Population de l'étude

La population d'étude est une collection d'individus (humains ou non) c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays) qui partagent des caractéristiques communes précises selon des critères définis (N'DA, 2002). On distingue deux types de population d'étude : la population cible (ensemble des membres d'un groupe spécifique sur lequel les résultats seront applicables) et la population accessible (partie de la population cible qu'on peut facilement atteindre).

Dans le cadre de la présente étude, la population d'étude est constituée des élèves des établissements secondaires du département du Mfoundi. La population cible est constituée des élèves du secondaire général de la ville de Yaoundé. La population accessible est constituée des établissements d'enseignement secondaire général de l'arrondissement de Yaoundé V1.

2.4- Techniquement d'échantillonnage et échantillon

L'échantillonnage est « la sélection d'un nombre d'unités faisant partie de notre étude » (Varkevisser, 1993 :200). La constitution de l'échantillon revient à choisir un sous-ensemble d'individus de la population mère, pouvant être tiré de manière aléatoire ou pas. On distingue deux types d'échantillonnage: l'échantillonnage probabiliste et l'échantillonnage non-probabiliste. Dans cette étude, nous avons choisi l'échantillonnage probabiliste car, dans les

trois établissements sélectionnés, nous avons choisi au hasard des enseignants disponibles capables de fournir des informations nécessaires. Il existe plusieurs méthodes différentes permettant de sélectionner un échantillonnage probabiliste: l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage stratifié, l'échantillonnage en grappes, etc. Dans le cadre de la présente étude, nous avons utilisé l'échantillonnage aléatoire simple. Cet échantillon est représentatif car, il se veut caractéristique des tendances générales observées.

L'échantillon quant à lui, est un groupe limité d'individus, d'objets ou d'évènements choisis dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait (LANDSHEERE, 1982). Nous avons choisi de porter notre étude sur tous les lycées d'enseignement secondaire général de la ville de Yaoundé, arrondissement de Yaoundé VI pour rendre notre étude objective et généralisable. Ce sont les lycées bilingue d'Etoug Ebe, lycée bilingue de Mendong.

Nous avons utilisé la formule de Mwana (1995) qui précise que l'échantillon peut représenter 10% de la population mère. La formule utilisée est la suivante : $N \times 10$ avec N : effectif de la population-mère

2.5- présentation des outils de collecte de donnée

La démarche d'ensemble a consisté à mettre en œuvre des instruments diversifiés tels que la recherche documentaire, l'observation, les entretiens semi-directifs, les questionnaires. Il n'est pas inutile de relever ici le caractère complémentaire de ces techniques de collecte de données, qui ont été construites sur la base des objectifs généraux et spécifiques de l'enquête, et des résultats attendus.

2.5.1- La recherche documentaire

La phase exploratoire a débuté par un effort d'exploitation d'un corpus documentaire sur le sujet. Il s'agissait premièrement d'une revue documentaire portant sur les ouvrages de références, les plans d'action, les rapports d'activités, et les autres supports portant sur les normes en matière de construction d'écoles. Cette technique a permis d'établir une première liste des sites d'intervention et d'avoir une première vue sur les équipements et leur fonctionnalité pédagogique.

2.5.2- La grille d'observation

La grille d'observation a été conçue et utilisée pour évaluer l'état de fonctionnalité des centres, avec notamment une attention particulière sur la spécificité de chaque structure. C'est

ainsi que pour cette étude, il a été question, après avoir donné tous les éléments d'identification d'un centre éducatif, de fournir des informations concernant le terrain du centre, précisément, le bornage, la propriété, la surface du terrain, l'accessibilité, les possibilités d'extension des structures, la nature et l'état de la clôture (lorsqu'elle existe), l'aménagement du terrain ainsi que les besoins en réhabilitation.

Par ailleurs, l'état des routes qui traversent le terrain du centre (s'il y en a), l'alimentation en eau (sources), en électricité, les réseaux d'assainissement. Bien plus, à travers la grille d'observation, les données sur les bâtiments ont été collectées : la superficie et l'état physique des bâtiments, les matériaux de construction (portes, murs, toits...), le nombre de latrines ; les logements pour le directeur, les animateurs et le gardien ; la cantine scolaire ; le bureau du directeur ; le revêtement du sol, l'isolement des classes...

Les informations recueillies à partir de la grille d'observation permettaient de faire un état des lieux sur la qualité et de la quantité des infrastructures et un inventaire du mobilier disponible afin de définir les besoins par rapport aux différents indicateurs suscités. Cet outil est complété par la technique de prise de vue qui a permis de constituer une base de données visuelles et auditives.

2.5.3- Présentation du questionnaire

Selon Grawitz (2001 :398) le questionnaire est un « moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquêté une information ». Lors des descentes sur le terrain, nous avons recueilli les données à l'aide du questionnaire. L'échelle de mesure sur laquelle s'adosse notre questionnaire est l'échelle de Lickert (tout à fait d'accord, d'accord, indécis, en désaccord, pas du tout d'accord). Ledit questionnaire est constitué de quatre (04) parties :

- L'introduction : elle est constituée de l'identité de l'enquêteur, du titre de notre travail, de l'objectif de notre étude, du but de l'enquête et l'anonymat
- Les données signalétiques : elle présente les informations sociodémographiques des répondants (genre, cycles tenus, expérience professionnelle, grade). Ainsi, notre questionnaire s'adresse aux élèves des établissements scolaires secondaires. La variable indépendante : elle fixe et déroule les différentes hypothèses de recherche à savoir : L'accessibilité aux infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi assurent la pratique d'une éducation inclusive ; La sécurité au sein des infrastructures scolaires secondaires du département du Mfoundi assurent

la pratique d'une éducation inclusive ; Il existe un lien entre les bâtiments scolaires des établissements secondaires du département de Mfoundi et l'éducation inclusive et les équipements pédagogiques des établissements secondaires du département du Mfoundi assurent la pratique d'une éducation inclusive . Ces hypothèses oscillent entre trois et dix items chacune. La taille (volumineuse) des HS1, HS2 et HS4 se justifie par le souci de vérifier en amont l'effectivité ou la non-effectivité des modalités et indicateurs à elles attribués et d'évaluer en aval, leur éventuelle influence sur la variable dépendante qui est la pratique d'une éducation inclusive.

- Les items de la variable dépendante : elle fixe et déroule les différents indicateurs de la motivation durable du personnel enseignant en situation de crise, notamment les questions d'équité, d'établissements inclusifs et d'intégration.

2.5.3.1- La pré-enquête

Elle nous permet de mieux circonscrire le problème ; ici on reformule ou mieux encore reconstruit la problématique. Nous avons effectué notre pré-enquête au lycée collège bilingue la Lumière, parallèlement avec notre stage académique. En effet, nous avons eu des entretiens avec le staff administratif qui nous entretenu sur le d'effectif des élèves vivant avec un handicap au sein de leur établissement, de leur disposition pour rendre l'intégration possible et de leurs équipements, pour ne citer que ceux-là. Cette première descente sur le terrain nous a ainsi permis de vérifier la pertinence de notre problématique.

2.5.3.2-Le pré-test

C'est l'épreuve qui consiste à vérifier l'efficacité et la valeur du questionnaire auprès d'un échantillon réduit. Il permet de tester avant, de vérifier si les données recueillies sont nécessaires pour répondre aux objectifs de l'enquête. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi au hasard 10 élèves des lycées d'enseignement général de l'arrondissement de Yaoundé VI ainsi que certains de nos camarades pour vérifier la validité de notre questionnaire. Ce pré-test nous a permis de faire quelques modifications nécessaires dans notre questionnaire notamment le réajustement des items mal formulés pour une compréhension claire et exacte de la part des répondants. Par ailleurs ce pré-test nous a permis d'évaluer le temps mis par les répondants pour y répondre.

2.5.3.3-. Administration du questionnaire

Le questionnaire s'administre généralement de 02 manières : l'administration directe (la face à face) et l'administration indirecte. Ainsi donc, nous avons opté pour l'administration directe puisque nous étions face aux répondants et avons fixé des réponses dans notre

questionnaire. Certains questionnaires ont été administrés de manière indirecte car, nous avons dû remettre ces derniers aux élèves pris par leur examen et ne disposant pas de temps qui les ont remplis selon leur disponibilité et nous les ont retournés des jours plus tard. Parallèlement, par l'intermédiaire des responsables d'amicale des lycées suscités, nous avons dû soumettre dans les groupes Whatsapp d'élève de ces lycées, d'autres questionnaires en fichier numérique dument remplis.

2.6- METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

L'analyse de nos données quantitatives issues du questionnaire d'enquête dans nos différents établissements s'est effectuée à travers des techniques statistiques à l'aide du logiciel SPSS. Il s'agit de faire d'une part, une analyse exploratoire des résultats de l'enquête et une analyse de confirmation d'autre part. L'analyse exploratoire consiste à faire ressortir les tableaux de fréquence des différents indicateurs du questionnaire d'enquête et de calculer les moyennes et les écart-types issus du test administré aux enseignants. En ce qui concerne l'analyse de confirmation, le test de Pearson nous a permis d'établir le lien entre la planification pédagogique et la motivation durable des enseignants en situation de crise.

2.6.1- Le test de signification statistique

La signification statistique est un aspect du test d'hypothèse et peut être calculée à l'aide d'une valeur p , indiquant la probabilité des résultats d'une étude, à condition qu'une certaine déclaration (hypothèse nulle) soit vraie. Si la valeur p est inférieure au seuil de signification préalablement défini (généralement 0,05), le chercheur peut rejeter l'hypothèse nulle et tenir compte de l'hypothèse alternative. En d'autres termes, le test de signification statistique permet de confirmer ou d'infirmer une hypothèse. Pour confirmer les hypothèses (H_0 ou H_a) de notre étude, nous avons utilisé le test de χ^2 ou $\chi^2(x^2)$. Il s'agit en effet, d'un test de validation des hypothèses de recherche après collecte des données. Il a été proposé par le statisticien Karl Pearson (1900), ce test consiste à établir le degré de dépendance entre deux hypothèses. En effet, le calcul s'est fait entre l'effectif réel (f_o) et l'effectif théorique (f_e). L'effectif théorique est l'effectif de départ (exemple du nombre total des questionnaires d'enquête =115 enseignants) et l'effectif réel est le nombre de répondants à l'affirmative ou à la négative, à la question de la variable de recherche (Oui/Non).

2.6.2- La règle de prise de décision

La règle de décision d'un test statistique est la suivante :

La lecture de la valeur critique permet une prise de décision concernant les hypothèses de recherche. Ainsi :

- Si $X^2_{Cal} > X^2_{Lu}$, alors on accepte H_a et on rejette H_0
- Si $X^2_{Cal} < X^2_{Lu}$, alors on rejette H_a et on accepte H_0

2.6.3- Mesure de degré de liaison

Le degré de liberté noté V est le nombre de la tendance d'observation (Oui ou Non) . Il conduit à la vérification du seuil de validité (α) contenu dans la table de la loi de Khi 2 et est compris entre $\alpha= 0.995$ et 0.005 . La table de Khi 2 a été proposée par l'auteur du test de Khi.

2.6.4- Règle de convention

H_a est l'hypothèse réelle (celle formulée à partir des variables de notre titre de recherche), qui stipule qu'il y ait une relation significative entre la variable réelle et la variable théorique ; H_0 est l'hypothèse théorique (celle trouvée par comparaison à la table de khi deux à la suite du calcul du degré de liberté (DDL) et par comparaison à l'hypothèse réelle permet de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de départ.

2.7- LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITES

2.7.1- Les variables

L'hypothèse générale de notre étude est la suivante: les infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi assurent la pratique d'une éducation inclusive.

- La variable indépendante : les infrastructures scolaires. C'est la variable que nous avons manipulée au cours de l'expérimentation, selon N'DA (2015), elle est celle qu'on opérationnalise, la variable cause. C'est celle dont le changement de valeur influe sur celui de la variable dépendante.
- La variable dépendante : l'éducation inclusive. Selon N'DA (2015), elle est la variable à expliquer, l'effet présumé dans une relation de cause à effet. C'est celle qu'on ne manipule pas mais qu'on observe pour évaluer l'incidence sur elle, des changements intervenus dans les autres variables.

2.7.2-. Les indicateurs et les modalités

Selon N'DA (2015), l'indicateur constitue un référent empirique plus précis que la variable. Il précise les variables et permet de classer un objet dans une catégorie par rapport à

une caractéristique donnée. Le tableau ci-dessous présente les variables, indicateurs et modalités liées à notre étude.

