

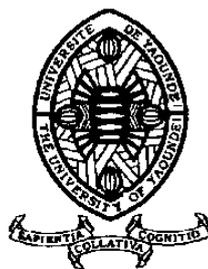
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail- Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

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



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace- Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

**FACTEURS SOCIO-ORGANISATIONNELS ET ADOPTION DES
PRATIQUES MANAGERIALES DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES
PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP DANS LES
ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
CAMEROUNAIS**

**Mémoire soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de
l'Education**

Filière : Management de l'Education.

Option : Conception et Evaluation des Projets Educatifs

Par

FOTSO FOTUE Arlette

Licenciée en Psychologie sociale

Membres du jury



Qualité	Noms et prénoms	Université d'Attache
Président	FONKOUA Pierre (Pr)	Université de Yaoundé I
Rapporteur	NOUMBISSIE Claude Désire (MC)	Université de Yaoundé I
Examineur	KWALLO NGANDO Martin (MC)	Université de Yaoundé I

Septembre 2018



AVERTISSEMENT :

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES GRAPHIQUES	vi
SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	vii
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
PREMIÈRE PARTIE:	6
CADRE THÉORIQUE	6
CHAPITRE 1 :PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	7
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL DE L'ETUDE	16
CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE.....	47
DEUXIEME PARTIE.....	61
CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE.....	61
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE	62
CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS	74
CHAPITRE 6 : ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS ...	96
CONCLUSION GENERALE	114
REFERENCES.....	117
TABLE DES MATIÈRES	124
ANNEXES	128

A

Mon Époux et à Ma Maman, je dédie ce Mémoire

REMERCIEMENTS

Ce mémoire a pu être réalisé grâce à l'encadrement et le soutien de plus d'une personne. C'est le lieu ici de remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail. Qu'il nous soit donc permis d'adresser notre profonde gratitude à :

- Notre Encadreur en la personne du M. NOUMBISSIE Claude Désiré, pour son apport à ce travail au travers de sa disponibilité, son ouverture et ses conseils ;
- Notre Doyen, pour son appui scientifique tout au long de notre formation ;
- Tous les enseignants de la faculté des Sciences de l'éducation en général et ceux du département de Curricula et Évaluation en particulier, pour leurs enseignements et leurs conseils ;
- Tous les différents chefs d'établissement de la ville de Yaoundé pour leur compréhension et leurs conseils durant la collecte des informations ;
- Toutes les personnes enquêtées qui ont consenti à fournir des informations nécessaires à l'édification de ce travail de recherche ;
- Mon époux Monsieur Menyaga Achille David, pour son soutien inconditionnel ;
- Nos camarades de promotion, en particulier Monsieur AlimaJules Roger et Mme Manga pour leur soutien lors des enquêtes ;
- Mon feu pèreMonsieur Fotue Pierre pour son soutien inconditionnel;
- Mes sœurs et frères : maman Berthe, papa Alexis, maman Christine, papa Guibert, papa Ruphin, papa Michel, papa François, papa Magloire, maman Judithe, maman Yollandepour leurs multiples soutiens affectif et moral ;
- Toute la famille Ngba pour leurs soutiens multiformes ;
- Messieurs SamuelNdie, NgueleBiyo'o François pour leur soutien documentaire ;
- Messieurs Anzongo Blaise, FeussiRomial, pour leur soutien méthodologique ;
- Messieurs Kan ChopThierry Noel, Soh Samuel pour leurs encouragements ;
- Ma complice DjemaiaBenmohammed pour son soutien technique et moral.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique	64
Tableau 2: Genre des participants	74
Tableau 3:Age	74
Tableau 4:Expérience de travail	75
Tableau 5: Poste dans l'établissement	75
Tableau 6:Spécialité d'étude	76
Tableau 7:Niveau d'étude	76
Tableau 8:Type d'établissement.....	77
Tableau 9:Votre établissement accueille-t-il des élèves en situation de handicap ?.....	77
Tableau 10:Quels types de handicap?	77
Tableau 11:votre établissement scolaire envisage-t-il accueillir des personnes en situation de handicap de divers types s'ils en font la demande ?.....	78
Tableau 12:Le règlement intérieur comporte des dispositions à cet effet.....	78
Tableau 13: Des aménagements des espaces sont faits pour tout type de handicap	78
Tableau 14:L'accès est favorable à tous types de handicap.....	79
Tableau 15: tableau récapitulatif des effectifs et des pourcentages des répondants en accord ou en désaccord relatifs à la première hypothèse de recherche.....	84
Tableau 16:tableau récapitulatif des effectifs et des pourcentages des répondants en accord ou en désaccord relatifs à la deuxième hypothèse de recherche	90
Tableau 17: tableau récapitulatif des effectifs et des pourcentages des répondants en accord ou en désaccord relatifs à la troisième hypothèse de recherche	94
Tableau 18: tableau de contingence	97
Tableau 19:chi deux et coefficient de contingence	98
Tableau 20:tableau de contingence	99
Tableau 21::chi deux et coefficient de contingence	99
Tableau 22:tableau de contingence	101

Tableau 23:chi deux et coefficient de contingence	101
Tableau 24:récapitulatif des hypothèses	103

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Organiser en permanence au sein de l'établissement des cours de recyclage....	79
Graphique 2:Organiser en permanence au sein de l'établissement des séminaires	80
Graphique 3:Instaurer une parfaite collaboration entre le corps administratif, les enseignants et les élèves.....	81
Graphique 4:Instaurer une parfaite communication au sein de l'établissement	81
Graphique 5:Veiller à la participation de tout le personnel administratif ainsi que de tous les enseignants aux journées pédagogiques	82
Graphique 6:Cultiver chez tous les enseignants le sens de l'assistance pédagogique	83
Graphique 7:Rendre accessibles les bibliothèques et les adapter en fonction des personnes en situation de handicap	85
Graphique 8:Organiser en permanence les réunions pour favoriser les échanges entre le personnel administratif, les enseignants et les élèves	86
Graphique 9:Organiser en permanence les compétitions interclasses, inter établissements pour faciliter la communication et les échanges.....	87
Graphique 10:Organiser des excursions pour créer un climat harmonieux entre les élèves....	88
Graphique 11: Favoriser la multiplication des clubs au sein de l'établissement	88
Graphique 12:Multiplier les activités sportives pour tous les élèves	89
Graphique 13:Promouvoir les mêmes enseignements pour tous	91
Graphique 14:Promouvoir les mêmes évaluations pour tous.....	92
Graphique 15:Promouvoir l'égalité des chances d'apprentissage pour tous.....	92
Graphique 16:Promouvoir les chances de réussite pour tous.....	93
Graphique 17:Garantir l'équité de traitement pour tous	93
Graphique 18:Garantir l'équité dans l'accès aux ressources	94

SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

CIF : classification internationale du fonctionnement et de la santé

ddl : degré de liberté

EDS-MICS : Enquête Démographique et de Santé et à Indicateurs Multiples (EDS-MICS)

EHDAA : élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

e_i : effectif attendu par classe de la variable dans l'échantillon ;

EPPI : école primaire publique inclusive

EPPIA : école primaire publique d'application inclusive

EPT : éducation pour tous

f_i : fréquence de chaque classe de la variable dans la population de référence ou théorique ;

H₀: hypothèse nulle

H₁: hypothèse alternative

HS: hypothèse spécifique

ILSMH: the international league of societies of persons with mental handicap

MINAS : Ministère des Affaires Sociales

MINEDUB : ministère de l'éducation de base

MINEDUC : ministère de l'éducation de base

MINESEC : ministère des enseignements secondaires

N : effectif total de l'échantillon ;

o_i: effectif observé par classe de la variable dans l'échantillon ;

ONU : Organisation des Nations-Unies

QS : question scientifique

r : nombre de lignes (classes) ;

RGPH : Recensement Général de la Population et de l'Habitat

TAR: Théorie de l'action raisonnée

TCP: théorie du comportement planifié

VD : variable dépendante

VI : variable indépendante

X²: khi carré

X² cal : khi carré calculé

X² obs : khi carré observé

P : Probabilité critique

RESUME

La présente étude est intitulée : « facteurs socio-organisationnels et adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais ». Cette étude part du constat selon lequel l'éducation inclusive n'est pas effective dans les établissements d'enseignement secondaires Camerounais. Elle pose le problème de la non effectivité de l'inclusion dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire au Cameroun alors que les politiques internationales et nationales en faveur de l'inclusion scolaire postulent un droit fondamental des jeunes en situation de handicap à la scolarisation en milieu ordinaire. Ainsi tous les élèves qui vivent sur un territoire devraient pouvoir fréquenter l'école de leur quartier au mieux de leurs possibilités.

L'objectif principal de cette étude est de vérifier si les facteurs socio-organisationnels contribuent à l'adoption des pratiques managériales efficaces des acteurs éducatifs en matière d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire Camerounais, d'où la question de recherche suivante : quels sont les facteurs socio organisationnels de l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire au Cameroun ?

Partie de la question de recherche, après analyse et opérationnalisation des variables, trois hypothèses de recherche ont été formulées. Le leadership solide, la culture collaborative et les valeurs de justice sociale ont été reconnues comme étant des modalités d'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire dans les établissements scolaires Camerounais.

Le questionnaire a été élaboré pour la collecte des informations. Les données recueillies ont été analysées à l'aide du test du khi carré d'indépendance qui permet de mesurer le lien entre deux variables X et Y. Après interprétation, les trois hypothèses ont été confirmées. La confirmation de la totalité des hypothèses spécifiques a permis de confirmer l'hypothèse générale selon laquelle les facteurs socio-organisationnels influencent l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires Camerounais. Ceci a permis d'énoncer quelques suggestions aux

responsables en charge de l'éducation, aux responsables d'établissements scolaires et aux enseignants. Cette étude offre des perspectives en termes d'amélioration des conditions d'apprentissage et d'insertion harmonieuse des personnes en situation de handicap.

ABSTRACT

This study is entitled: "Socio-organizational factors and adoption of managerial practices for the inclusive education of persons with disabilities in secondary schools in Cameroon". This study is based on the observation that inclusive education is not effective in secondary schools in Cameroon. It raises the problem of the non-inclusiveness of secondary schools in Cameroon, while international and national policies in favor of inclusive education postulate a fundamental right of young people with disabilities to mainstream schooling. Thus all students who live on a territory should be able to go to school in their neighborhood.

The main objective of this study is to verify if socio-organizational factors contribute to the adoption of effective managerial practices by educational actors regarding inclusive education of persons with disabilities in Cameroonian secondary schools, education and training; thus the following research question: what are the socio-organizational factors in the adoption of managerial practices of inclusive education for people with disabilities in secondary schools in Cameroon?

From that research question, after analysis and operationalization of the variables, three research hypotheses were formulated. Strong leadership, collaborative culture and values of social justice have been recognized as modes of adoption of managerial inclusive practices in Cameroonian schools.

The questionnaire was developed for information collection. The data collected were analyzed using the chi-square independence. After interpretation, the three hypotheses were confirmed. The confirmation of all the specific hypotheses allows the confirmation of the general one according to which the socio-organizational factors influence the adoption of the managerial practices of the inclusive education of the people handicapped in the Cameroonian schools. This allowed some suggestions to education officials, school leaders and teachers. This study offers prospects in terms of improving learning conditions and harmonious integration of people with disabilities.

INTRODUCTION

Le thème qui fait l'objet de cette étude est intitulé : facteurs socio-organisationnels et adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais.

Qu'on la désigne sous son appellation initiale d'« intégration-mainstreaming » (Doré, Wagner, Brunet & Bélanger, 1998) ou sous sa manifestation la plus récente et la plus ambitieuse de « pédagogie de l'inclusion » (Rousseau, 2015), l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est un mouvement dont les fondements sociologiques et philosophiques sont désormais bien établis (Vienneau, 2002). L'inclusion scolaire s'appuie, entre autres arguments, sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'instruction qui « joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus : l'École » (Ducharme, 2008, p. 5). De plus, dans un esprit d'équité socio-pédagogique (Lafortune, 2006), un certain consensus semble aujourd'hui émerger autour de la légitimité de la diversité en éducation (Prud'homme, Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011), et ce, quelle que soit l'étendue des différences susceptibles d'être rencontrées au sein des élèves composant le groupe-classe (Vienneau, 2006).

C'est ainsi que l'inclusion scolaire continue d'alimenter de nombreuses questions de recherche et de développement en éducation, dont les problématiques sont associées à la conceptualisation même du phénomène, à ses postulats, à ses aspects opérationnels et à ses conditions de mise en œuvre. Nous pourrions faire correspondre ces diverses problématiques au développement d'un modèle théorique de l'inclusion scolaire et de son corollaire pédagogique : la pédagogie de l'inclusion (Rousseau, 2015). Ces problématiques d'ordres conceptuel et théorique sont évidemment loin d'être les seules à avoir été étudiées et documentées au cours des dernières décennies. Associés de près aux aspects opérationnels de l'inclusion scolaire, d'autres chercheurs ont étudié ou proposé différents modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire (Trépanier & Paré, 2010) ou pour faciliter l'intégration pédagogique dans un contexte inclusif (Benoit & Angelucci, 2011). Parmi les autres champs de recherche, mentionnons : la problématique des attitudes envers les élèves avec handicaps ou en difficulté (Bélanger, 2010); les études visant à décrire le rôle des divers intervenants scolaires (Moreau, 2010), incluant le rôle de leadership exercé par la direction d'école

(Parent, 2010); le développement et l'évaluation de dispositifs de soutien à l'inclusion scolaire (Bonvin, 2011); les défis de la formation initiale (Garbo & Albanese, 2006), de la formation continue (Prud'homme, 2010) et de l'accompagnement des intervenants scolaires (Ouellet, Caya et Tremblay, 2011); les impacts de l'intégration et de l'inclusion scolaires chez les enseignants (Ramel, 2010); les aspects légaux, les droits éducatifs et l'analyse des politiques scolaires (AuCoin, Goguen & Vienneau, 2011); etc. Sans se prétendre exhaustive, cette liste illustre néanmoins l'étendue et la diversité des champs de recherche associés à l'inclusion scolaire.

Bien que de nombreuses études aient mis en lumière des liens opérationnels entre les écoles pratiquant une pédagogie de l'inclusion et les écoles dites efficaces (Arceneaux, 1994; Gallucci, 1997; Morefield, 2002; Slee & Weiner, 2001) de même qu'entre les pratiques inclusives, l'apprentissage et le développement social (Vienneau, 2004, 2010), il ne serait pas juste de prétendre qu'une majorité d'écoles adoptent de telles pratiques. En effet, comme en témoignent Gardou, Poizat et Audureau (2004), les projets d'inclusion scolaire restent des exceptions, alors qu'une majorité de milieux scolaires continuent d'adopter des pratiques qui reposent davantage sur des exigences normatives associées à la perspective de l'intégration scolaire. L'ouvrage de Bélanger et Duchesne (2010) contribue également à la mise en évidence de réalités multiples en matière d'interventions plus inclusives, et ce, tant en contexte canadien qu'en contexte européen. Ainsi, l'identification des enjeux de l'intégration des élèves à risque du primaire et du secondaire en classe ordinaire gagne à faire l'objet d'une recension d'écrits qui s'inscrit dans une double perspective, celle de l'intégration scolaire et celle de l'inclusion scolaire. Notre travail de recherche porte donc sur : facteurs socio-organisationnels et adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire générale Camerounais.

La notion d'inclusion met en exergue le rapport aux autres: elle affirme que tout individu a sa place dans la vie sociale et que cette place ne doit être ni concédée, ni tolérée ou soumise à conditions. La consécration de cette affirmation remonte aux initiatives prises dès le début des années 1990, en Amérique du Nord, pour rendre la société plus réceptive à l'inclusion, notamment en s'opposant à l'exclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Cette notion a été l'objet de réflexions développées, du début des années 1990 au Royaume-Uni, dans le cadre de conférences annuelles sur l'inclusion (annual inclusion conferences), pour préciser des politiques et des modes de prise en charge refusant, au profit de leur acceptation

dans leur différence, l'exclusion des personnes en situation de handicap; elle rend compte des initiatives d'associations, comme la ligue internationale des sociétés pour personnes handicapées mentales ("The International League of Societies for Persons with Mental Handicap" (ILSMH)), rebaptisée d'ailleurs "Inclusion international", luttant contre les diverses formes d'exclusion auxquelles sont confrontées des personnes présentant une déficience intellectuelle. En France, l'usage du terme inclusion, tel qu'il est utilisé maintenant pour des personnes ou des groupes, est récent. Il ne correspond pas aux utilisations plus anciennes qui désignaient l'état d'une chose incluse.

La Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées, adoptée aux Nations unies en 2006 et ratifiée par la France en 2010, demande aux États de reconnaître le droit des personnes handicapées à l'éducation (article 24) et précise que l'exercice de ce droit doit être assuré, sans discrimination, sur la base de l'égalité des chances. Dans ces conditions, les États doivent veiller à ce que, en raison de leur handicap, les personnes handicapées ne soient pas exclues du système d'enseignement général (ONU, 2006). Ainsi, garantir à chaque enfant une place dans l'école de la République, faire en sorte que cette école soit une "école pour tous", soucieuse de la réussite de tout élève, indépendamment de sa particularité, y compris un problème de santé, une déficience ou des difficultés d'apprentissage : voilà le défi lancé par le projet d'une école inclusive énoncé par la loi de refondation de l'école de la République promulguée le 8 juillet 2013 qui indique : "le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction". Ce terme « inclusion » qui s'impose progressivement dans le langage public, scientifique et politique, à la place de celui d'intégration ou d'insertion, est devenu, en quelques années, la référence des politiques en faveur des droits des enfants et des personnes en situation de handicap. Ainsi, l'inclusion constitue l'un des objectifs de la déclaration de Salamanque (1994) et, la même année, des règles pour l'égalisation des chances, sont formulées et promulguées par l'ONU, ainsi que l'un des indicateurs retenus par l'Union européenne, dans le cadre de l'agenda de Lisbonne, pour évaluer les politiques publiques (UNESCO, 1994).

En Afrique la conférence régionale préparatoire tenue le 17 et 18 septembre 2008 à Yaoundé au Cameroun avait pour objectif d'aboutir à un document de vision commune et partagée de l'Afrique autour de l'éducation pour l'inclusion tenant compte de ses besoins et de ses spécificités. Le rapport de cette conférence (2008) avait montré que, malgré les progrès qui ont été accomplis vers l'éducation pour tous (EPT) depuis 2000 dans la région de l'Afrique

subsaharienne, la région comptait encore 33 millions d'enfants non scolarisés. Ce qui constitue un véritable problème et un grand défi à relever dans le système éducatif Africain.

En 2005, le 3^{ème} Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) avait dénombré 262 119 personnes vivant avec au moins un handicap, dont 127 381 femmes soit 48,59% et 134 738 hommes soit 51,40% qu'il s'agisse de sourds ou muets, lépreux, infirmes des membres supérieurs ou inférieurs, malades mentaux, ou des albinos. Ces statistiques montrent que le Cameroun est passé d'un taux de prévalence du handicap de 1,5% pour l'ensemble de sa population en 2005 à un taux d'un peu plus de 5% pour l'ensemble de sa population en 2011. De 2005 en 2011, le taux de prévalence du handicap dans la population du Cameroun a largement triplé, voire quadruplé. Une telle augmentation est non seulement significative, mais aussi alarmante.

Au niveau du Cameroun, la loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées en son article 2, désigne la personne handicapée comme « toute personne dans l'incapacité d'assurer par elle-même tout ou parties des nécessités d'une vie individuelle ou sociale normale, du fait de la déficience physique ou mentale, congénitale ou non ».

De même, la loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun Proscrit en son article 35 « les discriminations de toute nature » vis-à-vis des élèves. Cet engagement s'est matérialisé à travers la mise sur pied progressive d'un ensemble de textes pour promouvoir leur scolarisation :

- La Lettre circulaire n°86/LC/658/MINEDUC/CT2 du 13 Janvier 1986 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés indigents dans les établissements scolaires Publics et Privés ;
- La Lettre circulaire conjointe n°34/06/LCC/MINESEC/MINAS du 02 Août 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et de ceux nés des parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire ;
- L'Arrêté n°7707/A/SDT MINEDUB/SG/DEMP du 04 août 2015. Portant transformation de certaines Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application en Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application Inclusives (EPPI et EPPIA).

Ainsi, l'Etat camerounais garantit l'éducation à tout enfant, indépendamment de son handicap. C'est donc pour garantir la protection des personnes vulnérables en général et des

porteurs de handicap en particulier, qu'une des mesures prises par l'Etat camerounais a été de faire de la qualité de leur éducation une priorité nationale (TagneFeussi, 2014).

Il s'agira donc de relever les facteurs socio-organisationnels qui influencent l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignements secondaires Camerounais.

Pour répondre à ces préoccupations, ce travail s'articulera autour de deux parties :

La première partie porte sur le cadre théorique qui se subdivise en trois chapitres à savoir :

- Chapitre 1 : Problématique de l'étude. Il s'agit dans ce chapitre de développer tour à tour le contexte de l'étude, la formulation du problème, la question de recherche, des objectifs de l'étude, des intérêts de l'étude et de la délimitation de l'étude.
- Chapitre 2 : Cadre conceptuel de l'étude. Ici, il s'agit de définir les concepts clés de l'étude et de faire une revue de la littérature.
- Chapitre 3 : théories. Dans ce chapitre il s'agit de ressortir deux théories dans lesquels s'inscrit notre problème de recherche. Ce chapitre marque la fin de la première partie.

La deuxième partie est intitulée cadre méthodologique et opératoire et comporte trois chapitres à savoir :

- Chapitre 4 : méthodologie. Elle porte sur la formulation des hypothèses de l'étude qui suivra par la définition des variables, modalités et indicateurs, du plan de recherche, du tableau synoptique, du type de recherche, du site de l'étude, de la population de l'étude, de l'échantillon et de la méthode d'échantillonnage ainsi que de la présentation des techniques et outils statistiques d'analyse des données.
- chapitre 5 : présentation des résultats.
- chapitre 6 : Analyse, Interprétation et Discussion des résultats à la lumière des travaux antérieurs. Par la suite quelques perspectives et suggestions seront proposées pour améliorer le phénomène étudié.

PREMIÈRE PARTIE:
CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 :PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, nous parlerons du contexte et justification de l'étude, de la formulation de problème, de la question de recherche, des objectifs de l'étude, de l'intérêt de l'étude, ainsi que de la délimitation de l'étude.

1.1. Contexte et justification de l'étude

Le concept d'inclusion vient du monde anglo-saxon, à travers les notions de société inclusive, et pour ce qui concerne l'éducation, l'école inclusive. Il est lié aux mouvements des droits humains concernant les personnes handicapées. Ces mouvements qui ont vu le jour et se sont développés dans les années 1960-1970, ont trouvé des échos à l'ONU dans diverses déclarations, dans la décennie des personnes handicapées (1983-1992), et enfin plus récemment dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006. Ces évolutions se sont accompagnées d'une évolution conceptuelle : avec le passage d'une approche biomédicale et individuelle de la situation des personnes handicapées, avec la prééminence de la déficience comme cause explicative des situations, à une approche sociale et de droits, qui interroge la manière dont la société et ses diverses institutions conçoivent le « handicap » et accordent leur place aux personnes avec des « corps différents ». Le concept d'inclusion vient ici mettre un point d'orgue, celui de la place de plein droit de toutes les personnes, quelles que soient leurs caractéristiques, dans la société et ses organisations (Le Capitaine, 2013).

Initialement, la notion d'intégration était utilisée. Ce terme, appliqué aux élèves en situation de handicap est aujourd'hui souvent récusé. Lachaud (2003) le présente comme un abus de langage lourd d'implicite : « Il est temps de cesser de parler d'intégration scolaire car il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin d'intégrer la communauté nationale sauf à en être étranger. » La notion d'inclusion scolaire, bien que critiquée lui est préférée. Elle implique un changement radical de perspective dans notre système éducatif trop souvent clivé entre secteur « ordinaire » et secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaire. Elle se réfère à des valeurs ayant trait à une société valorisant la diversité et les différences entre êtres humains et constitue ainsi un processus particulier de construction de communauté. S'appuyant sur la présence des enfants ou adolescents à besoins éducatifs spécifiques, elle la

considère, non comme un ralentissement ou une perturbation pour les autres élèves, mais comme une richesse.

Les politiques internationales et nationales en faveur de l'inclusion scolaire postulent un véritable droit des jeunes en situation de handicap à être scolarisés en milieu ordinaire (Crouzier, 2005). Ainsi tous les élèves qui vivent sur un territoire devraient pouvoir fréquenter l'école de leur quartier au mieux de leurs possibilités. Cette nouvelle norme marque la rupture initiale avec l'éducation spéciale qui s'est faite au milieu du 20^{ème} siècle (dans les années 60), dans les pays nordiques d'Europe, où le pari fut pris de scolariser les enfants en situation de déficience sensorielle au sein du système ordinaire d'enseignement, initiant ainsi le mouvement de l'intégration scolaire. Les pays qui adhèrent à ce mouvement placèrent leurs enfants et jeunes en situation de handicap dans les classes ordinaires, accompagnés par des professeurs d'enseignement spécial, préalablement formés à cette tâche (Crouzier, 2005).

La rupture formelle avec l'éducation spéciale apparaît quant à elle avec la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, à Jomtien (1990) et se renforce avec la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux qui donna lieu à la Déclaration de Salamanque (1994), signée par des représentants de 92 pays et 25 organisations internationales qui s'accordèrent sur les principes fondamentaux de l'école et de l'éducation inclusives (Poizat, 2006). Elle situa les droits des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spéciaux (BES) dans le contexte plus large des droits de l'enfant et de l'homme, faisant référence à la Déclaration universelle des Droits de l'homme (1948), à la Convention relative aux Droits des enfants (1914), à la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) et aux Normes des Nations Unies sur l'égalité des chances pour les personnes avec handicap (1993). Cette Déclaration de Salamanque, suite à l'insuffisante préoccupation de la Conférence internationale de Jomtien dans ce domaine, rappelait un leitmotiv simple et ambitieux : tout enfant, quel que soit son handicap, doit pouvoir être intégré au sein des systèmes scolaires sans générer de cloisonnement ou de système parallèle (Poizat, 2006). D'autres documents en sont venus à être produits pour appuyer et aider à mettre en pratique les idées exprimées, desquels nous pouvons détacher la Charte de Luxembourg (1996) avec la proclamation européenne du principe de la non-discrimination, consacrée aussi dans l'article 13 du Traité d'Amsterdam (1997), l'Encadrement de l'action de Dakar (2000), dont l'objectif principal était de parvenir à l'éducation pour Tous à l'horizon de l'année 2015 et la Déclaration de Madrid (2002) avec le principe de « Non discrimination plus action positive égale l'inclusion sociale ».

En Afrique plus particulièrement, une conférence régionale préparatoire s'est tenue le 17 et 18 septembre 2008 à Yaoundé au Cameroun ayant pour objectif d'aboutir à un document de vision commune et partagée de l'Afrique autour de l'éducation pour l'inclusion tenant compte de ses besoins et de ses spécificités. Le rapport de cette conférence (2008) montre que, malgré les progrès qui ont été accomplis vers l'éducation pour tous (EPT) depuis 2000 dans la région de l'Afrique subsaharienne, la région compte encore 33 millions d'enfants non scolarisés. Un nombre non négligeable de pays risquent de ne pas pouvoir atteindre l'éducation de base universelle. Aujourd'hui, seuls près de 10% des enfants handicapés vont à l'école. La scolarisation n'a pas été suffisamment élargie à tous les groupes socio-culturels (e.g. avec des curricula traditionnels focalisés sur les examens) et de ce point, mérite des réformes en profondeur.

Au niveau du Cameroun, la loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun Proscrit en son article 35 « les discriminations de toute nature » vis-à-vis des élèves. Cet engagement s'est matérialisé à travers la mise sur pied progressive d'un ensemble de textes pour promouvoir leur scolarisation :

- La Lettre circulaire n°86/LC/658/MINEDUC/CT2 du 13 Janvier 1986 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés indigents dans les établissements scolaires Publics et Privés ;
- La Lettre circulaire conjointe n°34/06/LCC/MINESEC/MINAS du 02 Août 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et de ceux nés des parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire ;
- L'Arrêté n°7707/A/SDT MINEDUB/SG/DEMP du 04 août 2015. Portant transformation de certaines Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application en Ecoles Primaires Publiques et Ecoles Primaires Publiques d'Application Inclusives (EPPI et EPPIA).

Ainsi, l'Etat camerounais garantit l'éducation à tout enfant, indépendamment de son handicap. C'est donc pour garantir la protection des personnes vulnérables en général et des porteurs de handicap en particulier, qu'une des mesures prises par l'Etat camerounais a été de faire de la qualité de leur éducation une priorité nationale (TagneFeussi, 2014).

Il faut noter que c'est à cause du fort taux de prévalence des handicaps que le gouvernement camerounais a décidé d'adopter ces mesures. En effet, en 2005, le 3^{ème} Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) avait dénombré 262 119

personnes vivant avec au moins un handicap, dont 127 381 femmes soit 48,59% et 134 738 hommes soit 51,40% qu'il s'agisse de sourds ou muets, lépreux, infirmes des membres supérieurs ou inférieurs, malades mentaux, albinos. Par type de handicap, les sourds sont les plus nombreux soit 38,8% de l'ensemble des personnes vivant avec un handicap. Ils sont suivis respectivement par les infirmes des membres inférieurs (15,3%), les muets (14,3%), les aveugles (10,9%), les lépreux (6,7%), les infirmes des membres supérieurs (6,3%), les malades mentaux (6,3%) et en fin les albinos (1,4%). En outre, les résultats du 3^{ème} RGPH indiquent que la prévalence du handicap dans la population du pays augmente avec l'âge, sans doute à cause des maladies incapacitantes qui augmentent également avec l'âge. La population de moins de 15 ans a une prévalence de 1,0%, tandis que celle de plus de 60 ans est à un taux de 5,7%. Par ailleurs, l'Enquête Démographique et de Santé et à Indicateurs Multiples (EDS-MICS) réalisée en 2011 indique qu' « un peu plus de 5% de la population du Cameroun souffre d'au moins un handicap : les déficiences sensorielles (3.5%) sont les plus fréquentes, suivies des déficiences motrices (1.6%) ». De plus, « la prévalence des handicaps est plus élevée en milieu rural (6%) qu'en milieu urbain (4%) » (MINAS, 2012, p.287).

De plus, les données du troisième recensement général de la population et de l'habitat montrent que les enfants atteints de handicap sont défavorisés en matière de scolarisation. En effet le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire qui s'élève à 75,5% pour l'ensemble du pays n'est plus que de 69,9% au sein de la population des personnes vivant avec un handicap. Il existe parmi les enfants vivants avec un handicap une discrimination en matière d'accès à l'école en faveur des garçons qui représentent 70,6% contre 69,0% de filles, soit 77,3% de garçons contre 77,2% de filles en milieu urbain et 66,4% de garçons contre 63,7% de filles en milieu rural. Cette différence de scolarisation s'observe dans toutes les régions du Cameroun à l'exception de la région de l'Extrême Nord où les taux de scolarisation chez les enfants vivant avec un handicap sont nettement plus élevés. (voir le tableau indiquant le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire par région et milieu de résidence selon le sexe à l'annexe). Ce désavantage des personnes handicapées en matière de scolarisation n'est pas uniforme quel que soit le type de handicap car les enfants souffrant de certains types de handicap semblent bien plus défavorisés que les autres avec entre autres 50% pour les muets, 54% et 59,4% respectivement chez les garçons et les filles pour les aveugles. (voir le tableau indiquant le taux de scolarisation dans le primaire par région de résidence selon le sexe et selon le type de handicap à l'annexe)

La proportion des personnes handicapées sans instruction mis à part les albinos est supérieure à la proportion moyenne des personnes sans niveau dans toute la population soit 25,4%. C'est surtout au sein des aveugles, des lépreux, des malades mentaux et des muets qu'on trouve les proportions les plus élevées des personnes sans aucun niveau. (voir le tableau indiquant la répartition de la population par niveau d'instruction selon le type de handicap à l'annexe). De même, le niveau d'alphabétisation de la population des personnes handicapées est constamment en dessous de celui de l'ensemble de la population quel que soit le sexe, la religion et le milieu de résidence. Il y a également d'importantes disparités dans les niveaux d'alphabétisation selon le type de handicap soit 43% chez les aveugles, 40,2% chez les lépreux, 47,7% chez les malades mentaux, 60,3% chez les muets, 64,5% chez les infirmes des membres supérieurs, 65,6% chez les infirmes des membres inférieurs, 68,1% chez les sourds, 74,1% chez les albinos. (voir le tableau indiquant le taux d'alphabétisation par région selon le type de handicap à l'annexe)

Les statistiques ci-dessus montrent que le Cameroun est passé d'un taux de prévalence du handicap de 1,5% pour l'ensemble de sa population en 2005 à un taux d'un peu plus de 5% pour l'ensemble de sa population en 2011. De 2005 en 2011, le taux de prévalence du handicap dans la population du Cameroun a largement triplé, voire quadruplé. Une telle augmentation est non seulement significative, mais aussi alarmante.

La demande éducative des personnes en situation de handicap a donc fortement augmenté au regard de ces chiffres. L'évolution des mentalités et croyances poussent de plus en plus ces personnes à frapper aux portes des établissements scolaires ordinaires. Ainsi, des besoins nouveaux naissent, amenant les managers des politiques éducatives à prendre des mesures, parfois imprévues, afin de solutionner ce problème. Cependant, le nombre de personne en situation de handicap qui arrivent au sein des établissements scolaires ordinaires est toujours très largement inférieur au nombre de personne en situation de handicap ayant besoin d'éducation. Car, très peu d'établissements accueillent des handicaps de tout type. Plus encore, pour s'approprier l'approche inclusive dans le système éducatif, les pouvoirs publics ont lancés des phases d'expérimentation dans des écoles primaires publiques d'application inclusive, restreignant ainsi l'offre éducative de certains individus et handicapant plusieurs.

Cependant, il va de soi que cette phase expérimentale aboutira à coup sûr à une généralisation de l'offre éducative inclusive. Les établissements devront se doter d'outils

nécessaire pour intégrer la nouvelle logique éducative, tant sur le plan structurel que sur le plan socio organisationnel. Identifier les facteurs qui pourraient permettre un management éducatif inclusif pertinent et efficace est donc primordial.

1.2. Formulation du problème

La nécessité d'atteindre l'objectif d'EPT et par là, l'intégration égalitaire des personnes en situation de handicap avec les autres dits valides, amènent à déterminer les éléments indispensables de cette implémentation. L'étude pose donc le problème de la non effectivité de l'inclusion dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire au Cameroun malgré la demande en éducation de plus en plus croissante des personnes en situation de handicap. En d'autres termes. Il faut trouver une solution à l'incapacité pour les dirigeants des établissements à adopter les pratiques d'inclusion puisqu'une observation empirique montre que, plusieurs responsables redoutent l'arrivée des personnes présentant divers types de handicap à cause d'un sentiment d'incompétence dans la gestion de ces personnes. Les enseignants disent ne pas avoir de ressources pédagogiques nécessaires pour assurer un suivi adéquat pour ces personnes qui, dans certains cas, ont besoin d'une approche personnalisée efficiente.

Se pencher sur la problématique de l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire au Cameroun présente un intérêt évident non seulement pour la recherche mais aussi pour la société camerounaise toute entière. Cette problématique est élaborée dans le sens de donner aux autorités en charge des questions éducatives des éléments pour définir de manière adéquate les politiques favorables à l'adoption des pratiques managériales efficaces de l'inclusion scolaire.

Ceci nous amène à nous poser la question suivante : comment favoriser l'adoption des pratiques managériales efficaces de l'inclusion scolaire chez les dirigeants d'établissements d'enseignement secondaires au Cameroun ? En d'autres termes, que faut-il pour que l'inclusion scolaire de personnes porteuses de handicap soit véritablement effective dans les écoles ordinaires ?

C'est dans ce cadre que s'inscrit notre travail. C'est ainsi que notre objectif est d'étudier les facteurs socio-organisationnels et adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun.

1.3. Question de recherche

Selon Fortin (1996, p.51) : « la question de recherche est une interrogation explicite relative à un domaine que l'on désire explorer en vue d'obtenir de nouvelles informations ». Elle est à l'origine de l'investigation en ce sens que c'est en voulant trouver des réponses concrètes à cette question que le chercheur mène des investigations. Suite à la problématique qui précède, nous formulons la question générale suivante : **quels sont les facteurs socio organisationnels de l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire au Cameroun ?**

De façon spécifique, les questions qui émanent de la présente étude sont :

QS1 : Le leadership solide influence-t-il l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire Camerounais ?

QS2 : La culture collaborative influence-t-elle l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire Camerounais ?

QS3 : Les valeurs de justice sociale influencent-elles l'adoption de pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire Camerounais ?

1.4. Objectifs de l'étude

Les objectifs sont des mandats que se donne le chercheur quant à son objet de recherche. Les objectifs indiquent les intentions du chercheur à propos de l'objet de recherche. Il est question dans un premier temps de déterminer l'objectif global ou général de l'étude et ensuite les objectifs spécifiques de celle-ci.

1.4.1. Objectif général

Notre objectif général est de vérifier si les facteurs socio-organisationnels contribuent à l'adoption des pratiques managériales efficaces des acteurs éducatifs en matière d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap. Nous pensons que des pratiques adaptées à l'inclusion scolaire sont tributaires d'une bonne gestion des facteurs socio organisationnels, ceux liés au leadership solide à une culture collaboratrice aux valeurs de justice sociale.

1.4.2. Objectifs spécifiques

- ❖ Comprendre comment le leadership solide des dirigeants d'établissements scolaires d'enseignement secondaire contribue à l'adoption des pratiques managériales efficaces des acteurs éducatifs en matière d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap
- ❖ Comprendre comment la culture collaborative contribue à l'adoption des pratiques managériales efficaces des acteurs éducatifs en matière d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap
- ❖ Vérifier si les valeurs de justice sociale contribuent à l'adoption des pratiques managériales efficaces des acteurs éducatifs en matière d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap

1.5. Intérêt de l'étude

Chevrier (1997) définit ce qu'est la pertinence sociale et scientifique d'une étude :

La pertinence sociale d'une recherche s'établit en montrant comment elle apporte réponse à certains problèmes des intervenants et des décideurs sociaux. [...] La pertinence scientifique d'une recherche s'établit en montrant comment elle s'inscrit dans les préoccupations des chercheurs (cité par Mayer et al., 2000, p.48).

Notre étude permettra d'identifier les facteurs susceptibles de favoriser l'adoption par les responsables d'établissement, de bonnes pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap.

Sur le plan scientifique, cette étude vient pallier au vide de la littérature camerounaise en ce qui concerne les facteurs de réussite de l'inclusion scolaire au Cameroun. En effet, bien que l'inclusion soit annoncée comme une stratégie que tous les acteurs du secteur éducatif camerounais devront impérativement intégrer, rares sont les études qui ont questionné les avis des principaux intervenants dans l'implémentation de cette politique d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans le système éducatif en général et dans l'enseignement secondaire en particulier.

Sur le plan social, cette étude se donne pour objectif de permettre aux acteurs du système éducatif, souvent ignorés lors de la mise en œuvre de politiques publiques, de donner leurs points de vue en ce qui concerne l'inclusion scolaire. Dans cette logique, cette étude permettrait aux responsables d'établissement secondaire de donner leurs propositions et leurs avis en ce qui concerne leurs besoins infrastructurels, personnels, financiers, qui peuvent favoriser une facile adoption de l'inclusion scolaire. Ainsi, les politiques publiques en matière

de planification et de managements des établissements scolaires pourront être ajustées en prenant en compte ces revendications des acteurs sur le terrain, afin de mieux s'adapter aux exigences de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap.

1.6. Délimitation de l'étude

Dans cette partie, nous présenterons d'abord une délimitation thématique, ensuite une délimitation spatiale et enfin une délimitation temporelle.

1.6.1. Délimitation thématique

Notre étude aborde le problème lié à l'adoption d'une innovation. En cela, elle se situe au carrefour entre le management de l'innovation (changement organisationnel), et de la diversité et la psychologie comportementale. Le premier domaine tente d'analyser les compétences des acteurs face à l'innovation et les aménagements organisationnels y afférents. Quant au second domaine, l'accent est mis sur les stimuli comportementaux permettant la mise en place de l'innovation.

1.6.2. Délimitation spatiale

Nous avons souhaité réaliser notre étude dans la ville de Yaoundé, Capitale Politique du Cameroun. Cette ville étant le siège des institutions, nous avons pensé y trouver une population nécessaire à notre investigation. On y retrouve plusieurs établissements secondaires publics et privés dans lesquels les personnels administratifs et enseignants s'y déploient.

1.6.3. Délimitation temporelle

Notre étude s'est réalisée toute l'année académique 2017-2018. Cette période nous a permis de mener nos enquêtes dans les lycées et collèges et de finaliser la rédaction de notre mémoire.

Rendu à ce niveau, il est opportun d'aborder le deuxième chapitre de cette étude qui permettra d'examiner les travaux précédant afin de préciser le cadre théorique de cette investigation. Ce chapitre s'articulera autour de la définition des concepts clés de l'étude ainsi que de la revue de la littérature.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, nous définirons les concepts clés de l'étude et feront une revue de la littérature sur les concepts clés ainsi que sur les hypothèses spécifiques de l'étude.

2.1. Définition des mots et concepts clés de l'étude

Nous définirons : facteurs sociaux, l'adoption, les pratiques managériales, l'inclusion scolaire, le handicap, la personne handicapée et l'établissement d'enseignement secondaire.

2.1.1 Facteur sociaux

Un facteur est un élément jouant un rôle dans le déclenchement ou l'évolution d'un phénomène. Alors que les facteurs sociaux peuvent être définis comme étant l'impact d'une entreprise et de ses activités sur la société.

2.1.2 L'adoption

L'adoption est la décision d'utiliser l'innovation d'une façon continue (Rogers, 1983). De même, Robertson (1971) souligne que l'adoption est l'utilisation d'un nouveau produit d'une manière continue et qu'il s'agit d'un engagement plutôt que d'un achat d'essai. Rogers (1983) définit l'adoption d'une innovation comme étant le processus d'acceptation d'une nouveauté (une idée, un produit ou une marque) par une unité décisionnelle (un individu ou une firme) évoluant dans un système social particulier. D'autre part, Rogers (1983) indique que le processus d'adoption est le processus mental, à travers lequel un individu (ou toute unité décisionnelle) passe de la simple connaissance d'une innovation, à la création d'une attitude à l'égard de celle-ci, ensuite à la décision d'adoption ou de rejet, et enfin à la confirmation de cette décision.

2.1.3 Les pratiques managériales

Le terme « pratiques managériales » désigne, dans un milieu professionnel donné, un ensemble de façons de faire et de comportements qui font consensus et qui sont considérés comme indispensables par la plupart des professionnels d'un domaine d'activité. Il ne s'agit pas des procédures ou des règles de gestion auxquelles on doit se conformer ou que l'on doit respecter. Les bonnes pratiques sont des expériences réussies, qui sont jugées transposables et que chacun peut adopter tout en les adaptant.

En se fondant sur cette définition, on peut en conclure que les pratiques managériales renvoient à un référentiel qui vise à répertorier et communiquer l'ensemble des façons de faire et des comportements managériaux reconnus comme attendus et acceptés au sein d'une organisation. Ce référentiel a donc un caractère à la fois indicatif et prescriptif : les managers peuvent s'y référer dans l'exercice de leur pratique et s'autoévaluer. Dans certaines entreprises, le référentiel sert de base à l'entretien d'évaluation des managers, puisque le contenu du référentiel décrit ce qui est attendu d'un manager et par là même les progrès à réaliser pour être reconnu comme un manager de référence. Les entreprises qui décident de disposer d'un référentiel de pratiques managériales, cherchent à consolider une culture managériale partagée entre tous les niveaux d'encadrement. Elle doit davantage s'installer progressivement à partir d'éléments « choisis » : issus d'une réflexion collective et participative des managers qui s'engagent de manière volontaire à adopter les façons de faire et les comportements convenus, car ils les reconnaissent comme des « bonnes pratiques naturelles »(Elizabeth GAUTHIER).

2.1.4 L'inclusion scolaire

Selon l'UNESCO (2017 ; p.12) c'est un « Processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants ». Toujours selon l'UNESCO, l'inclusion doit être considéré comme une approche dynamique pour répondre positivement à la diversité des élèves et pour considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités permettant d'enrichir l'apprentissage (UNESCO, 2006 ; p.12)

Une école inclusive, c'est :

- L'école et son environnement qui se mettent au service de l'enfant à besoins éducatifs particuliers.
- C'est le lieu où chaque enfant est pris en compte (porteur de handicap ou non), tant sur le plan matériel qu'éducatif.
- C'est une structure qui n'exclut personne et qui met en place des dispositifs adaptés pour tous selon les besoins de chacun.

- C'est une école qui permet la scolarisation des élèves porteurs de handicap de manière réglementée, non pas de manière sauvage, mais en concertation avec tous les partenaires, afin d'assurer une scolarité pensée et réussie.
- C'est un lieu d'échanges qui permet la prise en compte des différences de chacun grâce à l'intervention d'enseignants formés, des enseignements adaptés et des élèves informés.
- C'est une école qui permet de répondre aux besoins de chacun dans le respect des différences grâce à des échanges et des temps partagés.
- C'est une école qui s'adapte aux élèves à besoins éducatifs particuliers en s'appuyant sur un projet individualisé établi en partenariat avec la famille, le CAMPS, le SESSAD, l'orthophoniste... Elle permet à chaque élève d'avoir un parcours « à la carte ».
- Une école qui cherche à accueillir tous les élèves avec leurs besoins particuliers que ce soit à cause d'un problème physique, intellectuel...
- Une école qui s'adapte, qui met en œuvre tous les moyens pour mener à bien le projet de chaque enfant et l'acquisition du socle commun.
- Une école qui permet à chaque enfant accueilli de faire partie d'un tout et d'exister tout seul.
- Une école qui tient compte des difficultés d'apprentissage de chacun, qui adapte son enseignement à chacun, une école ouverte à la différence

2.1.5 Le Handicap

De prime à bord, le handicap est la conséquence d'une déficience. La déficience est une insuffisance morale, intellectuelle ou physique mieux encore l'organisation mondiale de la santé conçoit la déficience comme étant une perturbation des structures ou fonctions anatomiques, physiologiques de l'organisme qui peut être définitives ou temporaires, plus ou moins importantes. Ces perturbations peuvent survenir au niveau verbal, intellectuel, sensoriel, moteur, ou viscéral.

La Classification internationale du fonctionnement et de la santé (CIF) a ainsi permis de ressaisir le sens et la portée du terme « handicap » : « L'état de fonctionnement et de handicap d'une personne est le résultat de l'interaction dynamique entre son état de santé (maladies, troubles, lésions, traumatismes...) et les facteurs contextuels. ».

2.1.6 La personne handicapée

Au Cameroun, la loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées en son article 2, désigne la personne handicapée comme « toute personne dans l'incapacité d'assurer par elle-même tout ou parties des nécessités d'une vie individuelle ou sociale normale, du fait de la déficience physique ou mentale, congénitale ou non ».

En complément, la convention des Nations Unies, relative au droit de personnes handicapées du 13 décembre 2006 dans son article 1^{er}, au paragraphe 2, stipule que « par personnes handicapées, on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables, dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ».

2.1.7. L'établissement d'enseignement secondaire

Un établissement scolaire est un établissement permettant d'accueillir des étudiants afin de leur dispenser un enseignement de façon collective. Les enseignements peuvent être théoriques mais aussi pratiques¹. L'établissement scolaire peut s'identifier dans notre étude à une école. L'école est un établissement où l'on accueille des individus appelés « écoliers » ou élèves afin que des professeurs leur dispensent un enseignement de façon collective. Le mot école vient du latin *schola*, signifiant « loisir consacré à l'étude », lui-même provenant du grec *schole* (« le loisir »), lequel constituait un idéal souvent exprimé par les philosophes et une catégorie socialement valorisée opposée à la sphère des tâches productives.

2.2. Revue de la littérature ou études relatives au sujet

Dans cette partie, nous ferons une revue de littérature sur les concepts clés ainsi que sur les hypothèses spécifiques de l'étude.

2.2.1. L'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire continue d'alimenter de nombreuses questions de recherche et de développement en éducation, dont les problématiques associées à la conceptualisation même du phénomène, à ses postulats, à ses aspects opérationnels et à ses conditions de mise en œuvre. On pourrait faire correspondre ces diverses problématiques au développement d'un modèle théorique de l'inclusion scolaire et de son corollaire pédagogique : la pédagogie de l'inclusion (Rousseau, 2010b; Rousseau & Bélanger, 2004). Ces problématiques d'ordres conceptuel et théorique, sont évidemment loin d'être les seules à avoir été étudiées et documentées au cours des dernières décennies. Associés de près aux aspects opérationnels de l'inclusion scolaire, d'autres chercheurs étudient ou proposent différents modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire (p. ex., Trépanier & Paré, 2010) ou pour faciliter l'intégration pédagogique dans un contexte inclusif (p. ex., Benoit & Angelucci, 2011).

Parmi d'autres recherches, mentionnons la problématique des attitudes envers les élèves avec handicaps ou en difficulté (p. ex., Bélanger, 2010); les études visant à décrire le rôle des divers intervenants scolaires (p. ex., Moreau, 2010), incluant le rôle de leadership exercé par la direction d'école (Parent, 2010); le développement et l'évaluation de dispositifs de soutien à l'inclusion scolaire (p. ex., Bonvin, 2011); les défis de la formation initiale (p. ex., Garbo & Albanese, 2006), de la formation continue (p. ex., Prud'homme, 2010) et de l'accompagnement des intervenants scolaires (Ouellet, Caya & Tremblay, 2011); les impacts de l'intégration et de l'inclusion scolaires chez les enseignants (p. ex., Ramel, 2010); les aspects légaux, les droits éducatifs et l'analyse des politiques scolaires (AuCoin, Goguen & Vienneau, 2011). Sans être exhaustive, cette liste illustre néanmoins l'étendue et la diversité des thèmes de recherche associés à l'inclusion scolaire. nous avons choisi de nous concentrer sur les aspects conceptuels et théoriques du phénomène (fondements théoriques), qui regroupent certaines des thématiques citées ci-dessus, auxquels nous avons choisi d'associer un axe de recherche particulièrement fructueux et déterminant dans le développement de politiques inclusives, soit celui de l'étude des facteurs socio-organisationnels de l'adoption

des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais.

Souvent utilisé comme descripteur général, le mot «inclusion» est un terme polysémique qui s'associe à une importante terminologie: inclusion scolaire, pédagogie de l'inclusion, éducation inclusive, école inclusive. Stainback et Stainback (1990), précurseurs du mouvement inclusif qui s'est développé graduellement aux États-Unis à partir des années 1990, font partie des premiers à utiliser le concept d'inclusion en contexte éducatif (Thomazet, 2008). Aujourd'hui, les termes «éducation inclusive» ou «école inclusive» sont fréquemment employés comme synonymes de l'inclusion scolaire. Cependant, l'éducation inclusive apparaît comme un concept plus englobant se référant à différentes initiatives dont l'objectif est de lutter contre l'exclusion sociale. Elle renvoie communément au droit de tous les jeunes à recevoir une éducation de qualité, et ce, sans égard aux différences qu'ils peuvent manifester (Armstrong, 2006; Moran, 2007; UNESCO, 1994). En outre, l'éducation inclusive est étroitement liée aux objectifs d'éducation pour tous (Education for All) promus par l'UNESCO depuis plus de 20 ans. Le vocable «pédagogie de l'inclusion» est également utilisé par certains chercheurs et certaines chercheuses (Rousseau, 2010b; Vienneau, 2002). Même si quelques-uns (AuCoin&Vienneau, 2010; Vienneau, 2006) rappellent que l'inclusion scolaire, dans les faits, «n'est pas toujours synonyme de pédagogie de l'inclusion» (Vienneau, 2006, p. 17), les deux concepts sont souvent utilisés comme synonymes et sont généralement concentrés sur les mêmes idées (Bergeron, en préparation). Pour plusieurs raisons, il s'avère complexe de circonscrire avec justesse chacun de ces concepts. D'abord, les définitions peuvent comporter certaines variations selon les chercheurs et les chercheuses et les écrits consultés. De surcroît, plusieurs de ces écrits privilégient l'emploi d'un terme plutôt qu'un autre sans toutefois préciser les raisons qui sous-tendent leur choix ou encore sans définir explicitement les dénominations retenues (Bergeron, en préparation). Ajoutant à la confusion, d'autres utilisent plusieurs de ces concepts de manière synonymique dans un même écrit.

En somme, force est de constater que différents termes sont utilisés pour parler de différents phénomènes (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000; Beauregard & Trépanier, 2010; Boutin & Bessette, 2009; Haug, 2003; Vienneau, 2004). Indépendamment du vocable privilégié, il importe également de reconnaître que toute initiative inclusive s'inscrit dans un contexte éducatif particulier et peut donc prendre un sens quelque peu différent. En effet, loin de se concevoir comme une approche astreignante, ces initiatives peuvent être mises en œuvre à différents niveaux, viser des objectifs différents, se fonder sur des motifs différents, toucher

différentes catégories de besoins éducatifs particuliers ou encore fournir des services dans des contextes différents (Peters, 2007). Comme le soulignent Rouse et Florian (1996), les façons de faire sont et doivent être spécifiques à chaque milieu et contexte éducatifs particuliers. Il n'y a donc pas de modèle unique pour décrire l'inclusion scolaire ou l'école inclusive (Mitchell, 2005). Toutefois, on s'entend généralement pour préciser ce qu'elle n'est pas et pour reconnaître une opposition paradigmatique entre l'intégration scolaire ou l'intégration-mainstreaming, comme la désignent Doré et ses collaborateurs (Doré, Wagner, Brunet & Bélanger, 1998), et l'inclusion scolaire (Vienneau, 2006). Rappelons brièvement à ce sujet que l'intégration scolaire, amorcée au courant des années 1970, se contentait de permettre le placement de l'élève en difficulté dans l'environnement scolaire le moins restrictif possible.

L'école pouvait donc continuer d'offrir tout un continuum de services, allant du plus ségrégué (p. ex., l'école spécialisée) au plus intégré (l'intégration pédagogique à temps plein dans une classe ordinaire). Il en va tout autrement avec le paradigme de l'inclusion scolaire, qui abolit toute forme de rejet (zerorejectphilosophy) et préconise, dans sa version la plus radicale (full inclusion), un seul placement pour tous les élèves, quels que soient leurs handicaps ou leurs particularités de fonctionnement. Au sens large, plusieurs chercheurs et chercheuses conçoivent en effet l'inclusion scolaire comme un phénomène étroitement lié à l'adoption de valeurs sociales et éducatives de justice et d'équité (Moran, 2007; UNESCO, 1994). Plus spécifiquement, nombreux sont les acteurs, les actrices et les chercheurs et chercheuses du champ éducatif qui choisissent d'inscrire le développement d'écoles inclusives dans une vision transformative de la société (Hick, Kershner&Farrel, 2009). Cette vision transformative (Booth, Nes&Strømstad, 2003) se présente comme une caractéristique importante des initiatives visant à lutter contre l'exclusion. Elle se conçoit plus spécifiquement comme un processus de développement d'une culture, de politiques et de pratiques visant à soutenir l'apprentissage et la participation sociale de tous les élèves. De surcroît, elle se caractérise par la responsabilité partagée de chercher de nouvelles façons de construire les curriculums et de concevoir l'apprentissage afin que tous les élèves participent, s'acceptent et collaborent (Ainscow, 2009; Booth, Nes&Strømstad, 2003; Brown & Bauer, 2001). Il s'agit donc d'une approche collective et dynamique de résolution de problèmes visant à répondre positivement à la diversité des élèves (UNESCO, 2006) et à exploiter ces différences comme une ressource susceptible de contribuer à l'apprentissage.

Cette conception n'est pas nouvelle selon différentes recensions d'écrits concernant la diversité en éducation (Corno& Snow, 1986; Ducette, Sewell &Poliner Shapiro, 1996;

Prud'homme, Ramel & Vienneau, 2011). La vision transformative se distingue d'une vision assimilatrice de l'école (Booth et al., 2003). La gestion de la diversité dans une perspective assimilatrice s'associe plutôt à l'intégration scolaire (Moran, 2007) et se limite à placer ensemble tous les apprenants sans respecter et prendre en compte leurs intérêts, habiletés, expériences, genres, etc. L'intégration scolaire est une approche normative centrée sur l'intervention auprès des élèves ayant des besoins spéciaux. Elle cherche à amener ces derniers le plus près possible des pairs «normaux» par le recours à des services spécialisés et l'adaptation des programmes (Moran, 2007). Ainsi, l'école intégrative ne s'adapte et ne se transforme pas réellement (Mitchell, 2005); elle tente plutôt d'aider l'élève à s'adapter à une structure scolaire prédéfinie (Loreman, Deppeler & Harvey, 2005). Certaines critiques dénoncent la naïveté de l'approche inclusive ou encore présentent l'inclusion scolaire comme une utopie (Gillig, 2006). Effectivement, l'inclusion pourrait se concevoir comme la poursuite d'un but inatteignable.

L'inclusion comme un mouvement et non comme une destination.

Il s'agit de chercher à poser graduellement des actions concrètes, même petites, dans cette direction. La vision transformative influence la façon de se représenter l'ensemble des caractéristiques des écoles inclusives. En effet, elles se conçoivent alors comme des cibles vers lesquelles les acteurs éducatifs ont avantage à diriger leurs efforts concertés (Bergeron, en préparation).

2.2.2. Le handicap

Dans cette partie, nous examineront les approches Occidentales et Camerounaises du handicap.

2.2.2.1. Approches occidentales du handicap

Quelques définitions générales vont nous permettre de comprendre les approches occidentales du concept de handicap.

Le handicap serait donc un terme générique englobant des difficultés :

- de nature (mental, moteur,...),
- de gravité (handicap sévère, léger,...),
- de configuration (polyhandicap, handicap associé,...),
- de causes diverses (organiques, psychologiques, socio-économique,...).

Cette définition met en avant la pluralité de cette notion. Que ce soit dans sa nature, sa configuration ou encore sa cause, le handicap relève d'un ensemble de facteurs universels, qui peuvent être communs à tout être humain.

L'Organisation Mondiale de la Santé propose également une définition du handicap conçu par Wood. Il définit un modèle de handicap dans la Classification Internationale des Handicaps publié en 1986. Ce modèle se base sur la conséquence de maladies et fait apparaître trois nouveaux termes, trois niveaux qui sont linéaires avec un lien causal :

- La déficience : « elle correspond à toutes pertes de substances ou altérations d'une fonction ou d'une structuration physique, physiologique ou anatomique ». Le niveau de référence est celui de l'organe.
- L'incapacité : « toutes réductions résultant d'une déficience partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon considérée comme normale pour un être humain ». Le niveau de référence devient celui de l'individu.
- Le désavantage : « Un préjudice qui résulte de la déficience et de l'incapacité, qui limite l'accomplissement d'un rôle social considéré comme normal ». Le niveau de référence devient celui du groupe et du rôle social.

Le handicap apparaît alors comme un ensemble de faits sociaux qui entend exprimer l'écart entre les capacités de quelqu'un et les normes sociales. Ce sont les conséquences de l'atteinte organique qui constituent les composantes du handicap.

Puis, dans les années 1989, le Québécois Fougeyrollas propose le « Processus de Production de Handicap » dans lequel il définit le handicap comme :

« Une limitation des habitudes de vie d'un individu découlant d'une interaction entre des facteurs personnels (déficiences, incapacités) et des facteurs environnementaux agissant comme « facilitateurs » ou « obstacles » »

Le handicap apparaît alors comme la rencontre entre un environnement et un individu. Les termes de compensation et d'accessibilité sont alors employés. Une nouvelle notion émerge de cette définition : celle de situation de handicap. Cette notion offre une nouvelle perception du handicap puisqu'à travers celle-ci chaque individu présent dans la société peut se retrouver en situation de handicap.

Ainsi après ces différentes propositions de définition du handicap au cours de la seconde moitié du 20ème siècle, la loi du 11 février 2005, propose pour la première fois une définition officielle:

Constitue un handicap, toute limitation d'activité ou de restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques ou sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicapé, ou d'un trouble invalidant

On observe, au regard de ces différentes définitions, que le concept de handicap est complexe et qu'il évolue au cours du temps et des sociétés. Les termes de déficience, incapacité, difficulté ou situation de handicap mettent en avant le fait que le modèle occidental est imprégné de différentes approches du concept de handicap.

Vue l'approche individuelle et l'approche sociale Au regard de l'histoire de la terminologie et des différentes définitions du handicap, on peut aujourd'hui proposer deux types d'orientations pour définir le concept de handicap. Selon des auteurs comme Ravaud ou Klein, la première approche est l'approche individuelle, où le handicap est compris comme un phénomène de déviance propre à l'individu, c'est-à-dire que l'individu est à l'origine de son handicap. L'origine exclusive du handicap se trouve dans la personne concernée. Dans cette approche, les difficultés rencontrées par la personne handicapée sont considérées comme étant exclusivement issues d'un problème personnel, soit de la déficience individuelle. La déficience corporelle, psychique ou mentale est alors synonyme de la notion de handicap. Cette approche dite « individuelle » existe dans les représentations de la population depuis plus de 50 ans. À l'époque, « infirmes » ou « invalides » étaient les termes utilisés. Ils ont cependant été remplacés par les termes de « handicapé » puis de « personne handicapée ».

C'est avec l'apparition du processus de production de handicap de Fougeyrollas, qu'une nouvelle approche du handicap est apparue. Une approche dite sociale. Celle-ci perçoit l'origine de la problématique de manière diamétralement opposée à la première car le handicap est considéré comme un problème créé par la société. Il est la conséquence du fait que celle-ci n'est pas adaptée aux besoins spécifiques de chaque personne et en particulier de celles dont l'intégrité corporelle, mentale ou psychique est diminuée. Le handicap n'est donc pas considéré comme un attribut individuel. La discrimination, les préjugés, la stigmatisation de même que les barrières structurelles ou architecturales sont autant de facteurs handicapants. La part importante de responsabilité sociale dans le processus de handicap peut être illustrée de la façon suivante : une personne qui, suite à une atteinte de la moelle épinière,

ne peut plus marcher, est contrainte de se déplacer en chaise roulante. Dans son appartement entièrement aménagé en fonction de cette déficience, cette personne n'est confrontée à aucun handicap. En revanche, le fait que les transports publics ne soient pas accessibles aux personnes qui se déplacent en chaise roulante handicape la personne concernée.

Selon Rioux, ces distinctions ne sont pas uniquement théoriques, chacune de ces approches ayant des implications tout à fait différentes sur la façon de traiter le handicap. En effet, l'approche individuelle traitera le handicap par des méthodes médicales et de réadaptations fonctionnelles alors que l'approche sociale tentera d'aménager l'environnement et les droits des personnes handicapées.

L'occident est donc aujourd'hui en pleine évolution quant à ses représentations du handicap. Il passe d'une approche individuelle à une approche plus sociale. Qu'en est-il alors de la définition du handicap dans un pays d'Afrique subsaharienne où, de par son histoire, l'Occident a transmis et transmet encore aujourd'hui des représentations, des valeurs et des cultures ?

2.2.2.2. Approches Camerounaises du handicap

Il semble dans le contexte Camerounais plus difficile d'accéder à plusieurs définitions du handicap puisque peu d'études ont été faites sur le sujet. Et selon Noutcha :

La loi Camerounaise du 21 juillet 1983, relative à la protection des personnes handicapées, propose toutefois une définition de la personne handicapée comme étant : «Toute personne frappée d'une déficience physique ou mentale, congénitale ou accidentelle et qui éprouve des difficultés à s'acquitter des fonctions normales, réservées aux personnes valides ».

C'est ensuite l'acquisition d'une carte d'invalidité qui permettra à une personne d'être reconnue par l'Etat, comme une personne handicapée.

Les définitions du handicap obtenues lors de différents entretiens avec des personnalités du département du Moungo semblent donc pertinentes pour compléter et comprendre ce que les populations de ce département nomment : « le handicap ». Ainsi, lorsqu'on demande à des personnes handicapées, des parents d'enfants handicapés ou encore des autorités administratives du département du Moungo ce qu'est le « handicap » pour eux, un ensemble de notions apparaît. Tout d'abord on constate à plusieurs reprises l'aspect pluriel ou multiple

du handicap. «Ça peut être un handicap moteur, un handicap physique et même moral, mental ou psychologique. » Le handicap est alors considéré comme un phénomène qui se présente sous différentes formes. Il est évoqué plusieurs fois les notions de normalité, de référence à la norme. « C'est une personne qui a un désavantage qui l'empêche d'être comme une personne dite « normale ». » On retrouve ce terme également dans les textes de loi : « [...] difficultés à s'acquitter des fonctions normales ». Cette référence à la normalité permet de définir ce qu'est le handicap et qui est la personne handicapée : une personne qui ne peut pas faire les choses comme quelqu'un de « normal ». Le point de repère pour définir le handicap est donc la norme. Nous reviendrons sur cette notion de « norme » dans la partie suivante. Ensuite, on observe qu'un ensemble de termes dans ces définitions viennent évoquer la notion de manque et d'inconvénient : « déficience physique ou psychologique », « manifestation de l'incapacité », « anomalie », « désavantage », « perte d'une fonction », « il faut souffrir de l'incapacité ». La personne handicapée semble donc être définie par son handicap c'est-à-dire par son manque, sa déficience et non en tant que personne avant tout. Le handicap n'apparaît pas ici comme le résultat d'une déficience, mais comme une déficience ou une incapacité en soi. Il apparaît que les personnes handicapées soient désignées ou représentées par leurs incapacités avant d'être considérés comme des personnes, des êtres humains. Dans la société occidentale le terme de « personne handicapée » a été utilisé afin de mettre en valeur le fait que la personne handicapée est une personne avant tout. Cette notion ne figure pas dans les définitions proposées. En effet, dans les entretiens, au moment de la question concernant la définition du handicap, le terme de « personne handicapée » apparaît. Par la suite, en revanche, le terme le plus utilisé devient « les handicapés »

On peut expliquer ce changement terminologique par le fait que dans la question posée sur la définition du handicap, l'interviewer a utilisé le terme de « personne handicapée ». Les interviewés n'ont fait que le reprendre. Ensuite, ils ont spontanément repris l'expression usuelle qu'ils utilisent pour désigner cette population : « les handicapés ». On peut également noter que, en dehors même de ces entretiens, les termes de « boiteux », d'« infirmes » ou « invalides » étaient utilisés. On constate que la société camerounaise fait de ce que nous nommons la cause du handicap, un handicap en lui-même. Ainsi nous ne ressentons pas la notion de « situation de handicap » au Cameroun comme on l'entend dans les pays Occidentaux. Car le handicap n'est pas observé comme la conséquence de quelque chose mais comme un fait en soi, un désavantage, une infirmité. Le constat de différences physiques ou mentales provoquera un traitement particulier envers ces personnes et ce, quel que soit son

degré de handicap et même s'il n'est pas en « situation de handicap » au sens de Fougeyrollas¹⁶. Nous prendrons ici l'exemple de M. Dakeyi, Coordonnateur National du Mouvement de Solidarité aux Handicapés du Cameroun. Cet homme atteint de poliomyélite dès son plus jeune âge se déplace aujourd'hui avec un grand bâton pour marcher, car il a une jambe plus courte que l'autre. Grâce à ce « bout de bois » comme il le nomme, il peut se déplacer à pied et monter les escaliers, même si cela demande un effort physique intense. Il possède et conduit une voiture ayant une boîte de vitesses automatiques, ce qui lui permet de se déplacer aisément dans toute la ville et ses quartiers lors de la saison sèche ; Les quartiers étant peu accessibles aux voitures à la saison des pluies. Il est aujourd'hui notaire stagiaire, après avoir fait trois années en tant qu'avocat. Cette personne n'est donc pas en « situation de handicap » au sens où on l'entend aujourd'hui dans la société Occidentale, puisqu'elle a un emploi reconnu et peut se déplacer aisément dans toute la ville. Il est autonome et arrive à être presque totalement indépendant. Cependant, lui-même se nomme auprès des autres personnes « le boiteux » et les autres personnes le nomment de la même façon ; ou encore « le handicapé ». Or Sticker nous fait remarquer que le changement de dénomination, c'est-à-dire l'usage de « personne handicapée » à la place d' « infirme », marque le passage d'une conception de la déficience renvoyant à l'incapacité, à l'inaptitude à une perception fondée sur l'atteinte compensée et compensable grâce à la rééducation et la réadaptation.

Cela met en évidence que dans le contexte où nous nous trouvons, l'infirmité et la déficience sont définies comme des handicaps. On retrouve ainsi une approche dite « individuelle » du handicap au sens où nous l'avons défini plus tôt. Notre étude vise donc à déterminer les facteurs sociaux organisationnels qui influencent l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situations de handicap dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire Camerounais.

2.2.3. Revue de littérature relative aux hypothèses spécifiques de l'étude

Dans cette partie, nous examinerons les écrits relatifs au leadership solide, à la culture collaborative et aux valeurs de justice sociale.