Tableau 4 : tableau synoptique des variables, modalités et indicateurs

Variables	Modalités	Indicateurs
Variable indépendante : Les infrastructures scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité • La sécurité • La structure • Les équipements didactique 	Passage pour personnes en situation de handicap Salle de classe , commodités, couloir ,
Variable dépendante : L'éducation Inclusive	<ul style="list-style-type: none"> • Équité • Intégration • Inclusion 	Effectif des élèves en situation de handicap.

**DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES
EMPIRIQUES DE L'INFLUENCE DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES SUR LA
PRATIQUE D'UNE ÉDUCATION INCLUSIVE**

La deuxième partie de notre étude s'intitule « construction du cadre méthodologique et détermination de l'influence de la justice organisationnelle inhérente à la prime de rendement sur l'engagement organisationnel des enseignants du cycle secondaire ». Cette deuxième partie marque l'orientation empirique de la présente recherche. En effet, il est question, au terme du cadre conceptuel, théorique et méthodologique précédemment étudié, de vérifier les différentes hypothèses de recherche par l'entremise des données du terrain. Subdivisé en deux chapitres, ce volet de l'étude aidera effectivement, dans le chapitre III, de travailler sur l'analyse des données récoltées de manière empirique au sein de quelques établissements d'enseignement secondaire (ESS) de la région du Centre. Cette approche fait suite à la détermination du devis de l'étude, de l'identification de la population et de la construction des instruments de mesure appropriés pour les variables retenues. La présentation et l'analyse des résultats obtenus constitueront donc le cœur même dudit chapitre. Le chapitre IV qui suivra aura pour principale objet l'interprétation des résultats dans le cadre de la vérification de nos différentes hypothèses de recherche. À terme, la discussion qui en découlera permettra d'aborder les diverses perspectives d'amélioration des dispositions des établissements scolaires et des équipements pédagogiques qui dans le principe encadrent la prime la pratique d'une éducation inclusive. Il sera question en effet de proposer quelques pistes de réflexion en vue d'une adéquation des infrastructures scolaires sur la pratique d'une éducation inclusive, par le sentiment d'équité, d'intégration qu'elle doit susciter chez les élèves portant un handicap du cycle secondaire, voire bien au-delà.

CHAPITRE III : ANALYSE DES RÉSULTATS EMPIRIQUES DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET DE LA PRATIQUE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE DANS LE DÉPARTEMENT DU MFOUNDI

Le chapitre III de cette étude porte essentiellement sur l'analyse des données empiriques de l'influence des infrastructures scolaires sur la pratique d'une éducation inclusive dans le département du Mfoundi. Il fait suite à la présentation du cadre méthodologique qui dans le chapitre précédent pour objet de mettre en exergue l'aspect opératoire de notre recherche. Il est donc question dans le présent chapitre, comme son nom l'indique à suffisance, de mettre en relief les différents résultats en terme d'analyse statistique issus de la collecte des données empiriques du terrain. Ainsi donc, et de manière successive, nous présenterons dans un premier temps les caractéristiques sociodémographiques de notre échantillon; avant d'analyser, dans un second temps, les statistiques descriptives en rapport avec nos différentes variables d'étude : les variables indépendantes et la variable dépendante. Au final, nous décrirons la technique d'analyse de notre échantillonnage.

3.1- Description de l'échantillon.

L'échantillon est essentiellement féminin (65%). 35% de participant sont des élèves, masculin pour un total de 100 participants. Cet échantillon est issu des établissements secondaires du département du Mfoundi plus précisément dans la ville de Yaoundé VI. Les participants proviennent en effet des établissements secondaires publics pour une meilleure représentativité de l'échantillon relativement à la diversité des infrastructures concernées par cette enquête.

Tableau 5: Démographie de l'échantillon

GENRE		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Masculin	35	35,0	35,0	35,0
	Féminin	65	65,0	65,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

Source : enquête de terrain avril 2023

Nous avons trouvé judicieux d'exprimer ces résultats par le biais d'un diagramme

Figure 2 : représentation démographique de l'échantillon

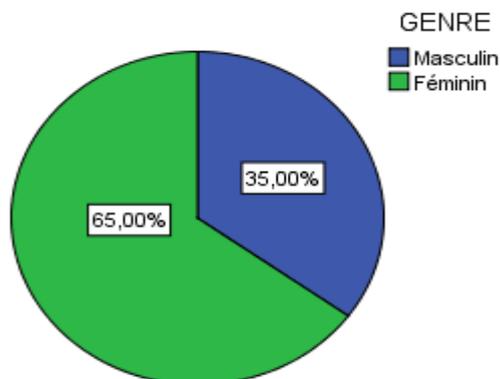


Tableau 6 : situation des répondants

SITUATION

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Elève portant un handicap	1	1,0	1,0
	Elève apte	99	99,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

Le tableau ci-dessus présente l'effectif de la situation des élèves répondant. Étant donné que nous nous voulons montrer l'inadéquation des infrastructures à la pratique d'une éducation inclusive ; nous avons trouvé judicieux de répertorier parmi nos répondants ceux qui avaient un handicap afin de voir les obstacles qui les entravent dans leurs établissements scolaires. Toutefois, sur un effectif de 100 répondants, nous avons trouvé que 01 répondant en situation de handicap moteur.

**Tableau 7: répartition de participants dans leur différent établissement
ETABLISSEMENT**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Lycée bilingue de Mendong	40	40,0	40,0
	Lycée bilingue d'Etoug-Ebe	60	60,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

3.2- Analyse factorielle

Notre étude a principalement pris en compte quatre dimensions des infrastructures scolaires à savoir l'accessibilité, la sécurité, la structure et les équipements didactiques. Ces dimensions des infrastructures scolaires constituent par conséquent les variables indépendantes de l'hypothèse générale formulée comme suit : les infrastructures scolaires de l'enseignement secondaire dans le département du Mfoundi sont inadéquates à la pratique d'une éducation inclusive. Dans ce volet de notre recherche, il s'agit donc de déterminer cette influence en procédant à l'analyse des résultats.

De prime abord, il est important pour mener à bien l'analyse des résultats obtenus, de vérifier par le biais d'une analyse factorielle que les différents participants font la différence entre ces quatre dimensions des infrastructures scolaires. Ainsi, l'analyse factorielle convoquée a pour objet « de simplifier des données en mettant en évidence un petit nombre de facteurs généraux ou de dimensions clés » (Thiétard et al., 2007, p. 393). Autrement dit, l'analyse factorielle vise à regrouper les différents items relativement à la variance qu'ils entretiennent entre eux. Thiétard souligne à cet effet qu'« un des moyens les plus répandus mobilisés pour faciliter l'interprétation et la rotation des facteurs (Thiétard et al., 2007, p. 408). Dans le cas de la présente étude, nous avons fait appel à une rotation de type Varimax. Cette dernière « cherche à minimiser le nombre de variables fortement corrélées avec un facteur donné » (Thiétard et al., 2007, p. 408). Pour dire que ce type de rotation permet de diminuer le nombre des facteurs pour faciliter l'interprétation des données récoltées. Ainsi, et conformément au cadre théorique de la présente recherche, l'analyse factorielle doit mettre en exergue les quatre dimensions de la justice procédurale susmentionnées. Le tableau 4.2 fait la synthèse des résultats obtenus par le truchement de cette analyse factorielle. Thiétard (2007)

souligne que pour faire ressortir le nombre de facteurs pertinents dans le cas d'une analyse factorielle, il y a une panoplie de critères susceptibles d'orienter le chercheur dans sa détermination dudit nombre. Dans le cadre spécifique de cette recherche, nous avons déterminé le nombre de facteurs pertinents en prenant appui sur trois critères à savoir : la règle de Kaiser, la restitution minimale et la corrélation des items aux facteurs potentiels.

Dans un premier temps nous avons fait recours à la règle de Kaiser. Celle-ci impose qu'on doit « retenir les valeurs propres (calculée automatiquement par les logiciels) qui sont supérieures à 1 » (Thiétard et al., 2007, p. 407). L'analyse factorielle met en lumière le fait que les quatre facteurs ont reçu des valeurs supérieures à la norme 1. En effet, on peut noter respectivement les valeurs suivantes : pertinence des objectifs de rendement (4,21), critères d'évaluation du rendement (4,36), politique relative au montant maximum (4,46) et sentiment d'équité individuelle (4,68).

Dans un second temps, nous avons fait appel à la restitution minimum. Elle vise à montrer si tous les facteurs sont à mesure d'expliquer un pourcentage minimal de variance. Selon Thiétard (2007) il faut additionner les différents facteurs et obtenir au final un pourcentage avoisinant les 50%. Il note à ce sujet qu'en gestion « des pourcentages de 50% et même beaucoup moins sont souvent jugés satisfaisants. » (Thiétard et al., 2007, p. 407. Pour cette étude, l'addition des différents facteurs nous permet d'obtenir un pourcentage de 99,99%. Le tableau de la variance expliquée permet de mieux comprendre les conclusions auxquelles nous avons abouti :

Tableau 8 :

Coefficients

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Corrélations		
	A	Erreur standard	Bêta			Corrélation simple	Partielle	Partie
(Constante)	2,985	1,802		1,656	,101			
1 ACC	,195	,288	,067	,677	,500	,289	,069	,058
SECU	,083	,187	,053	,442	,660	,385	,045	,038
STRUCT	,139	,168	,093	,827	,411	,381	,084	,071
EQUIP	,493	,133	,418	3,710	,000	,527	,356	,319

a. Variable dépendante : VD

3.3- présentation des données liées a la corrélation les infrastructures scolaires et l'éducation inclusive dans le département du Mfoundi

Il s'agit de présenter les données liées à la corrélation des différentes variantes notamment l'accessibilité, la sécurité ; la structure et les équipements didactiques.

3.3.1- présentation des données liées à l'accessibilité au sein des établissements scolaires secondaire du département du Mfoundi

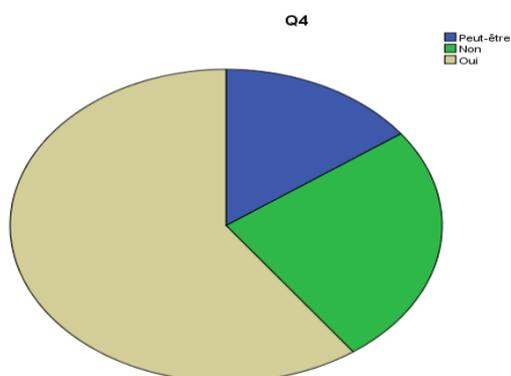
Q4

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peut-être	15	15,0	15,0
	Non	25	25,0	40,0
	Oui	60	60,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

Lors de nos différentes descentes sur le terrain, nous avons interrogé 100 élèves sur la facilité d'accès de leur établissement scolaire, 60 élèves donc 60% ont trouvé leur école facilement accessible et 25% ne l'ont pas trouvé toutefois 15% ont répondu peut-être face à cette question afin de montrer la relativité de la question entre les élèves aptes et ceux portant un handicap moteur. Nous pouvons présenter ces données dans un diagramme comme suite :

Figure 3 : facilité d'accessibilité dans les établissements scolaires

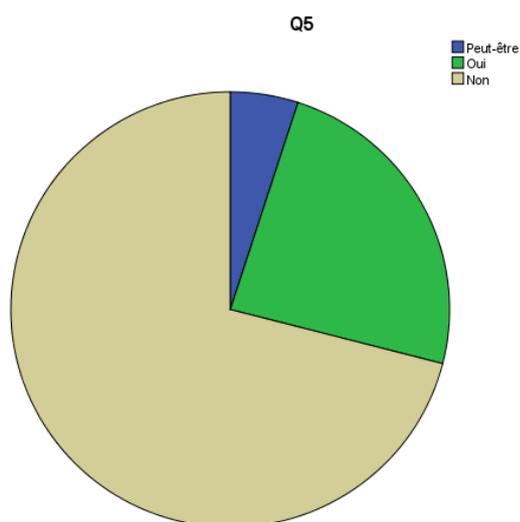


**Tableau 9: implantation des établissements scolaires loin de la route principale
Q5**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Peut-être	5	5,0	5,0	5,0
Oui	24	24,0	24,0	29,0
Non	71	71,0	71,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : enquête sur le terrain avril 2023

Figure4 : représentation de l'implantation des établissements scolaires loin de la route principale



À l'item de savoir si les leurs établissements scolaires étaient implantés loin de la route, 100 élèves ont répondu à cette question donc 71 soit 71% ont répondu NON et 24% OUI et 5% ont répondu PEUT-ETRE.