2.2.3.1. Le leadership solide en éducation.

Les établissements scolaires inclusifs ne deviendront pas réalité à moins que l'on fasse preuve d'un solide leadership favorisant l'inclusion et que l'on prenne des mesures pour gérer le milieu scolaire de façon à promouvoir l'inclusion à tous les échelons. La gestion et

le leadership proactifs de l'établissement scolaire nécessitent que les dirigeants et les enseignants se chargent de faire en sorte que les valeurs et les pratiques inclusives soient bien comprises et qu'elles soient appliquées quotidiennement.

Le proviseur est souvent la personne clé chargée de faire en sorte que l'établissement scolaire soit axé sur les valeurs et les pratiques de l'inclusion. Pour y arriver, il doit comprendre à fond ce que signifie avoir une école inclusive. De plus, il doit s'assurer que l'ensemble du personnel de l'établissement est muni d'outils pour apprendre sur l'inclusion et les stratégies donnant naissance à une école inclusive. Il est aussi proactif dans la mise en place de moyens permettant au personnel de l'établissement de collaborer et de régler les problèmes en temps opportun et de façon efficace.

La gestion efficace du milieu d'apprentissage commun suppose un certain nombre de mesures importantes. En premier lieu, les enseignants doivent assumer la responsabilité du programme éducatif s'adressant à l'ensemble des élèves dans leur milieu d'apprentissage. Pour les élèves qui suivent un plan d'adaptation scolaire, les enseignants de matière participent directement à l'élaboration du plan en collaboration avec d'autres personnes. Il n'incombe jamais principalement à un para professionnel de voir à la planification éducative et à l'enseignement des élèves qui suivent un plan d'adaptation scolaire. Les enseignants ont aussi obtenu les possibilités de formation et de perfectionnement professionnel leur permettant de gérer efficacement leurs milieux d'apprentissage et d'acquérir une connaissance sur la façon de gérer les paras professionnels et les professionnels de soutien qui participent.

Les établissements inclusifs accordent une attention particulière à l'inclusion des élèves ayant un handicap. Les milieux d'apprentissage commun, les méthodes d'enseignement, les évaluations, les mesures d'adaptation, et les mesures de soutien sont dans l'ensemble conçus et mis en œuvre pour permettre aux élèves exceptionnels de participer aux côtés de leurs pairs (du même âge) et d'avoir une expérience scolaire intégrale et enrichissante.

Les élèves ayant un handicap fréquentent l'établissement qu'ils fréquenteraient normalement; on ne les place pas dans des établissements précis en raison de leur caractère exceptionnel. Au sein de l'établissement, il n'y a pas d'endroit « particulier » (comme une salle de ressources ou des classes « d'aptitudes à la vie quotidienne ») pour les élèves exceptionnels. Dans le milieu d'apprentissage commun, les élèves exceptionnels participent pleinement de façon comparable aux autres élèves. Les élèves ne sont pas séparés au sein du milieu d'apprentissage commun pour l'enseignement scolaire. Tout retrait d'un élève du

milieu d'apprentissage commun se fait en conformité avec des politiques et des lignes directrices clairement établies.

Les mesures de soutien sont souvent essentielles à la participation réussie des élèves exceptionnels. Les mesures de soutien se présentent sous diverses formes et comprennent notamment les mesures d'aide personnelles, les technologies d'apprentissage, les mesures d'adaptation, les services professionnels et les modifications. Lorsque des mesures de soutien sont nécessaires, elles sont clairement indiquées dans un plan d'adaptation scolaire ou un plan d'intervention et sont fournies autant que possible au milieu d'apprentissage commun. S'il y a lieu, on fournit aussi des mesures de soutien pour aider les élèves à établir des réseaux sociaux et des relations, et de prendre part à la vie parascolaire de la communauté scolaire.

Pour ce qui est de l'auto-détermination et de la transition, les établissements scolaires doivent, de façon proactive, tenter d'aider les élèves exceptionnels à développer des compétences et la confiance voulue pour parler en leur propre nom et prendre leurs propres décisions. Cela signifiera souvent que les élèves seront activement engagés dans l'établissement d'objectifs et l'évaluation, surtout quand ils grandissent et se rapprochent de la remise des diplômes. La participation des élèves aux réunions qui concernent leur éducation et leur transition à partir de l'école est grandement encouragée. La planification organisée de la transition commence au plus tard en neuvième année pour les élèves pour lesquels l'évolution vers la vie adulte risque d'être plus difficile.

Les établissements inclusifs sont donc des milieux innovateurs et créatifs. Les intervenants de l'établissement examinent et remettent en question leurs pratiques et cherchent des moyens d'améliorer leur capacité d'inclusion. Pour ce faire, tout le monde doit être créatif.

Administrateurs, enseignants, personnel de soutien, élèves et parents ou tuteurs estiment que le milieu favorise la prise de risques en ce qui concerne les nouvelles idées. Ils n'hésitent pas à remettre en question le statu quo et à mettre en doute les hypothèses sur la « façon dont les choses doivent être ». On accepte le changement comme faisant partie intégrante du processus d'amélioration. Les administrateurs, enseignants, élèves et parents ou tuteurs ont beaucoup de possibilités de lancer des idées sur de nouvelles façons de faire les choses. Les personnes qui occupent des postes décisionnels écoutent attentivement les idées et y réagissent dans toute la mesure du possible.

La célébration du succès de tous les élèves, des familles, des bénévoles et du personnel. L'école célèbre le leadership, les activités bénévoles et l'amélioration, ainsi que la réussite scolaire et la capacité athlétique est de mise.

Le personnel reçoit le perfectionnement professionnel nécessaire à la création et au maintien d'écoles et de milieux d'apprentissage inclusifs. Le perfectionnement professionnel offert sous différentes formes, comme l'échange entre collègues enseignants, des conseils sur l'enseignement, des commentaires sur le rendement, des ateliers, des cours et des modules en ligne et d'autre formation offerte par des sources extérieures. Par ailleurs, les stratégies employées dans le milieu d'apprentissage commun sont fondées sur la recherche et l'information la plus récente sur les stratégies et les pratiques d'inclusion scolaires.

Les établissements scolaires inclusifs s'appuient sur une collaboration régulière entre les élèves, les familles, les enseignants, les administrateurs et les communautés. La collaboration est dynamique et axée sur les résultats. Tous participent à la recherche de solutions :

Administrateurs, enseignants, personnel de soutien, élèves et parents ou tuteurs sont encouragés et habilités à trouver des solutions aux problèmes et aux préoccupations. Les décisions sont prises en collaboration et les problèmes sont réglés de la même façon. Ces démarches reposent sur la reconnaissance que tous ont un rôle important à jouer dans la recherche de solutions et dans leur mise en œuvre, y compris ceux que l'on perçoit comme « faisant partie du problème ».

La communauté scolaire est en lien avec l'ensemble de la communauté car l'établissement scolaire profite de l'expertise et des ressources de la communauté, comme les organismes communautaires, les entreprises, les groupes et les personnes, pour enrichir la vie de l'établissement. Elle est aussi un modèle pour l'inclusion et joue un rôle actif dans la communauté, en faisant la promotion des valeurs de l'inclusion (par exemple, en montrant des façons de respecter et de valoriser la diversité).

Parents et tuteurs sont clairement perçus comme partenaires égaux et essentiels en ce qui concerne la compréhension des forces et des besoins de leur enfant, d'établir des objectifs et de mettre en place des stratégies pour l'enfant. Nous encourageons et appuyons la participation de tous les parents dans plusieurs aspects de la communauté scolaire, comme les réunions de parents, les comités et les activités de l'école.

L'école facilite la transition des élèves pendant leurs études. L'effort qu'elle y met permet de gérer la transition efficacement et avec beaucoup de tact dans le meilleur intérêt des élèves, des familles, du personnel et des autres personnes qui participent, et qu'elle débouche sur les meilleures perspectives possibles.

Un dialogue continu et constructif prend forme car tous les intervenants de la communauté scolaire ont un échange d'information régulier, ouvert et honnête. Il y a des possibilités de rétroaction constructive et l'on traite des préoccupations ouvertement et dans l'immédiat avec les bonnes personnes. De plus, toutes les réunions englobent un ordre du jour précis, rassemblent les personnes appropriées et l'on fournit une description claire de toutes les décisions dès la fin de la réunion

Cependant, en ce qui concerne les pratiques collaboratives en milieu scolaire, pour mieux répondre aux besoins d'un contexte social nouveau, le travail du personnel scolaire a été revu afin de l'amener à travailler en équipe et à référer ainsi à un plus grand bassin de ressources pour accompagner les élèves. L'actuelle réforme de l'éducation au Québec, comme celles d'autres pays tels que la France, la Suisse, la Belgique et les États-Unis, fait du travail collaboratif un levier essentiel à son implantation (Grangeat, 2007; Maroy, 2006). En effet, plusieurs chercheurs affirment que le développement de pratiques collaboratives entre professionnels de l'éducation est à la base de l'implantation de toute réforme de l'éducation et favorise le développement professionnel des intervenants scolaires (Dionne, 2003; GatherThurler et Perrenoud, 2005) et assure une plus grande efficacité des interventions. Le contexte scolaire jusqu'alors décrit comme individualiste est en voie de transformation majeure puisque l'enseignant est appelé à travailler de concert avec tous les intervenants, qui proviennent du milieu scolaire ou d'autres institutions (santé/services sociaux/communautaires) en vue de favoriser la réussite de tous les élèves. Ce travail auparavant basé sur une structure en silo, passe au travail orienté vers une structure en réseau. C'est pourquoi de nombreux référentiels professionnels incluent aujourd'hui, dans les compétences professionnelles à maîtriser, celles liées au travail d'équipe. Dans cette société en mutation, la tâche du personnel enseignant se complexifie et il lui est de plus en plus difficile de la réaliser de façon isolée. Il a besoin d'être soutenu pour faire face aux nombreux défis qui se présentent. L'enseignant est ainsi appelé à travailler avec un personnel de plus en plus diversifié pour mieux répondre aux besoins des élèves. Dans ce contexte éducatif qui vise la réussite du plus grand nombre d'élèves et qui reconnaît l'importance de mettre en œuvre des interventions visant l'égalité des chances de réussir pour tous, les écrits ministériels

mentionnent à maintes reprises l'importance du travail de concertation et du travail d'équipe de tous les intervenants (MEQ, 2001). On y soutient que l'éducation, la santé et le bien-être des enfants relèvent d'une responsabilité collective en soulignant le rôle important joué par les services éducatifs complémentaires sur les trois volets de la mission de l'école québécoise que sont l'instruction, la socialisation et la qualification.

Le personnel des services complémentaires a ainsi besoin de l'apport des enseignants pour planifier les interventions les plus appropriées pour mieux accompagner les élèves, tout comme les enseignants ont besoin du soutien des différents spécialistes pour accompagner les élèves vers leur développement optimum. La collaboration avec les familles, les organismes communautaires de même qu'avec les autres institutions de l'extérieur de l'école demeure aussi essentielle et contribue à la réussite éducative des jeunes. Dans les cas spécifiques touchant l'intégration scolaire de l'élève ayant des difficultés, tous les adultes impliqués doivent partager des responsabilités, cibler des objectifs communs et reconnaître la nécessité de solliciter l'expertise de chacun en vue du développement optimal et global de l'élève. La Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) cible d'ailleurs dans ses voies d'actions, l'établissement de pratiques collaboratives pour favoriser la cohérence et la continuité au sein des services éducatifs complémentaires supportant l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA). Cette politique, qui se reflète aussi dans les orientations des services éducatifs complémentaires, demande que les capacités des élèves soient prises en compte dans une perspective davantage éducative que clinique. En ce sens, la concertation entre les enseignants et le personnel des services éducatifs complémentaires prend alors toute son importance.

Alors que dans certains textes les termes collaboration et coopération sont utilisés sans discrimination, d'autres les différencient fondamentalement, les situant à des niveaux opposés d'interdépendance entre les membres du groupe. Pour certains auteurs, la coopération représente un faible niveau d'interdépendance, c'est-à-dire qu'on la perçoit comme la simple coordination du travail, comme la juxtaposition des expertises (ex. : chaque intervenant est responsable d'une partie du travail à laquelle on ajoute celle des autres). Pour qu'il y ait une réelle collaboration, certains auteurs réfèrent à la nécessité d'un niveau plus élevé d'interdépendance professionnelle, impliquant que les membres de l'équipe travaillent ensemble, partagent leurs connaissances, leur expertise, leurs expériences, leurs habiletés et leurs compétences individuelles dans le but de résoudre des problèmes communs. La collaboration peut aussi se voir attribuer différentes caractéristiques liées aux types de

partenaires impliqués dans le travail collaboratif. Ainsi, la collaboration interprofessionnelle est considérée comme étant un type d'interaction qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décision et divers apprentissages.

Cette action collaborative implique aussi le respect et l'égalité entre les collaborateurs, les notions de partage, d'interdépendance, d'engagement et d'interaction (D'Amour, 1997; Dionne, 2003; Landry-Cuerrier, 2007). Par ailleurs, le travail de collaboration interprofessionnelle a souvent été associé à l'interdisciplinarité professionnelle, puisqu'il regroupe des professionnels qui accomplissent des tâches définies en fonction de l'apport individuel des membres tout en reconnaissant et en acceptant les chevauchements de l'expertise des différents professionnels. Cependant, le travail en équipe multidisciplinaire ne veut pas nécessairement dire que la tâche soit effectuée en collaboration. Dans ce type d'équipe, regroupant des professionnels de diverses orientations, les tâches peuvent être définies en fonction des expertises professionnelles et se limiter à la coordination des apports individuels de chacun ou au partage d'informations, sans chevauchement de responsabilités.

Depuis les années 90, le terme communauté de pratique est aussi utilisé pour décrire des professionnels qui interagissent pour approfondir leurs connaissances, résoudre des problèmes et développer leurs pratiques en situations réelles ou virtuelles (Lave et Wenger, 1991). Donnant lieu à tout un champ de recherche en éducation, la notion de communauté de pratique a aussi été associée aux concepts de communauté d'intérêts, de communauté stratégique de résolution de problèmes, de réseaux de savoirs et de communauté d'apprentissage¹ (Le Bortef, 2004; Nault, 2005; Wenger, 1998). Au Québec, le travail de collaboration en milieu scolaire prend généralement deux formes: celui qui se pratique de façon informelle (rencontres furtives, échanges d'idées, projets) ou formelle (participation à des comités, activités de formation, rencontres d'intervention). Même si les enseignants privilégient les pratiques collaboratives informelles (MELS, 2008), plusieurs auteurs s'entendent cependant pour souligner l'importance d'une formalisation des pratiques collaboratives pour que puissent s'instaurer un partage de règles communes, des méthodes de travail, une certaine régulation organisationnelle, la production de documents et de traces témoignant de l'avancée des apprentissages du groupe, etc. (D'Amour, 1997; Le Boterf, 2004).

2.2.3.2. Les pratiques collaboratives en éducation

➤ Caractéristiques propres aux pratiques collaboratives

Lorsqu'on tente de se doter d'un langage précis pour bien comprendre ce qu'est la collaboration et ce qu'elle n'est pas, plusieurs contextes (ex. : médical, social, organisationnel) viennent y apporter une spécificité propre à leur champ d'expertise. C'est ainsi que dans le domaine de l'éducation, ce sont les concepts retenus par Friend et Cook (2010) qui définissent actuellement selon nous le mieux la notion de collaboration en lien avec le milieu scolaire. Pour ces auteurs: « *Interpersonal collaboration is a style for direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal* » (p. 7).

Que la collaboration s'exerce entre enseignants, entre enseignants et autres personnels scolaires, entre professionnels de diverses disciplines ou encore entre le personnel scolaire et les parents ou acteurs de la communauté, certaines caractéristiques de base doivent se retrouver pour que la collaboration soit réelle et efficace. Ainsi le volontariat, la parité (égalité reconnue des parties), le partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources, la valorisation du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance au groupe ont été identifiés par Friend et Cook (2010), comme étant des indicateurs d'une réelle collaboration entre les membres d'un groupe.

➤ Les retombées positives des pratiques collaboratives en milieu scolaire

À la lumière de la recension des écrits effectuée, plusieurs retombées positives des pratiques collaboratives ont été rapportées chez le personnel scolaire et chez les élèves, permettant d'assurer la continuité et la complémentarité des interventions, qu'il soit question de l'enseignement ou des services complémentaires.

La littérature renferme plusieurs études traitant de la collaboration entre les enseignants mais est fort peu loquace en ce qui concerne ces pratiques entre enseignants et autres professionnels de l'éducation ni même entre les professionnels eux-mêmes. Dans une étude menée par Mérini (2007), des enseignants ont rapporté que dans les moments difficiles et de doute, le travail en collaboration avec les collègues peut leur permettre d'échanger et de se rassurer en vue de mettre en œuvre des interventions plus efficaces. Ce genre de collaboration qui prend forme d'entraide professionnelle a ainsi un effet protecteur sur le bien-être des enseignants, diminuant leur niveau de stress au travail tout en haussant leur sentiment

d'efficacité personnelle (Greenwood, Olejnik et Parkay, 1990). Par ailleurs, ce sentiment d'auto efficacité est plus élevé chez les enseignants qui collaborent avec les collègues que chez ceux qui travaillent davantage de façon isolée (Chester et Beaudin, 1996 ; Morrison, Walker, Wakefield et Solberg, 1994). Soutenus par un groupe de collègues, les enseignants se sentent non seulement plus efficaces, mais présentent aussi plus d'ouverture et de persévérance en contexte difficile, font preuve d'une plus grande capacité de résolution de problèmes concernant notamment les situations impliquant des élèves en difficulté d'adaptation scolaire. Ces mêmes enseignants sont aussi plus intéressés par la recherche d'innovation, plus à l'affût de nouveau matériel ou de stratégies adaptées aux caractéristiques et besoins des élèves, moins enclins à critiquer ces derniers et plus favorables à l'intégration des élèves en difficulté en classes ordinaires (Gibson et Dembo, 1984; Guskey, 1981; Tschannen-Meran, WoolfolkHoy et Hoy, 1998). Rousseau et Bélanger (2004) soulignent d'ailleurs que « *la collaboration entre tous les intervenants de l'éducation est la fondation même de l'école inclusive* » (p. 349).

- Retombées positives des pratiques collaboratives sur les intervenants scolaires: au plan professionnel

Parmi les autres retombées positives des pratiques collaboratives sur le personnel scolaire, on note qu'un sentiment d'auto efficacité élevé soutenu par les pratiques de collaboration aide les intervenants à mieux négocier avec les enfants ayant des problèmes de comportement. Notamment, les enseignants qui travaillent en collaboration utilisent davantage de stratégies de renforcement positif, d'encouragement et de responsabilisation auprès des jeunes afin d'augmenter la fréquence des comportements désirés et de réduire ou d'éliminer les comportements inadéquats (Emmer et Hickman, 1991). Le travail en collaboration permet ainsi de voir la différenciation non pas comme une gêne mais comme une ressource qui contribue à la mise en place d'interventions concertées, cohérentes et harmonisées notamment pour mieux répondre aux besoins des EHDAA intégrés en classes régulières (Bélanger, 2006; MELS, 2005). Un autre aspect positif lié aux pratiques collaboratives en milieu scolaire concerne le fait qu'elles soient considérées comme des sources premières de développement professionnel, car elles permettraient l'apprentissage en équipe par les échanges sur des problèmes complexes faisant intervenir les points de vue de spécialistes de diverses concentrations (Aucoin et Goguen, 2004; Lessard et Barrère, 2005; Senge, 1991). Ce désir de réfléchir sur sa pratique encouragerait la collaboration interprofessionnelle. La création de liens entre les différentes professions en serait facilitée

donnant ainsi accès à des canaux formels et informels de communication et contribuant à stimuler le développement professionnel, à faciliter le soutien mutuel et à accroître la satisfaction du personnel en améliorant la qualité du climat de travail (Klagsbrun, 1990; Maroy, 2006; Nault, 2005). Le travail en équipe collaborative faciliterait aussi l'insertion et la rétention professionnelles des enseignants (Rosenholtz et Smylie, 1984; Zahorik, 1987). L'un des besoins les plus marqués chez les enseignants novices est celui du soutien émotionnel, une forme d'accompagnement présente dans les milieux scolaires où le personnel travaille en collaboration (Hargreaves et Fullan, 1992). La précarité de l'emploi, la présence d'un mauvais climat de travail ainsi que le fait d'avoir à enseigner à des élèves en difficulté sont des facteurs pouvant rendre plus difficile l'entrée dans la profession enseignante si les jeunes novices ne s'assurent pas du soutien des collègues. Les recherches rapportent que le sentiment d'auto efficacité des nouveaux enseignants décline au cours de la première année, mais que les opportunités de collaboration avec des collègues ralentissent ce déclin. Toutefois, l'étude de Martineau et Portelance (2007) rapporte que :« le geste le plus souvent posé par les enseignants expérimentés pour faciliter l'intégration des novices est simplement de les présenter aux autres membres du personnel et de les amener à participer à différentes activités ou réunions quelconques » (p. 6).

On pourrait donc se questionner sur la façon d'initier les novices aux pratiques collaboratives en milieu scolaire. En somme, les pratiques collaboratives et le soutien personnel et professionnel qu'ils en retirent influencent la motivation des enseignants, leur engagement et leur satisfaction au travail. Il faudrait finalement ajouter que les études recensées rapportent aussi des effets positifs chez les élèves qui évoluent dans des environnements scolaires où la collaboration entre le personnel est importante. Les retombées positives de ce climat de collaboration s'observent sur les plans de l'estime de soi, de la motivation scolaire, ainsi que sur la stabilité de la fréquentation scolaire. Les élèves développent aussi des attitudes plus positives envers l'école, obtiennent un rendement scolaire plus élevé et entretiennent de meilleures relations avec les enseignants (Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989).

➤ La pratique de la collaboration en milieu scolaire : portrait actuel

Malgré tous les bénéfices escomptés liés aux pratiques collaboratives en milieu scolaire et bien que la collaboration soit constitutive du modèle professionnel promulgué par le ministère notamment dans la formation initiale des enseignants (MEQ, 2001), dans la

formation des gestionnaires d'établissement d'enseignement (MELS, 2008) ou encore dans le Profil des compétences générales des conseillers d'orientation (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2004), la recherche en contexte québécois démontre que la distance entre l'injonction au travail collaboratif et sa réalisation est considérable. La collaboration professionnelle ne serait toujours pas très répandue comme modalité d'intervention et les enseignants québécois y adhèreraient encore relativement peu (Landry-Cuerrier, 2007; Lessard, 2005). 1.3.1 La faible propension à recourir aux pratiques collaboratives en milieu scolaire

Lessard (2005) souligne que la culture professionnelle, sous l'emprise du mode « cellule-classe » encore présente dans les écoles du Québec, n'est pas propice au développement du travail de collaboration interprofessionnelle. Le travail enseignant serait toujours un « travail centré sur l'enseignement et les élèves, relativement structuré, protégé et isolé du travail des autres travailleurs scolaires par la forme classe, où l'enseignant dispose d'une autonomie non négligeable, alors que par ailleurs, il est confronté, souvent seul, à une forte incertitude des situations » (Maroy, 2006, p. 113).

Ainsi, dans tous les pays où on prescrit un travail axé vers une collaboration professionnelle, on constate que l'écart entre les prescriptions et la pratique est encore très important. Pour comprendre par exemple, ce qui pourrait expliquer la faible propension des enseignants à collaborer, certains propos d'enseignants du secondaire ont été retenus en contexte d'implantation du nouveau curriculum québécois. Les principaux facteurs contraignants liés aux pratiques collaboratives seraient, selon ces derniers, le manque de temps, une trop grande charge de travail, un trop grand nombre d'élèves par groupe et trop de groupes par enseignant, l'horaire éclaté, le peu de temps d'appropriation du nouveau curriculum, un sentiment d'épuisement pour certains, le cloisonnement disciplinaire par département, les difficultés de communication, l'isolement et finalement, une culture individualiste fortement ancrée (Borges et Lessard, 2007). Les enseignants se retrouvent donc dans une position d'injonction paradoxale en ce sens qu'ils sont face à l'injonction à collaborer ...mais sont-ils outillés ? Cette question est centrale pour Karsenti (2005) qui voit dans le manque de formation et d'entraînement à la collaboration un facteur de résistance à l'instauration de telles pratiques. En effet, selon certaines recherches sur le sujet, la formation initiale à l'enseignement « n'inculque que très rarement une culture de collaboration chez les futurs enseignants » (Howey et Collinson, 1995 dans Karsenti, 2005, p. 75). Cette compétence n'est cependant pas innée et son développement ne peut se faire chez les enseignants novices

au contact d'enseignants plus expérimentés qui réfèrent eux-mêmes très peu aux modes de travail collaboratif.

Le Conseil supérieur de l'éducation rapportait qu'au début des années 90, les formes les plus courantes de collaboration relevées se faisaient entre le personnel de même discipline (CSE, 1991). De nos jours, les enseignants auraient encore tendance à demander davantage l'aide de leurs collègues de même discipline ou niveau, plutôt que celle de professionnels ou de la direction. Comme mentionné plus haut, demander de l'aide serait encore très souvent perçu par les enseignants comme un aveu d'incompétence (Rosenholtz, 1989; Tardif et Lessard, 1999). De fait, malgré le contexte actuel qui enjoint le personnel enseignant à travailler plus étroitement avec d'autres professionnels, notamment en contexte d'intégration scolaire, il semblerait que tous ne soient pas préparés également à s'engager dans une interaction collaborative. Certains résisteraient même à passer d'un mode de relation privilégiée et exclusive avec leurs élèves à une relation élargie avec d'autres intervenants. D'autre part, la dynamique parfois difficile entre la relation d'experts et la relation de partenaires que l'on retrouve dans un processus de collaboration interprofessionnelle ferait parfois en sorte que ces pratiques de collaboration soient empreintes et menées par des jeux de pouvoir ou des guerres d'expertise stériles (Walting, 2004).

➤ Les thématiques de collaboration

Les travaux de Landry-Cuerrier (2007) et ceux de Slater (2004) démontrent que les thématiques qui réunissent le plus souvent les équipes en milieu scolaire concernent le partage de pratiques pédagogiques (ex.: évaluations, matériel pédagogique), la coordination des ressources, ainsi que la planification et l'organisation d'activités spéciales (ex.: pièces de théâtre). Par ailleurs, d'autres thématiques moins souvent rapportées sont liées au développement professionnel (ex. : observation et soutien des pairs, mentorat, modelage) alors que les rencontres concernant diverses tâches de gestion (ex.: planification, organisation des comités internes de l'école) seraient les moins appréciées par le personnel scolaire.

➤ Les conditions qui influencent le recours aux pratiques collaboratives en milieu scolaire

Certaines conditions peuvent favoriser l'émergence et la consolidation des pratiques de collaboration en milieu scolaire. Ces conditions sont liées à l'organisation et aux ressources, au travail lui-même ainsi qu'à la qualité des contextes d'implantation (Dionne, 2003; Landry-

Cuerrier, 2007; Lessard, 2005; Lessard et Barrère, 2005; Senge, 1991). Les conditions liées à l'organisation et aux ressources. La disponibilité de temps est un facteur fréquemment évoqué par les individus lorsqu'il s'agit de travailler en équipe. La gestion des agendas de chacun, l'absence de certains membres, le manque de locaux ou le fait que les travailleurs aient à répartir leur temps entre plusieurs écoles, sont tous des facteurs contraignants à considérer si on souhaite favoriser le travail en collaboration. Le facteur « temps » joue ainsi un rôle important puisque la collaboration interprofessionnelle ne peut être envisagée sans une certaine expérience de travail en commun, un apprivoisement mutuel des professionnels qui ne peut se développer qu'au fil du temps (Tremblay et Gagnon, 2004). La disponibilité et la proximité des personnes ressources, la présence de lieux propices et de temps libéré pour les rencontres de groupes seraient ainsi considérés comme des facteurs influençant la qualité de la collaboration.

Le manque de temps de libération et le stress vécu à l'école seraient pour leur part identifiés comme étant des obstacles à la collaboration (Landry-Cuerrier, 2007; Portelance et Lessard, 2002; Slater, 2004). De fait, l'importance d'accorder des moments d'échanges entre les acteurs dans des plages horaires planifiées et structurées a été démontrée. Dans une récente étude menée par des chercheurs pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008), enseignants et autres professionnels scolaires se disent peu satisfaits en général de l'adéquation entre leurs besoins et les conditions mises en œuvre par le milieu pour faciliter le partage d'expertises et la concertation de l'équipe-école. Dans cette étude, 90% du personnel scolaire interrogé mentionnent travailler en collaboration à des fréquences très variées (entre 30 minutes et 12 heures par semaine pour le personnel des services éducatifs complémentaires et entre 15 minutes et 10 heures par semaine pour les enseignants). Finalement, Zahorik (1987) mentionne que la taille de l'établissement est aussi un facteur important à prendre en compte, car la présence d'un petit nombre d'élèves dans l'établissement faciliterait la collaboration entre les intervenants, les lieux et les moments d'échange étant plus propices à ce style d'interactions (salon du personnel, cour de récréation, lors des pauses, l'heure du lunch, avant et après la classe, durant les périodes libres, etc.). Les conditions liées au travail. La vision d'une mission partagée et de buts communs serait nécessaire au développement d'un niveau élevé d'interdépendance entre les membres du personnel scolaire et éviterait le travail cloisonné où chacun intervient selon ses propres principes ou sa propre philosophie. Une réorganisation du travail de tout le personnel scolaire peut parfois permettre une clarification commune des responsabilités individuelles et

collectives de chacun au sein de la communauté scolaire. Selon Langevin (1999), c'est en mobilisant le travail de chacun autour de l'atteinte de buts communs qu'on peut mettre en œuvre des actions éducatives concrètes et accroître l'efficacité de l'école. La nature même du travail (entrevues, évaluations ou suivis individuels) peut aussi faire en sorte que la collaboration soit plus difficilement conciliable. Les conditions liées à la qualité des contextes.

Au plan du contexte de travail, la stabilité du personnel, l'ouverture, la volonté de s'impliquer, les affinités avec les collègues ainsi que la capacité d'initier et de réaliser des activités de collaboration de façon volontaire, libre et spontanée seraient tous des facteurs facilitant l'implantation et l'adoption de pratiques collaboratives. En contrepartie, l'individualisme et la fermeture, la présence de désaccords et de commérages, de compétition ou de conflits fréquents restreindraient le développement de la collaboration au sein des équipes scolaires (Landry-Cuerrier, 2007). D'autres contraintes relationnelles viennent aussi influencer négativement la motivation des individus à collaborer. Parmi les plus importantes on cite la peur du jugement et de l'évaluation des collègues, un climat de compétition, la présence de conflits fréquents entre les intervenants scolaires et l'absence de stratégies efficaces de résolution de conflits personnels, des attitudes défensives, certains préjugés, les guerres et les abus de pouvoir, l'ingérence dans les dossiers, la rétention d'information en raison du secret professionnel, le clivage entre domaines d'expertise ou encore les pressions exercées par certains individus pour arriver rapidement à une solution (Portelance et Lessard, 2002; Slater, 2004).

En somme, les conditions liées à l'organisation et aux ressources, à la qualité des contextes et à la nature même du travail sont à prendre en considération si on souhaite développer des pratiques collaboratives en milieu scolaire. Ainsi, il importe de créer des structures organisationnelles les plus propices possible pour permettre le développement et le maintien des pratiques collaboratives. Au Québec, il existe un type de structure organisationnelle qui prend appui sur le travail de collaboration entre les intervenants scolaires et les différents partenaires liés à la réussite éducative des élèves. Il s'agit des programmes de services éducatifs complémentaires qui permettent au personnel scolaire et aux collaborateurs externes de mettre à profit leurs expertises pour mieux répondre aux besoins des élèves. Les lignes qui suivent décrivent brièvement cette structure organisationnelle présente en milieu scolaire québécois qui doit être connue des futurs professionnels de l'éducation puisqu'ils auront à travailler en collaboration avec des

personnes de diverses orientations professionnelles, autour de projets ou d'activités qui s'inscrivent dans les différents programmes de services éducatifs complémentaires.

➤ Conditions particulières liées aux pratiques collaboratives

L'efficacité des services offerts aux élèves doit reposer, entre autres, sur des qualités humaines qui témoignent l'ouverture à la diversité, le respect des différences, la reconnaissance des droits de chacun, assurant ainsi l'égalité des chances de réussite pour tous. De plus, ces services doivent s'ajuster aux conditions de l'environnement et prendre en compte certains facteurs relationnels qui peuvent affecter positivement ou négativement la qualité et la fréquence des pratiques collaboratives en milieu scolaire. Même si les programmes de services éducatifs complémentaires offrent une structure organisationnelle favorisant la mise en place des pratiques collaboratives, certaines conditions de base se dégagent toutefois pour assurer leurs chances de réussite. Ainsi, la clarification des rôles et responsabilités des acteurs impliqués (interconnaissance), la connaissance des réalités propres à chaque milieu concerné (milieu familial, institution extérieure à l'école) de même que des considérations d'ordre éthique permettent d'éviter certaines embûches qui risquent de venir nuire à la mise en place et au maintien des pratiques collaboratives.

➤ L'interconnaissance : rôles, attentes et caractéristiques propres à chaque profession

La collaboration et le partage des responsabilités sont des principes de base pour guider l'action dans la mise en œuvre des programmes de services éducatifs complémentaires de qualité. Le partage d'expertise entre le personnel enseignant et les autres professionnels d'orientations multiples permet aujourd'hui d'explorer de nouvelles façons de travailler ensemble pour soutenir le cheminement personnel et scolaire des élèves. La méconnaissance des domaines de pratique des membres de l'équipe peut cependant rendre difficile l'interrelation des champs nécessaire à une collaboration effective. La méconnaissance de la réalité quotidienne des autres membres de l'équipe, des contextes dans lesquels chaque intervenant doit agir peut aussi devenir source de malentendus et nuire au travail d'équipe comme le démontre l'exemple suivant. Chantal est enseignante au premier cycle du primaire et est peu motivée à travailler avec Sarah, la psychologue scolaire. Chantal considère que Sarah ne peut lui être d'aucune aide puisque cette dernière a de la difficulté à intervenir en groupe, qu'elle ne peut rétablir l'ordre dans une classe où les élèves se désorganisent. Chantal ne voit que rarement la psychologue qui n'est présente à l'école qu'une journée par cycle de neuf jours et qui travaille dans son bureau, la porte fermée, lorsque finalement elle se présente

dans l'établissement. Pour ces raisons, l'enseignante ne voit pas en quoi la psychologue pourrait l'aider avec ses cinq élèves qui présentent des difficultés importantes d'adaptation scolaire (trouble grave de comportement, dyslexie, Syndrome Gilles de La Tourette, TDA/H et difficultés langagières). Cette enseignante ne connaît pas ce que l'expertise de la psychologue scolaire peut apporter à ses élèves. De fait, la psychologue n'a effectivement pas été formée pour intervenir en classe auprès des élèves perturbateurs et la réalité dans laquelle elle doit pratiquer sa profession échappe à l'enseignante. Une meilleure connaissance de la nature de l'expertise d'un psychologue scolaire, de sa formation et des rôles qu'il peut jouer en milieu scolaire inciterait peut-être cette enseignante à ajuster ses attentes et à profiter de l'expertise psychologique pour accompagner ses élèves en difficulté.