Figure 5: passage pour les élèves portant un handicap moteur

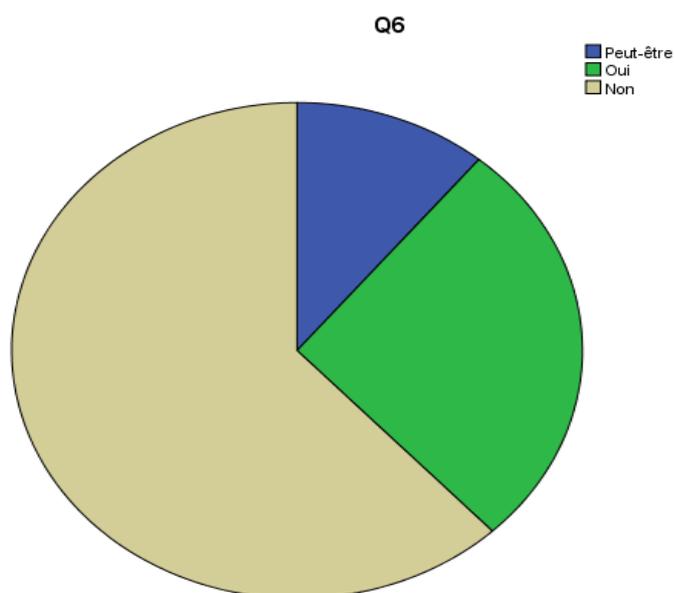


Tableau 10: récapitulatif sur la présence des passages pour personne en situation de handicap moteur

Q6

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Peut-être	11	11,0	11,0	11,0
Oui	27	27,0	27,0	38,0
Non	62	62,0	62,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : : **enquête sur le terrain avril 2023**

À l'item de savoir s'il existe dans leurs établissements scolaires des passages pour les élèves en situation de handicap moteur, sur 100 répondants, 62 soit 62 % ont répondu non donc qu'il n'existe pas de passage pour des personnes en situation de handicap dans leur établissement ; 27% ont répondu oui et 11% peut-être.

Il en ressort que l'accessibilité au sein des deux établissements du département du Mfoundi ne permet ou ne facilite pas la pratique d'une éducation inclusive.

3.4- présentation des données liées à la sécurité au sein des infrastructures scolaires secondaires

Tableau11 : récapitulatifs des données sur la présence d'un gardien dans les différents établissements scolaires

Q7

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	5	5,0	5,0
	Oui	95	95,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir si les différents établissements ont un gardien qui veille à la sécurité des différents élèves, 95% des répondants ont répondu OUI à cette question.

Figure 6: présence ou non d'un gardien dans les différents établissements scolaires.

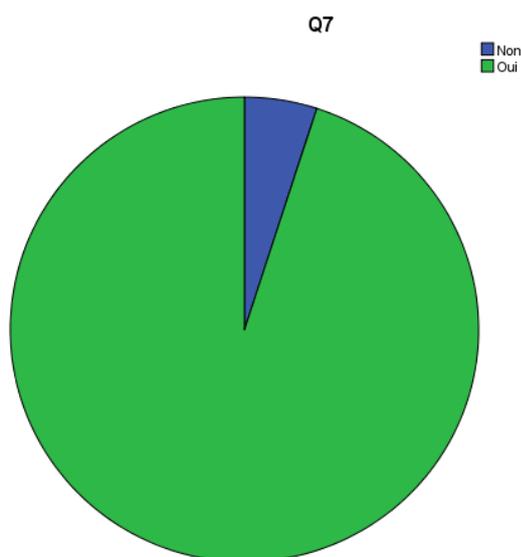


Tableau 12: récapitulatif des données sur la grandeur des portes des salles de classe

Q8

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peut-être	19	19,0	19,0
	Non	33	33,0	52,0
	Oui	48	48,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir si les portes des salles de classe sont assez grandes comme le prévoient les normes de construction des infrastructures scolaires, 48% des répondant ont répondu OUI et 33% NON et 19% peut être.

Figure7 : récapitulatif des données sur la grandeur ou non des portes des salles de classes des différentes infrastructures scolaires

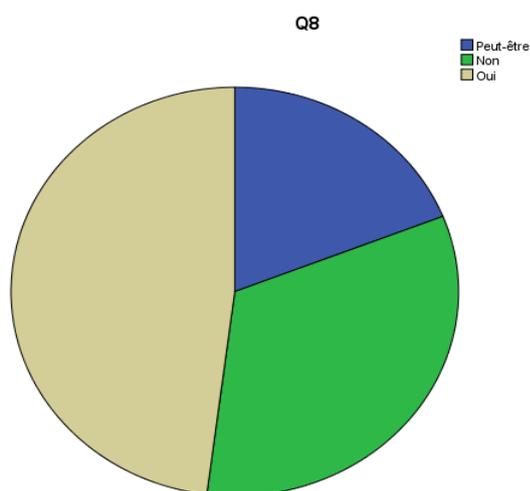


Tableau13 : récapitulatif des données sur la présence d'une barrière ou clôture au sein des établissements scolaires

Q9

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	3	3,0	3,0
	Peut-être	6	6,0	9,0
	Oui	91	91,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir s'il existe une barrière dans leur établissement, 91 répondants soit 91% ont répondu OUI.

Figure8 : équipement des différents établissements d'une barrière

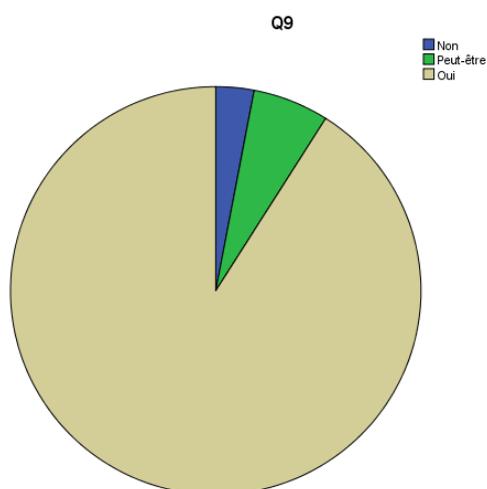


Tableau 14: récapitulatif des données sur la largeur des couloirs des différents établissements scolaires

Q10

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peut-être	18	18,0	18,0
	Non	19	19,0	37,0
	Oui	63	63,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir si les couloirs des différents établissements sont assez larges pour garantir la sécurité des élèves plus précisément ceux ayant un handicap moteur, 63 répondants soit 63% ont répondu OUI, 19% NON et 18% peut être

Figure 9 : largeur des couloirs

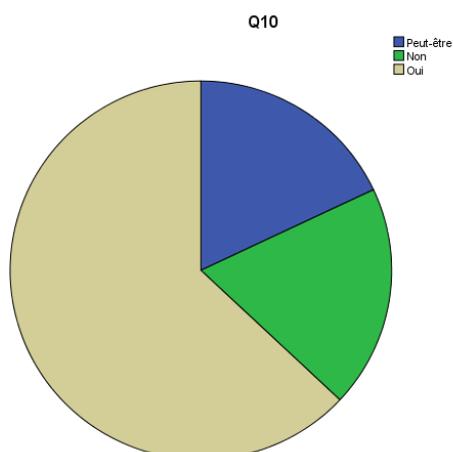


Tableau 15: récapitulatif des données sur la présence des rampes sur les escaliers
Q11

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peut-être	17	17,0	17,0
	Non	29	29,0	46,0
	Oui	54	54,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir s'il existe des rampes au niveau des escaliers assurant ainsi la sécurité des élèves, 54 répondants soit 54% ont répondu OUI ;29% non et 17% peut être.

Figure 10 : présence des rampes

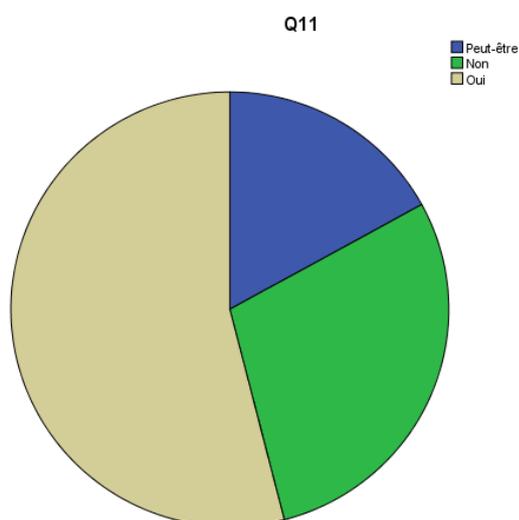


Tableau 16 : récapitulatif sur la présence des gardes fou au niveau des balcons des différents établissements scolaires

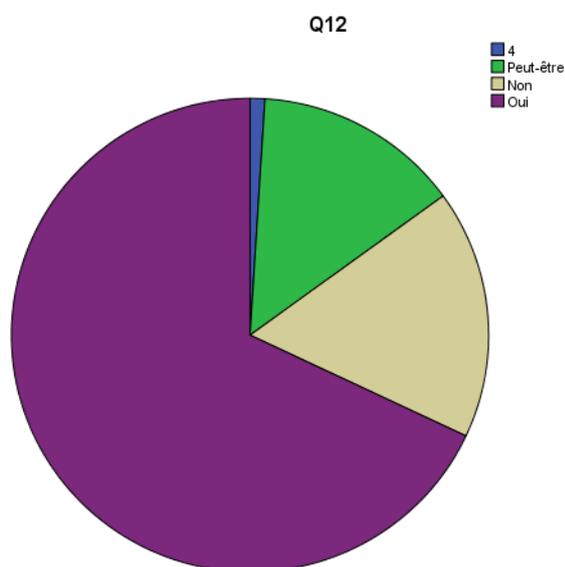
Q12

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
4	1	1,0	1,0	1,0
Valide	Peut-être	14	14,0	15,0
	Non	17	17,0	32,0
	Oui	68	68,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir s'il existe des garde fous sur les balcons des différents établissements scolaires, 68 répondants soit 68% ont répondu OUI à cette question et 17% NON ; 14% peut être et un répondant s'est abstenu de répondre à cette question.

Figure 11 : présence des garde-fous



Les tableaux présentent des données liées à la sécurité au sein des infrastructures scolaires secondaires. On note de ces données que les élèves des deux établissements ont affirmées sur la présence d'une barrière, d'un gardien, de la présence de rampe et de garde-fou dans leurs établissements.

3.5- présentation des données liées à la structure des infrastructures scolaires

Tableau 17: récapitulatif des données sur le nombre de niveau des infrastructures scolaires

Q13

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peut-être	8	8,0	8,0
	Non	17	17,0	25,0
	Oui	75	75,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir le nombre de niveau que comporte leur établissement scolaire, 75 répondants soit 75% ont répondu OUI cette question ; 17% non et 8% peut être. La majorité affirmait ainsi que les infrastructures scolaires étaient en niveau ce qui ne facilite pas l'accessibilité des étudiants en déficient moteur.

Figure 12: nombre de niveau

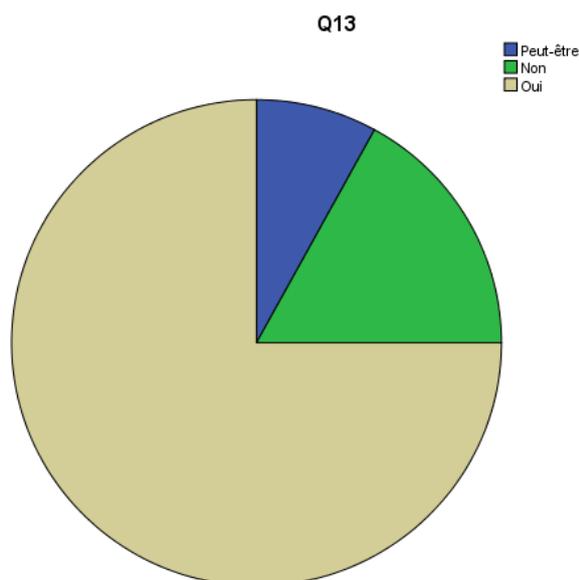


Tableau 18: récapitulatif des données sur la grandeur des couloirs des établissements scolaires

Q14

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peut-être	15	15,0	15,0
	Non	31	31,0	46,0
	Oui	54	54,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir si les couloirs de leur différent établissement scolaire étaient spacieux, 54 répondant ont répondu OUI à cette question soit 54% ; 31% NON et 15% PEUT ETRE.

Figure 13: grandeur des couloirs

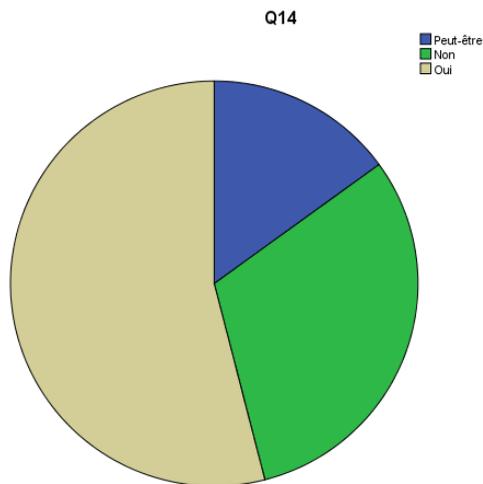


Tableau 19: récapitulatifs des données sur le degré d'éclairage des salles de classe
Q15

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Peut-être	11	11,0	11,0
	Non	39	39,0	50,0
	Oui	50	50,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item des savoir si leurs salles de classe étaient suffisamment éclairées, 50 répondants ont répondu OUI à cette question soit 50% des répondants ; 39% ne les ont pas trouvés assez éclairé et 11% ne se sont pas prononcés sur cette question.

Figure 14: éclairage des salles de classe

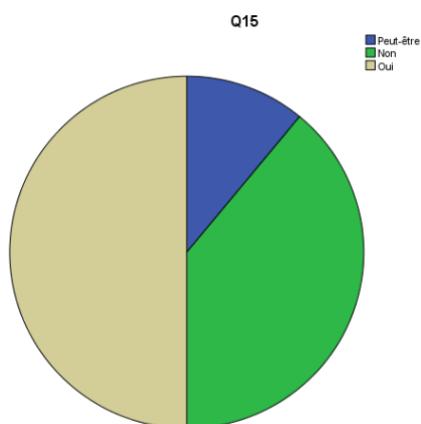


Tableau 20 : récapitulatif des données sur la disponibilité d'une cantine et d'une pharmacie

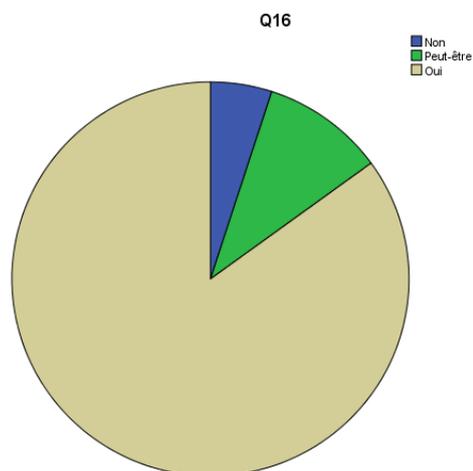
Q16

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	5	5,0	5,0
	Peut-être	10	10,0	15,0
	Oui	85	85,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir si leur établissement scolaire comportait une cantine et une pharmacien 85 répondants ont répondu OUI à cette question soit 85% ; 5% ont NON et 10% peut être.

Figure 15: présence d'une cantine et d'une pharmacie au sein des établissements



scolaires

Tableau 21: récapitulatif des données sur le la disponibilité des points d'assainissement
Q17

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	12	12,0	12,0
	Peut-être	19	19,0	31,0
	Oui	69	69,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir si les établissements scolaires disposaient des points d'assainissement, 69 répondants ont confirmé cette hypothèse soit 69% ; 12% ont répondu NON et 19% PEUT ETRE.

Figure 16: point d'assainissement

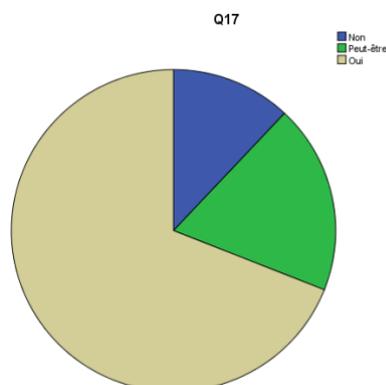


Tableau 22: récapitulatif des données sur la séparation des toilettes par genre
Q18

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	6	6,0	6,0
	Peut-être	6	6,0	12,0
	Oui	88	88,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir si les différentes toilettes étaient séparées par genre pour préserver l'intimité des élèves, 88 répondants ont répondu OUI à cette question soit 88% ;6% des répondants ont répondu NON à cette question et 6% peut être.

Figure 17: séparation des toilettes par genre

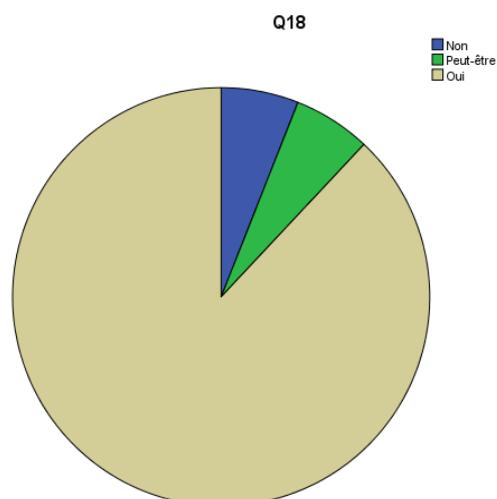


Tableau 23: récapitulatif des données sur l'effectif des différentes salles de classe
Q19

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	24	24,0	24,0
	Peut-être	30	30,0	54,0
	Non	46	46,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir si les différentes salles de classes des deux établissements scolaires au sein desquels nous avons effectué notre enquête ont un effectif réduit permettant ainsi l'aisance des élèves et l'aération des salles, 46 répondants ont trouvé leur salle de classe touffu en effectif soit 46% ; 24% l'ont trouvé réduit et 30% ont répondu peut être à cette question.

Figure 18: effectif des salles de classe

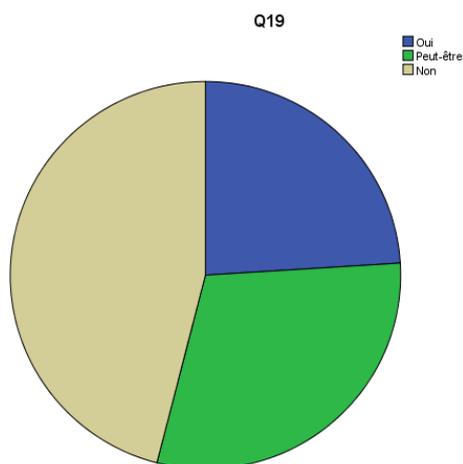
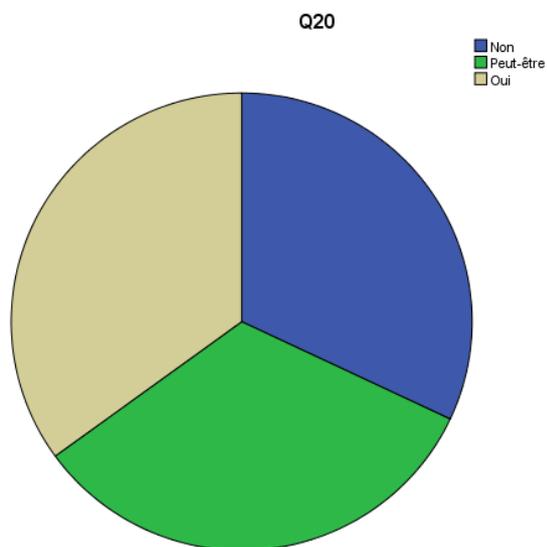


Tableau 24: récapitulatif des données sur la maîtrise des effectifs
Q20

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	32	32,0	32,0
	Peut-être	33	33,0	65,0
	Oui	35	35,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

Figure19 : la maitrise des effectifs dans les classes de classe



3.6- présentation des données liées aux équipements didactiques au sein des infrastructures des établissements secondaires

Tableau 25: récapitulatifs des données sur les règles et procédure d'apprentissage linguistique Q21

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	20	20,0	20,0
	Peut-être	32	32,0	52,0
	Oui	48	48,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir si les règles et procédures de class sont rédigées et expliquées dans une langue accessible aux apprenants d'apparences culturelles et linguistiques diverses, 48 répondants ont répondu OUI à cette question soit 48% ; 20% NON et 32% peut être.

Figure 20: règles et procédure d'apprentissage linguistique

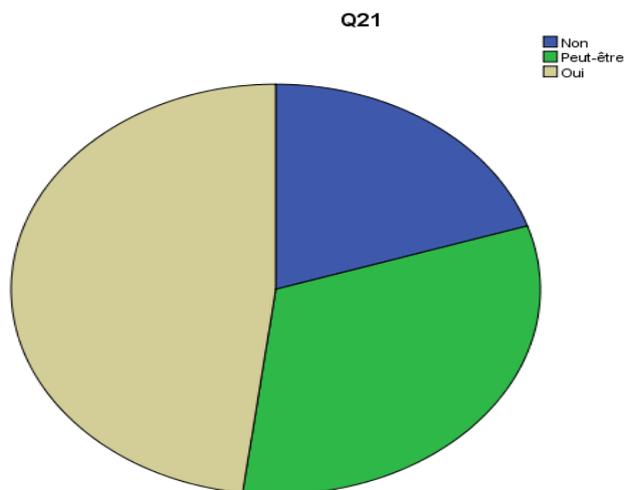


Tableau 26: récapitulatif des données sur les programmes répondant au besoin des élèves en situation de handicap

Q22

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	25	25,0	25,0
	Peut-être	36	36,0	61,0
	Oui	39	39,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir si les programmes répondent aux besoins des élèves en situation de handicap, 39% ont répondu OUI à cette question ;25% NON et 36% PEUT ETRE.

Figure21 : programmes scolaires

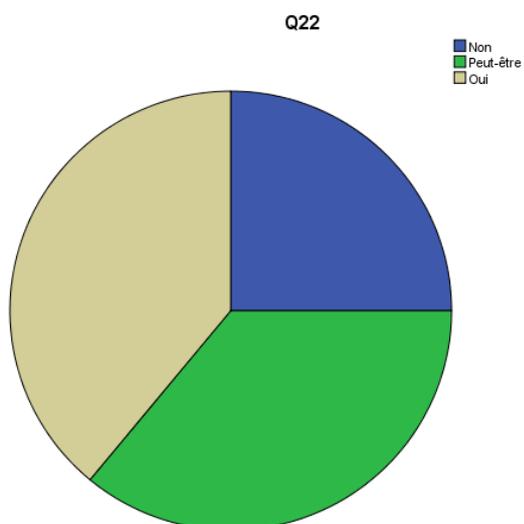


Tableau 27 : récapitulatif des données sur la disponibilité d'une bibliothèque riche et opérationnelle au sein des établissements scolaires

Q23

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	15	15,0	15,0
	Peut-être	22	22,0	37,0
	Oui	63	63,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item de savoir si leur établissement scolaire dispose d'une bibliothèque riche mise à la disposition des apprenants, 63 des répondants ont répondu OUI cette question soit 63% ; 15% NON et 22% peut être.

Figure 22: disposition d'une bibliothèque riche au sein des établissements scolaires

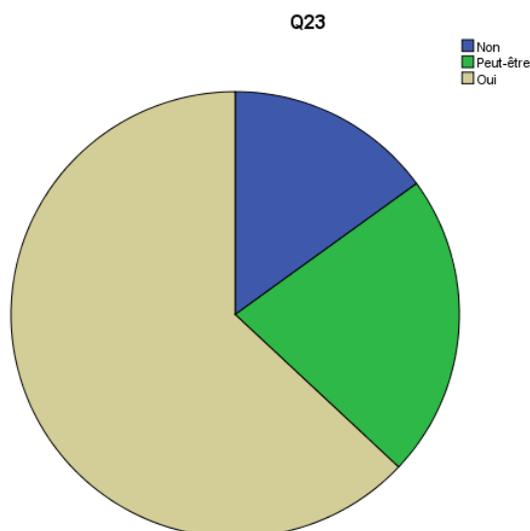


Tableau 28: récapitulatif des données sur les matériels d'apprentissage

Q24

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	26	26,0	26,0
	Peut-être	36	36,0	62,0
	Oui	38	38,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

Figure 23: matériels d'apprentissage

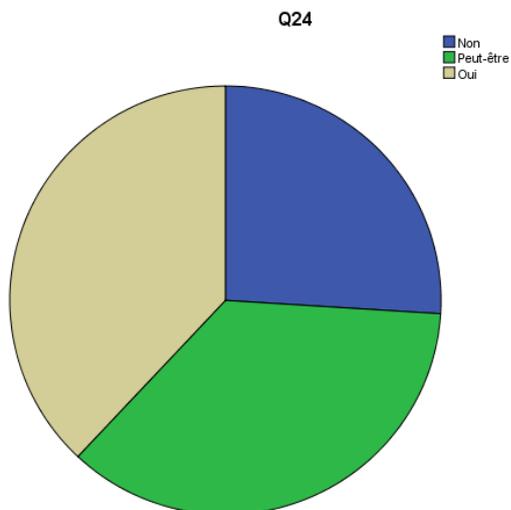


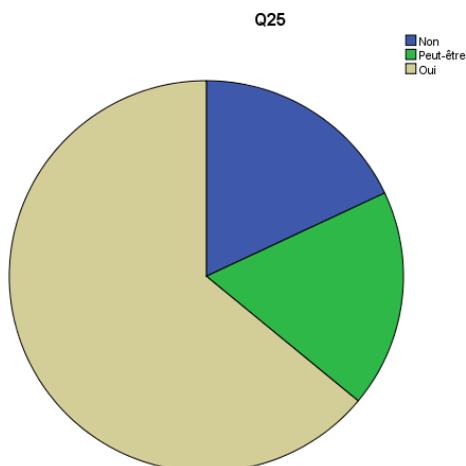
Tableau 29: récapitulatif des données sur la présence d'une salle d'informatique opérationnelle au sein des établissements scolaires