La formation et la spécificité professionnelles de chaque membre du personnel des services complémentaires entraînent des interventions différentes, toutes plus utiles les unes que les autres pour la poursuite du but commun qui est de soutenir la progression de l'élève dans ses différents apprentissages. Savoir que certains spécialistes ne sont pas formés pour travailler avec des groupes d'élèves mais plutôt de façon individuelle peut s'avérer fort utile pour éviter des jugements ou des déceptions entre collègues de professions différentes. Par ailleurs, d'autres spécialistes, même s'ils ne sont pas des pédagogues, sont formés pour animer des groupes. C'est le cas, notamment, de l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire et de l'animateur de vie étudiante ou encore du technicien en loisirs. Ainsi, l'enseignant qui connaîtra les rôles, les forces et les compétences du spécialiste, respectera son champ de compétence et s'investira plus volontiers dans une démarche de collaboration avec ce dernier. Les propos suivants, tirés de l'étude de Beaumont et al. (2009), viennent appuyer l'importance de l'interconnaissance entre les membres d'une équipe collaborative : Commentaires d'une enseignante concernant la collaboration interprofessionnelle.

Ainsi, pour adopter des pratiques managériales efficaces de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap, les leaders doivent mettre en exergue les valeurs suivantes : Le volontarisme, la poursuite de buts communs, le partage des responsabilités, le partage des ressources, la valorisation du mode d'interaction interpersonnelle et La confiance mutuelle au sein d'une équipe collaborative.

2.2.4.3. La justice sociale en éducation

En éducation, la justice sociale vise : à démocratiser l'accès à l'école, à mettre en place des mesures visant l'égalité des chances de réussite, à se préoccuper de l'équité du traitement des individus dans le système éducatif.

Pour Ayers, Quinn et Stovall, 2009, La justice sociale s'appuie sur les principes suivants: L'équité, L'activisme, L'humanisme.

Pour Archambault et Harnois, 2009, La justice sociale s'ancre par des valeurs morales fortes d'égalité, de justice, de démocratie, d'équité, de respect et la pleine et entière participation de tous.

En éducation, la justice sociale est souvent définie par son antonyme, les injustices sociales.

En l'absence de justice sociale, les systèmes et les structures soi-disant neutres reproduisent les produits attendus de la culture dominante à qui l'on confère pouvoir et ressources au détriment d'autres personnes. L'école peut agir sur cette question de justice sociale.

L'équipe-école fait porter la mission de l'école sur la réussite de tous les élèves et sur la justice sociale.

- Croyance en la capacité d'apprendre de tous les élèves à des niveaux élevés ;
- Engagement moral élevé des intervenants pour faire une différence dans la vie des élèves;
- Apprentissage est la priorité de tous
- Offre de situations pédagogiques larges et interventions adaptées aux besoins d'apprentissage de tous
- Approche basée sur l'intégration plutôt que sur l'exclusion.

Les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion prennent en compte la réalité des élèves et des familles et véhiculent des valeurs de justice sociale. Situations d'apprentissage qui s'inspirent de la vie des élèves; Connaissances et expériences des élèves sont mises en valeur et utilisées; Développement de la conscience critique; Questions de justice sociale sont abordées; Initiation au processus démocratique.

Le leadership de la direction d'école est partagé et favorise la pleine participation de tous. Le pouvoir hiérarchique de la direction d'école est partagé; Système démocratique mis en place; Mécanismes pour faire en sorte que les voix aussi diverses soient-elles, soient entendues.

La direction de l'établissement scolaire combat les fausses croyances et les préjugés à l'égard des enfants et des familles et incite son équipe-école à faire de même. Fausses croyances, attitudes négatives et préjugés sont le fruit d'une construction sociale; Différence souvent perçue comme un déficit, un manque; Enfants pauvres signifient souvent en déficit ...; Offre des choix moindres Pouvoir d'action diminué car les attentes sont diminuées Résultat: forte discrimination. Cette mise à distance est souvent le résultat d'un sentiment de peur (méconnaissance), de supériorité, voire de dégoût associé aux idées reçues au sujet de la pauvreté.

La direction de l'établissement scolaire combat les fausses croyances et les préjugés à l'égard des enfants et des familles et incite son équipe-école à faire de même. Préjugés et fausses croyances peuvent être classés en 2 groupes. le 1er groupe de préjugés porte sur la vie sociale: race, ethnie, culture, pauvreté, rapports de classe, réalité des familles, rapports homme-femme, rapports de pouvoir, religion, etc. tandis que le 2e groupe de préjugés porte sur le domaine de l'éducation: la réussite éducative pour tous les élèves, le curriculum, les capacités d'apprentissage, les attentes à l'égard des élèves; la différenciation, l'intégration, l'apprentissage d'une langue seconde, la discipline enseignée, ...

L'équipe-école fait en sorte que l'école soit un lieu sécuritaire ou règne un climat de respect et d'ouverture.

- Créer un climat favorable à la pleine et entière participation de tous et à la coopération conformément aux valeurs démocratiques ;
- Considérer importants le partage des idées et des valeurs comme: –l'honnêteté – l'ouverture –la flexibilité –la compassion –l'entraide ;
- Favoriser le sentiment d'appartenance.

Les parents, les membres de la communauté et l'école collaborent afin de favoriser le partage de leurs expériences et de leurs connaissances. L'établissement scolaire est un lieu de participation citoyenne pour les parents. Une compréhension véritable des réalités des familles peut devenir une inspiration.

- Une reconnaissance de leur nécessaire implication à l'école conduit à un réel partenariat.
- Un discours positif synergique entre les établissements scolaires et les parents.
- Une collaboration avec la communauté pour développer une alliance riche entre ces deux partenaires.
- La communauté est encouragée à proposer des activités destinées aux élèves et leurs familles.
- La direction et l'ensemble des intervenants de l'équipe-école connaissent et comprennent les enjeux de la justice sociale.
- La direction possède des compétences qui vont au-delà du leadership pédagogique.
- La direction d'école acquiert des connaissances sur la justice sociale et sur l'école inclusive.
- La direction sait faire face aux résistances des membres de l'équipe, des parents, etc.
- L'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire sont amenés à connaître et comprendre les enjeux de justice sociale.
- L'éveil des consciences est le premier pas dans l'élimination des injustices sociales.

En définitive, Une personne engagée envers la justice sociale en éducation s'emploie à réduire les inégalités et à favoriser la justice sociale au sein de l'institution. Elle croit que tous les élèves peuvent apprendre et réussir à des niveaux élevés. Elle croit aussi que l'élève apprend mieux dans un milieu hétérogène qui mise sur l'inclusion de tous et sur le respect et sur la mise en valeur des différences. Elle croit que tous les élèves ont droit à un enseignement de qualité. Elle croit que la participation de chacun contribue au succès de tous et que la différence est une source d'enrichissement. Elle participe à créer un climat de confiance où chacun se sent accueilli, écouté, respecté et valorisé. Elle est engagée à combattre les préjugés ou les fausses croyances et est prête à réfléchir de façon continue sur les différentes questions de justice sociale. Ces éléments de justices sociales permettront à tous les acteurs du système éducatif et plus particulièrement aux dirigeants d'établissement d'adopter des pratiques managériales efficaces de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire Camerounais.

CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE

Bernard (1987), cité par Ghiglione et Richard (1993), définit une théorie comme étant «une synthèse qui se propose d'expliquer un grand nombre de faits par le recours à un petit nombre de principe ». Cette synthèse, poursuit-il, « doit sans cesse être soumise à la vérification expérimentale ».

3.1 Adoption des innovations

L'adoption de pratiques managériales de l'inclusion scolaire par les responsables des établissements scolaires de l'enseignement secondaire fait référence, de façon plus large à l'adoption de l'innovation dans le cadre d'une organisation. Au sein d'une organisation, l'adoption d'une innovation doit commencer par des études sur les individus dans l'organisation (dirigeants, employés, consommateurs ou partenaires...). Ces personnes doivent avoir des attitudes, des perceptions positives concernant l'innovation et ils doivent jouer un rôle important dans le processus d'adoption de l'innovation dans l'organisation. Ces personnes doivent développer de nouvelles idées, de nouvelles méthodes de gestion pour anticiper les changements, assurer la compétitivité et la satisfaction des bénéficiaires. En cela, les théories issues de la psychologie sociale sont des cadres de références appropriés pour aborder l'approche individuelle de l'adoption des pratiques inclusives dans les établissements scolaires

L'organisation doit être prise en compte conjointement avec l'approche individuelle. En cela, les théories issues du management des organisations sont nécessaires pour comprendre comment l'organisation en elle-même doit s'ajuster pour accueillir et favoriser l'adoption de l'innovation.

Ainsi, une méta-analyse des facteurs organisationnels d'adoption des innovations a été réalisée par Damanpour (1991) à partir des variables associées aux caractéristiques de divers types d'organisations. Il en ressort que certaines de ces caractéristiques ont une influence importante sur l'adoption des innovations par les organisations. Ainsi, la spécialisation des tâches, le professionnalisme, la différenciation verticale, la centralisation de la prise de décision, l'attitude des gestionnaires face au changement, l'intensité administrative, les

ressources en connaissances technologiques, la disponibilité des ressources et les communications externes ont une influence significative sur l'adoption des innovations.

Une autre étude (Subramanian et Nilakanta, 1996) développe un modèle d'association entre certaines caractéristiques des organisations (la disponibilité des ressources, la taille de l'organisation et le degré d'adoption de différentes innovations). Dans le cas des innovations techniques, c'est-à-dire des innovations touchant le centre opérationnel de l'organisation et les processus de production, la centralisation de la prise de décision était négativement associée au degré d'adoption des innovations. Cependant, la spécialisation des tâches, la disponibilité des ressources et la taille de l'organisation avaient une influence positive sur l'adoption des innovations techniques.

Ces modèles procurent des pistes intéressantes afin d'identifier certaines des caractéristiques organisationnelles à considérer et à prendre en compte lors de l'adoption d'une innovation. L'établissement scolaire, en tant qu'organisation, ne peut déroger aux règles et mécanismes qui se mettent en place dans les structures organisations devant faire face à un changement, une innovation. Ces modèles théoriques choisies ci-dessus permettront ainsi d'analyser à la fois les perspectives individuelles et organisationnelle nécessaires pour favoriser l'adoption de pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire.

La littérature sur l'adoption et l'utilisation de l'innovation offre une large variété de recherches dans des contextes différents. Elle fournit une base très riche à d'autres études, notamment à celles qui s'intéressent aux recherches sur les facteurs socio-organisationnels et l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap. Plus généralement, l'innovation se constitue lors d'une démarche de mise en œuvre d'un produit, d'un service, ou d'un procédé nouveau, dans le but d'en remplacer un autre dans un domaine déterminé. Pour ce faire, l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap doit commencer par des études sur les individus dans l'organisation (Personnels Administratif, personnel enseignants, élèves ...). Ces personnes doivent avoir des attitudes, des perceptions positives concernant l'innovation et ils doivent jouer un rôle important dans le processus d'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap. Ces personnes doivent développer de nouvelles idées, de nouvelles méthodes de gestion pour anticiper les changements dans les établissements scolaires, assurer la compétitivité.

Dans cette partie, nous abordons les approches individuelles et organisationnelles de l'adoption des innovations, pour montrer les mécanismes d'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire Camerounais. D'après la perspective individuelle de l'adoption et de l'utilisation des innovations dans l'organisation, Pourquoi doit-on aborder la perspective de l'innovation des individus dans le processus des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap ? Comme nous l'avons expliqué, quelle que soit l'organisation, l'innovation doit commencer par la perception positive des individus dans cette organisation. Leurs perceptions, leurs attitudes, leurs intentions, la confiance qu'ils ont envers cette innovation influencent la décision d'innovation de l'organisation.

➤ L'accessibilité pédagogique source d'innovation, de réussite et de bien-être

L'accessibilité pédagogique passe par l'affectation de moyens humains et matériels adaptés. L'affectation de ressources en appui, avec un rôle d'interface, de facilitation, de compensation ou de sécurisation, concrétise le droit à la scolarisation qui, au-delà du "placement en classe", permet une véritable participation des élèves. Cette dimension impose des efforts financiers et une vigilance quant au caractère potentiellement stigmatisant de ce type de soutiens.

- Un souci d'équité lié à l'allocation de ressources financières techniques et humaines. Ces ressources visent le développement des potentialités d'apprentissage (faciliter l'accès au contenu des cours et la réussite scolaire, allongement de la durée de scolarisation et aménagements des examens); elles mobilisent également les établissements sur la diversité des profils éducatifs formation, service de suivi et d'accompagnement, assistants d'éducation, incitations méthodologiques, soutien à l'innovation pédagogique).
- Une pédagogie de la mise en compétence, qui repose sur l'idée que l'élève en situation de handicap dispose des capacités sociales et relationnelles pour participer à la vie en société. Un corollaire de ce principe est l'idée selon laquelle la diversité recèle une vertu éducative et peut constituer pour l'ensemble des élèves une occasion de se former au vivre ensemble (Hopkins, 2002). Ce type d'approche invite à considérer des modalités pédagogiques participatives et interactives, Pour des droits effectifs : un environnement éducatif accessible susceptible de favoriser

le développement global de l'enfant et des formes d'accompagnement s'interrogeant sur leur effet capacitant.

Ainsi, la confrontation précoce à la diversité, associée à une pédagogie de la participation, semble favoriser le développement des capacités et des aptitudes des élèves, notamment ceux en situation de handicap.

Une pédagogie collaborative, qui repose sur la capacité à penser l'école comme une composante parmi d'autres des espaces de vie de l'enfant. Dès lors, la question du besoin éducatifs'inscrit dans la globalité de l'expérience de vie de l'enfant. L'élève n'est pas qu'un élève, il est aussi un enfant inscrit dans des espaces multiples : famille, loisirs, lieu de vie, etc. De la même manière, l'élève seul ne fait pas l'école même si sa place est centrale. Une expérience de scolarité est marquée, là encore, par un dense réseau d'interdépendances. Cette prise de conscience invite à penser le projet éducatif en mobilisant l'ensemble des parties prenantes pour imaginer les stratégies favorisant l'apprentissage et le développement de l'enfant : parents, communauté éducative, acteurs du secteur spécialisé, enfant lui-même (Ebersold et Detraux, 2013). En ce sens, la loi de 2005 en France apparaît comme une application, au moins formelle, de ce principe comme le rappellent Caraglio et Delaubier (2012).

L'affirmation d'un droit fondamental, le droit à l'éducation inclusive, porte en elle le germe d'une réflexion stratégique et pédagogique de fond sur les modèles éducatifs à mobiliser; elle peut inspirer, de façon constructive, l'évolution des dispositifs nationaux. Elle vient stimuler et pousser à examiner les diverses modalités de mise en œuvre des politiques publiques.

Par ailleurs, après avoir analysé l'approche théorique des organisations, il est important de souligner qu'au sein des organisations, interagissent des individus. Cependant, les comportements individuels dans l'adoption d'une innovation sont d'une importance capitale. Ainsi, la théorie de l'action raisonnée et du comportement planifié sont fondamentales dans cette étude.

3.2 Théorie de l'action raisonnée

C'est vers la fin des années 70 que Fishbein et Ajzen démontrent l'importance de définir comment les individus prennent des décisions à propos de l'adoption ou non de certains comportements. Ils mettent donc sur pied une théorie dénommée la théorie de l'action raisonnée (TAR), qui vise à prédire des comportements spécifiques et volitifs dans une

situation précise (Godin, 1991), par l'étude de trois construits : l'intention, l'attitude et la norme subjective. Dans la théorie de l'action raisonnée, deux facteurs influent sur l'intention comportementale : l'attitude et la norme subjective. Ce modèle, développé pour la première fois par Fishbein et Ajzen en 1975, définit les liens entre les croyances, les attitudes, les normes, les intentions et le comportement des individus. Selon ce modèle, le comportement d'une personne serait déterminé par l'intention comportementale à l'adopter. Cette intention qui serait à son tour déterminée par l'attitude de la personne et par ses normes subjectives relatives au comportement en question. Ces deux auteurs définissent les normes subjectives comme étant « la perception de l'individu sur le fait que la plupart des personnes qui sont importantes à ses yeux, sont d'avis qu'il devrait ou ne devrait pas effectuer le comportement en question ». Ce modèle se base sur le postulat selon lequel, les stimuli externes influencent les attitudes et cela en modifiant la structure des croyances de l'individu.

Selon la théorie de l'action raisonnée, l'attitude d'une personne envers un comportement serait déterminée par ses croyances envers les conséquences de ce comportement multipliées par son évaluation de ces conséquences. Par ailleurs, l'intention d'effectuer un comportement est également déterminée par les normes subjectives qui sont elles-mêmes déterminées par les croyances normatives d'un individu et par sa motivation à se plier aux normes. Cette théorie postule aussi que tous les autres facteurs qui influencent le comportement le font uniquement de manière indirecte, et cela en influençant l'attitude ou les normes subjectives.

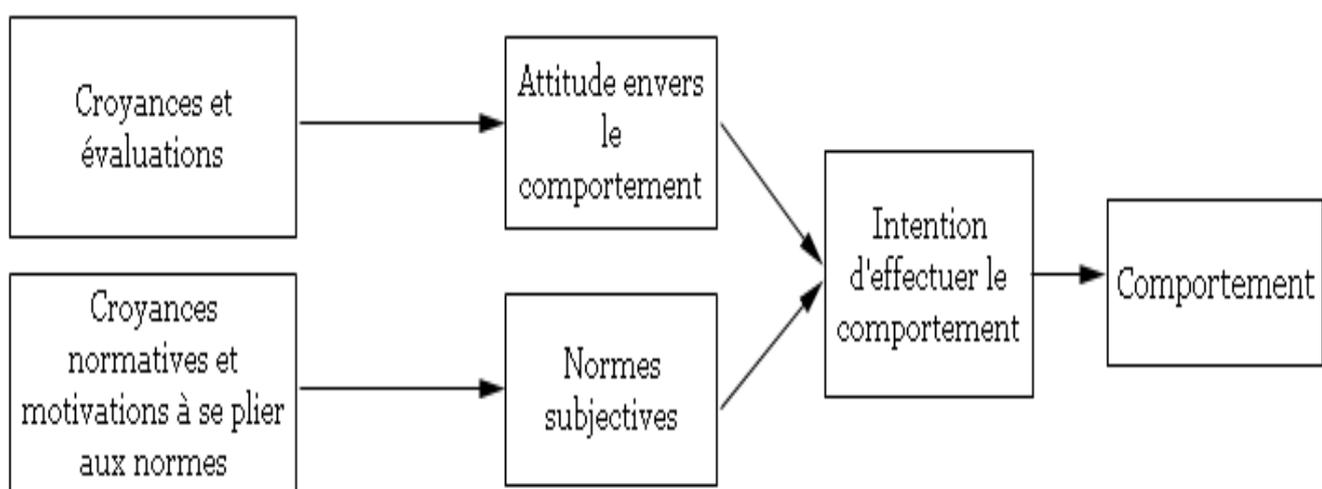


Figure 1 : Théorie de l'action raisonnée traduit du schéma de Davis, Bagozzi et Warshaw (1989)

Le but ultime de la théorie de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980 ; Fishbein et Ajzen, 1975) est de prédire et, par le fait même, de comprendre les comportements sociaux. La prédiction doit se faire par rapport à un comportement spécifique et volitif et dans une situation bien définie. Le déterminant immédiat d'un acte comportemental est l'intention de la personne de poser ou de ne pas poser l'action donnée (figure 1).

Ainsi, selon la théorie de l'action raisonnée, l'intention d'une personne d'adopter ou de ne pas adopter un comportement est déterminée par son attitude à l'égard du comportement (composante attitude), et l'importance qu'elle accorde à l'opinion des gens qui lui sont proches (par exemple des parents ou des amis qui croient que le participant devrait ou ne devrait pas adopter le comportement en question) (composante normative) (figure 2).

En présence de certains comportements, c'est la composante attitude qui détermine les intentions, tandis que pour d'autres comportements, la composante normative est celle qui possède la plus forte influence. Ainsi, l'intention d'adopter des pratiques managériales efficaces de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap peut relever de son attitude envers le comportement (percevoir comme avantageux ou désavantageux l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap). Par contre, l'intention de ne pas adopter ces pratiques managériales peut être déterminée par la norme subjective, prépondérante dans le groupe auquel il s'identifie (par exemple : la pression des amis, des parent ...)

Cette théorie proposée par Fishbein et Ajzen (1975) vise à expliquer et à prédire l'adoption des comportements individuels. Selon la théorie de l'action raisonnée (TRA), le comportement d'un individu est directement déterminé par son intention de réaliser ce comportement. Ce modèle définit les liens entre les croyances, les attitudes, les normes, les intentions et les comportements des individus. Selon ce modèle, le comportement d'une personne serait déterminé par son intention comportementale à l'adopter. Cette intention serait quant à elle déterminée par l'attitude de la personne et par ses normes subjectives relatives au comportement en question. Ce modèle théorique pourrait expliquer, dans le cadre de la présente étude, les éléments qui déterminent l'acceptation des pratiques inclusives dans les établissements scolaires d'enseignement secondaires par les acteurs en présence (administration scolaire, enseignantset même les élèves). Cette théorie permettrait de déterminer quelles sont les normes subjectives élaborées et l'attitude des personnes en rapport avec l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap, afin de déterminer leur intention à adopter des comportements pro-inclusives.

➤ L'intention

Pour Merlet, Garnier et Vinciguerra (2006, p.588), l'intention se définit comme « *un dessein délibéré d'accomplir tel ou tel acte ; volonté* ». Bloch et al. (1997, p.652), la définissent comme « *les représentations d'un but ; contenu d'une pensée, d'une croyance, d'un désir, etc.* ». Pour Isabelle (2009), l'intention est en quelque sorte l'expression de la motivation de la personne à adopter ou non un comportement. Elle est déterminée par les attitudes et les normes subjectives. L'influence de ces deux variables sur l'intention varie selon le comportement visé et la personne.

➤ Les attitudes

Le vocable attitude apparaît dans un sens différent du sens commun (posture, la manière de se tenir), au début du 20^e siècle dans les travaux de psychologie expérimentale. C'est-à-dire comme un facteur existant entre la stimulation et la réponse du sujet. Le concept d'attitude renvoie donc brutalement à l'influence des dispositions mentales des sujets sur leurs comportements. Parallèlement aux Etats-Unis, cette notion est utilisée dans des recherches sociologiques et psychologiques, notamment pour expliquer les conduites sociales et leurs orientations. Elle signifie une disposition interne de l'individu sous-tendant sa perception et ses réactions vis-à-vis d'un objet ou d'une stimulation (Tapia&Roussay, 1991).

La notion d'attitude est apparue d'abord en psychologie générale pour « expliquer les variations de réponse d'un sujet à un même stimulus lorsque l'attention de sa perception est attirée sur tel ou tel aspect » (Mathieu & Thomas, 1995, p. 393). Pour Thurstone en 1931, une attitude représente « *l'affect pour ou contre un objet psychologique. (...) L'attitude est définie pour décrire une action potentielle à l'égard de cet objet en fonction de la seule question de savoir si l'action potentielle sera favorable ou défavorable à l'égard de cet objet* » (p. 261). Allport (1935), note que « *c'est le concept le plus indispensable de la psychologie sociale contemporaine* » (p.109). Pour cet auteur, les attitudes ont un caractère pragmatique. Elles sont « nos guides pour trouver notre chemin dans un univers ambigu » (Allport, 1935 ; p. 806).

En psychologie sociale, le concept d'attitude renferme une signification très précise qui en fait le concept central, et un des instruments essentiels du psychosociologue. L'attitude est donc directionnelle et sous-tend une intention d'une personne face à une autre personne ou à un objet ou, plus couramment, comme un sentiment positif ou négatif vis-à-vis d'un objet

extérieur. L'attitude est perçue comme un état interne résultant de l'apprentissage ; persistant, elle exerce une influence directrice et dynamique sur la conduite.

Pour Bloch et al. (1997, p.119), l'attitude désigne « *la disposition interne durable qui sous-tend les réponses favorables ou défavorables de l'individu à un objet ou à une classe d'objet du monde social* ». Selon Maisonneuve (1982, p.111), « *l'attitude consiste en une position (plus ou moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation, valeur). Elle s'exprime plus ou moins ouvertement à travers divers symptômes ou indicateurs (parole, ton, geste acte, choix ou en leur absence). Elle exerce une fonction à la fois cognitive, énergétique sous les conduites qu'elle sous-tend* ». Il précise que les attitudes sont acquises et non innées, elles sont plus ou moins susceptibles de changement sous l'effet d'influences extérieures. Eagly et Chaiken (1993), définissent les attitudes comme des tendances à évaluer une entité avec un certain degré de faveur ou de défaveur, habituellement exprimées dans des réponses cognitives, affectives et comportementales. Une tendance relative stable à répondre à quelqu'un ou à quelque chose qui reflète une évaluation (positive ou négative) de cette personne ou chose. Les réponses comportementales font partie des manières par lesquelles l'individu peut exprimer son évaluation.

À travers ces différentes définitions du concept d'attitude, nous pouvons dire qu'une attitude est une prédisposition à réagir d'une façon systématiquement favorable ou défavorable face à certains aspects du monde qui nous entoure. L'attitude d'une personne à l'égard d'un comportement, est déterminée par ses croyances concernant les conséquences d'un comportement donné et par l'évaluation qu'elle fait de ces conséquences (il s'agit en fait du jugement subjectif par rapport à un comportement et à ses conséquences ou résultats possibles, multiplié par l'évaluation que fait la personne de ces conséquences). D'une façon plus concrète, on peut dire que les individus associent des conséquences aux actions qu'ils posent (croyances) et qu'ils attribuent une valeur à ces conséquences (évaluation). Ainsi, une même personne peut croire que créer davantage des écoles spécialisées pour accueillir les élèves vivants avec des handicaps diminueraient les risques liés au processus d'inclusion scolaire, pour d'autres cela accentueraient davantage la marginalisation de ces derniers. En contrepartie, chaque individu évalue les conséquences associées à ces croyances. L'individu peut donc accorder des valeurs différentes à l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap.

➤ Les normes subjectives

Ajzen (1991), définit la norme comme les pressions sociales perçues pour réaliser ou ne pas réaliser un comportement. En d'autres termes, la norme sociale perçue correspond à la perception de l'individu de la pression sociale qui concerne ce que les personnes proches, la famille et les amis pensent de ce qu'il voudrait entreprendre (Tounès, 2003 ; Fayolle, Gailly & Lassas-Clerc, 2006).

Pour Isabelle (2009), la norme subjective est un construit qui se réfère à la perception qu'a un individu quant à l'approbation ou non des personnes importantes pour lui d'adopter un comportement donné. Lorsqu'il est direct, il regroupe des personnes en général. Si ce construit est indirect, il est formé par des croyances normatives multipliées par la motivation d'un individu à se conformer (Godin, 1991). A ce titre, il englobe toutes les croyances qu'a une personne des attentes des personnes significatives pour elle.

Selon Cestac et Meyer (2010), la norme subjective renvoie aux croyances attribuées à autrui, et spécialement ceux qui nous sont proches. Dans le modèle du comportement planifié, la norme subjective représente l'idée que se fait l'individu de ce que les gens, et spécialement ceux qui comptent pour lui, pensent de ce comportement. La norme subjective renvoie aux dirigeants d'établissements scolaires, aux enseignants, aux élèves, aux parents, aux membres de la communauté éducative. Elle est une croyance (ce que je crois des autres) et se reflète par les jugements de valeur d'autrui. Elle constitue le versant moral du modèle du comportement planifié. Certains auteurs (Kallgren, Reno & Cialdini, 2000 ; Cialdini, 2003), ont appelé cette norme subjective, la norme injonctive (ce qui est attendu de moi) à l'opposé de la norme descriptive (ce que les autres font).

La norme subjective est déterminée par les croyances normatives de la personne, c'est-à-dire par l'importance que celle-ci accorde à l'opinion de certaines personnes ou groupes de personnes et par sa motivation à se conformer à l'opinion de ces personnes ou de ces groupes de personnes. Dans la formation de la norme subjective, chaque croyance normative est pondérée par la motivation à se conformer correspondante. La somme des produits « croyance normative et motivation à se conformer » représente la norme subjective de l'individu.

➤ De la théorie de l'action raisonnée à la théorie du comportement planifié

La Théorie du Comportement Planifié (TCP) fait son apparition en 1985 afin de pallier aux limites de la TAR. Selon ce modèle les comportements ne sont pas toujours volitifs et leur

réalisation nécessite la présence de conditions particulières. Selon Ajzen (1991), la nécessité de ce nouveau modèle provient des limitations liées aux comportements sur lesquels les individus n'avaient qu'un contrôle partiel. Il a de ce fait ajouté à son modèle une troisième variable qui selon lui, influencerait l'intention d'effectuer un comportement, à savoir la perception du contrôle sur le comportement (Côté & Godin, 2006). Pour cet auteur, le comportement est non seulement prédit par l'intention mais également par la perception du contrôle comportemental. Ce nouveau construit, à l'instar de l'attitude et de la norme subjective peut être direct ou indirect. Direct, il décrit la facilité ou la difficulté présentée lors de l'adoption d'un comportement. Indirect, il sera formé des croyances de contrôle multipliées par l'importance des dits facteurs.

En effet, la TCP est une extension de la TAR, dans laquelle une variable complémentaire a été ajoutée : Le contrôle comportemental perçu, (Ajzen, 1991).

La TCP confère à l'intention de l'individu la place centrale de la genèse du comportement, (Tounès, 2003 ; Fayolle et al., 2006). Selon cette théorie, tout comportement qui nécessite une certaine planification, peut être prédit par l'intention d'avoir ce comportement.

L'intérêt de cette théorie est de proposer un modèle théorique utilisable dans toutes les situations où le comportement est intentionnel puisqu'elle ne repose pas sur les variables externes comme déterminants immédiats du comportement (Emin, 2003).

Selon la TCP d'Ajzen (1991), l'intention est le résultat de trois déterminants conceptuels.

- L'attitude vis-à-vis du comportement,
- La norme sociale (normes subjectives, descriptives) et
- Le contrôle comportemental perçu.

Le modèle d'Ajzen part donc du principe que ces trois variables (l'attitude, les normes sociales et le contrôle comportemental perçu) influencent directement les intentions d'effectuer un comportement. Cette intention influence à son tour le comportement. La figure ci-dessous illustre les liens entre les différentes variables.

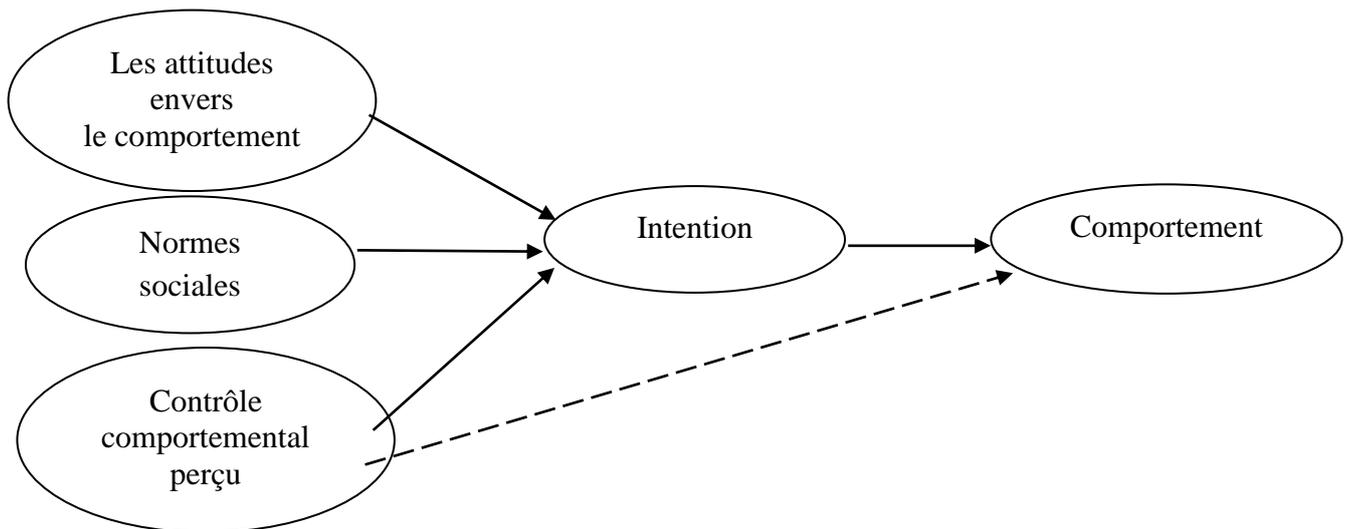


Figure 2 :Le modèle de la théorie du comportement planifié, Ajzen (1991).

➤ Le contrôle comportemental perçu

Le contrôle comportemental perçu est le dernier prédicteur introduit par Ajzen (1985). Selon Ajzen (1991), le contrôle comportemental perçu correspond à la facilité ou la difficulté perçue pour réaliser un comportement. Entre autre, il renvoie à la perception qu'une personne a de la faisabilité personnelle du comportement concerné (Emin et al., 2005). Entre autre, il renvoie à la perception qu'une personne a, de la faisabilité personnelle du comportement concerné, (Emin et al, 2005). Le concept du contrôle comportemental perçu est très proche du concept de l'efficacité personnelle de Bandura (1977), et du concept de faisabilité de Shapero et Sokol (1982), (Tounès, 2003 ; Emin et al, 2005).

Cette variable réfère à la perception du niveau de difficulté d'un comportement (facile ou difficile) et est composée à partir des croyances de contrôle basées sur l'expérience passée et les obstacles anticipés (Ajzen, 1988, 1991, 2005). Cette variable se compose des conditions externes (opportunités) qui facilitent, modèrent ou entravent la capacité de l'individu à adopter certains comportements et de la perception de l'individu quant à ses ressources et sa capacité à y parvenir (Ajzen, 1991). Parmi les facteurs de contrôle, Ajzen (1988, 2005) soulève des facteurs internes tels le manque d'informations, d'habiletés ou de compétences et les compulsions ou les émotions ainsi que des facteurs externes situationnels ou environnementaux tels le manque d'opportunités et la dépendance aux autres. Donc, un individu possédant les ressources et les opportunités nécessaires et étant confronté à peu d'obstacles aura une perception élevée de contrôle (Ajzen, 1991). D'après Ajzen (1991), le contrôle comportemental perçu s'apparente à la définition du concept d'auto-efficacité perçue

de Bandura (1991), c'est -à-dire la perception des gens quant à leur capacité à exercer un contrôle sur leur propre vie et sur les événements pouvant l'affecter.