Q25

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Non	18	18,0	18,0	18,0
Peut-être	18	18,0	18,0	36,0
Oui	64	64,0	64,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : enquête sur le terrain avril 2023

Figure 24: salle d'informatique équipée et opérationnelle



3.7- présentation des données liées à l'éducation inclusive

Tableau 30: récapitulatifs des données sur le nombre d'élèves en situation de handicap au sein des établissements scolaires

Q26

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Tout à fait d'accord	18	18,0	18,0	18,0
D'accord	20	20,0	20,0	38,0
Valide Pas du tout d'accord	28	28,0	28,0	66,0
Pas d'accord	34	34,0	34,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : enquête sur le terrain avril 2023

À l'item si leurs établissements dénombraient de nombre élèves en situation de handicap, 34 participants ont répondu pas d'accord à cette assertion ; 28 ont été pas du tout d'accord ; 18 tout à fait d'accord et 20 d'accord. On note ainsi que les établissements scolaires devant appliquer la politique d'une éducation inclusive n'accueillent pas assez les élèves en situation de handicap ou encore les infrastructures scolaires au sein de ses établissements ne facilitent pas leur insertion d'où leur quasi absence. la figure qui suit illustre nettement les données que précèdent :

Figure 25: présence des élèves en situation de handicap au sein des établissements scolaires

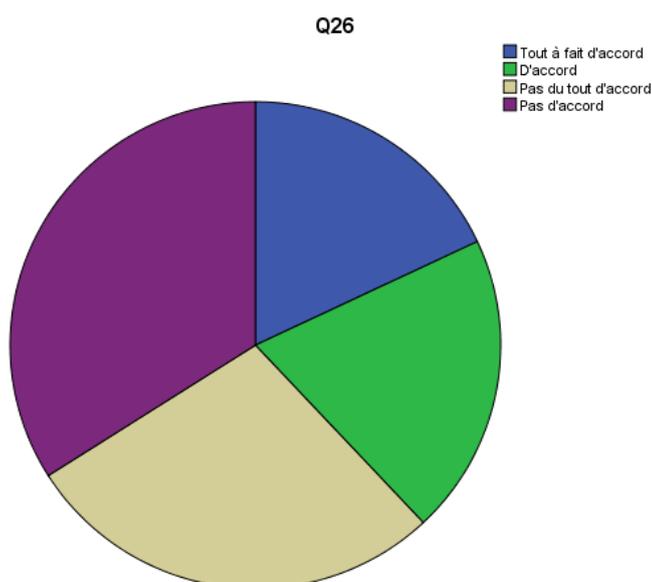


Tableau 31: récapitulatif des données sur les services d'orientation pour les élèves en situation de handicap

Q27

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	13	13,0	13,0
	D'accord	16	16,0	29,0
	Pas d'accord	33	33,0	62,0
	Tout à fait d'accord	38	38,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

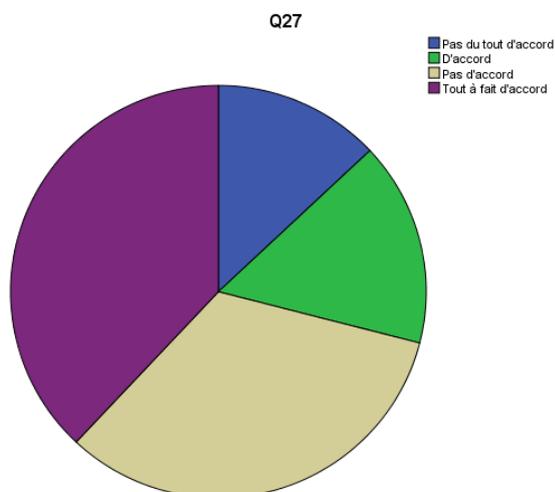


Tableau 32 : récapitulatif des données sur la présence d'un service de diagnostique pour les élèves en situation de handicap

Q28

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	D'accord	13	13,0	13,0
	Tout à fait d'accord	17	17,0	30,0
	Pas du tout d'accord	26	26,0	56,0
	Pas d'accord	44	44,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

Source : enquête sur le terrain avril 2023

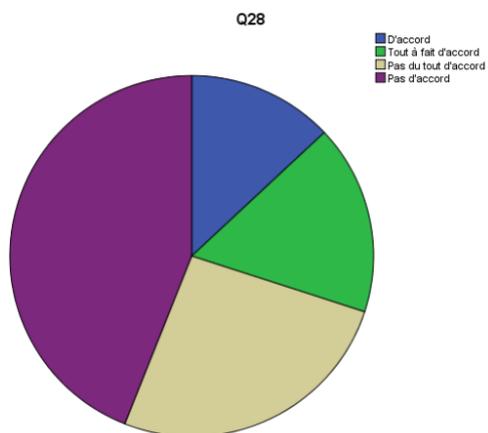
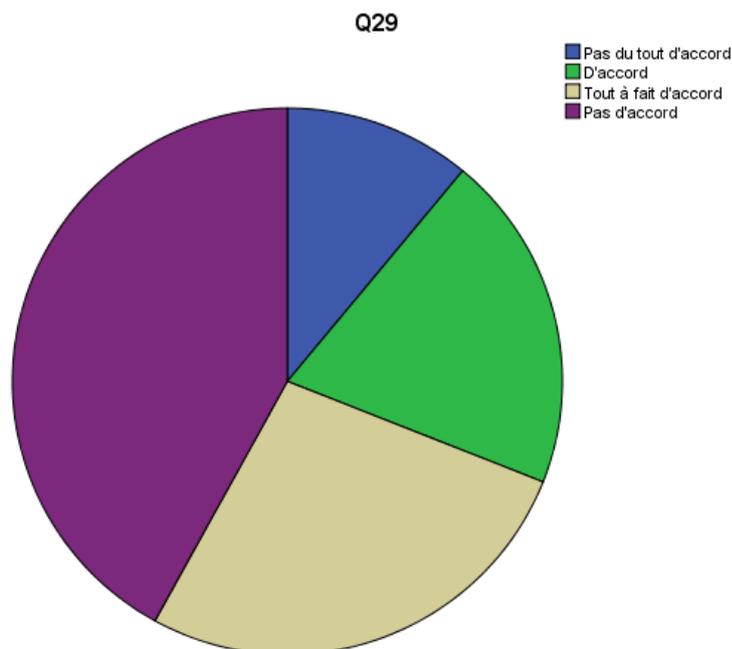


Tableau 33: récapitulatif des données sur l'accueil des élèves en situation de handicap
Q29

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Pas du tout d'accord	11	11,0	11,0	11,0
D'accord	20	20,0	20,0	31,0
Valide Tout à fait d'accord	27	27,0	27,0	58,0
Pas d'accord	42	42,0	42,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Source : enquête sur le terrain avril 2023



CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION SUR LES PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES

4.1- ANALYSE INFÉRENTIELLE

Explication et utilité du test de validation des hypothèses Le test de Khi 2 ou Khi2 (x2) est un test de validation des hypothèses de recherche après collecte des données. Il a été proposé par le statisticien Karl Pearson (1900), ce test consiste à établir le degré de dépendance entre deux hypothèses. En effet, le calcul se fait entre l'effectif réel (fo) et l'effectif théorique (fe). L'effectif théorique est l'effectif de départ (exemple du nombre total des questionnaires d'enquête) et l'effectif réel est le nombre de répondant à l'affirmative ou à la négative à la question de la Tout à fait d'accord D'accord Indécis En désaccord Pas du tout d'accord Série1 6 12 11 36 50 0 10 20 30 40 50 60 Effectifs Modalités 92 variable de recherche (Oui/Non). Le processus de validation des hypothèses passe par deux voies :

- L'établissement du degré de liberté Le degré de liberté noté V est le nombre de la tendance d'observation (Oui ou Non). Il conduit à la vérification du seuil de validité (α) contenu dans la table de la loi de Khi 2 et est compris entre $\alpha= 0.995$ et 0.005 . La table de Khi 2 a été proposée par l'auteur du test de Khi - Le test de dépendance Il tient sur la formule ci-après :

$$x^2 = \sum \frac{(fe - fo)^2}{fe}$$

- Validation des hypothèses de recherche Après la présentation descriptive des résultats de notre recherche, il est impératif à présent de passer à la vérification des hypothèses de recherche préalablement établies.

En effet, il est question de vérifier, à l'aide du test de Khi-deux, le lien de dépendance entre les variables associées aux quatre hypothèses de recherche :

HS1 : L'accessibilité aux infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi assurent la pratique d'une éducation inclusive.

HS2 : La sécurité au sein des infrastructures scolaires secondaires du département du Mfoundi assurent la pratique d'une éducation inclusive

HS3 : La structure des établissements scolaires secondaires du département du Mfoundi permet la pratique d'une éducation inclusive.

HS4 : Les équipements didactiques des établissements secondaires du département du Mfoundi assurent la pratique d'une éducation inclusive.

➤ Postulat de base :

Ha est l'hypothèse réelle (celle formulée à partir des variables de notre thème de recherche), qui stipule qu'il y ait de relation significative entre la variable réelle et la variable théorique ;

Ho est l'hypothèse théorique (celle trouvée par comparaison à la table de khi deux à la suite du calcul du degré de liberté DDL) et par comparaison à l'hypothèse réelle permet de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de départ.

3.4.1- Vérification de l'hypothèse de recherche 1(hr1)

Ha : L'accessibilité aux infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi influence la pratique d'une éducation inclusive

Ho : L'accessibilité aux infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi n'influence pas la pratique d'une éducation inclusive

Tableau34 : croisé

Effectif

	ACC							Total
	3	4	5	6	7	8	9	
4	0	0	4	0	0	0	0	4
5	0	3	1	0	0	0	0	4
6	0	0	4	0	1	0	0	5
7	0	3	1	0	1	0	0	5
VD 8	0	0	1	3	0	0	0	4
9	1	3	4	2	0	0	0	10
10	1	6	2	3	0	0	0	12
11	1	2	7	1	2	1	0	14
12	0	2	2	3	2	0	0	9

13	0	4	3	4	1	0	0	12
14	1	2	1	0	0	0	0	4
15	0	0	1	4	0	0	0	5
16	0	1	1	5	4	0	1	12
Total	4	26	32	25	11	1	1	100

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	85,347 ^a	72	,135
Rapport de vraisemblance	84,758	72	,144
Association linéaire par linéaire	8,254	1	,004
Nombre d'observations valides	100		

a. 91 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,04. a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

Les résultats du KH2 de Pearson effectués sur la VI l'accessibilité au sein des établissements scolaires et de la VD l'éducation inclusive avec une significative sig ce qui induit que les deux variables testées ont un lien de dépendance et que l'accessibilité au sein des infrastructures scolaires du département du Mfoundi influence la pratique d'une éducation inclusive.

➤ Décision

La lecture de la valeur critique permet une prise de décision concernant la première hypothèse, ainsi : $X2_{Cal} = 85,347^a$ et $X2_{lu} = 72$

- Si $X2_{Cal} > X2_{Lu}$, alors on accepte H_a et on rejette H_0
- Si $X2_{Cal} < X2_{Lu}$, alors on rejette H_a et on accepte H_0

Puisque $X2_{Cal} > X2_{Lu}$ il existe une relation significative entre l'accessibilité au sein des infrastructures scolaires du département du Mfoundi et la pratique d'une éducation inclusive.

3.4.2- Vérification de l'hypothèse de recherche 2(hr2)

H_a : la sécurité des infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi influence la pratique d'une éducation inclusive

H₀ : la sécurité des infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi n'influence pas la pratique d'une éducation inclusive

Tableau 35 : croisé
Effectif

	SECU									Total
	6	7	8	9	10	11	1 2	13	14	
4	0	0	1	3	0	0	0	0	0	4
5	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4
6	0	0	4	0	1	0	0	0	0	5
7	0	1	3	1	0	0	0	0	0	5
8	1	2	0	1	0	0	0	0	0	4
9	5	0	0	4	0	1	0	0	0	10
VD 10	7	0	1	1	2	0	1	0	0	12
11	5	1	5	1	2	0	0	0	0	14
12	1	2	2	0	3	1	0	0	0	9
13	1	5	1	3	0	2	0	0	0	12
14	0	2	1	0	0	1	0	0	0	4
15	0	1	0	0	0	0	0	4	0	5
16	1	0	1	0	0	0	9	0	1	12
Total	21	15	20	15	9	5	1 0	4	1	100

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	250,421 ^a	96	,000
Rapport de vraisemblance	177,228	96	,000
Association linéaire par linéaire	14,703	1	,000
Nombre d'observations valides	100		

a. 117 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,04. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

Les résultats du Kh2 de Pearson effectués sur la VI la sécurité au sein des établissements scolaires et de la VD l'éducation inclusive avec une significative sig = ce qui induit que les deux variables testées ont un lien de dépendance et que la sécurité au sein des infrastructures scolaires du département du Mfoundi influence la pratique d'une éducation inclusive.

➤ Décision

La lecture de la valeur critique permet une prise de décision concernant la première hypothèse, ainsi : $X2_{Cal} = 250,421^a$ et $X2_{lu} = 96$

- Si $X2_{Cal} > X2_{Lu}$, alors on accepte H_a et on rejette H_o
- Si $X2_{Cal} < X2_{Lu}$, alors on rejette H_a et on accepte H_o

Puisque $X2_{Cal} > X2_{Lu}$ il existe une relation significative entre la sécurité au sein des au sein des infrastructures scolaires du département du Mfoundi et la pratique d'une éducation inclusive.

3.4.3- Vérification de l'hypothèse de recherche 3(hr3)

H_a : la structure des établissements scolaires secondaires du département du Mfoundi impacte la pratique d'une éducation inclusive

H_o : la structure des établissements scolaires secondaires du département du Mfoundi n'impacte pas la pratique d'une éducation inclusive

Tableau36 : croisé
Effectif

	STRUCT										Total
	8	9	10	11	12	13	14	15	17	18	
4	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	4
5	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	4
6	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	5
7	0	0	0	2	2	0	0	1	0	0	5
8	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	4
9	2	0	1	0	2	3	1	1	0	0	10
VD 10	0	0	5	1	0	2	3	0	1	0	12
11	0	0	3	2	2	6	1	0	0	0	14
12	1	1	0	1	2	2	2	0	0	0	9
13	0	2	1	1	0	6	2	0	0	0	12
14	0	1	0	0	0	0	2	0	0	1	4
15	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	5
16	0	1	0	0	0	2	0	4	4	1	12
Total	3	7	11	8	19	22	13	10	5	2	100

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	183,488 ^a	108	,000
Rapport de vraisemblance	162,033	108	,001
Association linéaire par linéaire	14,390	1	,000
Nombre d'observations valides	100		

a. 130 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,08. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

Les résultats du χ^2 de Pearson effectués sur la VI la structure des établissements scolaires et de la VD l'éducation inclusive avec une significative $\text{sig} = 0,000$ ce qui induit que les deux variables testées ont un lien de dépendance et que la structure des établissements scolaires du département du Mfoundi impacte la pratique d'une éducation inclusive.

➤ **Décision**

La lecture de la valeur critique permet une prise de décision concernant la première hypothèse, ainsi : $\chi^2_{\text{Cal}} = 183,488^a$ et $\chi^2_{\text{lu}} = 108$

- Si $\chi^2_{\text{Cal}} > \chi^2_{\text{Lu}}$, alors on accepte H_a et on rejette H_o
- Si $\chi^2_{\text{Cal}} < \chi^2_{\text{Lu}}$, alors on rejette H_a et on accepte H_o

Puisque $\chi^2_{\text{Cal}} > \chi^2_{\text{Lu}}$ il existe une relation significative entre la sécurité au sein des au sein des infrastructures scolaires du département du Mfoundi et la pratique d'une éducation inclusive.

3.4.4- Vérification de l'hypothèse de recherche 4(hr4)

H_a : les équipements didactiques des établissements scolaires secondaires du département du Mfoundi influencent la pratique d'une éducation inclusive

H_o : les équipements didactiques des établissements scolaires secondaires du département du Mfoundi n'influencent pas la pratique d'une éducation inclusive

Tableau 37 : croisé
Effectif

	EQUIP											Total
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
4	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4
5	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4
6	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0	0	5
7	2	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5
8	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	4
9	1	0	4	2	3	0	0	0	0	0	0	10
10	1	1	2	1	1	3	2	0	0	0	1	12
11	1	2	3	0	3	2	2	1	0	0	0	14
12	1	1	1	2	1	0	2	1	0	0	0	9
13	1	0	6	0	2	2	1	0	0	0	0	12
14	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	4
15	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	5
16	0	0	0	1	1	1	0	0	4	1	4	12
Total	10	7	23	8	18	10	8	2	4	1	9	100

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	192,936 ^a	120	,000
Rapport de vraisemblance	161,165	120	,007
Association linéaire par linéaire	27,497	1	,000
Nombre d'observations valides	100		

a. 143 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,04.

Les résultats du Kh2 de Pearson effectués sur la VI les équipements didactiques des établissements scolaires du département du Mfoundi et de la VD l'éducation inclusive avec une significative sig = 0,000 ce qui induit que les deux variables testées ont un lien de

dépendance et que les équipements didactiques des établissements scolaires du département du Mfoundi influencent la pratique d'une éducation inclusive.

➤ **Décision**

La lecture de la valeur critique permet une prise de décision concernant la première hypothèse, ainsi : $X^2_{Cal} = 192,936^a$ et $X^2_{lu} = 120$

- Si $X^2_{Cal} > X^2_{Lu}$, alors on accepte H_a et on rejette H_o
- Si $X^2_{Cal} < X^2_{Lu}$, alors on rejette H_a et on accepte H_o

Puisque $X^2_{Cal} > X^2_{Lu}$ il existe une relation significative entre les équipements didactiques dans les établissements scolaires du département du Mfoundi et la pratique d'une éducation inclusive.

4.1. HYPOTHESE 1

Les résultats présentés précédemment permettent d'apporter une réponse à notre première hypothèse de recherche. Ainsi, il existe une relation significative entre l'accessibilité au sein des établissements scolaires et la pratique d'une éducation inclusive. En effet 80% des répondants ont trouvé que l'accessibilité au sein de leur établissement était assez pénible car la plupart des établissements ne respecte pas les normes établies à cette effet notamment en terme de la distance vis à de la route ou de la présence dans ces établissements des passages pour des élèves en situation de handicap moteur qui peinent tant bien que mal à s'intégrer dans ces écoles.

4.2. HYPOTHESE 2

Les résultats présentés permettent d'apporter des réponses à notre deuxième hypothèse de recherche. Ainsi, l'analyse référentielle de la sécurité au sein de ces établissements scolaires montre que la sécurité a un impact significatif sur la pratique d'une éducation inclusive. Effet il est du devoir des administrateurs des institutions éducatives des se rassurer de la protection et la sécurité des élèves et plus précisément des élèves en situation de handicap. Lors de notre enquête, nous avons pu observer que ces établissements font de nombreux effort afin de promouvoir la sécurité au sein de leur établissement avec la présence par exemple d'un vigile qui veille aux entrées et sorties des élèves et des visiteurs ; de la présence d'une clôture qui encadre les infrastructures scolaires ou encore pour les établissements à niveau, la présence de garde-fou au niveau des balcons. Toutefois, ces initiatives doivent être à améliorer afin de faciliter la pratique d'une éducation plus éducative

4.3. HYPOTHESE 3

Il existe une relation significative entre la structure des établissements scolaires du département du Mfoundi et la pratique d'une éducation inclusive. En effet, à travers les résultats obtenus, il nous a été donné de constater

4.4. HYPOTHESE 4

Les résultats obtenus montrent qu'il existe une relation significative entre les équipements didactiques et l'éducation inclusive. Outre le problème lié à la question de la maîtrise des outils pédagogiques numériques, les enseignants relèvent que les dispositifs pédagogiques déployés (phénomène de mi-temps, cours en ligne et en présentiel, accompagnement psychologique, séminaires de recyclage, etc) pour assurer le bon déroulement des activités d'enseignement-apprentissage Le plus difficile c'est de s'adapter à de nouvelles façons d'enseigner avec des outils dont ils n'ont pas l'habitude

4.5. LIMITES DE L'ETUDE

Les résultats de ce mémoire sont généralisables uniquement au Cameroun. Ces résultats peuvent être adaptés aux autres pays ayant les mêmes défis que les établissements publics secondaires que le Cameroun. Au terme de ce travail, nous remarquons que de nombreux points restent inexplorés et d'autres questions surgissent. Tout d'abord, l'outil de collecte de données choisi, conçu uniquement en français a causé une grande lenteur lors de son administration, compte tenu de la nature bilingue des établissements scolaires ciblés. En outre, notre étude s'est focalisée sur 109 les enseignants exerçant dans les établissements publics d'enseignement secondaire général. Nous n'avons pas considéré les enseignants exerçant dans les établissements d'enseignement technique et les établissements secondaires privés, qui sont les plus touchés par la nouvelle planification pédagogique imposée par la crise, avec des risques de perte d'emploi (chômage). Nos prochaines recherches prendront en considération ces éléments.

4.6. PROPOSITIONS

Pour proposer des stratégies en faveur de la motivation durable des enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage en situation de crise, nous avons considéré les avis des censeurs en charge de la pédagogie ainsi que les enseignants eux-mêmes. Nos recommandations vont à l'endroit de toutes les instances éducatives, tant au niveau stratégique (instances institutionnelles) qu'au niveau opérationnel (au niveau de l'établissement scolaire) en passant par le niveau tactique (délégations régionales).

➤ Mettre l'accent sur l'accessibilité

Pour rendre l'éducation inclusive, toutes les composantes du système éducatif doivent être accessibles à tous les élèves: les bâtiments scolaires, l'information et la communication, les manuels et le matériel pédagogique, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, les services de soutien, les salles de classe et les toilettes, les équipements de jeux et de sport, les transports scolaires...

Ces changements dans l'accessibilité profitent souvent à tous les élèves. Par exemple, une école peut mettre un cours à disposition numériquement pour un élève malvoyant, mais aussi pour toute la classe.

➤ Répondre aux besoins individuels

L'enseignement inclusif est fondé sur la diversité. Chaque élève est différent. C'est pourquoi il est important que l'enseignement puisse répondre aux besoins individuels des élèves. Cela exige une approche plus souple et créative de l'éducation et du programme d'études. Cela peut se faire en adaptant le style d'enseignement aux différents besoins des élèves. Par exemple, les enseignants peuvent se concentrer sur différentes méthodes d'apprentissage qui permettent aux élèves d'obtenir de bons résultats, et sur des méthodes d'évaluation alternatives.

➤ Les pouvoirs publics devraient encourager le développement d'un environnement d'apprentissage performant pour tous, par exemple en se concentrant sur la conception universelle de l'éducation (Universal Design for Learning)..

➤ La conception universelle comme point de départ

La conception universelle de l'apprentissage signifie que les matériels d'apprentissage, l'évaluation, les méthodes d'enseignement, etc. sont conçus pour être accessibles à tous. En tenant compte des besoins de tous les élèves possibles dès le départ, des ajustements moins spécifiques sont nécessaires par la suite. En outre, en supprimant les obstacles dans le processus d'apprentissage à l'avance, les écoles peuvent créer des possibilités d'apprentissage plus optimales pour tous les élèves. Étant donné que la plupart des écoles d'aujourd'hui ne sont pas encore organisées selon ce principe, il y a encore souvent un besoin d'aménagements raisonnables pour les élèves en situation de handicap. Ce besoin peut être grandement réduit dans un système d'éducation inclusif, bien que certains élèves puissent encore avoir besoin d'aménagements raisonnables.

➤ Éliminer les préjugés et les barrières sociales

L'enseignement inclusif inclut tout le monde. Chaque élève doit donc se sentir valorisé, respecté, impliqué et entendu. Comment est-ce possible ? En s'attaquant aux préjugés et en créant un environnement d'apprentissage sûr et positif avec les élèves eux-mêmes. Pour y parvenir, l'école doit également élaborer une politique efficace en matière de harcèlement.

➤ Former et soutenir les enseignants

Les enseignants doivent-ils être en mesure de fournir ce soutien adapté du jour au lendemain? Bien sûr que non. Pour que l'enseignement inclusif soit possible, il est essentiel que les enseignants et les autres membres du personnel reçoivent l'éducation, la formation et le soutien appropriés. Ce n'est qu'ainsi qu'ils se sentiront suffisamment compétents et motivés pour promouvoir et réaliser l'inclusion. L'inclusion peut, par exemple, constituer l'un des fils rouges de l'ensemble du programme de formation des enseignants. Les enseignants devraient également avoir la possibilité de se former à l'inclusion tout au long de leur carrière.