Les attitudes vis-à-vis du comportement, la norme sociale et le contrôle comportemental perçu sont exprimées en termes de croyances. Ces dernières correspondent aux informations vraies ou fausses qu'une personne a sur le monde qui l'entoure

3.3 Théorie du comportement planifié

La robustesse de la théorie de l'action raisonnée a été amplement démontrée (Sheppard, Hartswick et Warshaw, 1988, cités par Madden, Ellen et Ajzen, 1992). Elle néglige cependant le fait que nos comportements ne sont parfois que partiellement volontaires, ou bien, qu'ils sont dépendants du contrôle que nous pensons avoir sur nos actes. C'est pour remédier à ces insuffisances qu'Ajzen et Madden (1986) proposent une théorie du comportement planifié. Elle conserve les éléments de la théorie de l'action raisonnée tout en incluant le contrôle comportemental perçu par le sujet comme antécédent des intentions comportementales. Le contrôle comportemental perçu sera lui-même déterminé par les croyances qu'a le sujet concernant ce contrôle. Ces croyances, bien entendu, peuvent parfois se révéler être des illusions de contrôle.

La théorie du comportement planifié élaborée par Ajzen (1985, 1991), est une extension de la théorie de l'action raisonnée (TRA) afin de tenir compte des comportements qui ne sont pas entièrement sous le contrôle de la volonté individuelle, c'est-à-dire lorsqu'il existe des contraintes à l'adoption du comportement.

Le modèle d'Ajzen (1985, 1991) part donc du principe que trois variables attitudes, normes subjectives, et perception du contrôle influencent directement l'intention d'effectuer un comportement. Cette intention influence à son tour le comportement. Le comportement nécessite des ressources, des habiletés et des opportunités sur lesquelles l'individu n'a pas un total contrôle.

Afin de tenir compte de ces barrières, Ajzen (1985, 1991) a proposé une troisième variable, la perception du contrôle sur le comportement, qui correspond au degré de facilité ou de difficulté que représente la réalisation d'un comportement pour l'individu. Cette variable reflète la présence de facteurs externes facilitant ou contraignant la réalisation d'un comportement donné, de même que la perception de l'individu, de son efficacité personnelle en vue de réaliser ce comportement. Ce schéma peut agir, au même titre que l'attitude et la

norme subjective, sur l'intention, ou peut prédire directement le comportement, lorsque celui-ci n'est pas sous le contrôle volontaire de l'individu. Cette dernière variable est déterminante puisqu'elle pourrait permettre de comprendre les réactions réfractaires et de rejet de certains personnels éducatifs envers des personnes en situation de handicap. En effet, un sentiment de peur peut émaner d'un individu lorsqu'il se sent incapable de contrôler une situation. Ainsi, ce manque de contrôle va influencer l'intention de produire le comportement.

Nous convoquerons aussi le modèle proposé par Noumbissie (2010) qui vient enrichir celui d'Ajzen en proposant d'insérer entre l'intention et le comportement des individus, plusieurs variables intermédiaires.

➤ Lien entre la TCP et l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire

Beaucoup de personnes se déclarent aujourd'hui très concernés par les problématiques de l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire. Il existe cependant de nombreux freins au changement de comportement, mais à travers la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985), des chercheurs ont montré qu'il est possible de prendre appui sur les inconsistances entre attitude et comportement pour provoquer le changement (Rubens, 2011). Dans notre étude, nous avons privilégié la TCP en raison de la littérature existante et des variables qu'elle comporte en son sein.

L'utilité de la TCP se situe à deux niveaux : l'intention comportementale a surtout une visée de prédiction du comportement, tandis que ses antécédents permettent une compréhension plus approfondie de ce qui motive le comportement (Fishbein & Ajzen, 1975). Cette compréhension provient des croyances saillantes sous-jacentes aux attitudes, aux normes subjectives et au contrôle comportemental perçu (Ajzen, 1991). Ajzen (1991) considère ces croyances influençant indirectement le comportement comme étant saillantes puisque l'individu ne peut avoir accès à l'entièreté de ses croyances au sujet d'un comportement à un moment donné. Selon Ajzen (2005), des facteurs de base peuvent également avoir une influence sur les croyances comportementales, normatives et de contrôle. Ces facteurs peuvent être regroupés en trois catégories soit les facteurs personnels (attitudes générales, traits de personnalité, valeurs, émotions, intelligence), les facteurs sociaux (âge, genre, race, ethnicité, éducation, revenu, religion) et les facteurs informationnels (expérience, connaissances, exposition aux médias) (Ajzen, 2005).

Afin de comprendre l'intérêt grandissant de la TCP pour l'étude portant sur les facteurs socio-organisationnels et l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire, nous nous sommes référés à quelques méta-analyses.

Selon Ajzen et Fishbein (1980), les comportements étudiés avec la théorie du comportement planifié couvrent des domaines aussi vastes que la perte de poids, le choix de carrière, la planification familiale, le vote aux élections, les programmes de traitement des dépendances, le transport public, l'assistance à l'église, l'abus de drogues et le don de sang. De plus, Cheung, Chan et Wong (1999) rapportent l'efficacité de la théorie dans la prédiction de comportements tels l'utilisation du condom, le sexe avant le mariage, l'assistance à un bilan de santé, l'assistance aux cours, les activités de loisir, l'exercice physique régulier, la violation des règles de conduite automobile et les comportements malhonnêtes comme le plagiat et le vol à l'étalage. Parmi seize études rapportées par Ajzen (1991), le contrôle comportemental perçu contribue significativement à la prédiction de l'intention dans toutes les études, l'attitude est significative dans quinze des études alors que des résultats contradictoires sont obtenus pour les normes subjectives dans une étude. De façon générale, la théorie du comportement planifié a reçu un support considérable dans la littérature, notamment à travers quelques méta-analyses (Albarracin, Johnson, Fishbein, & Muellerleile, 2001; Armitage & Conner, 2001; Godin & Kok, 1996).

La théorie du comportement planifié offre une valeur prédictive significative de l'intention comportementale et du comportement auto-rapporté de l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap. De plus, les individus ayant un contrôle comportemental perçu élevé manifestent davantage de comportements inclusifs puisque les obstacles leur apparaissent peu importants et leur contribution personnelle leur semble importante.

Dans le présent travail nous nous sommes basés sur le modèle du TCP pour comprendre les facteurs sociaux organisationnels et le lien qu'on pourrait faire entre ces facteurs et l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap.

DEUXIEME PARTIE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATEUR

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il s'agit de : formulation des hypothèses, présentation des variables, modalités et indicateurs, tableau synoptique, type de recherche, site de l'étude, population, échantillon et méthode d'échantillonnage, description de l'instrument de collecte des données, validation de l'instrument de collecte des données, procédure de collecte des données, technique et outils statistique d'analyse des données.

4.1. Formulation des hypothèses

L'hypothèse est une réponse anticipée à une question que l'on se pose. Elle est une supposition que l'on fait sur le lien entre un phénomène et un autre.

Selon Aktouf (1987, p.55) :

Une hypothèse est en quelque sorte une base avancée de ce que l'on cherche à prouver. C'est la formulation proforma de conclusions que l'on compte tirer et que l'on va s'efforcer de justifier et de démontrer méthodiquement et systématiquement

Nous avons pour notre étude une hypothèse générale et trois hypothèses de recherche.

L'hypothèse générale de cette étude est la suivante : les facteurs socio organisationnels influencent l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun

HS1 : Le leadership solide influence l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais ;

HS2 : La culture collaborative influence l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais ;

HS3 : Les valeurs de justice sociale influencent l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais.

4.2. Présentation des variables, modalités et indicateurs

4.2.1. Les variables

Variable indépendante (VI) : facteurs socio organisationnels

Variable dépendante (VD) : adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap.

4.2.2. Les modalités

Modalités de la variable indépendante :

- Leadership solide
- Culture collaborative
- Valeurs de justice sociale

4.2.3. Indicateurs des modalités :

Indicateurs du leadership solide

- activités de formation continue
- flexibilité organisationnelle
- l'animation de discussions pédagogiques

Indicateurs de culture collaborative

- l'accessibilité à des ressources humaines et matérielles
- la participation de chaque élève à la vie sociale de la classe et de l'école
- participation optimale à toutes les activités d'apprentissage

Indicateurs des valeurs de justice sociale

- équité
- activisme
- humanisme

4.3. Tableau synoptique

Tableau 1 : Tableau synoptique

SUJET	HYPOTHESE GENERALE (HG)	VARIABLES	HYPOTHESES SPECIFIQUES (HS)	MODALITES	INDICATEURS	ITEMS
FACTEURS SOCIO ORGANISATIONNELS ET ADOPTION DES PRATIQUES MANAGERIALES DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP DANS LES ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CAMEROUNAIS	les facteurs socio organisationnels influencent l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais	V.I: facteurs socio	HS1: Le leadership solide influence l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais	leadership solide	formation continue	les recyclages
					flexibilité organisationnelle	les séminaires
					l'animation de discussions	la collaboration
						la communication
					l'assistance pédagogique	
			HS2: La culture collaborative influence l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais	culture collaborative	l'accessibilité aux ressources	les bibliothèques
					les réunions	
			vie sociale de la classe et de l'école		les compétitions	
				activités d'apprentissage	les excursions	
					les clubs	
		les activités sportives				
HS3 : les valeurs de			démocratie	Même enseignements		

		organisationnels	justice sociale influencent l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais	valeurs de justice sociale		pour tous
						Même évaluations pour tous
					égalité	Egalité des chances d'apprentissage
						Egalité des chances de réussite
					équité	Equité de traitement
						Equité lors des évaluations
		VD: adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaire d'enseignement secondaire Camerounais		- Adoption		
				- Non adoption		

4.4. Type de recherche

L'application de la démarche scientifique à la recherche en éducation est souvent désignée par les expressions recherche quantitative, qui insiste sur le fait qu'elle repose sur un recueil de données numériques.

Selon (Angers, 2000), on peut caractériser les recherches en Sciences Humaines et Sociale en fonction de certains paramètres qui y résident tels que l'intention du chercheur, la visée de la recherche pour ne citer que cela

Dans le cadre de cette étude, la recherche est de type descriptif et corrélationnel. Elle permettra d'explorer et d'analyser les variables qui seront définies au chapitre prévu à cet effet.

4.5. Site de l'étude

Le site de l'étude est l'espace dans lequel se déroule une recherche. Gravel (1978 :6) affirme que « *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* ».

Notre étude s'est déroulée dans la région du centre (Cameroun), département de, Mfoundi, arrondissement de Yaoundé plus précisément au Lycée de NgoussoNgolmekong situé dans l'arrondissement de Yaoundé 5 , du Lycée bilingue d'Ekounou situé dans l'arrondissement de Yaoundé 4, du Lycée de Nkol-Eton situé dans l'arrondissement de Yaoundé Ier, au Lycée d'Emana situé dans l'arrondissement de Yaoundé Ier, au Lycée d'Elig- Essono situé dans l'arrondissement de Yaoundé Ier, du collège privé laïc Mongo Béti situé dans le département de Yaoundé 5, et au collège polyvalent SAINTE GRACE situé dans le département de Yaoundé 5.

4.6. Population

Tsafak (2004 :7) définit la population comme étant « *un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquelles portent les observations* ».

La population d'étude renvoie à l'ensemble des individus concernés par l'étude et interagissant dans le cadre de celles – ci ; elle représente la population cible appelé encore

population de référence selon Evola (2013 :109). La population d'étude est encore appelée « univers » et représente le nombre d'unité ou d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête. De cette population cible sera choisi l'échantillon de cette étude.

La population de l'étude désigne « *un ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation* » (Angers, 1992 :238).

Elle renvoie à l'ensemble des individus ayant les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène ses investigations. C'est l'ensemble des individus auxquels le chercheur voudrait généraliser les résultats de sa recherche. Elle s'estime généralement au niveau national ou régional. Notre population est constituée de l'ensemble du personnel administratif et enseignant de la région du centre.

4.7. Échantillon et méthode d'échantillonnage

4.7.1. Échantillon

L'échantillon renvoie à un certain nombre d'individus d'une population choisi de telle manière que ces individus la représentent. Selon Weil-Barais (1997: 130) « *la taille d'un échantillon est le nombre d'unités qui le compose* ». L'échantillon peut se définir comme étant une minorité issue d'un produit qui permettra d'apprécier d'en faire une analyse. Il peut encore désigner l'ensemble représentatif d'individus extrait d'une population d'étude dont les caractéristiques peuvent être généralisées à la population. L'échantillon est de type intentionnel ou construit et est confondu à la population d'étude. Cette technique d'échantillonnage est basée sur le choix conscient du chercheur d'inclure dans l'échantillon certains éléments en fonction de leur caractère typique. Le chercheur sélectionne les sujets de son échantillon, C'est-à-dire combien d'individus seront retenus par rapport à l'univers. La détermination de l'échantillon à partir duquel sera effectuée l'enquête résulte d'une série d'opérations indispensables et précises dont la fonction est d'assurer la représentativité, c'est-à-dire les conditions qui garantiront la généralisation ultérieure des résultats à l'ensemble de la population. Deux grandes méthodes sont possibles pour construire une mini-population qui soit une sorte de maquette réduite fidèle, auxquelles s'ajoutent des méthodes mixtes plus ou moins astucieuses. La méthode aléatoire : il s'agit de faire en sorte que chaque élément de la population ait une chance égale d'être choisi.

Notre échantillon sera constitué du personnel administratif ainsi que des enseignants

4.7.2. Méthode d'échantillonnage

L'échantillonnage est un « *ensemble des opérations permettant de sélectionner un sous ensemble d'une population en vue de constituer un échantillon* » (Angers, 1992 : 240). Il permet ensuite au chercheur de prélever dans la population accessible l'échantillon qui est la portion de la population auprès de laquelle les informations seront collectées. Autrement dit c'est un sous ensemble de la population accessible, une partie ou une proportion à partir de laquelle on souhaite procéder à un certain nombre de mesures. C'est une fraction représentative de la population.

Pour collecter les données, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage accidentel qui consiste à choisir les éléments au fur et à mesure qu'ils se présentent, sans tri.

4.8. Description de l'instrument de collecte des données

➤ Le questionnaire

Selon Angers (1992), le questionnaire est une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus et qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées. Le questionnaire a été construit suivant le modèle en français simple et clair sans ambiguïté. Il débute par un paragraphe d'avant-garde qui explique aux enquêtés, non seulement le but de l'enquête, mais aussi les garanties de l'anonymat conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 relatives aux recensements et enquêtes statistiques et les consignes. En fonction de nos objectifs et de nos hypothèses de recherche, un seul type de question a été formulé : les questions fermées, car elles obligent l'enquêté à effectuer un choix parmi un nombre de réponses plausibles fournies.

Notre questionnaire est constitué de trois grandes parties :

- La première partie est relative aux informations sur l'établissement scolaire. Les questions posées sont relatives à l'établissement scolaire et au type de handicap accueilli, constituée des items 2 ; 3 ; 4 et 5.
- La deuxième partie traite des questions relatives aux hypothèses de recherche, constituée des items 6 ; 7 ; 8 ; 9 ; 10 et 11 pour la première

hypothèse de recherche, 12 ; 13 ; 14 ; 15 ; 16 et 17 pour la deuxième hypothèse de recherche, 18 ; 19 ; 20 ; 21 ; 22 ; 23 pour la troisième hypothèse de recherche.

- La troisième partie est relative aux informations générales sur le répondant. Elle est constituée des items 24 ; 25 ; 26 ; 27 ; 28 ; 29.

4.9. Validation de l'instrument

Pour valider notre questionnaire nous avons vérifié la consistance interne des items que comportait notre échelle, à travers le calcul du coefficient alpha de Crombach. Le calcul de l'alpha de Crombach nous a permis d'obtenir un indice de 0.72 ; ce qui prouve une cohérence interne entre les items. Nous avons aussi soumis notre questionnaire aux personnels administratifs et enseignants de quelques établissements scolaires d'enseignement secondaire qui nous ont rassurés qu'il ne posait pas de problème.

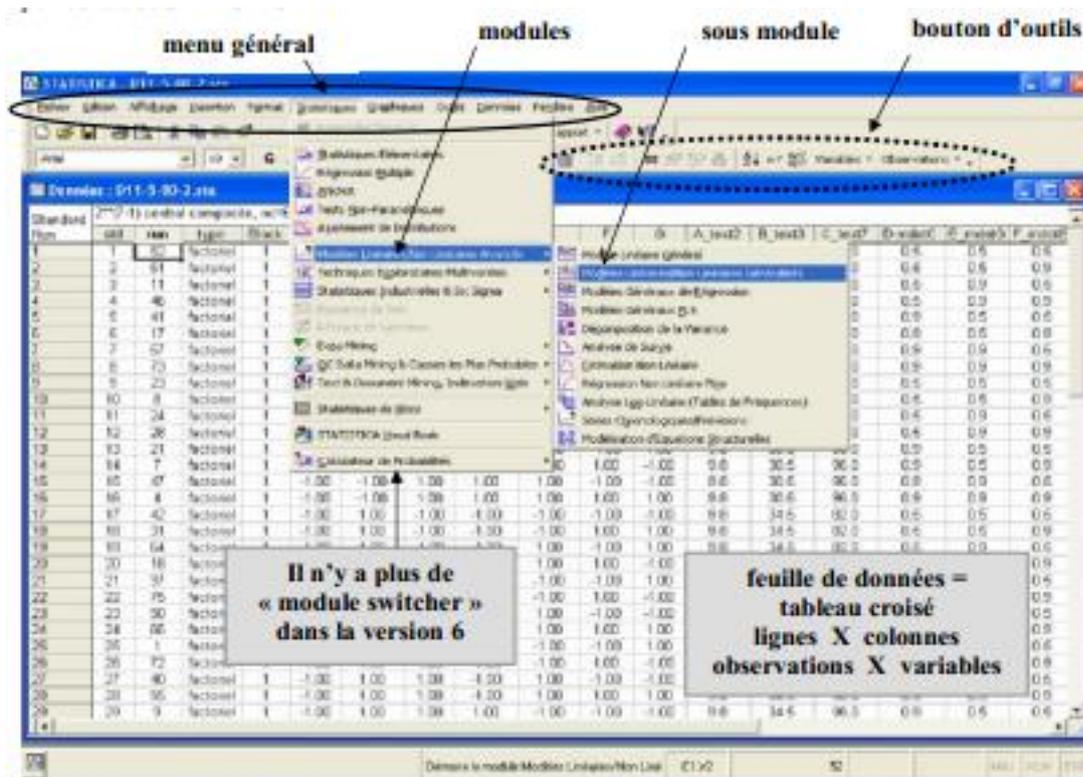
4.10. Procédure de collecte des données

Pour collecter les données, nous nous sommes rendu dans les établissements scolaires choisis et avons distribué le questionnaire à tous les enseignants et personnels administratifs rencontrés et disponibles.

4.11. Techniques et outils statistiques d'analyse des données

4.11.1. Techniques de traitement des données

Dans tout travail de recherches, la technique de traitement des données est fortement tributaire des variables et du type de recherche dont il est question. Dans cette étude, le traitement des données recueillies à l'aide du questionnaire s'est effectué à l'aide du logiciel STATISTICA. Notamment la version 6 française dont la structure est présentée ci-dessous :



module : *Statistiques Élémentaires*

- Groupe de procédures statistiques liées**
- Statistiques descriptives
 - Matrices de corrélations
 - Test t pour éch. indépendants, par groupes
 - ...
 - ...

Source : Bernard Clément (2004).

Au regard de cette structure, il ressort que STATISTICA est organisé en modules. Chaque module contient un groupe de procédures statistiques liées. On utilise le menu Statistiques pour sélectionner le module approprié disponible dans cette version particulière de STATISTICA.

Nous avons opté pour STATISTICA, parce que c'est un système complet et intégré d'analyse des données, de représentation graphique, de gestion de bases de données et de développement d'applications personnalisées, offrant une large gamme de procédures élémentaires ou avancées pour les sciences, le data mining et toutes les applications

industrielles ou commerciales. STATISTICA offre non seulement des procédures généralistes pour les statistiques, les graphiques et la gestion analytique des données, mais également un ensemble complet de méthodes spécialisées pour l'analyse des données (par exemple, le data mining, les sciences sociales, la recherche biomédicale ou les applications industrielles et commerciales).

Outre les statistiques descriptives (moyenne, tableaux, graphique, ...), ce logiciel permet d'effectuer des analyses bi-variées et multi-variées comme le Khi-carré, les corrélations, l'ANOVA à un facteur ou à plusieurs facteurs. En effet, ce logiciel de traitement des données, en plus des tris à plat, permet de croiser les différents items afin de tester la pertinence et la concordance des variables entre elles. Il facilite la présentation résumée des données, leur organisation et surtout leur analyse.

La première étape du traitement de nos données, a consisté au dépouillement des items des différents exemplaires de notre questionnaire après avoir créé préalablement le masque de saisi avec Statistica. Par la suite, nous avons créé des tableaux où sont présentés les fréquences, les fréquences relatives et les pourcentages de chaque item qui a permis de regrouper les données ainsi que de tous les items pris globalement. Enfin, selon les besoins de cette étude, nous avons procédé à l'analyse inférentielle grâce au test Test χ^2 d'indépendance qui permet de mesurer le lien entre deux variables X et Y.

4.11.2. L'analyse des données

-L'analyse descriptive

L'analyse descriptive dans un premier temps a consisté à présenter les données de manière synthétique, organisée et lisible sous formes de figures, de tableaux ; et dans un second temps nous avons procédé à l'analyse et à l'interprétation des mesures de tendance centrale (Moyenne, Médiane et Mode) et les mesures de dispersions (Etendue, Variance, Ecart-type et quantiles). De façon précise, nous avons décrit les valeurs statistiques ci-après :

- Les **fréquences relatives** ont été calculées par la formule suivante : $f_i = \frac{ni}{N} \times 100$

100 avec :

f_i = fréquence relative

n_i = effectif de la modalité

N = effectif ou nombre total de répondants.

- Nous avons aussi utilisé la **moyenne** qui est une mesure de tendance centrale et qui permet de donner la valeur moyenne des scores des individus aux différents items. La

formule de la moyenne est la suivante : $M = \frac{\sum n_i x_i}{N}$ avec :

x_i = la valeur de la classe i , si le chercheur n'a pas effectué de regroupement ; et la valeur centrale de la classe i , si le chercheur a effectué un regroupement ;

n_i = désigne l'effectif de la classe ;

N = effectif ou nombre total de répondants.

- De plus, l'écart type a été utilisé pour voir la variation de la distribution par rapport à la moyenne. L'écart-type est la racine carrée de la variance. La formule de la variance

est : $S = \sqrt{\frac{\sum (x_i - M)^2}{n - 1}}$

L'outil de la statistique différentielle.

Pour la vérification des hypothèses, le test du khi-deux est utilisé (χ^2). En effet, cet outil statistique est un test différentiel non paramétrique. Il est utilisé pour tester les hypothèses mettant en relation les variables de l'échelle nominale ou ordinale. C'est un test qui permet de voir s'il y'a un lien entre deux variables. En cela, il n'est pas un test de causalité. Les variables d'étude obéissant aux explications ci-dessus données, ce test est approprié pour vérifier les hypothèses énoncées précédemment.

Formule du khi-deux

$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$ avec f_o = effectif observé et f_e = effectif théorique

Formule du calcul des effectifs ou fréquences théoriques

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

T_c = total colonnes

T_l = total lignes

N = effectif total de l'échantillon

Formule de calcul du degré de liberté.

$$ddl = (nc-1)(nl-1).$$

nc=nombre de colonnes du tableau de contingence

nl= nombre de lignes du tableau de contingence.

Condition d'utilisation du khi-deux.

On utilise le khi-deux lorsque le nombre de degré de liberté est supérieur à 1 et les effectifs théoriques à l'intérieur du tableau de contingence sont inférieurs à 5, on peut utiliser le khi-deux. Si l'une de ces conditions n'est pas remplie, c'est-à-dire le ddl égal à 1 ou bien 20% des effectifs théoriques supérieur à 5, on applique le khi-deux corrigé de Yates.

Calcul du coefficient de contingence

Le coefficient de contingence permet de déterminer le degré de liaison entre les variables. Sa formule est :

$$CC = \sqrt{\frac{x^2}{x^2 + N}}$$

Les valeurs du coefficient de contingence sont interprétées ainsi qu'il suit :

- **0 < CC < 0.10**, association nulle ou faible
- **0.11 < CC < 0.20**, association faible
- **0.21 < CC < 0.30**, association moyenne
- **0.31 < CC < 0.40**, association forte
- **0.41, à 1**, association très forte

CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS

Ce chapitre porte sur la présentation des résultats du dépouillement des questionnaires administrés aux différents participants. Il est organisé en trois rubriques. Dans la première rubrique nous avons présenté les résultats des données des items relatifs à l'identification. Dans la deuxième rubrique, nous avons présenté les résultats des données des items relatifs à l'établissement scolaire des participants. Dans la troisième rubrique, nous avons présenté les résultats des données des items relatifs aux hypothèses de l'étude.

5.1. Présentation des résultats des données des items relatifs à l'identification des participants

Tableau 2: Genre des participants

	Effectif	%age
MASCULIN	64	45,71
FEMININ	76	54,29
TOTAL	140	100

Parmi les participants de cette étude, ceux du genre féminin représentent la plus grande proportion de l'ensemble des participants comme l'indique le tableau n°3. Cependant, cette proportion est légèrement supérieure (54,29%) à celle des participants du genre masculin (45,71%).

Tableau 3: Age

	Effectif	%age
25 - 29 ANS	16	11,43
30 - 34 ANS	42	30,00
35 - 39 ANS	36	25,71
40 - 44 ANS	28	20,00
45 - ET PLUS	18	12,86
TOTAL	140	100

La répartition des âges des participants présentée dans le tableau n°4 met en exergue le fait que les participants de moins de 30 ans (relativement jeunes) sont les moins nombreux avec environ 11% de représentativité dans l'échantillon. Ceux de 30-34 ans représentent la catégorie la plus grande avec 30% de l'effectif. Ceux de 35 à 39 ans, occupent 26% de l'effectif. En ce qui concerne l'intervalle d'âge allant de 40 à 44 ans et celui de 45 ans et plus, ils représentent respectivement 20% et 13% environ de l'effectif des participants à l'étude.

Tableau 4:Expérience de travail

	Effectif	%age
1 - 5 ANS	42	30,00
6 - 10 ANS	54	38,57
11 - 15 ANS	28	20,00
16 ET PLUS	16	11,43
TOTAL	140	100

L'expérience de travail a été prise en compte pour diversifier les points de vue des participants très expérimentés et ceux peu expérimentés dans la gestion des pratiques d'inclusion scolaire. Pour ceux ayant une expérience professionnelle allant de 1 à 5 ans, ils représentent les 30% des participants. Ceux ayant une expérience de 6 à 10 ans sont les plus représentatifs avec environ 38% de représentativité. Pour ceux ayant 11 à 16 ans et 16 ans et plus, ils représentent respectivement 20% et 11% environ de l'échantillon des participants. Ainsi, de manière globale, nos participants ont une grande expérience du travail qui leur donne la capacité d'apprécier le management de l'inclusion scolaire.

Tableau 5: Poste dans l'établissement

	Effectif	%age
PROVISEUR/DIRECTEUR	2	1,43
CENSEUR	10	7,14
ENSEIGNANT	128	91,43
TOTAL	140	100

Les responsabilités dans l'établissement sont hiérarchisées. En cela, les différents responsables dans le management et l'implémentation des pratiques d'inclusion scolaire que sont les responsables de l'établissement, les responsables pédagogiques (censeurs) ainsi que

les enseignants ont été interrogés. Les enseignants ont été les plus nombreux avec environ 91% de l'échantillon. Les censeurs et les responsables d'établissement ont été, compte tenu de leur nombre restreint dans l'établissement et de leurs multiples occupations, les moins nombreux avec respectivement 7% et 1% de l'effectif de l'échantillon.

Tableau 6: Spécialité d'étude

	Effectif	%age
SCIENCES EXACTES	22	15,71
SCIENCES HUMAINES	76	54,29
DROIT	12	8,57
SCIENCES TECHNIQUES	4	2,86
ACTIVITES SPORTIVES	2	1,43
TOTAL	140	100

La diversité des spécialités d'étude des participants permet d'apporter un regard multidisciplinaire à la notion d'inclusion scolaire. Et même si ceux ayant eu un cursus dans les sciences humaines sont plus nombreux (54% environ), on retrouve parmi les participants, ceux ayant eu une spécialité en sciences exactes (16% environ), en Droit (9% environ) en sciences techniques (3% environ) et en Education physique et sportive (1%).

Tableau 7: Niveau d'étude

	Effectif	%age
MASTER	24	17,14
LICENCE	90	64,29
BACCALAUREAT	20	14,29
AUTRES	6	4,29
TOTAL	140	100

Le tableau n°8 portant sur le niveau d'étude des participants révèle que ceux ayant eu un diplôme universitaire sont les plus nombreux (licence 64% environ et Master 17% environ) ce qui montre que les participants de cet échantillon ont des connaissances suffisamment élevées pour analyser la problématique du management de l'inclusion scolaire. Ceux ayant au moins le Baccalauréat représentent 14% environ.

5.2. Présentation des résultats des données des items relatifs à l'établissement scolaire des participants

Tableau 8:Type d'établissement

	Effectif	%age
PUBLIC	118	84,29
PRIVE LAIC	22	15,71
TOTAL	140	100

L'échantillon de cette étude a été prélevé non seulement dans les lycées qui représentent l'enseignement secondaire public, mais aussi dans les collèges qui représentent l'enseignement secondaire privé. Compte tenu du grand nombre d'enseignant formés dans les établissements secondaires publics, 84% environ ont été tirés de ces établissements contre environ 16% dans les établissements secondaires privés.

Tableau 9:Votre établissement accueille-t-il des élèves en situation de handicap ?

	Effectif	%age
OUI	138	98,57
NON	2	1,43
TOTAL	140	100

Les participants affirment dans leur majorité (99% environ) que leur établissement accueille des élèves en situation de handicap.

Tableau 10:Quels types de handicap?

	Effectif	%age
HANDICAP MOTEUR LEGER	104	74,29
HANDICAP VISUEL	36	25,71
TOTAL	140	100

De tous les types de handicap existant, les établissements n'admettent généralement que des élèves ayant un handicap moteur léger (74,29%). Certains ont réussi à encadrer ceux ayant un handicap visuel (25,71%).

Tableau 11: votre établissement scolaire envisage-t-il accueillir des personnes en situation de handicap de divers types s'ils en font la demande ?

	Effectif	%age
OUI	60	42,86
NON	80	57,14
TOTAL	140	100

Les participants qui pensent que leur établissement envisage accueillir des personnes en situation de handicap de divers types sont minoritaires (42% environ). Ceux dont les établissements n'ont pas de projection pour un éventuel accueil des personnes ayant divers types de handicap sont plus nombreux (57% environ).

Tableau 12: Le règlement intérieur comporte des dispositions à cet effet

	Effectif	%age
OUI	66	47,14
NON	74	52,86
TOTAL	140	100

Les réponses des participants en ce qui concerne les points du règlement à propos de l'inclusion scolaire sont presque également réparties entre ceux qui disent que ces points existent et ceux qui disent que ces points ne sont pas pris en compte dans le règlement intérieur. Ainsi, 47% environ estiment que le règlement intérieur de leur établissement comporte des points concernant l'inclusion scolaire pendant que 52% pensent le contraire

Tableau 13: Des aménagements des espaces sont faits pour tout type de handicap

	Effectif	%age
OUI	2	1,43
NON	138	98,57
TOTAL	140	100

Dans l'ensemble, les établissements scolaires d'enseignement secondaire qu'ils soient publics ou privés, ne présentent pas dans leurs architectures, des espaces aménagés pour l'accessibilité de tous les types de handicap. C'est ce qui ressort des données du tableau ci-dessus où environ 99% des participants ont répondu par la négative à la question posée.

Tableau 14: L'accès est favorable à tous types de handicap

	Effectif	% âge
OUI	4	2,86
NON	136	97,14
TOTAL	140	100

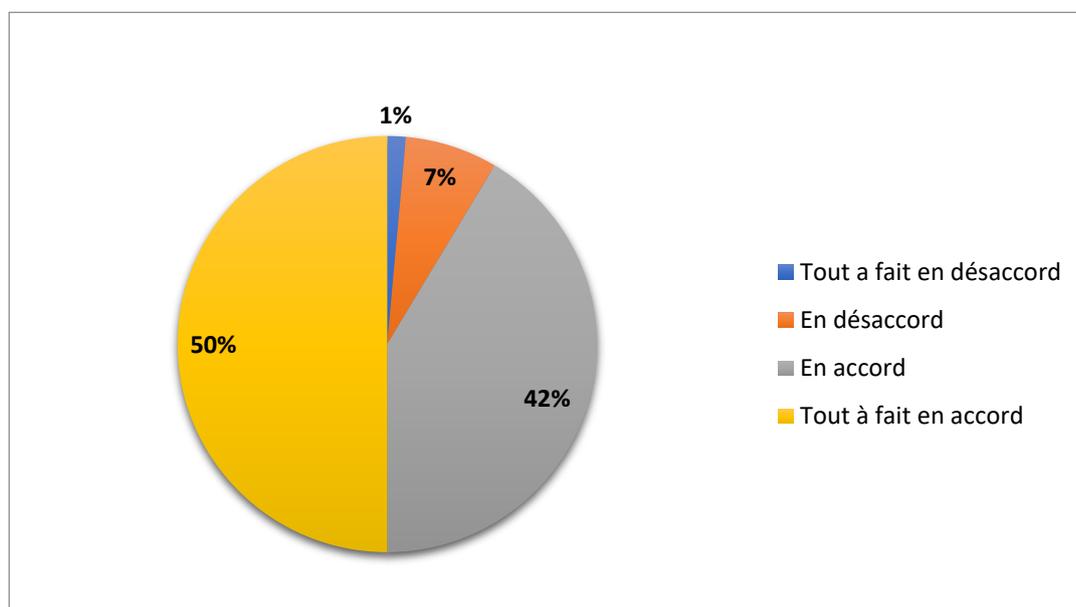
Tout comme les réponses du tableau précédent, les participants reconnaissent que les établissements n'ont pas d'infrastructures favorisant l'accès à tous les types de handicap.

5.3. Présentation des résultats des données relatives aux hypothèses secondaires de l'étude

5.3.1. HS1 : Le leadership solide influence l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais ;

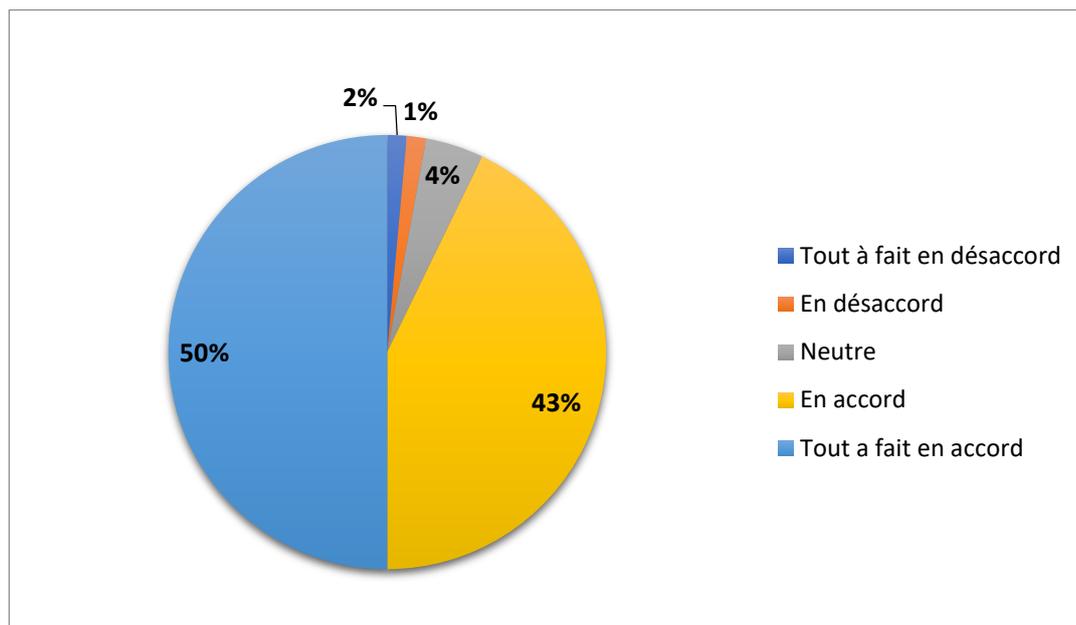
Si votre établissement veut adopter les pratiques managériales de l'inclusion scolaire, le leader doit...

Graphique 1: Organiser en permanence au sein de l'établissement des cours de recyclage



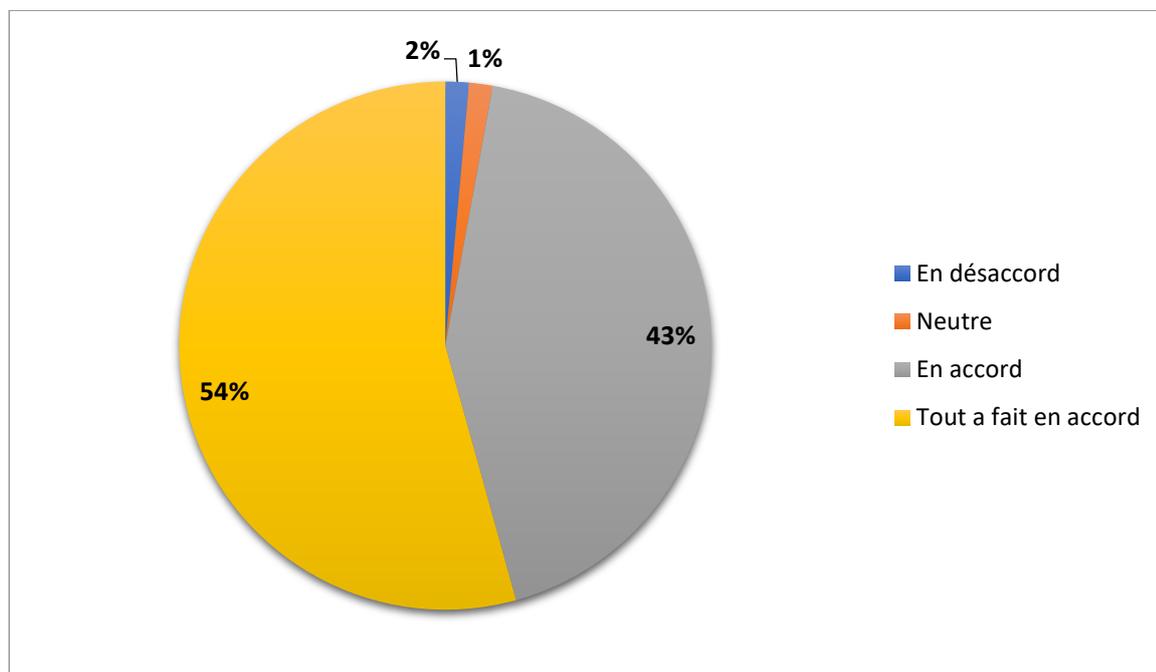
Globalement dans le tableau ci-dessus, 50% sont totalement en accord avec l'organisation par le leader des cours de recyclage au sein de l'établissement lorsque celui-ci voudrait adopter les pratiques d'inclusion scolaire. Environ 41% les rejoignent et sont en accord. Toutefois, on recense environ 8% qui sont en désaccord avec cette idée.

Graphique 2: Organiser en permanence au sein de l'établissement des séminaires



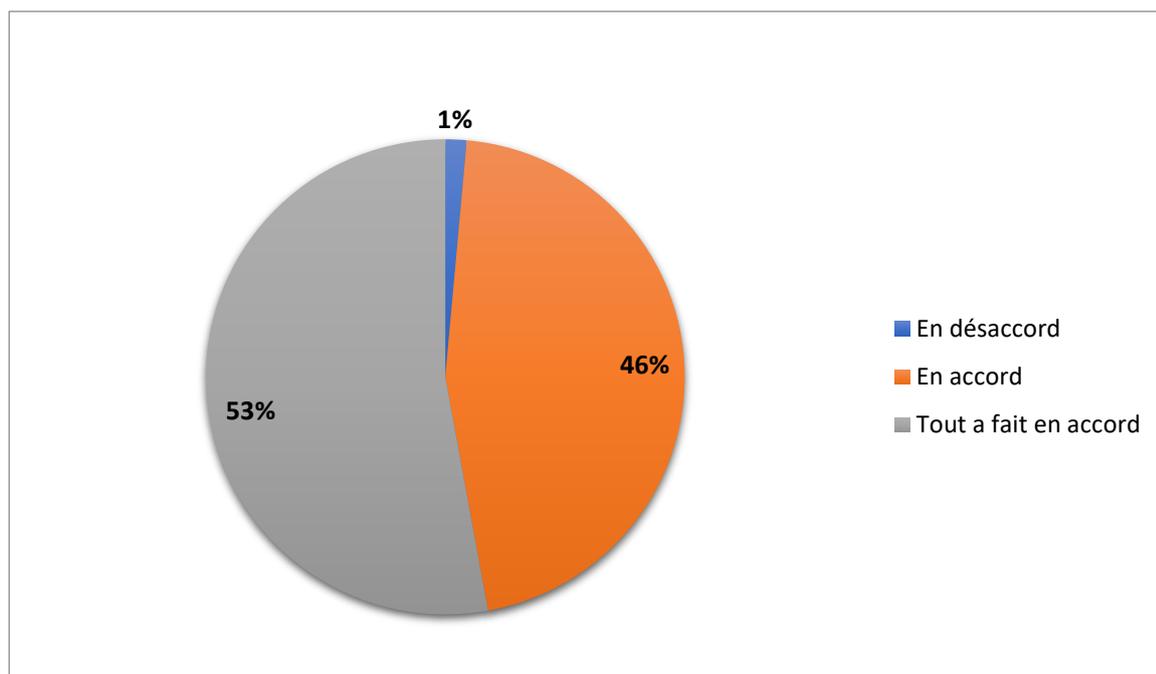
En ce qui concerne l'organisation des séminaires par le leader pour favoriser l'inclusion des personnes en situation de handicap, plus de 92% sont d'accord. Seulement 3% environ sont en désaccord et on retrouve 4,29% qui sont neutres.

Graphique 3: Instauration d'une parfaite collaboration entre le corps administratif, les enseignants et les élèves



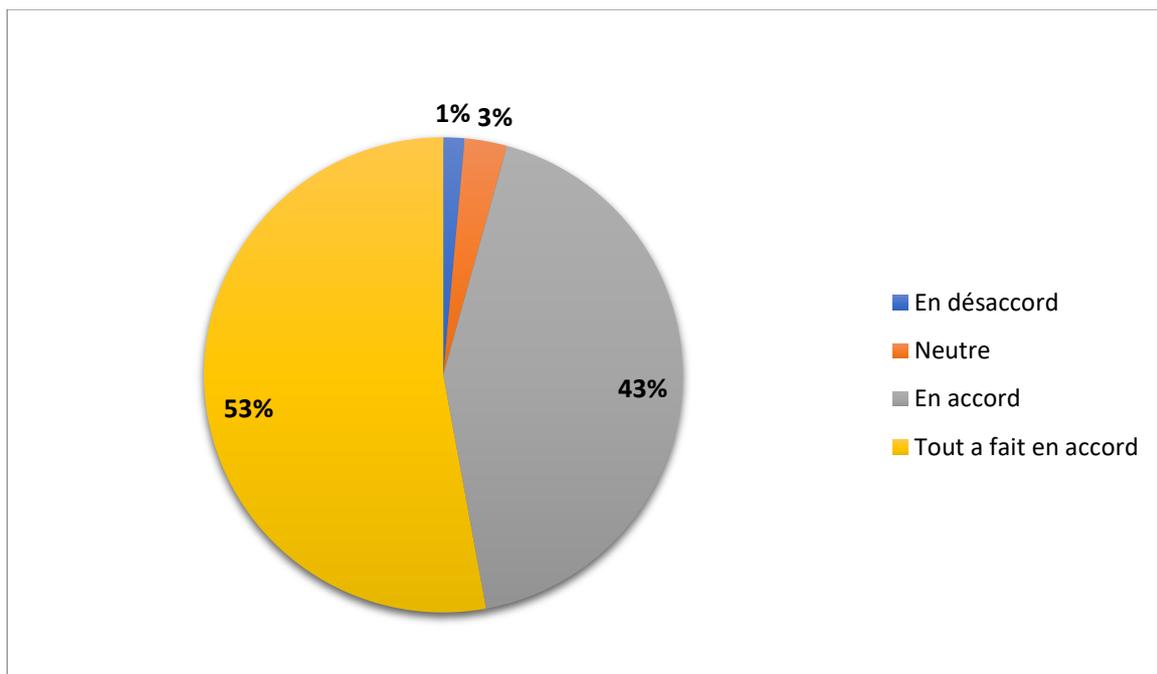
L'instauration d'une parfaite collaboration entre tous les acteurs dans l'établissement scolaire par le leader semble être approuvée par environ 97% des participants. Seulement 1 participant est en désaccord et 1 autre est neutre.

Graphique 4: Instauration d'une parfaite communication au sein de l'établissement



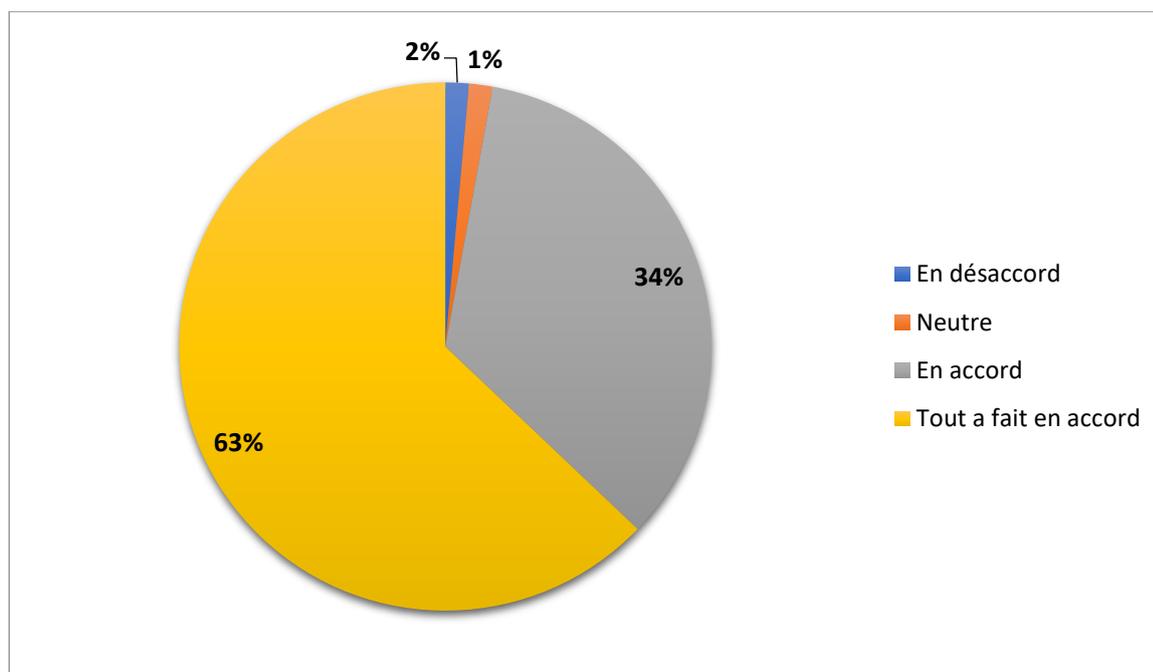
Le pourcentage de désaccord en ce qui concerne l'instauration par le leader d'une parfaite communication pour favoriser l'adoption de pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap est non significatif par rapport au pourcentage d'accord. En effet, plus de 45% sont en faveur de cette option et plus de 52% en sont même totalement d'accord.

Graphique 5: Veiller à la participation de tout le personnel administratif ainsi que de tous les enseignants aux journées pédagogiques



Le constat qui ressort de ce graphique est que les participants estiment majoritairement que, la participation du personnel administratif aux journées pédagogiques doit être favorisée par le leader afin que les pratiques managériales d'inclusion soient adoptées. Ainsi, 53% sont totalement d'accord, 43% en accord et seulement 1% est en désaccord avec cette idée. Il est à noter 3% de cas d'indécision.

Graphique 6: Cultiver chez tous les enseignants le sens de l'assistance pédagogique



Les données du graphique ci-dessus indiquent que la responsabilité du dirigeant de l'établissement vis-à-vis de ses collègues est une garantie pour adopter les pratiques d'inclusion scolaire. Le pourcentage de désaccord est insignifiant en ce qui concerne le devoir du leader à cultiver chez tous les enseignants le sens de l'assistance pédagogique. En effet, seulement 2% sont en désaccord contre 63% totalement en accord et 34% en accord. En ce sens, les enseignants doivent être capables de se soutenir mutuellement pour gérer les éventuelles difficultés auxquelles peuvent faire face les élèves en situation handicap.

Tableau 15: tableau récapitulatif des effectifs et des pourcentages des répondants en accord ou en désaccord relatifs à la première hypothèse de recherche

Si votre établissement veut adopter les pratiques managériales de l'inclusion scolaire, le leader doit...				
	Désaccord		Accord	
	n	%	n	%
Organiser en permanence au sein de l'établissement des cours de recyclage	2	1,43	138	98,57
Organiser en permanence au sein de l'établissement des séminaires	6	4,29	134	95,71
Instaurer une parfaite collaboration entre le corps administratif, les enseignants et les élèves	4	2,86	136	97,14
Instaurer une parfaite communication au sein de l'établissement	2	1,43	138	98,57
Veiller à la participation de tout le personnel administratif ainsi que de tous les enseignants aux journées pédagogiques	2	2,86	138	97,14
Cultiver chez tous les enseignants le sens de l'assistance pédagogique	2	1,43	138	98,57

Les 6 items du leadership solide ont été analysés et le tableau ci-dessus indique que les participants considèrent tous les éléments de cette dimension comme importants pour l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire.

Ainsi, en ce qui concerne le premier indicateur qui porte sur la mise en place des activités de formation continue pour le personnel administratif et enseignant sur les questions d'inclusion, environ 99% sont en accord avec l'organisation de recyclages et environ 96% avec l'organisation des séminaires de formation.

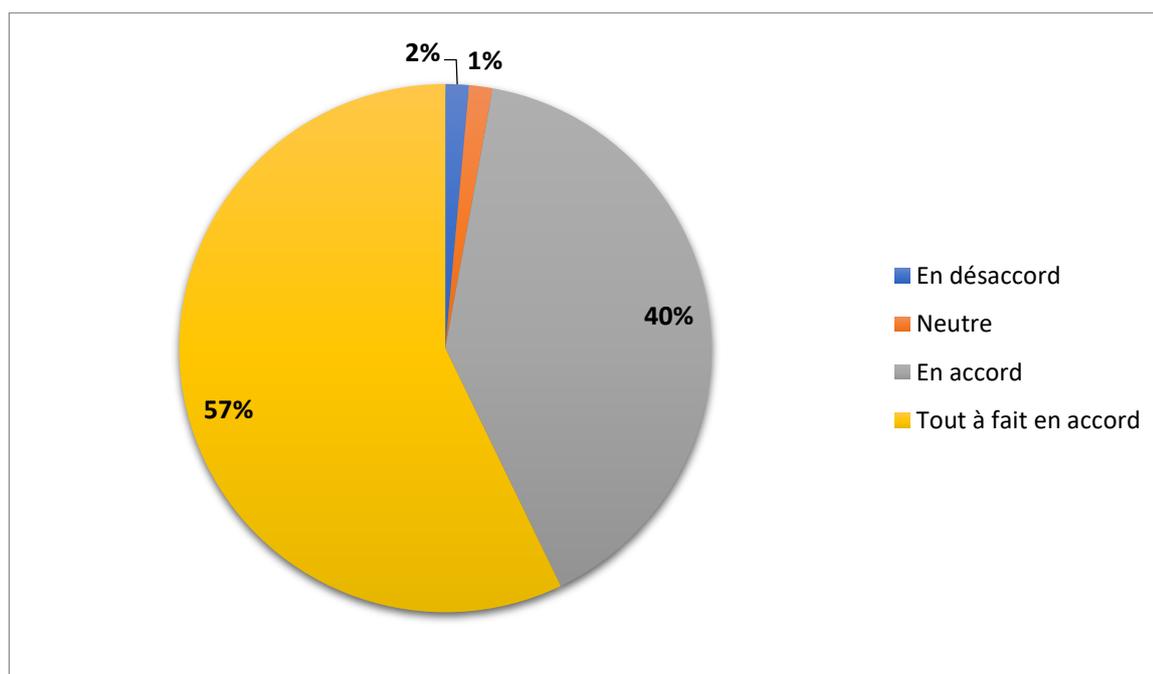
Pour le deuxième indicateur qui concerne la flexibilité de l'organisation de l'établissement, les participants pensent que la mise en place d'une franche collaboration (97,14%) et l'instauration d'une parfaite communication entre le personnel au sein des établissements scolaires peuvent favoriser l'adoption de bonnes pratiques managériales de l'inclusion scolaire.

En ce qui concerne le troisième et dernier indicateur du leadership solide qui porte sur l'animation des discussions pédagogiques, l'adoption de l'inclusion est possible pour 97% des participants si les enseignants et le personnel administratif participent aux journées pédagogiques sur l'inclusion, et 98,57% d'entre eux souhaitent que l'assistance pédagogique soit une affaire de tous.

5.3.2. HS2 : La culture collaborative influence l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais ;

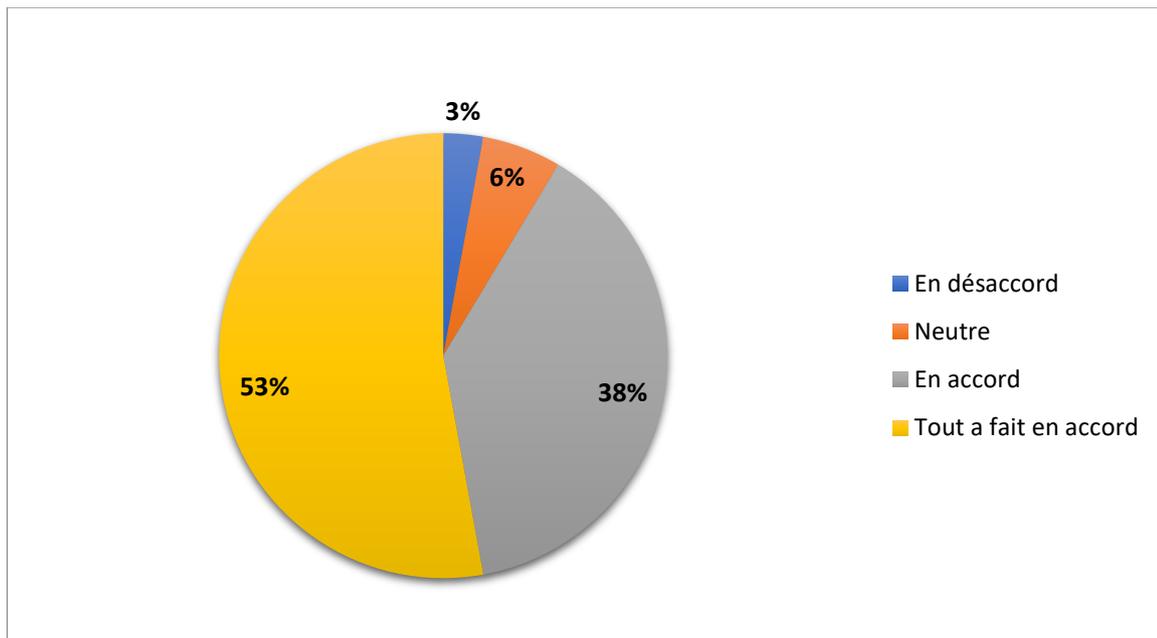
Si votre établissement veut adopter les pratiques managériales de l'inclusion scolaire, les responsables doivent...

Graphique 7: Rendre accessibles les bibliothèques et les adapter en fonction des personnes en situation de handicap



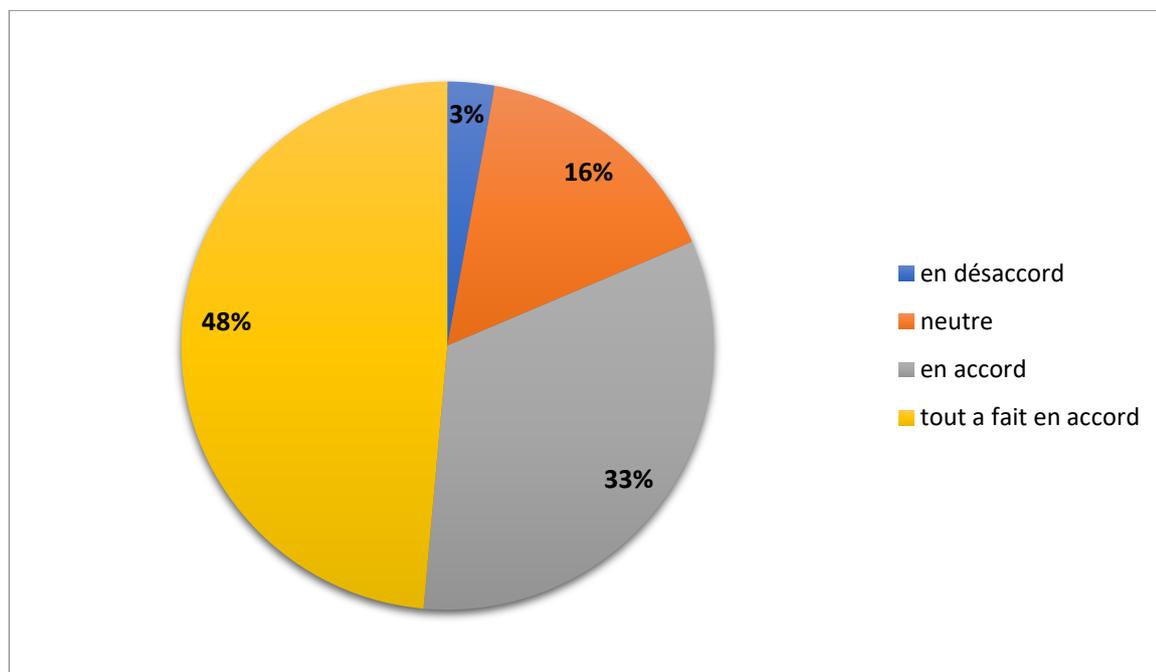
Les résultats du graphique ci-dessus indiquent que 57% des participants sont totalement d'accord avec la mise en accessibilité des bibliothèques pour les personnes en situation de handicap. 40% sont en accord et seulement un très faible pourcentage (2%) est en désaccord avec l'idée selon laquelle le fait de rendre les bibliothèques accessibles à tous peut favoriser l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire.

Graphique 8: Organiser en permanence les réunions pour favoriser les échanges entre le personnel administratif, les enseignants et les élèves



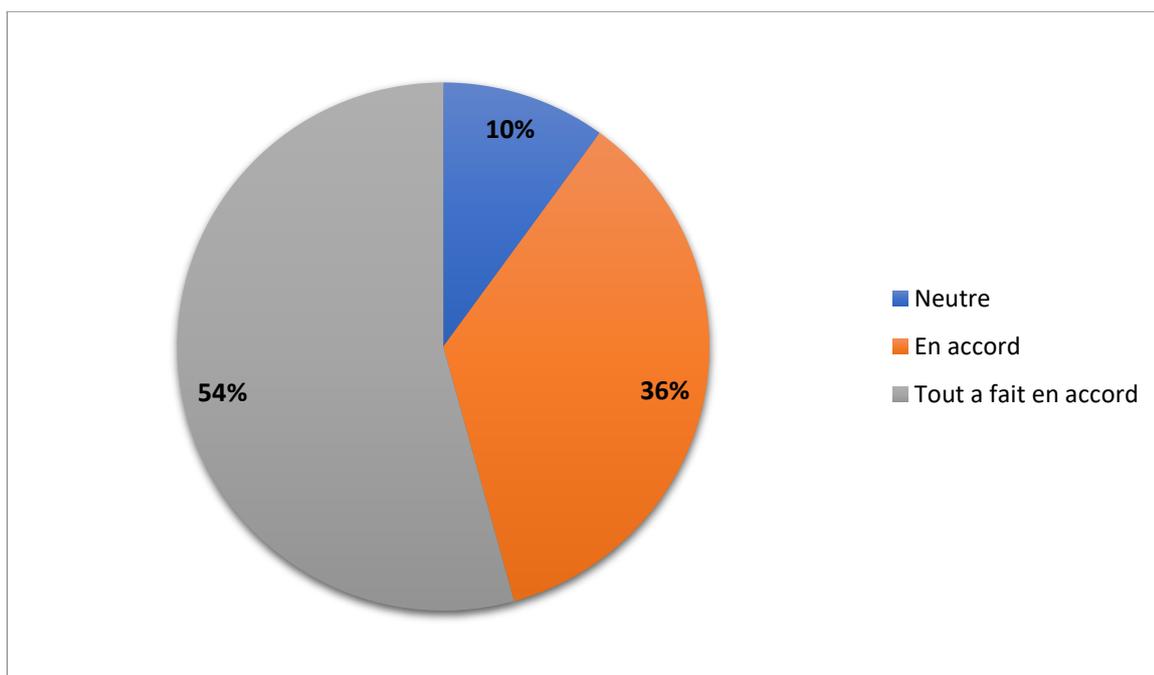
Au vu des résultats de cet item, on peut remarquer que la plus grande proportion des participants (53% totalement d'accord et 38% d'accord) valide l'idée de multiplier l'organisation des réunions entre le personnel administratif, les enseignants et les élèves, dans l'optique de faciliter l'adoption des pratiques d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap.

Graphique 9: Organiser en permanence les compétitions interclasses, inter établissements pour faciliter la communication et les échanges



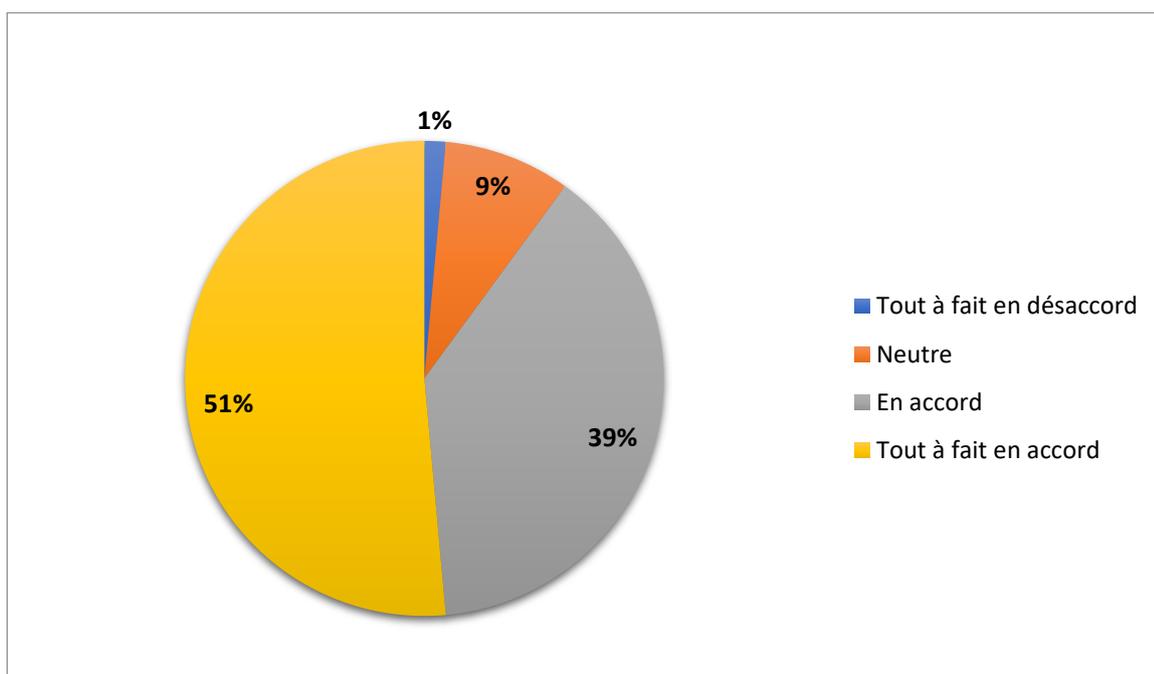
L'organisation des compétitions entre les établissements pour faciliter la communication et les échanges est jugée pertinente par la majorité des participants pour favoriser de bonnes pratiques managériales de l'inclusion scolaire. Ceux qui sont tout à fait en accord représentent 48% des participants. De plus, ceux qui sont en accord représentent 33%. Par contre, 3% seulement est en désaccord. Ceux qui sont neutres sont tout aussi représentés (16%) ce qui peut indiquer qu'ils peuvent ne pas voir le lien existant entre les deux variables.

Graphique 10: Organiser des excursions pour créer un climat harmonieux entre les élèves



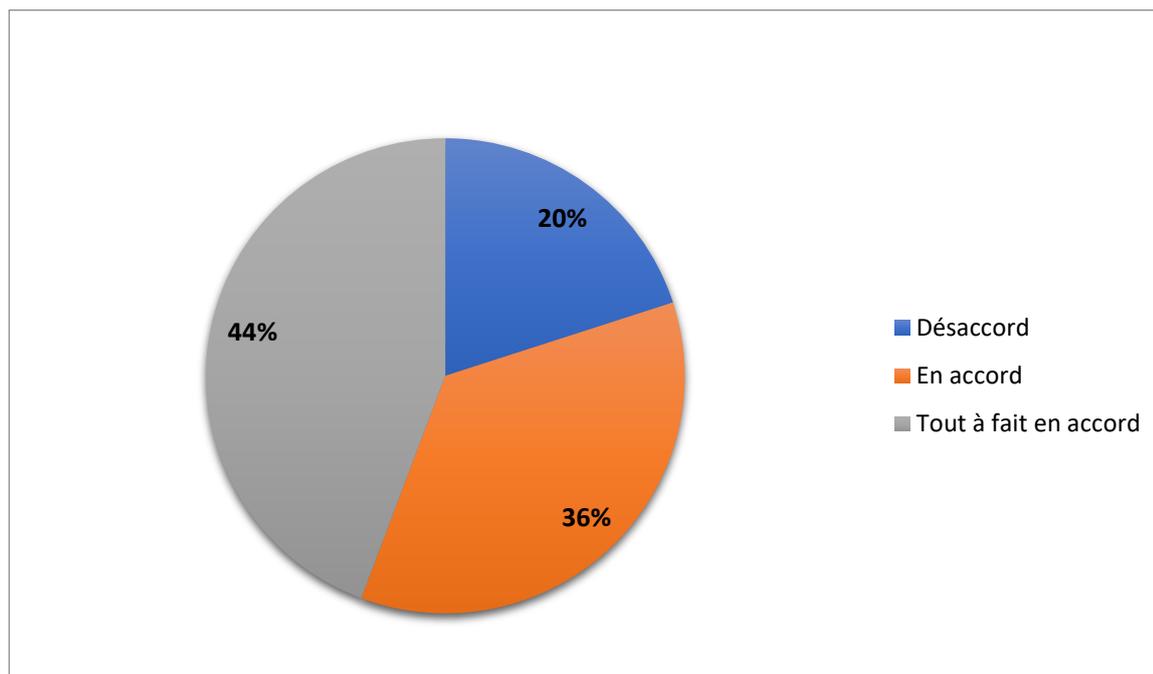
En ce qui concerne le rôle des administrateurs des établissements pour favoriser l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire, les participants pensent pour la plupart qu'ils doivent organiser des excursions pour créer un climat harmonieux entre les élèves (54% sont tout à fait en accord et 36% sont en accord). 10% par contre sont neutres et cela pourrait laisser penser qu'ils ne perçoivent aucun lien entre ces variables.

Graphique 11: Favoriser la multiplication des clubs au sein de l'établissement



Les données présentées dans ce tableau indiquent que la multiplication des clubs par les administrateurs apparaît pour les participants (51% totalement d'accord et 39% en accord) comme une bonne stratégie pour favoriser l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire. Par contre, 1% seulement n'est pas d'accord, ce qui représente un pourcentage très insignifiant. On retrouve également 9% qui sont neutres.

Graphique 12: Multiplier les activités sportives pour tous les élèves



Les données qui ressortent du graphique ci-dessus indiquent un pourcentage important de désaccord en ce qui concerne la multiplication des activités sportives pour favoriser l'adoption des pratiques managériales d'inclusion.

Tableau 16: tableau récapitulatif des effectifs et des pourcentages des répondants en accord ou en désaccord relatifs à la deuxième hypothèse de recherche

	Désaccord		Accord	
	n	%	n	%
Rendre accessibles les bibliothèques et les adapter en fonction des personnes en situation de handicap	4	2,86	136	97,14
Organiser en permanence les réunions pour favoriser les échanges entre le personnel administratif, les enseignants et les élèves	4	2,86	136	97,14
Organiser en permanence les compétitions interclasses, inter établissements pour faciliter la communication et les échanges	26	18,57	114	81,43
Organiser des excursions pour créer un climat harmonieux entre les élèves	14	10,00	126	90
Favoriser la multiplication des clubs au sein de l'établissement	14	10	126	90
Multiplier les activités sportives pour tous les élèves	28	20	112	80

La culture collaborative a été reconnue par la majorité des participants comme étant une modalité aussi forte que celle du leadership solide en ce qui concerne l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire dans les établissements scolaires.