- Les pouvoirs publics devraient également aider les enseignants à réaliser l'inclusion en classe. Par exemple, par le biais d'un soutien plus structurel dans l'école elle-même ou d'un co-enseignement. Enfin, le cas échéant, les enseignants devraient également pouvoir faire facilement appel à un soutien en dehors de l'école.
- Élargir la compréhension de l'éducation inclusive : elle doit inclure tous les apprenants, indépendamment de leur identité, de leur origine ou de leurs capacités.

Bien que le droit à l'éducation inclusive s'applique à tous les apprenants, de nombreux gouvernements n'ont pas encore fondé leurs lois, politiques et pratiques sur ce principe. Les systèmes éducatifs, qui célèbrent la diversité et estiment que chaque personne apporte une valeur ajoutée, a du potentiel et doit être traitée avec dignité, permettent à tous d'acquérir non seulement les bases, mais aussi l'éventail plus large de compétences dont le monde a besoin pour construire des sociétés durables. Il ne s'agit pas de mettre en place un département de l'éducation inclusive. Il s'agit de ne discriminer personne, de ne rejeter personne, de faire tous les aménagements raisonnables pour répondre à la diversité des besoins, et d'œuvrer pour l'égalité des sexes. Les interventions doivent être cohérentes de la petite enfance à l'âge adulte afin de faciliter l'apprentissage tout au long de la vie, et il convient donc d'adopter une perspective inclusive dans la préparation des plans du secteur de l'éducation.

- Cibler les financements sur les élèves en situation de handicap: il n'y a pas d'inclusion quand des millions d'individus n'ont pas accès à l'éducation.

Après s'être dotés des instruments juridiques pour s'attaquer à des obstacles à l'accès tels que le travail des enfants, le mariage des enfants et les grossesses d'adolescentes, les gouvernements ont besoin d'une stratégie à deux volets, qui alloue un financement général pour créer un environnement d'apprentissage inclusif pour tous les apprenants, et un financement ciblé pour suivre le plus tôt possible ceux qui sont le plus à la traîne. Dès l'accès à l'école, les interventions précoces peuvent réduire considérablement l'impact potentiel du handicap sur la progression et l'apprentissage.

- Partager l'expertise et les ressources : c'est le seul moyen de favoriser la transition vers l'inclusion.

À bien des égards, la réalisation de l'inclusion est un défi de gestion. Les ressources humaines et matérielles nécessaires pour affronter la diversité sont rares. Historiquement, elles ont été concentrées dans un petit nombre d'endroits en raison de la ségrégation de l'offre et sont inégalement réparties. Des mécanismes et des mesures d'incitation sont nécessaires pour les déplacer en souplesse, afin de garantir que l'expertise spécialisée soutienne les écoles ordinaires et les établissements d'éducation non formelle.

- Engager un dialogue permanent avec les communautés et les parents : l'inclusion ne peut être imposée d'en haut.

Les gouvernements doivent laisser aux communautés la possibilité d'exprimer leurs préférences sur un pied d'égalité dans la conception des politiques d'inclusion dans l'éducation. Les écoles devraient accroître les interactions à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école sur la conception et la mise en oeuvre des pratiques scolaires par le biais des associations de parents ou de systèmes de jumelage des élèves. L'avis de chacun devrait compter.

- Assurer la collaboration entre les ministères, les secteurs et les niveaux de gouvernement : l'inclusion éducative n'est qu'un sous-ensemble de l'inclusion sociale.

Les ministères partageant la responsabilité administrative de l'éducation inclusive doivent collaborer pour identifier les besoins, échanger les informations et concevoir les programmes. Les gouvernements centraux doivent assurer un soutien humain et financier aux gouvernements locaux pour qu'ils puissent remplir des mandats clairement définis en matière d'éducation inclusive.

- Appliquer une conception universelle : veiller à ce que les systèmes inclusifs réalisent le potentiel de chaque apprenant.

Tous les enfants devraient apprendre dans le cadre d'un même programme d'études flexible, pertinent et accessible, qui reconnaît la diversité et répond aux besoins des différents apprenants. Les langues parlées et les langues des signes ainsi que les images employées dans les manuels scolaires doivent assurer la visibilité de tous tout en supprimant les stéréotypes. L'évaluation devrait être formative et permettre aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris de diverses manières. Les infrastructures scolaires ne devraient exclure personne et l'énorme potentiel des technologies devrait être exploité.

- Préparer, autonomiser et motiver le personnel éducatif : tous les enseignants doivent être préparés à enseigner à tous les élèves.

Les approches inclusives ne doivent pas être traitées comme un sujet spécialisé, mais comme un élément essentiel de la formation des enseignants, qu'il s'agisse de la formation initiale ou du développement professionnel. Ces programmes doivent s'attaquer aux idées reçues selon lesquelles certains élèves sont déficients et incapables d'apprendre. Les chefs d'établissement doivent être préparés à mettre en œuvre et à transmettre un état d'esprit inclusif dans leur école. Une main-d'œuvre éducative diversifiée favorise également l'inclusion.

- Collecter des données sur et pour l'inclusion en faisant preuve d'attention et de respect : éviter les étiquetages stigmatisant.

Les ministères de l'éducation doivent collaborer avec les autres ministères et les agences statistiques à la collecte cohérente des données démographiques, afin de comprendre l'ampleur des désavantages subis par les marginalisés. Concernant le handicap, il convient de privilégier l'utilisation de la série restreinte de questions et du module sur le fonctionnement de l'enfant du Groupe de Washington. Les systèmes administratifs devraient viser à collecter des données pour la planification et la budgétisation de l'aide à la fourniture de services d'éducation inclusive, ainsi que des données sur l'expérience de l'inclusion. Toutefois, le désir de disposer de données détaillées et robustes ne doit pas prendre le pas sur la garantie qu'aucun apprenant n'en pâtisse.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre étude portait l'inadéquation des infrastructures scolaires à la pratique d'une éducation inclusive. En effet cette étude visait à déterminer l'influence qu'exerce les infrastructures scolaires des établissements secondaires du département du Mfoundi à la pratique d'une éducation inclusive. Cette étude a démontré les lacunes dans les politiques éducatives et pour le Cameroun d'avoir des activités d'éducation inclusives. On a également observé qu'il y a un manque de connaissances sur les pratiques pédagogiques inclusives chez le personnel administratif et enseignant. De plus, l'étude révèle la non respect des normes de construction des établissements scolaires pour faciliter l'accès ainsi la pratique d'une éducation inclusive.

En effet à la question de savoir en quoi les infrastructures scolaires secondaires du département du Mfoundi sont inadéquats à la pratique d'une éducation inclusive , nous pouvons dire l'architecture des établissements ne tiennent pas compte du facteur handicap de certains élèves . Ainsi l'accessibilité au sein de ces établissements n'assure pas l'intégration des élèves en situation de handicap . De plus, si la sécurité est plus moins respectée il en demeure moins pour la structure et les équipements pédagogiques.l'éducation et la formation des enseignants pour l'éducation inclusive apparaissent urgentes.

L'inclusion concerne la gestion de la diversité, donc toute la philosophie de l'école. Avec une épistémologie claire de l'éducation inclusive, les pratiques pédagogiques devraient être dérivées d'une compréhension que le handicap émerge d'un chemin de développement différent et ne devrait pas être basé sur une hypothèse de déficit. Pour atteindre les objectifs de l'éducation inclusive, il faut des enseignants dotés de compétences et de compétences pédagogiques transformatrices qui ne peuvent être atteints que par des réformes des programmes actuels de formation des enseignants. Les enseignants ayant un profil inclusif

Profil de l'enseignant inclusif

Pour les processus pédagogiques transformateurs

Qualité de l'enseignant / apprentissage / évaluation Favoriser un environnement pédagogique inclusif encourageant.

L'apprentissage pratique transformateur (apprentissage coopératif)

(L'environnement d'apprentissage coopératif sensible au genre, - Etape, 2013)

Attitudes, croyances / valeurs pour améliorer les pratiques inclusives; L'énergie de soutien et l'engagement d'autrui fait ressortir le meilleur.

Intrants pédagogiques - Infrastructure, technologie d'assistance, ressources humaines et matérielles de soutien

Évaluation de la force et non de la faiblesse -Le cadre d'évaluation pour les enfants dans le besoin et leurs familles

Connaissances et Compétences pour la gestion de la diversité et de la structure de la discipline (Étude des fondations pendant la formation initiale et continue des enseignants)

Comprendre les caractéristiques psychologiques de la diversité des apprenants 156 doivent être critiqués dans leurs pratiques pédagogiques. Pour développer les compétences requises, les disciplines pédagogiques doivent être enseignées de manière à aborder les attitudes, les valeurs, les compétences, les techniques, les croyances et les connaissances, en s'assurant qu'elles soient liées à une compétence pédagogique spécifique et générique (p.19). On s'attend à ce que les écoles s'adaptent et changent afin d'adopter des pratiques inclusives lorsqu'elles réfléchissent à leurs valeurs, à la structure de l'organisation scolaire, aux programmes d'études, aux stratégies d'évaluation et d'enseignement afin d'assurer une pleine participation. Tout cela a des conséquences importantes pour une politique d'éducation inclusive). Enfin, l'étude plaide pour une nouvelle politique d'éducation qui traite de l'éducation inclusive et un programme pour le perfectionnement professionnel continu des enseignants en cours d'emploi sur la pédagogie inclusive et l'auto-développement des enseignants. Elle réitère l'importance de connaître l'apprenant, car la préoccupation la plus importante est l'inclusion d'enfants non scolarisés et ceux ayant d'autres besoins éducatifs particuliers. Les enfants sont d'une grande valeur pour toute société afin que les parents soient encouragés à envoyer leur enfant en situation de handicap à l'école et à mettre en place une loi pour cette préoccupation. Certaines questions critiques doivent être éradiquées telles que :

- les questions des barrières culturelles ;
- les problèmes de transport en particulier pour les personnes en situation de handicap moteur ;
- la discrimination à l'égard des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux considérant qu'ils ne sont pas importants ;
- l'intimidation par groupe de pairs qui reste un problème sérieux.

Le counseling doit être effectué pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Les enfants dits « normaux » doivent également être encouragés à accepter ces enfants en situation de handicap dans les écoles. Les résultats ont également révélé qu'il existe un développement insuffisant des ressources humaines pour soutenir l'éducation inclusive ou les élèves en situation de handicap. L'étude souligne la nécessité d'approches différenciées en matière d'enseignement et d'évaluation. L'évaluation dans un contexte d'apprentissage didactique différencié est un processus d'évaluation continu. L'enseignant doit recueillir des informations avant, pendant et après les instructions pour mieux faciliter l'apprentissage. Chapman et King (2012) postulent 157 qu'un tel processus assure le succès de tous les élèves dans la classe différenciée, les données provenant de diverses sources aidant à donner une vue globale du rendement des élèves. Il est essentiel que, lors de l'évaluation des élèves dans la classe différenciée, l'évaluation soit authentique, ce qui signifie que les élèves ont une variété de tâches démontrant des compétences réelles. L'éducateur doit s'assurer si l'élève a acquis les compétences ou les

concepts, en se basant sur des critères standards pour atteindre la validité, et faire des apprenants des personnes productives pour leur communauté (Chapman et King, 2012). Enfin, cette étude est conforme aux aspirations de l'Agenda de l'Union africaine 2063 et de la Stratégie continentale pour l'éducation en Afrique 2016-2025. L'agenda de 2063 se concentre sur le développement d'un capital humain qualifié fondé sur les principes directeurs et les piliers identifiés. Les préoccupations importantes abordées dans les principes directeurs sont par exemple, le désir de mettre en place: - un système qualitatif d'éducation et de formation pour fournir au continent africain des ressources humaines efficaces adaptées aux valeurs fondamentales africaines et donc capables d'atteindre la vision et les ambitions de l'Union africaine en 2063 ; - une éducation holistique, inclusive et équitable avec de bonnes conditions pour l'apprentissage tout au long de la vie est une condition sine qua non pour un développement durable. L'un des piliers les plus importants à prendre en compte dans l'exécution de ces principes est la création et le développement continu d'un environnement d'apprentissage propice. Cette vision garantira l'inclusion de tous pour le développement durable en Afrique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE

Amnesty International & Action Aid (2013), *Le droit à l'éducation, les droits économiques, sociaux et culturels en pratique*, Amnesty International, Action Aid, 2013.

Amrani Soumia, Goupil-Barbier Léo & Sevet Dominique (2012), *Droit des personnes en situation de handicap à l'éducation inclusive au Maroc, Maroc, Handicap International*.

Armstrong Felicity & Barton Leon (2003), « *Besoins éducatifs particuliers et "inclusive education"* », dans Brigitte Belmont & Aliette Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

Arnaiz Sanchez Pilar (2003), « *Perspective de formation* », dans Brigitte Belmont & Aliette Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

Bataille Pascal & Midelet Julia (2014), *L'école inclusive: un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*, Bielsko-Biala, ESF Éditeur.