En effet, pour ce qui est du premier indicateur de la culture collaborative qui porte sur l'accessibilité aux ressources humaines et matérielles, 97,14% des participants pensent que rendre accessible les bibliothèques aux personnes en situation de handicap est primordial pour des pratiques d'inclusion. Ce même pourcentage est observé pour l'organisation des réunions qui favoriseront des échanges entre personnel administratifs, enseignants et élèves.

Le deuxième indicateur auquel ont répondu les participants est la participation de chaque élève à la vie sociale de la classe et de l'école. 81,43% sont d'avis que les l'organisation permanente des compétitions interclasses et inter-établissements pourront

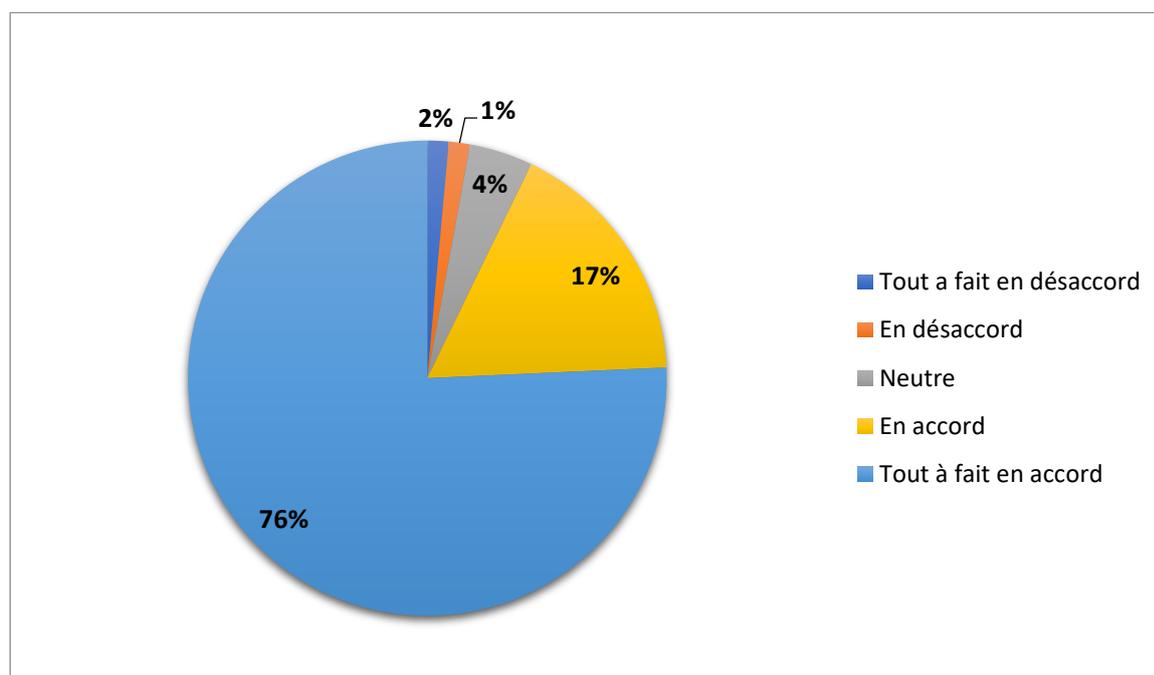
améliorer la communication. 90% pensent que les pratiques d'inclusion doivent prendre en compte l'organisation des excursions qui créent une ambiance harmonieuse entre les élèves valides et ceux ayant un handicap.

En ce qui concerne le dernier indicateur qui parle de la participation optimale à toutes les activités d'apprentissage, 80% des participants pensent que si l'établissement veut adopter l'inclusion scolaire, il se doit de multiplier les clubs. Les activités sportives régulières sont aussi importantes pour cette visée.

5.3.3. HS3 : Les valeurs de justice sociale influencent l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais

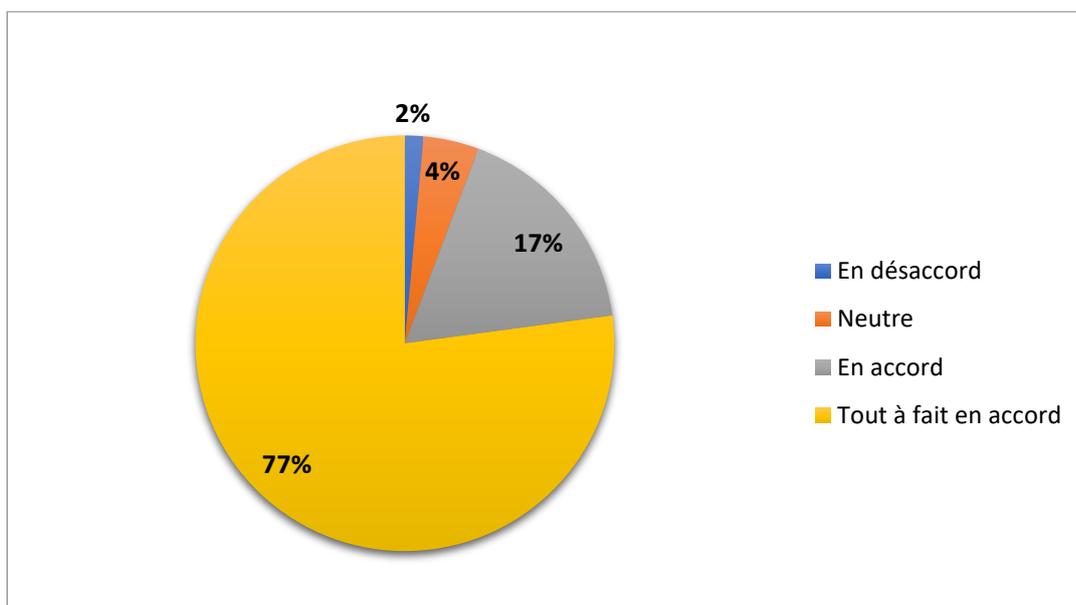
Si votre établissement veut adopter les pratiques managériales de l'inclusion scolaire, les dirigeants doivent...

Graphique 13: Promouvoir les mêmes enseignements pour tous



Des données du tableau ci-dessus, l'observation qui ressort est que le pourcentage du degré d'accord est largement supérieur à celui du désaccord. En effet, 76% sont totalement en accord et 17% en accord, contre 2% totalement en désaccord avec l'item selon lequel la promotion de l'accès à l'enseignement pour tous les types de handicap permettrait l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire.

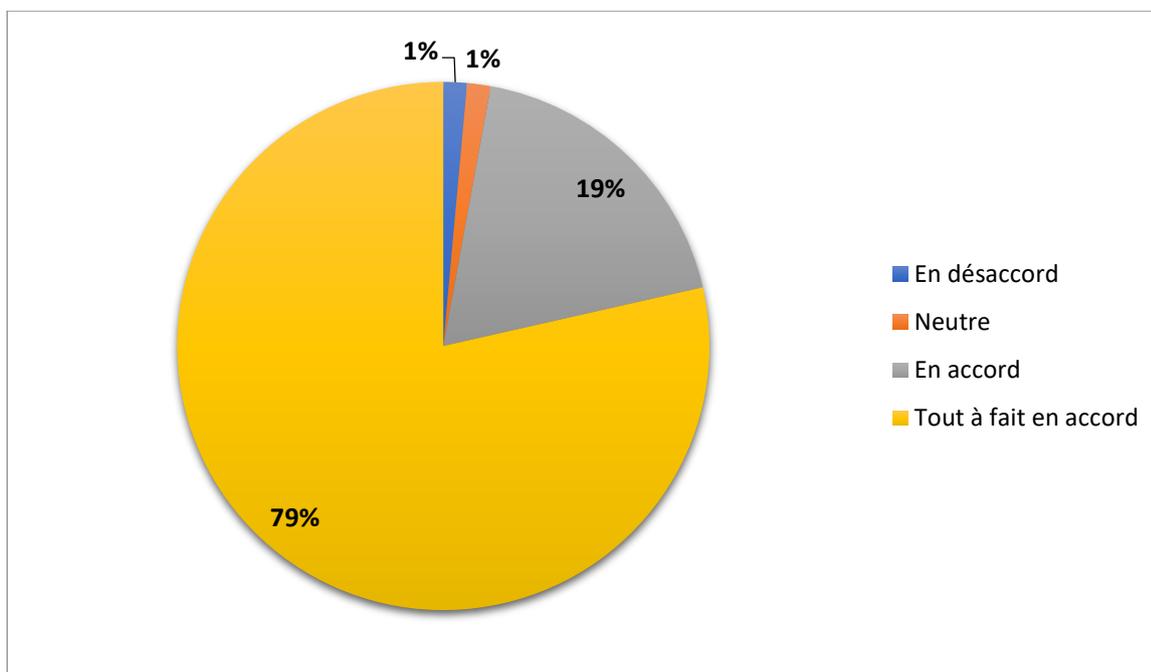
Graphique 14: Promouvoir les mêmes évaluations pour tous



Les administrateurs des établissements devraient promouvoir les mêmes évaluations pour tous si l'établissement veut adopter les bonnes pratiques d'inclusion scolaire puisque

- 77% des participants sont totalement d'accord
- 17% en accord
- Seulement 2% sont en désaccord.

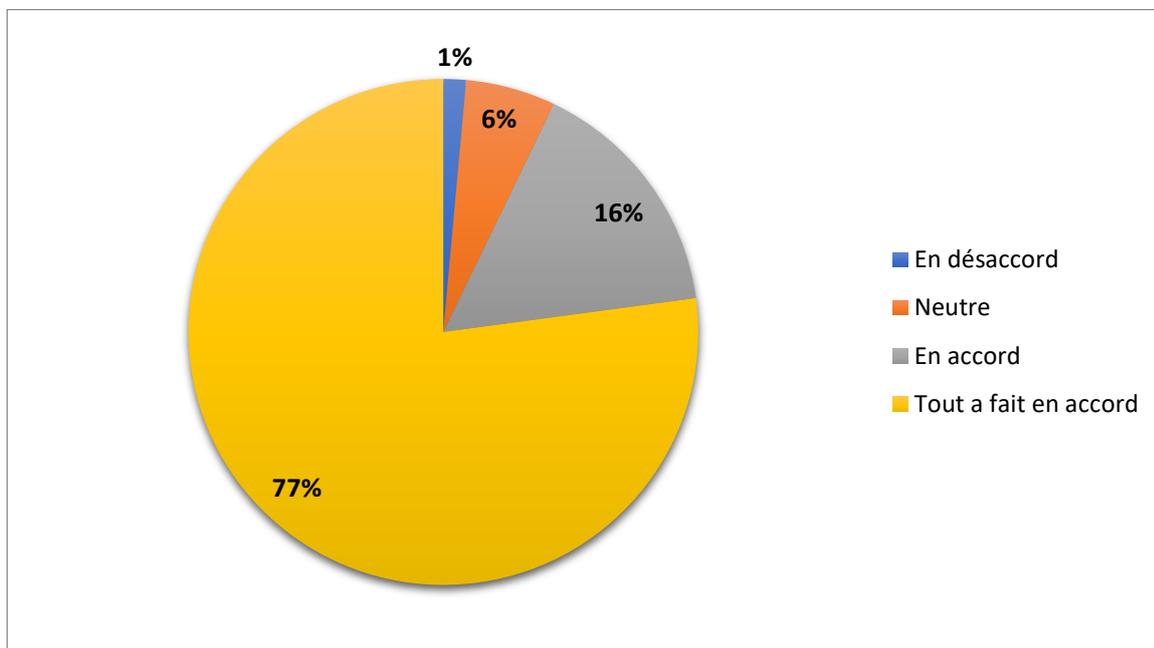
Graphique 15: Promouvoir l'égalité des chances d'apprentissage pour tous



Plus de 90% des participants de l'échantillon estiment que l'égalité des chances d'apprentissage pour tous les élèves pourra favoriser l'adoption des pratiques managériales de

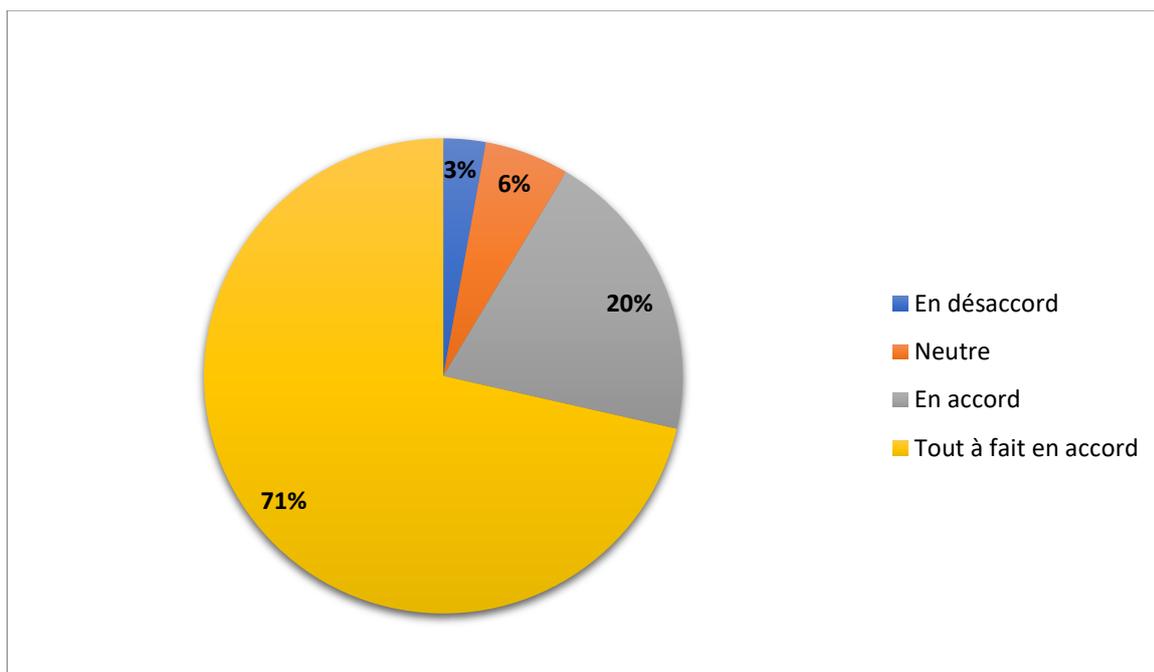
l'inclusion scolaire. On ne trouve presque pas de cas de désaccord puisque le pourcentage y est très insignifiant (1%).

Graphique 16: Promouvoir les chances de réussite pour tous



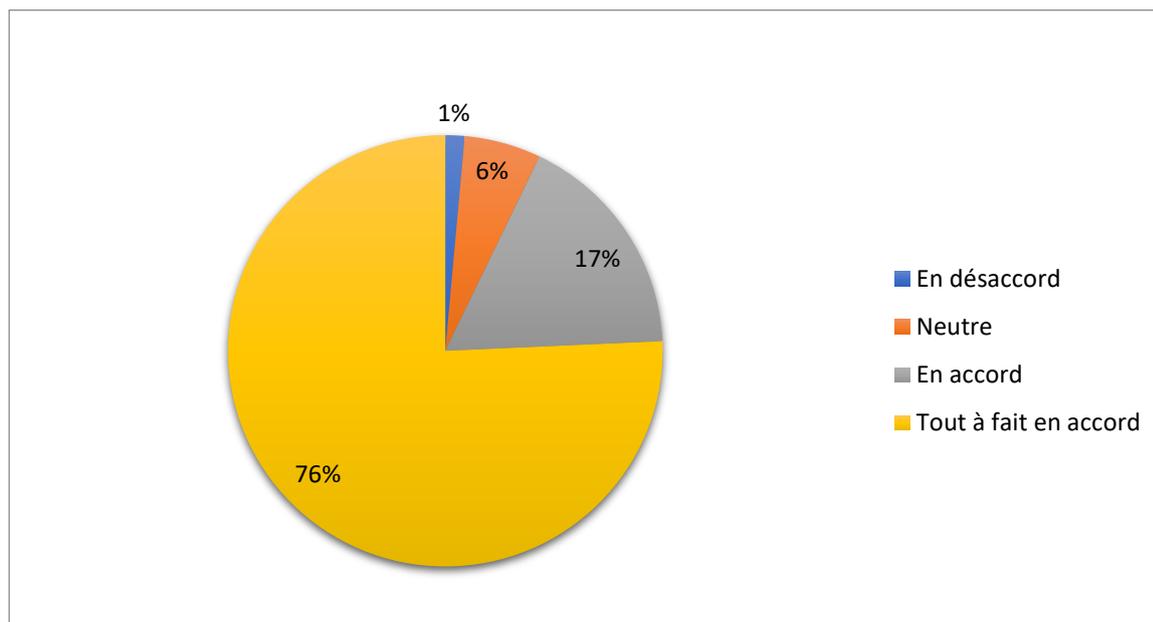
Le graphique ci-dessus présente des participants en faveur de la promotion des mêmes chances de réussite pour tous les élèves, même ceux en situation de handicap. En effet, 77% sont tout à fait en accord et 16% en accord avec le fait que cette promotion contribue à l'adoption de pratiques managériales d'inclusion par l'établissement.

Graphique 17: Garantir l'équité de traitement pour tous



Le pourcentage d'accord (71% sont totalement en accord et 20% d'accord) dans ce graphique est largement au-dessus du pourcentage de désaccord (3%) en ce qui concerne l'idée selon laquelle la garantie d'un traitement équitable pour tous les élèves favorise est fondamental si l'établissement veut adopter une pratique managériale de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap.

Graphique 18:Garantir l'équité dans l'accès aux ressources



Les données de ce tableau indiquent 93% d'accord et seulement 1% de désaccord avec le fait que la garantie de l'équité dans l'accès aux ressources est un élément de base pour l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire.

Tableau 17:tableau récapitulatif des effectifs et des pourcentages des répondants en accord ou en désaccord relatifs à la troisième hypothèse de recherche

	Désaccord		Accord	
	n	%	n	%
Promouvoir les mêmes enseignements pour tous	10	7,15	130	92,85
Promouvoir les mêmes évaluations pour tous	8	5,72	132	94,28
Promouvoir l'égalité des chances d'apprentissage pour tous	4	2,86	136	97,14
Promouvoir les chances de réussite pour tous	10	7,15	130	92,85
Garantir l'équité de traitement pour tous	12	8,57	128	91,43
Garantir l'équité dans l'accès aux ressources	10	7,15	130	92,85

Les valeurs de justice sociale ont été reconnues par la majorité des participants comme étant des modalités d'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire dans les établissements scolaires.

- Environ 93% soutiennent les mêmes enseignements pour tous, les mêmes chances de réussite pour tous et l'accès équitable aux ressources matérielles et humaines;
- 94,28% soutiennent les mêmes évaluations pour tous ;
- 97% sont d'avis avec la promotion de l'égalité des chances d'apprentissage pour tous.

CHAPITRE 6 : ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Ce chapitre porte sur l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats du dépouillement des questionnaires administrés aux différents participants. Il est organisé en deux rubriques. La première concerne l'analyse inférentielle des résultats où les tests d'hypothèses permettront de vérifier les hypothèses statistiques afin de généraliser les résultats de l'échantillon à la population dont il est issu. Par la suite, une interprétation et une discussion des résultats au regard des travaux antérieurs et des théories seront réalisées afin de situer cette étude dans un continuum.

6.1. ANALYSE INFÉRENTIELLE DES RESULTATS

L'importance de l'analyse inférentielle dans cette étude est de généraliser les résultats à une population dans laquelle l'échantillon a été tiré. Ce type d'analyse se base généralement sur des tests statistiques qui permettent de vérifier la validité d'une hypothèse formulée sur une population mais dont les données ont été collectées auprès d'un échantillon représentatif.

Le test statistique utilisé pour vérifier nos trois hypothèses spécifiques et par là, notre hypothèse générale est le test du chi deux.

Le khi-deux est un test qui permet de vérifier l'indépendance entre deux variables qualitatives X et Y. Le principe consiste à calculer à partir des données un effectif théorique tel que l'hypothèse H_0 soit vérifiée. Le test khi-deux permet de mesurer le lien entre les effectifs fournis dans les données et la distribution théorique.

Nous suivrons 6 étapes pour vérifier les hypothèses spécifiques. Ces étapes sont les suivantes :

- Formulation des hypothèses statistiques
- Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté
- Calcul du test statistique
- Règle de décision
- Décision
- Conclusion

6.1.1. Vérification de la première hypothèse de recherche

HS1 : Le leadership solide influence l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais.

A. Formulation des hypothèses statistiques

H0 : la distribution observée est conforme à la distribution théorique

H1 : la distribution observée s'écarte de la distribution théorique

B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (dl)

Le seuil de signification permet au chercheur de déterminer le critère qui lui permet de décider de l'atteinte du point de perfection maximum ou minimum (Mialaret, 1993). Le seuil de signification (α) permet de fixer les chances de se tromper ou non dans la prise de décision.

Le seuil de signification en science sociale est généralement de 5% soit 0,05 et c'est ce dernier que nous avons adopté dans le cadre de notre travail de recherche.

Quant au degré de liberté s'obtient par la formule

$$ddl = (\text{nombre de colonnes} - 1) (\text{nombre de ligne} - 1)$$

$$ddl = (2-1) (4-1)$$

$$ddl = 3$$

C. Calcul du test statistique

Tableau 18: tableau de contingence

		Adoption des pratiques d'inclusion scolaire		
		Oui	Non	Total
Leadership solide	Totalement en désaccord	3	1	4
	En désaccord	10	19	29
	En accord	70	4	74
	totalement en accord	32	1	33
	Total	115	25	140

$$X^2 = \sum \frac{(fo-fe)^2}{fe} \text{ avec } fo = \text{effectif observé} \text{ et } fe = \text{effectif théorique}$$

Tableau 19: chi deux et coefficient de contingence

	Chi	dl	p
Chi de Pearson	62,83346	dl=3	0,005145
Coef. de contingence	0,98272		

Ce tableau montre que le chi deux calculé est égale à **62,83346** avec une probabilité critique inférieure à 0,01

D. La règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse est acceptée.

E. Décision

Au regard de la probabilité critique du test, $p = 0,0051$ qui est inférieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est acceptée. L'effectif observé est donc différent de l'effectif théorique.

F. Conclusion

Nous pouvons dire avec certitude que le leadership solide influence l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais. Les deux variables sont très liées, car la valeur du coefficient de contingence est très élevée (0,98272).

6.1.2. Vérification de la deuxième hypothèse de recherche

HS2 : La culture collaborative influence l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais.

A. Formulation des hypothèses statistiques

H0 : la distribution observée est conforme à la distribution théorique

H1 : la distribution observée s'écarte de la distribution théorique

B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (dl)

- De manière conventionnelle, en sciences sociale, ce seuil est de 0,05.
- **Le degré de liberté s'obtient par la formule**

$ddl = (\text{nombre de colonnes} - 1) (\text{nombre de ligne} - 1)$

$ddl = (2-1) (4-1)$

ddl = 3

C. Calcul du test statistique

Tableau 20: tableau de contingence

		Adoption des pratiques d'inclusion scolaire		
		Oui	Non	Total
Culture collaborative	Totalement en désaccord	1	4	5
	En désaccord	10	18	28
	En accord	90	2	92
	totalement en accord	14	1	15
	Total	115	25	140

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

avec **fo** = effectif observé et **fe** = effectif théorique

Tableau 21: chi deux et coefficient de contingence

	Chi	dl	p
Chi de Pearson	43,21428	dl=3	0,02096
Coef. de contingence	0,96450		

Ce tableau montre que le chi deux calculé est égale à avec une probabilité critique supérieure à 0.0001.

D. La règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse est acceptée.

E. Décision

Au regard de la probabilité critique du test, $p = 0,0209$ qui au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est acceptée. . L'effectif observé est donc différent de l'effectif théorique.

F. Conclusion

Nous pouvons dire avec certitude que la culture collaborative influence l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais. De plus les variables sont fortement liées puisque le coefficient de contingence a une valeur de 0,9645.

6.1.3. Vérification de la troisième hypothèse de recherche

HS3 : Les valeurs de justice sociale influencent l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais.

A. Formulation des hypothèses statistiques

H0 : la distribution observée est conforme à la distribution théorique

H1 : la distribution observée s'écarte de la distribution théorique

B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (dl)

- De manière conventionnelle, en sciences sociale, ce seuil est de 0,05.
- **Le degré de liberté s'obtient par la formule**

$ddl = (\text{nombre de colonnes} - 1) (\text{nombre de ligne} - 1)$

$$ddl = (2-1) (4-1)$$

$$ddl = 3$$

C. Détermination de l'effectif théorique

L'effectif théorique est celui qui est attendu dans une population ayant une distribution normale. Pour un échantillon de 70 individus, on s'attendrait à ce que 35 (soit la moitié) d'entre eux soient d'accord et l'autre moitié soit en désaccord.

D. Calcul du test statistique

Tableau 22: tableau de contingence

		Adoption des pratiques d'inclusion scolaire		
		Oui	Non	Total
Valeurs de justice sociale	Totalement en désaccord	1	2	3
	En désaccord	7	17	24
	En accord	82	4	86
	totalement en accord	25	2	27
	Total	115	25	140

$$X^2 = \sum \frac{(fo-fe)^2}{fe} \text{ avec } fo = \text{effectif observé} \text{ et } fe = \text{effectif théorique}$$

Tableau 23: chi deux et coefficient de contingence

	Chi	dl	p
Chi de Pearson	53,57142	dl=3	0,000157
Coef. de contingence	0,9764		

Ce tableau montre que le chi deux calculé est égale à **53,57142** avec une probabilité critique égale à 0,000157.

E. La règle de décision

- Si la probabilité critique du test est supérieure au seuil de significativité, l'hypothèse est rejetée ;
- Si la probabilité critique du test est inférieure au seuil de significativité, l'hypothèse est acceptée.

F. Décision

Au regard de la probabilité critique du test, $p = 0,0001$ qui est largement inférieure au seuil de significativité $\alpha = 0,05$, notre hypothèse est acceptée. L'effectif observé est donc différent de l'effectif théorique.

G. Conclusion

Nous pouvons dire selon les résultats que de justice sociale influencent l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais. Le coefficient de contingence étant égale à 0,9764, on peut affirmer que les deux variables sont fortement liées.

6.1.4. Vérification de l'hypothèse générale

Après la vérification des hypothèses de recherche, les trois hypothèses spécifiques se sont trouvées confirmées. Ainsi, compte tenu du fait que la totalité de ces hypothèses est confirmée, nous pouvons affirmer que l'hypothèse générale est confirmée.

Pour rappel, notre hypothèse générale a été formulée ainsi : « les facteurs socio organisationnels influencent l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire au Camerounais ».

Tableau 24:récapitulatif des hypothèses

Hypothèses	Chi deux	p	Décision sur l'hypothèse
Le leadership solide influence l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais	62,83346	0,0051	Confirmée
La culture collaborative influence l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais	43,21428	0,0209	Confirmée
Les valeurs de justice sociale influencent l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais	53,5714	0,0001	confirmée
HG : les facteurs socio organisationnels influencent l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire au Camerounais			Confirmée

6.2. INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS DES RESULTATS

6.2.1. Un solide leadership comme facteur d'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire

Le test du chi deux nous indique qu'il existe un lien entre le leadership solide et l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire (Chi-Deux =62,83346 ; p = 0,0051). En d'autres termes, la mise en place de l'inclusion des personnes en situation de handicap dans les structures scolaires nécessite une bonne compétence managériale des responsables des structures. En cela, des techniques efficaces de gestion des collaborateurs doivent être mises en place par les responsables pour pousser l'ensemble du personnel de la structure éducative à adopter l'inclusion scolaire. Le manager devra prendre en compte le niveau de compétence

et de connaissance de ses collaborateurs en ce qui concerne l'inclusion et les personnes en situation de handicap, afin d'anticiper sur les peurs et les appréhensions de ceux-ci dans l'adoption de cette nouveauté. Car, selon l'analyse de Brunet et Boudreault (2001), le leadership peut être vu comme

un processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation; à influencer les acteurs d'une organisation à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs; à influencer le fonctionnement et l'identité d'un groupe et, finalement, à influencer la culture d'une organisation (p.51).

Que ce soit dans le secteur public ou dans celui du privé, les chefs d'établissement peuvent être considérés comme de véritables patrons et peuvent adopter le style de leadership qui leur semble convenable pour amener les collaborateurs et les élèves à adopter l'inclusion scolaire. Une étude menée au Salvador par Hernández et al. (2000) et citée dans Borden (2003), a montré que les établissements les plus performants sont ceux dont les chefs exercent un fort leadership, visitent les classes, encouragent la créativité et l'innovation pédagogique. Un solide leadership se caractérise donc par la mise en place par le responsable, d'un ensemble d'aménagements favorisant l'implication de tous les acteurs du système éducatif.

- **Organisation des cours de recyclage**

Les participants à l'étude ont indiqué dans leur majorité (environ 98%, soit 138 participants) que l'organisation des cours de recyclage en ce qui concerne l'inclusion scolaire pourrait faciliter qu'ils adoptent l'inclusion scolaire.

Les résultats de cette étude rejoignent ceux de Bubb et Earley (2009) qui ont montré dans leurs travaux qu'une école est plus performante lorsqu'elle bénéficie d'un leadership effectif de la part de son directeur. Ce leadership est effectif lorsque le directeur de l'école met en place un dispositif d'encadrement efficace des enseignants. Il fait une bonne gestion pédagogique des enseignements, favorise un recyclage permanent de ceux-ci en ce qui concerne tout nouveau projet éducatif.

- **Organiser en permanence au sein de l'établissement des séminaires**

Il faut reconnaître qu'une grande majorité d'enseignants manifeste un sentiment d'incompétence face à l'hétérogénéité dans un groupe (Leblanc et al., 2016). De ce fait, Ducette (1996), cité dans Leblanc (2016), défend que la formation des enseignants devrait les préparer à accueillir la diversité et à différencier leurs pratiques pédagogiques pour que

les « *besoins de chaque élève ne soient noyés dans l'uniformité des pratiques pédagogiques et que la diversité devienne un thème central et positif* » (p. 103).

De même, Doudin (2011) dit que « *c'est un truisme de rappeler que la formation à l'enseignement est un facteur clé pour permettre aux futur-e-s professionnel-le-s de développer une attitude et des pratiques favorables à l'inclusion* »

- **Une parfaite communication au sein de l'établissement**

Pour environ 98% des participants à cette étude, la mise en place d'une communication effective et efficace au sein de l'établissement permet de garantir une acceptation du projet d'inclusion scolaire. Cet argument rejoint celui de Chapon (2008) pour qui une communication défailante entre les chefs d'établissements et les enseignants est généralement la cause d'un mauvais pilotage des nouveaux programmes scolaires. En effet, la communication constitue un levier indispensable à la réussite d'un nouveau projet éducatif. Celle-ci permet de gommer les incompréhensions et les appréhensions que suscite généralement l'adoption de nouvelles pratiques. Un véritable leadership du chef d'établissement consistera à s'assurer que les bases d'une communication franche et saine sont établies afin de garantir une compréhension par tous du projet d'inclusion. Par ailleurs, les réseaux de communication tant formelle qu'informelle doivent être activés pour pérenniser l'acceptation du projet d'inclusion des élèves en situation de handicap chez chaque personnel éducatif.

Allenbach (2012) renforce aussi la nécessité d'une bonne communication entre les différents intervenants du processus pédagogique en indiquant que la qualité de la prise en charge des élèves dépend de la qualité de l'articulation des ressources des divers professionnels autour des mêmes projets. Avec une bonne articulation, les professionnels s'enrichissent mutuellement et réussissent à créer des réponses adaptées aux défis rencontrés.

- **Une participation effective de tout le personnel administratif ainsi que de tous les enseignants aux journées pédagogiques**

Les résultats ont indiqué que 97% des participants sollicitent l'organisation régulière des journées pédagogiques et une participation effective de tout le personnel. En effet, les journées pédagogiques font partie des moyens de renforcement des capacités pédagogiques de l'enseignant, mieux, au perfectionnement de sa formation.

Pour Sensevy (2002) «La formation a sans doute, pour lui, d'abord la fonction de le rendre apte à mieux enseigner, c'est à dire à mieux résoudre les difficultés qui peuvent compromettre la réussite de son projet d'enseignement. » (p. 8).

Ces journées pédagogiques permettent de construire chez les enseignants, des compétences en ce qui concerne la gestion des élèves en situation de handicap. Les échanges entre professionnels de l'inclusion lors de ces séances peuvent être bénéfiques pour permettre aux enseignants de connaître ce public à besoin éducatif spécial afin d'élaborer des projets et programmes d'enseignements tenant en compte toutes les diversités.

- **Cultiver chez tous les enseignants le sens de l'assistance pédagogique**

La difficulté liée à la gestion des besoins spécifiques des élèves en situation de handicap par certains enseignants nécessite un « renfort » pédagogique permanent venant de ceux qui s'y connaissent. C'est ce qui ressort des résultats de l'étude qui indique que 98% des participants souhaitent une assistance pédagogique d'autres enseignants ou des spécialistes du handicap si l'établissement souhaite accueillir des élèves en situation de handicap. Cette assistance pourrait se matérialiser par la création des groupes d'aides psychopédagogiques au sens de Dorison (2006). Cette auteure insiste sur la dimension pédagogique d'une concertation entre les enseignants ayant une forte maîtrise d'un domaine et ceux ne l'ayant pas. Cette concertation pourrait se voir comme une aide pédagogique, d'autant plus que les écoles de formation des enseignants n'offrent pas toujours des compétences et connaissances en éducation spécialisée.

L'assistance à l'enseignement peut se faire aussi, comme l'indiquent Cook et Friend (1995), sous forme de co-enseignement qui est un partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement, dans une classe, à un groupe hétérogène d'élèves – incluant ceux en situation de handicap ou avec d'autres besoins particuliers – afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et délibérée.

6.2.2. La culture collaborative comme facteur d'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire

La deuxième hypothèse de cette étude postule que la culture collaborative influence l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais. L'analyse

statistique cette hypothèse à travers le chi deux a permis de la confirmer (Chi-Deux = 43,21428 ; ddl = 3 ; p = 0,0209).

Friend et Cook (2010) considère la collaboration interpersonnelle comme une interaction entre deux parties qui se mettent volontairement au travail ensemble pour aboutir à un objectif commun. Ainsi le volontariat, la parité (égalité reconnue des parties), le partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources, la valorisation du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance au groupe ont été identifiés par Friend et Cook (2010), comme étant des indicateurs d'une réelle collaboration entre les membres d'un groupe.