Belmont Brigitte & Vérillon Aliette (2003), « *Introduction* », *Diversité et handicap à l'école* quelles pratiques éducatives pour tous ?, André-Brigitte Belmont & Aliette Vérillon (dir.), Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

Benoît Hervé (2014), « *Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évaluation des pratiques ?* », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 65, p. 189-204.

Booth Tony & Ainscow Mel (2004), *Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play*

Booth Tony & Ainscow Mel (éds.) (1999), *From Them To Us: An International Study of Inclusion in*

burundais : de l'opportunité des mesures de discrimination positive, Université du Burundi, Mémoire pour le diplôme d'études supérieures spécialisées en Éducation à la paix et la résolution pacifique des conflits, Université du Burundi.

Cridis (2012), *Analyse de la question enseignante au Burundi. Diagnostic et Perspectives pour le Renforcement des Capacités du Système Éducatif*, Bujumbura, UNESCO.

DE ANNA Lucia (2003), « *Un enfant gravement handicapé à l'école* », dans Brigitte Belmont & Aliette Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

Deluca Marcela, Tramontano Carlo & Kett Maria (2014), « *Including Children with Disabilities in Primary*

Diop Idrissa (2012), La scolarisation des enfants handicapés au Sénégal, Thèse de doctorat, Université Clermont-Ferrand 2.

Ebersold Serge & Detraux Jean Jacques (2013), « Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée », *European Journal of Disability Research*, n° 7, p. 102-115.

Education for Children With Disabilities, South Africa, Human Rights Watch.

Education, Londres, Routledge.

Galasso-Chaudet Nicole & Bergier Bertrand (2016), « La prise en compte des élèves à "besoins éducatifs particuliers" au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive », dans V. S.-D. de Almeida & E. Auriac-Slusarczyk (dir.), *Les ateliers-philo en contexte scolaire*, n° 24, p. 164-182.

Garel Jean-Pierre (2005), « L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique », *Reliance*,

Garnier P. (2013), *Enseigner à des élèves avec autisme dans un paradigme inclusif : quels dilemmes, quels savoir -se- transformer ?*, Thèse de doctorat, Université Paris 8-Vincennes-Saint Denis.

Handicap International (2011), *Un pas vers la promotion et le développement de l'éducation inclusive au Burundi : pour une réelle Éducation pour Tous*, Rapport d'évaluation à mi-parcours, Handicap International, Bujumbura (Burundi).

Handicap International (2013), *Un pas vers la promotion et le développement de l'éducation inclusive au Burundi. Pour une réelle Éducation pour Tous*, Rapport narratif de fin de projet, Handicap International, Bujumbura (Burundi).

<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/672>

Human Right Watch (2015), *Complicit in Exclusion. South Africa's Failure to Guarantee an Inclusive*

in Early Years and Childcare, Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education.

Loubet Del Bayle Jean-Louis (1989), *Introduction aux méthodes des sciences sociales*, Toulouse, Privat.

Louis Jean-Marc (2006), *L'accueil des élèves handicapés une chance pour l'Ecole tout entière*, *Reliance*,

Mitiku Wondewosen, Alemu Yitayal & Mengsitu Semahegn (2014), « Challenges and Opportunities to Implement Inclusive Education », *Asian Journal of Humanity, Art and Literature*, vol. I, n° 2, p. 118-136.

Mpofu Elias (2003), « Enhancing social acceptance of early adolescents with physical disabilities: Effects of role salience, peer interaction and academic support interventions », *International Journal of Disability, Development and Education*, n° 50(4), p. 435-454.

Mukene Pascal & Mivuba Antime (2014), Les réformes du système éducatif burundais et le droit à l'éducation, Rapport définitif, Commission nationale indépendante des droits de l'homme, Bujumbura (Burundi).

Musengi Martin & Chireshe Regis (2012), « Inclusion of Deaf Students in Mainstream Rural Primary Schools in Zimbabwe: Challenges and Opportunities », *Stud Tribes Tribals*, vol. X, n° 2, p. 107-116.

Ndayisaba Joseph & De Grandmont Nicole (1999), Les enfants différents, Québec, Les Éditions Logiques.

Ndjebakal Souck Emmanuel (2018) , Gouvernance scolaire et performance des collèges confessionnels catholiques au Cameroun : vers une compréhension du climat organisationnel
Nibitegeka Cyriaque (2010), Le droit à l'éducation et les enfants handicapés au Burundi, Bujumbura

Petitfour Édith (2015), « Enseignement de la géométrie à des élèves dyspraxiques visuospatiaux inclus en classe ordinaire », *Recherches en éducation*, n° 23 (Handicap et apprentissages scolaires conditions et contextes), p. 82-94.

Plaisance Éric (2003), « Évolution historique des notions », *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

Plaisance Eric (2013), « De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 63, p. 219-230.

Porter L. Gordon (2014), « A recipe for successful inclusive education: three key ingredients revealed », *Revista Journal*, n° 33, p. 10-17, En ligne sur

Rasera J.-B. (2005), « L'éducation en Afrique subsaharienne. Les indicateurs d'efficience et leur utilisation politique », *Tiers-monde*, Tome 46, n° 182 (Femmes, famille, fécondité. De la baisse de la fécondité à l'évolution du statut des femmes), p. 407-426.

Rousseau Nadia & Prud'homme Luc (2010), « C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive », *La pédagogie de l'inclusion scolaire pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Québec, Presses de l'Université de Québec, p. 9-46.

School: the case of Mashonaland, Zimbabwe », *Working Paper Series*,

Schools in Zimbabwe Schools », *Greener Journal of Educational Research*, vol. III, n° 9, p. 424-431.

Seberege Pierre Claver (2006), Intégration des personnes handicapées dans le processus démocratique

Shields Nora & Synnot Anneliese (2016), Perceived barriers and facilitators to participation in physical

Strauss Anselm & Corbin Juliet (1990), Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques, Londres, Sage.

Tant Maxime & Watelain Eric (2014), « Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015) », Staps, 2014/4 (n° 106), p. 37-53

Tant Maxime (2014), Inclusion en Éducation Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français, Thèse de doctorat, Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis.

Thomazet Serge (2012), « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers », Le Français aujourd'hui, n° 177(2), p. 11-17.

Tshabalala Thembinkosi (2013), « Effectiveness of Inclusive Education Provision (Integrated Units) in all

UNESCO (1994), La déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, Paris, UNESCO (France).

UNESCO (2015), La scolarisation des enfants en situation de handicap : une expérience en cours à Madagascar pour les enfants avec une déficience intellectuelle, Madagascar, UNESCO (France).

Vaney Louis & Debruères Christine (2002), Intégration scolaire, INSIEME, Genève, Dossier tiré du bulletin n° 174, En ligne http://www.insieme-ge.ch/wp-content/uploads/2014/01/tire_a_part_integration_scolaire.pdf

Vienneau Raymond (2006), « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion », dans Carmen Dionne & Nadia Rousseau (éds.), Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-32.

DOCUMENTS CADRE, LEGISLATIF ET REGLEMENTAIRE

- Agenda 2030 : le quatrième objectif milite pour une éducation de qualité (ODD4)
 - Article 26 de la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (UNESCO)
- Circulaire n ° 86/1/658/MINEDUC/CTZ du 13 janvier 1986

- Document de Stratégie Sectorielle de l'Education 2013-2020
- L'article 3 de la loi n ° 83/13 de juillet 1983 porte sur l'éducation des enfants en situation de handicap.
- lettre circulaire commune n ° 283/07/LC/MINSEC/MINAS du 14 août 2007
- Loi N° 004/022 du 22 Juillet 2004 fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun
- Loi N° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes en situation de handicap suivie du texte de la demande mis en place en 1990.
- Normes ISO 9001
- Ministère de l'Education nationale et de Formation professionnelle, Normes de construction scolaires
- Stratégie Nationale de l'Education pour l'Afrique et l'Union Africaine
- Stratégie Nationale de l'Education 2020-2030

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE	ii
SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTES DES FIGURES	vii
RESUME	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
0.1-Contexte et justification du choix de l'étude	4
0.1.1-Contexte de l'étude	4
0.1.2-Justification de l'étude.....	6
0.2-Formulation et positionnement du problème	7
0.3-Questions de recherche	8
0.3.1- Question principale de recherche	8
0.3.2- Questions spécifiques de recherches.....	8
0.4-Hypothèses de recherche	9
0.4.1- Hypothèse générale de recherche.....	10
0.4.2- Hypothèses spécifiques de recherche	10
0.5-Objectifs de la recherche	10
0.5.1- Objectif principales de la recherche.....	11
0.5.2- Objectifs spécifiques.....	11
0.6-Intérêts de l'étude.....	11
0.6.1- Intérêt scientifique ou psychopédagogique.....	11
0.6.2- Intérêt socioculturel	12
0.6.3- Intérêt économique.....	12
0.7-Délimitation de la recherche.....	12
0.7.1- Délimitation thématique.....	12
0.7.2- Délimitation spatiale	13
0.7.3- Délimitation temporelle.....	13
0.7.4- Délimitation conceptuelle.....	13
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET DE L'EDUCATION INCLUSIVE.....	15

CHAPITRE I : RÉTENTION DES ÉCRITS RELATIVE AUX INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	17
1.1-Approche notionnelle	17
1.1.1-Les infrastructures scolaires	17
1.1.1.1- Normes de construction des infrastructures scolaires au Cameroun	19
1.1.2- De l'éducation à une éducation inclusive	20
1.1.3- L'invalidité	21
1.2.REVUE DE LA LITTERATURE	23
1.2.1. Comprendre la notion d'infrastructures scolaires	23
1.2.1. Éducation inclusive	24
1.2.2.Inclusion comme philosophie	28
1.2.3.La politique d'inclusion	30
1.1.2.3- l'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité.....	34
1.2.4- les normes des constructions des établissements scolaires	45
1.Dispositions.....	45
2.Principes généraux	45
3- Normes de planification géographique	46
1.2-Modèles théoriques	51
1.2.1 La théorie de l'équité.....	52
1.2.2-L'écologie du développement humain de Bronfenbrenner.....	53
1.2.3-Théorie des contingences.....	56
1.2.4- Modèle social du handicap.....	57
CHAPITRE II : CONSTRUCTION DU CADRE MÉTHODOLOGIQUE LIÉ AIX INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET L'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	61
2.1 Le devis de l'étude	61
2.1.1 La validité interne du devis explicatif	63
2.1.2 La validité externe du devis explicatif	63
2.2- la méthode de recherche	64
2.2.1- Type de recherche.....	64
2.3- Population de l'étude.....	65
2.4- Techniquement d'échantillonnage et échantillon.....	65
2.5.1- La recherche documentaire.....	66
2.5.2- La grille d'observation	66

2.5.3- Présentation du questionnaire.....	67
2.5.3.1- La pré-enquête	68
2.5.3.2-Le pré-test.....	68
2.5.3.3-. Administration du questionnaire.....	68
2.6- METHODES D'ANALYSE DES DONNEES	69
2.6.1- Le test de signification statistique	69
2.6.2- La règle de prise de décision	69
2.6.3- Mesure de degré de liaison	70
2.6.4- Règle de convention.....	70
2.7- LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITES.....	70
2.7.1- Les variables	70
2.7.2-. Les indicateurs et les modalités	70
DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES EMPIRIQUES DE L'INFLUENCE DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES SUR LA PRATIQUE D'UNE ÉDUCATION INCLUSIVE	72
CHAPITRE III : ANALYSE DES RÉSULTATS EMPIRIQUES DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES ET DE LA PRATIQUE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE DANS LE DÉPARTEMENT DU MFOUNDI.....	74
3.1- Description de l'échantillon.....	74
3.3- présentation des données liées a la corrélation les infrastructures scolaires et l'éducation inclusive dans le département du Mfoundi.....	78
3.4- présentation des données liées à la sécurité au sein des infrastructures scolaires secondaires.....	81
3.5- présentation des données liées à la structure des infrastructures scolaires	85
3.6- présentation des données liées aux équipements didactiques au sein des infrastructures des établissements secondaires	91
CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION SUR LES PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES	98
4.1- ANALYSE INFERENTIELLE	98
3.4.1- Vérification de l'hypothèse de recherche 1(hr1)	99
4.1. HYPOTHESE I.....	106
4.2. HYPOTHESE 2	106
4.3. HYPOTHESE 3	107
4.4. HYPOTHESE 4	107

4.5. LIMITES DE L'ETUDE	107
4.6. PROPOSITIONS.....	107
CONCLUSION GÉNÉRALE	112
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE.....	116
ANNEXES	122
TABLE DES MATIERES.....	123