Selon Marcel et al. (2007), cités dans Noël et al. (2016), ce sont surtout les pratiques collaboratives qui préparent les enseignants à travailler avec la diversité en leur assurant un enseignement de qualité. Ces pratiques répondent aux besoins des élèves avec des besoins éducatifs particuliers « sans morceler leur prise en charge ni les exclure à l'intérieur du système scolaire. (Allenbach et al., 2016).

La collaboration est une modalité de partage qui est caractérisée par la manière dont les personnes interagissent plutôt que par la forme quand les actions sont mises en place. Elle est volontaire et demande de l'égalité entre les professionnels ainsi que le partage de décisions et de responsabilité (Friend et Cook, 2003, cités dans Benoit et Angelucci 2011, p. 108). La collaboration existe lorsque « *plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves* » (Dupriez&Bagnoud, 2007, cités dans Benoit &Angelucci 2011, p. 108).

Par ailleurs, les enquêtes menées dans cette étude mettent en exergue le souhait que se développe non seulement entre le personnel enseignant et le personnel administratif, mais aussi parmi les élèves, une franche culture collaborative pour faciliter l'acceptation et la tolérance vis-à-vis des élèves en situation de handicap.

- **Rendre accessibles les bibliothèques et les adapter en fonction des personnes en situation de handicap**

L'accès facile aux ressources pour les élèves en situation de handicap est une recommandation envoyée aux établissements qui souhaitent s'engager dans des projets d'inclusion. En effet, 97% des participants de cette étude considèrent l'accès facile aux

ressources comme un élément indispensable pour faciliter l'inclusion scolaire, mais aussi comme une caractéristique d'une bonne pratique managériale de l'inclusion par les dirigeants des établissements scolaires.

- **Organiser en permanence les compétitions interclasses, inter établissements pour faciliter la communication et les échanges**

Les participants interrogés estiment que les pratiques inclusives doivent se matérialiser par la mise en place des compétitions interclasses, inter établissements.(81,43%) pensent que cela permettrait de faciliter la communication et les échanges non seulement entre les enseignants et les élèves, mais aussi et surtout entre les élèves eux-mêmes.

De plus 90% des enquêtés estiment que l'organisation des excursions des élèves serait un facteur important pour favoriser l'adoption de l'inclusion scolaire. Pendant que 80% pensent que le fait de multiplier les activités sportives pour tous les élèves serait un meilleur prédicteur de l'adoption des pratiques d'inclusion scolaire.

Ces activités post et périscolaires sont reconnus comme des périodes favorables pour taire les discriminations et faciliter l'acceptation de la différence. Selon Moro (2003), la notion de handicap a évolué depuis longtemps au point où, certaines activités autrefois considérées comme excluantes pour les personnes en situation de handicap, deviennent de nos jours les principaux moyens d'intégration en milieu scolaire.

La pratique sportive par exemple est parfois même le lieu de resocialisation pour la personne en situation de handicap. Il est donc le lieu par excellence de la riposte de l'individu porteur de handicap contre le regard social et même de sa transformation, si l'on sait que celui-ci est justement focalisé sur la limitation corporelle et donc sur le corps incapable. « *L'expression corporelle est donc, pour l'individu en action, un moyen de se défaire d'éventuelles implications caractériologiques défavorables.* » (Goffman, 1973, p131). L'excellence corporelle devient ainsi la seule alternative permettant de réactualiser le statut de la personne porteur de handicap dans le monde social, capable de le faire passer de personne limitée à un surhomme. Ainsi par la pratique d'activités sportives, le corps, jadis objet de transgression, devient un objet de reconquête du statut social et même, un facteur de réussite sociale, et le regard social du corps est dès lors orienté non plus vers sa nature handicapante, mais alors vers ses dispositions capacitantes.

6.2.3. La justice sociale comme facteur d'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire

Le test du chi deux a permis de confirmer la troisième hypothèse selon laquelle les valeurs de justice sociale influencent l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais. Les valeurs de ce test ont indiqué une forte dépendance entre les deux variables (Chi-Deux = 53,57142 ; ddl = 3 ; p = 0, 0001).

Pour les théoriciens de la justice sociale en milieu scolaire (Ayers, Quinn &Stovall, 2009 ; Archambault &Harnois, 2009), l'équité est la principale caractéristique d'un système scolaire juste. La justice sociale favorise l'éclatement des classes sociales tout en prônant un apprentissage en fonction du niveau des élèves. Pour l'UNESCO (2006), la réduction des injustices sociales passe obligatoirement par l'éducation de qualité de toutes les populations, indépendamment de leurs états physique, psychologique ou social. De plus, les études menées par l'UNESCO (2006) montrent que les administrations publiques et privées sont de plus en plus efficaces lorsqu'elles acceptent de prendre en compte la diversité des individus. Dans cette logique, les personnes en situation de handicap devraient bénéficier des mêmes avantages que les personnes valides, pour apporter leurs contributions à l'édification des nations. La politique éducative peuvent influencer et appuyer une pensée et des pratiques inclusives en établissant le droit égal de chaque individu à l'éducation et en décrivant les formes d'enseignement, de soutien et de leadership qui sont la base d'une éducation de qualité pour tous (UNESCO, 2015).

- **Promouvoir les mêmes enseignements pour tous**

Dans cette étude 92,85% des enseignants et personnels administratifs questionnés souhaitent les mêmes enseignements pour tous les élèves qu'ils soient élèves valides ou élèves porteurs de handicap. De même, 97% proposent l'égalité dans l'apprentissage pour tous les élèves. En donnant à tous les apprenants des enseignements de qualité, on reconnaît également la valeur intrinsèque de la diversité et du respect de la dignité humaine (UNESCO, 2015). De cette façon, les différences apparaissent de manière positive comme l'élément qui stimule l'apprentissage chez les enfants, les jeunes et les adultes, et favorise l'égalité des genres. Les principes d'inclusion et d'équité ne consistent donc pas seulement à assurer l'accès à l'éducation, mais aussi à mettre en place des espaces d'apprentissage et des

pédagogies de qualité qui permettent aux apprenants de s'épanouir, de comprendre leurs réalités et d'œuvrer à une société plus juste.

- **Promouvoir les mêmes évaluations et les mêmes chances de réussite pour tous**

Les résultats de l'enquête montrent que 94,28% des enquêtés considèrent l'égalité dans l'évaluation comme une caractéristique d'une bonne pratique managériale de l'inclusion scolaire. L'évaluation inclusive a été définie comme une approche de l'évaluation en milieu scolaire ordinaire dans laquelle politiques et pratiques visent à optimiser l'apprentissage de tous les élèves, quels qu'ils soient (www.european-agency.org). Les enseignants doivent utiliser l'évaluation pour l'apprentissage comme un moyen pour multiplier les opportunités éducatives de tous les élèves. Cela implique de fixer des objectifs pour et avec les élèves (en lien avec des stratégies d'enseignement individualisées), mais aussi pour les enseignants eux-mêmes. Les décideurs sont donc chargés d'élaborer des politiques d'évaluation qui optimisent les facteurs d'inclusion pour l'élève et ses parents, au niveau de l'enseignant et de l'école. Le but ultime des procédures d'évaluation, réaffirmé dans toutes les politiques éducatives, étant de soutenir l'enseignement, l'apprentissage et les progrès de tous les élèves. Selon Dubois (2016), « *l'évaluation devrait aussi se décliner en termes de différenciation, avec une prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves, afin d'éviter l'accroissement des différences, dans un souci d'équité.* ».

Dubois(2016) distingue trois niveaux d'évaluation inclusive : la flexibilité pédagogique, l'adaptation pédagogique et la modification pédagogique.

La flexibilité pédagogique, qui se réfère au premier niveau, est une forme d'évaluation qui s'adresse à tous les élèves d'une classe. Elle se définit comme la souplesse qui permet d'offrir des choix ou plusieurs options à l'ensemble des élèves au moment de l'évaluation. Le niveau des difficultés des tâches à réaliser, les exigences ou les critères d'évaluation des compétences visées ne sont pas modifiés, mais l'enseignant peut prendre en considération les besoins particuliers des élèves, y compris mettre en place des mesures d'enrichissement pour ceux qui sont plus avancés dans la compétence à atteindre. Cette modalité d'évaluation qu'est la flexibilité permet de respecter les rythmes, les styles et les niveaux cognitifs de tous les élèves.

L'adaptation pédagogique est le second niveau d'évaluation différenciée. Elle s'adresse cette fois plus spécifiquement à des élèves à besoins particuliers pour lesquels on a

identifié des conditions de réussite. Elle consiste à apporter un changement sur la façon dont se vit l'évaluation. Le niveau des tâches à exécuter n'est ni modifié, ni simplifié.

Et enfin, le troisième niveau d'évaluation différenciée qu'est la modification, s'adresse également à des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Elle diffère de la précédente car elle apporte cette fois-ci un changement dans la nature même de l'évaluation. Le niveau de difficulté est donc réellement modifié. Par exemple Dubois (2016) propose aux enseignants de :

- alléger un questionnaire en supprimant des questions,
- ne pas tenir compte de certains critères d'évaluation,
- faire des suggestions orientant les réponses,
- écourter une dictée,
- lire les consignes de passation ou l'énoncé d'un exercice à l'élève,

6.3. SUGGESTIONS

6.3.1. Aux ministères en charge de l'éducation

- Introduire dans les modules de formation des enseignants dans les écoles normales, des méthodes, techniques et procédés de prise en charge des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires ;
- Mettre sur pied une approche intégrée dans laquelle tous les enseignants déjà opérationnels et ceux stagiaires apprennent ce qu'est l'éducation inclusive dans tous les domaines de leur formation, ceci pour assurer l'efficacité afin de préparer les enseignants au travail dans des environnements inclusifs ;
- Mettre un accent sur la formation initiale des enseignants en éducation inclusive comme fondement de l'apprentissage et du perfectionnement professionnels continu ;
- recommander chez les formateurs d'enseignants d'avoir, dans l'idéal, une expérience de terrain de l'éducation inclusive et un modèle de pédagogie centrée sur l'enfant et l'autoréflexion dans leur approche d'enseignement ;
- Assurer la formation continue des enseignants en éducation inclusive à travers les séminaires, les recyclages, les journées pédagogiques ;

6.3.2. Aux responsables d'établissement scolaire

- Valoriser la diversité des apprenants car les différences des apprenants sont considérées comme étant une ressource et un atout pour l'éducation ;

- Recueillir en permanence point de vue de l'enseignant sur les différences entre les apprenants afin d'avoir une vision globale sur leurs besoins éducatifs ;
- Promouvoir les approches d'enseignement efficaces dans les classes hétérogènes.
- Créer une atmosphère de parfaite collaboration entre les enseignants car la collaboration et le travail en équipe sont des approches essentielles pour tous les enseignants ;
- Travailler avec d'autres professionnels de l'éducation ;
- valoriser chez les enseignants l'assistance pédagogique ;
- Cultiver chez les enseignants la collaboration et la communication ;
- Rendre accessible les ressources ;

6.3.3. Aux enseignants

- comprendre la pédagogie inclusive et ses valeurs fondamentales ;
- acquérir une compréhension de base des différents groupes de déficiences et comment faire des aménagements pour permettre aux enfants handicapés de participer à une éducation ordinaire basée sur les principes inclusifs ;
- Soutenir et accompagner tous les apprenants;
- Promouvoir et encourager l'apprentissage académique, social, pratique et émotionnel de tous les apprenants ;
- Travailler avec les parents et les familles des élèves vivant avec des handicaps dans le but d'assurer leur accompagnement dans le processus Enseignement-Apprentissage ;
- Développer le Perfectionnement professionnel individuel ;
- Etre équitable dans le traitement des apprenants lors de l'apprentissage ainsi que dans les évaluations.

6.4. PERSPECTIVES

Faisant référence à la Déclaration universelle des Droits de l'homme (1948), à la Convention relative aux Droits des enfants (1914), à la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) et aux Normes des Nations Unies sur l'égalité des chances pour les personnes avec handicap (1993), tous les établissements d'enseignement secondaire Camerounais devraient être inclusifs. Notre recherche nous a permis de déterminer comment favoriser l'adoption des pratiques managériales efficaces de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap par les dirigeants de ces établissements.

S'il est vrai que les facteurs socio-organisationnels exercent une influence sur les pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais, il n'en demeure pas moins vrai que les facteurs environnementaux de l'inclusion scolaire restent de plus en plus préoccupants car les obstacles environnementaux se rapportent à l'accessibilité physique et sont souvent les plus faciles à identifier car ils sont visibles à l'œil nu. Ces obstacles environnementaux sont par exemple les escaliers, les cabines de toilettes étroites ou obscures, les routes en mauvais état ou les instructions données dans une langue autre que la langue maternelle. Il est donc impératif de marquer un temps d'arrêt sur cet autre volet de l'éducation inclusive. Cette étude offre également des perspectives en termes d'amélioration des conditions d'apprentissage et d'insertion harmonieuse des personnes en situation de handicap.

CONCLUSION GENERALE

Dans notre travail de recherche il est question d'identifier les facteurs susceptibles de favoriser l'adoption par les responsables d'établissements de bonnes pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap. Cette étude part du constat selon lequel l'éducation n'est pas inclusive dans les établissements d'enseignement secondaires Camerounais. Elle pose donc le problème de la non effectivité de l'inclusion dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire au Cameroun malgré la demande en éducation de plus en plus croissante des personnes en situation de handicap et aborde le problème lié à l'adoption d'une innovation.

De ce fait, elle aborde le problème lié à l'adoption d'une innovation. En cela, elle se situe au carrefour entre le management de l'innovation, de la diversité et la psychologie comportementale. Le premier domaine tente d'analyser les compétences des acteurs face à l'innovation et les aménagements organisationnels y afférents. Quant au second domaine, l'accent est mis sur les stimuli comportementaux permettant la mise en place de l'innovation.

Dans ce travail de recherche, il était question de déterminer comment favoriser l'adoption des pratiques managériales efficaces de l'inclusion scolaire chez les dirigeants d'établissements secondaires au Cameroun. En d'autres termes, trouver des moyens pour que l'inclusion scolaire de personnes porteuses de handicap soit véritablement effective dans les écoles ordinaires.

L'éducation inclusive est

un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous les apprenants grâce à une participation accrue de l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation. Elle implique des transformations et modifications des contenus, des approches, des structures et stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité des États d'éduquer tous les enfants.

Raison pour laquelle les intervenants en éducation à tous les niveaux devraient comprendre que l'éducation inclusive est de la responsabilité de tous. C'est un enjeu transversal qui devrait être abordé tout au long de l'élaboration des stratégies et des politiques éducatives, des programmes scolaires et du matériel, de l'évaluation, de l'infrastructure scolaire, des données éducatives et de la gestion de l'information, etc.

Le modèle social du handicap explique que le handicap résulte d'interactions entre un individu avec des déficiences physiques, intellectuelles, sensorielles ou mentales spécifiques et l'environnement social et culturel dans lequel il évolue. Par conséquent, le handicap est ainsi compris comme une construction sociopolitique, selon laquelle les barrières psychologiques, environnementales et institutionnelles qui existent par nature au sein de la société excluent systématiquement et discriminent les personnes souffrant d'un handicap. C'est uniquement en éliminant les obstacles que le handicap peut être réduit.

La première hypothèse de recherche montre qu'il existe un lien entre le leadership solide et l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire. Les établissements les plus inclusifs sont ceux dont les chefs exercent un fort leadership, visitent les classes, encouragent la créativité et l'innovation pédagogique. Un solide leadership se caractérise donc par la mise en place par le responsable, d'un ensemble d'aménagements favorisant l'implication de tous les acteurs du système éducatif. Nous pouvons citer entre autres les séminaires, les recyclages, la collaboration, la communication, les journées pédagogiques, l'assistance pédagogique.

La deuxième hypothèse de recherche montre qu'il existe un lien entre la culture collaborative et l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire. Les indicateurs d'une réelle collaboration entre les membres d'un groupe tels qu'identifiés par Friend et Cook (2010) sont : le volontariat, la parité, le partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources, la valorisation du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance au groupe. Plusieurs éléments favorisent donc une parfaite collaboration dans les établissements scolaires inclusifs parmi lesquelles l'accessibilité aux bibliothèques, les réunions, les compétitions, les excursions, les clubs et les activités sportives.

La troisième hypothèse de recherche montre qu'il existe un lien entre les valeurs de justice sociale et l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire. Les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion prennent en compte la réalité des élèves et des familles et véhiculent des valeurs de justice sociale. Situations d'apprentissage qui s'inspirent de la vie des élèves; Connaissances et expériences des élèves sont mises en valeur et utilisées; Développement de la conscience critique et bien d'autres. En éducation, les valeurs de justice sociale englobe entre autres les mêmes enseignements pour tous, les mêmes évaluations pour tous, l'égalité des chances d'apprentissage, l'égalité des chances de réussite, l'équité de traitement, l'équité lors des évaluations.

Les trois hypothèses de recherche ayant été confirmées, nous pouvons dire sans risque de nous tromper que les facteurs socio-organisationnels ont une influence sur l'adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire générale Camerounais.

L'éducation inclusive étant un processus dynamique basé sur des valeurs inclusives, étant donné que les communautés, les cultures, les intérêts, les besoins et les compétences des enfants et des enseignants sont en constante évolution, il n'est pas possible de fournir aux enseignants un ensemble de compétences et de connaissances fixes qu'ils peuvent appliquer dans n'importe quelle salle de classe inclusive. N'est-il pas par conséquent essentiel que les enseignants deviennent des praticiens réflexifs capables d'analyser une situation d'apprentissage et d'enseignement et de faire des aménagements lorsque cela est nécessaire ?

REFERENCES

- Adams, J.S. (1963) , Toward an understanding of inequity. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (1).
- Adams, J.S. (1963), Toward an understanding of inequity. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (1).
- Adams, J.S., Friedman, S. (1976), Equity theory revisited. Comments and annotated bibliography. In *Advances in Experimental Social Psychology*, L. Berkowitz et E. Walster (Dir.), Vol. 9, New York : Academic Press, pp. 43-90.
- Adams, J.S., Friedman, S. (1976), Equity theory revisited. Comments and annotated bibliography. In *Advances in Experimental Social Psychology*, L. Berkowitz et E. Walster (Dir.), Vol. 9, New York : Academic Press, pp. 43-90.
- Ainscow, Mel. « *Les besoins éducatifs spécifiques en classe. Guide pour la formation des enseignants.* » Paris : UNESCO, 2004.
- Ajzen, I. (1982), Equity in attitude formation and change. In *Equity and Justice in Social Behavior*, J. Greenberg et R. L. Cohen (dir.), New York : Academic Press.
- Ajzen, I. (1985). “From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*”, Heidelberg: Springer, New York, 11-39.
- Ajzen, I. (1991), “The Theory of Planned Behavior”, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (50), 179-211.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique.* Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Allenbach, M. (2012). Regards croisés sur la thématique de l'inclusion. *Regards croisés sur la thématique de l'inclusion. Voyage scientifique au Nouveau-Brunswick.* HEP, 6-7.
- Benoit, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, XXXIX (2), 105-121.
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, D. (2011). La pédagogie universelle: au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 87-104.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools.* New York: Routledge.

- Borden, A. M., *School Principals in Latin America and the Caribbean: Leaders for Change or Subjects of Change?* Inter-American Development Bank, avril 2003.
- Brunet, Luc., Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation » *Éducation et francophonie*, (29)2.
- Bubb Sara, Earley Peter (2009): *Leading staff development for school improvement*, *School Leadership and Management*, (29), 1, pp. 23_37.
- CAMEROUN (1983). Loi n°83/013 du 21 juillet 1983 Relative à la Protection des Personnes Handicapées. Yaoundé, Cameroun : Assemblée Nationale.
- CAMEROUN (2010). Loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 portant sur la Protection et la Promotion des Personnes Handicapées. Yaoundé, Cameroun : Assemblée Nationale.
- Dorison, C.(2006) « La place de la pédagogie dans les relations entre enseignants spécialisés et enseignants des classes ordinaires : du tabou à la collaboration », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2006/4 (39), p. 63-79.
- Chapon, É. (2008). Pilotage des établissements scolaires : les apports de la théorie socio-économique. *Management & Avenir*, 17,(3), 26-43.
- Conférence régionale préparatoire à la 48ème session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE), 17 et 18 septembre 2008, Yaoundé, Cameroun
- Crouzier, M. (2005). École : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?. *Reliance*, n° 16,(2), 27-30. doi:10.3917/reli.016.0027.
- Damanpour, F. (1991), "Organizational Innovation: A Meta-Analysis of Effect of Determinants and Moderators", *Academy of Management Journal*, 34, 3, 555-590.
- Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74,(2), 79-87. doi:10.3917/nras.074.0079.
- Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario, lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009.
- Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario, lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009.

Ernestine Ngo Melha. Education inclusive en Afrique subsaharienne. L'harmattan, 96 p., 2013, études africaines, 978-2-343-00664-2.

Ngo Melha, E. (2011). Égalité des chances à l'école et politiques éducatives d'inclusion en Afrique subsaharienne : de la rhétorique à la réalité pratique. I.Wade, J. Ginestié & A. Diagne. *3ème Colloque international : Éducation technologique, formation professionnelle et égalité des chances*, Oct 2011, SalyPortudal-Mbour, Sénégal. IUFM Aix-Marseille, pp.91-96, 2011.

Ngo Melha, E. (2015). Inclusion des élèves en situation de handicap en France et au Cameroun : analyse de la politique éducative selon le point de vue des enseignants. *De l'intégration à l'inclusion scolaire : rôles des communautés éducatives*, Apr 2015, Lausanne, Switzerland.

Fishbein, M. A., et Ajzen, I. (1975). "Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research", Reading, MA, Addison Wesley.

Fishbein, M. A., et Ajzen, I. (1975). "Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research", Reading, MA, Addison Wesley.

Fortin, M-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*, Décarie.

FOUGEYROLLAS, Le processus de production de handicap, In RIEDMATTEN R., op cit., p.38 DESSERTINE, Rapport introductif, in Handicap et droit, CTNERHI, 1983, in ZIBRI M., POUPEEFONTAINE D, Dictionnaire du handicap, ENSP, 2002, p.184

GOFFMAN, E. (1996). *Stigmates, les usages sociaux des handicaps*. Edition de Minuit.

Goffman, E., (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 2. Les relations en public. Les Editions de Minuit.

HAMMONET, C. (2004). *Les personnes handicapées*. Que sais-je ?, PUF, (4èd). p.85

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000978/097838F.pdf>

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/actionPlan.html>.

<http://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf>

<http://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/cadre-reference-collaboration.pdf>

https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-InclusiveTeachers-FR.pdf

https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-InclusiveTeachers-FR.pdf

In RIEDMATTEN R., Une nouvelle approche de la différence, comment repenser le handicap? *Genève, Médecine et hygiène*, 2001, p.62-198.

INS (2005). 3^e RGPH : Situation socioéconomique des personnes vivant avec un handicap, Vol2, Chapitre 3, p.18.

Le Capitaine, J. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 89,(1), 125-131. doi:10.3917/empa.089.0125.

Leblanc, M., Prud'homme, L., Aucoin, A., Guay, M., Mainardi, M. et Forest, N. (2016). *Le formateur en enseignement face aux défis de l'école inclusive : pistes de réflexion et d'action*. Dans L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (2016), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 104-115). Bruxelles : De BoeckSupérieur.

Lewin Kurt (1938): Experiments on Autocratic and Democratic Atmospheres, *The Social Frontier* No. 37,316-319.

Likert, R. (1961).*New Patterns of Management*. McGrawHill.

Loi n° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées

LOI N° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées 9 In RIEDMATTEN R., Une nouvelle approche de la différence, comment repenser le handicap? , Genève, Médecine et hygiène, 2001, p.62 et 198 et suiv.

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées

Loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées

Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C, & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville: Gaëtan Morin Editeur.

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES 2012 *Annuaire Statistique*. MINAS-INS
Yaoundé-Cameroun. / www.statistics-cameroon.org

Moro, A. (2003). Sport et intégration des élèves handicapés. In: *Agora débats/jeunesses*, 33, Sports et intégration sociale. pp. 30-40.

Noël I., Dessemontet, R., Bergeron, G., Leblanc, M., Pare, M. et Prud'homme, L. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'une éducation pour tous. Dans L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. BonvinetR. Vienneau (2016), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-137). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Note Politique no 145, « Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves », ministère de l'Éducation de l'Ontario, 19 janvier 2010

Note politique/programmes no 119, « Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario », ministère de l'Éducation de l'Ontario, 24 juin 2009.

NOUMBISSIE, C. D. (2010). *Attitude et changement de comportement sexuel face au VIH/Sida : de l'intention d'agir à l'action. Étude de la résistance à l'usage du préservatif chez les adolescents-élèves des classes terminales de Yaoundé (Cameroun)*. Thèse de Doctorat. Université Lumière-Lyon 2

NOUTCHA, R. (2004). *Des œuvres missionnaires au traitement social du handicap au Cameroun : du protectorat à la République*. Thèse de doctorat, université Marc Bloch de Strasbourg, octobre 2004.

PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion

Poizat, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. *Reliance*, n° 22,(4), 99-103. doi:10.3917/reli.022.0099.

Poizat, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. *Reliance*, n° 22,(4), 99-103.

Rapport scientifique_handicap_Cnesco-Eberssold

RAVAUD J-F., Vers un modèle social du handicap, In RIEDMATTEN R., op cit, p.62 et 198 et suiv.

- Robertson, T. (1971), “Innovation Behaviour and Communication”, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Roger, E. (1983), “*Diffusion of Innovation*”, (3rd ed.), Free Press, New York.
- Rogers, E. (1976), “New Product Adoption and Diffusion”, *Journal of Consumer Research*, March, 2, 290 – 301.
- Rogers, E. M. (1995), “*Diffusion of Innovations*”, (4th ed.), Free Press, New York.
- Rogers, E. M. et Shoemaker, F. F. (1971), “*Communications of Innovations*”, Free Press, New York.
- Sensevy, G. (2002). La formation continue des professeurs : éléments de réflexion et propositions. *Le français aujourd'hui*, 136,(1), 7-16. doi:10.3917/lfa.136.0007.
- STICKER, H.J. (1997). Corps infirmes et société, Paris : Dunod.
- Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009.
- TagneFeussi, J. R. (2014). *Inclusion scolaire des déficients visuels et réduction d'attitudes discriminatoires à leur égard. Etude comparative menée à l'Ecole inclusive de Promhandicam-Association (E.P.A)*. (Mémoire, ENS : Université de Yaoundé I au Cameroun).
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation*
- UNESCO. (2015). *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action Éducation 2030*. Paris,
- UNESCO. « Adopter la diversité : boîte à outils pour créer des environnements inclusifs et propices à l'apprentissage. Livret 5, Gérer l'inclusion, classes propices à l'apprentissage. », Bangkok, 2004.
- UNESCO. « Adopter la diversité : boîte à outils pour créer des environnements inclusifs et propices à l'apprentissage. Livret 3 spécialisé, Enseigner aux enfants en situation de handicap dans des environnements inclusifs. », Bangkok, 2009.
- UNESCO. « Comprendre les besoins des enfants dans les classes intégratrices et y répondre. Un guide pour les enseignants. », Paris, 2001.
- UNESCO. « Les besoins éducatifs spécifiques en classe. Guide pour la formation des enseignants. », Paris, 1993.

UNESCO. « Les besoins éducatifs spécifiques en classe. Guide pour la formation des enseignants. », Paris : 2004.

UNICEF. « Manuel écoles amies des enfants. », New York : UNICEF, 2009. « Le droit à l'éducation des enfants en situation de handicap : Des droits basés sur l'approche de l'éducation inclusive. Document plaidoyer. », Genève, 2012.

VEIL, C. (1968).*Handicaps et société*, Paris : Flammarion.

Zibri M., Poupee-Fontaine, D. (2002). Dictionnaire du handicap, ENSP. p.184

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES GRAPHIQUES	vi
SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	vii
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
PREMIÈRE PARTIE:	6
CADRE THÉORIQUE.....	6
CHAPITRE 1 :PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	7
1.1. Contexte et justification de l'étude.....	7
1.2. Formulation du problème	12
1.3. Question de recherche	13
1.4. Objectifs de l'étude	13
1.4.1. Objectif général	13
1.4.2. Objectifs spécifiques	14
1.5. Intérêt de l'étude.....	14
1.6. Délimitation de l'étude.....	15
1.6.1. Délimitation thématique	15
1.6.2. Délimitation spatiale.....	15
1.6.3. Délimitation temporelle.....	15
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL DE L'ETUDE.....	16
2.1. Définition des mots et concepts clés de l'étude.....	16
2.2. Revue de la littérature ou études relatives au sujet.....	20
2.2.1. L'inclusion scolaire	20
2.2.2. Le handicap	23
2.2.2.1. Approches occidentales du handicap.....	23
2.2.2.2. Approches Camerounaises du handicap.....	26
2.2.3. Revue de littérature relative aux hypothèses spécifiques de l'étude	28
2.2.3.1. Le leadership solide en éducation.....	28
2.2.3.2. Les pratiques collaboratives en éducation.....	35
2.2.4.3. La justice sociale en éducation	44

CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE	47
DEUXIEME PARTIE	61
CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	61
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE	62
4.1. Formulation des hypothèses	62
4.2. Présentation des variables, modalités et indicateurs.....	63
4.2.1. Les variables.....	63
4.2.2. Les modalités.....	63
4.2.3. Indicateurs des modalités :	63
4.3. Tableau synoptique.....	63
4.4. Type de recherche	66
4.5. Site de l'étude.....	66
4.6. Population.....	66
4.7. Échantillon et méthode d'échantillonnage	67
4.7.1. Échantillon.....	67
4.7.2. Méthode d'échantillonnage	68
4.8. Description de l'instrument de collecte des données.....	68
4.9. Validation de l'instrument.....	69
4.10. Procédure de collecte des données	69
4.11. Techniques et outils statistiques d'analyse des données	69
4.11.1. Techniques de traitement des données	69
4.11.2. L'analyse des données.....	71
CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS	74
5.1. Présentation des résultats des données des items relatifs à l'identification des participants.....	74
5.2. Présentation des résultats des données des items relatifs à l'établissement scolaire des participants	77
5.3. Présentation des résultats des données relatives aux hypothèses secondaires de l'étude.....	79
5.3.1. HS1 : Le leadership solide influence l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais ;.....	79
5.3.2. HS2 : La culture collaborative influence l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais ;	85
5.3.3. HS3 : Les valeurs de justice sociale influencent l'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement secondaire Camerounais.....	91

CHAPITRE 6 : ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	96
6.1. ANALYSE INFERENTIELLE DES RESULTATS	96
6.1.1. Vérification de la première hypothèse de recherche	97
A. Formulation des hypothèses statistiques	97
B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (dl)	97
C. Calcul du test statistique.....	97
D. La règle de décision.....	98
E. Décision.....	98
F. Conclusion.....	98
6.1.2. Vérification de la deuxième hypothèse de recherche	98
A. Formulation des hypothèses statistiques	99
B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (dl)	99
C. Calcul du test statistique.....	99
D. La règle de décision.....	100
F. Conclusion.....	100
6.1.3. Vérification de la troisième hypothèse de recherche	100
A. Formulation des hypothèses statistiques	100
B. Détermination du seuil de significativité et du degré de liberté (dl)	100
C. Détermination de l'effectif théorique	101
D. Calcul du test statistique.....	101
E. La règle de décision.....	101
F. Décision.....	102
G. Conclusion.....	102
6.1.4. Vérification de l'hypothèse générale.....	102
6.2. INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS DES RESULTATS	103
6.2.1. Un solide leadership comme facteur d'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire	103
6.2.2. La culture collaborative comme facteur d'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire.....	106
6.2.3. La justice sociale comme facteur d'adoption des pratiques managériales d'inclusion scolaire	109
6.3. SUGGESTIONS.....	111
6.3.1. Aux ministères en charge de l'éducation.....	111
6.3.2. Aux responsables d'établissement scolaire	111
6.3.3. Aux enseignants	112

6.4. PERSPECTIVES.....	112
CONCLUSION GENERALE	114
REFERENCES.....	117
TABLE DES MATIÈRES.....	124
ANNEXES	128



ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

Annexe 2 : Questionnaire de recherche

Annexe 3 : Tableau du chi deux

Annexe 4 : Tableau indiquant le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire par région et milieu de résidence selon le sexe

Annexe 5 : Tableau indiquant le taux de scolarisation dans le primaire par région de résidence selon le sexe et selon le type de handicap

Annexe 6 : Tableau indiquant la répartition de la population par niveau d'instruction selon le type de handicap

Annexe 7 : Tableau indiquant le taux d'alphabétisation par région selon le type de handicap

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT
D'EDUCATION
SPECIALISEE

Le Doyen

The Dean

N° 61 /18/UY1/FSE/VDSSE/



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF
EDUCATION

DEPARTEMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur Barnabé MBALA ZE, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **FOTSO FOTUE Arlette**, matricule **15X3066**, est inscrite en **Master II** option : **CONCEPTION ET EVALUATION DES PROJETS EDUCATIFS** à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de **MANAGEMENT DE L'ÉDUCATION**.

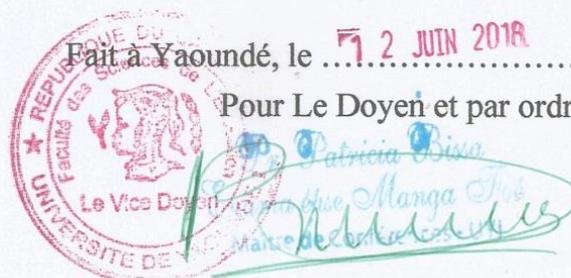
L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de l'obtention de son diplôme de Master II. Elle travaille sous la direction du Dr **NOUMBISSIE CLAUDE DESIRE**, enseignant des universités et son sujet porte sur : **facteurs socio-organisationnels et adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire camerounais**.

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

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

Fait à Yaoundé, le **27 2 JUN 2018**.....

Pour Le Doyen et par ordre



QUESTIONNAIRE

Bonjour Madame, Monsieur,

Mon nom est **FOTSO FOTUE Arlette**. Je suis étudiante en Master 2 à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1, filière Management de l'Éducation. Dans le cadre de mon mémoire, j'effectue une recherche portant sur: **facteurs socio organisationnels et adoption des pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire camerounais**.

Cette recherche ne pourra être concrétisée qu'avec votre appui et collaboration, qui seront pleinement appréciés.

Avant de commencer, veuillez lire les instructions suivantes:

- ✓ Assurez-vous de bien comprendre chacune des définitions et des questions.
- ✓ Veuillez répondre à toutes les questions (selon le guide du questionnaire).
- ✓ Tous les renseignements fournis dans ce questionnaire sont strictement confidentiels
- ✓ Ce questionnaire comporte 3 pages

Mes remerciements les plus sincères,

Etablissement

.....

Type : public privé laïc privé confessionnel

SECTION A : INFORMATIONS SUR L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE

Veuillez indiquer votre opinion à chacune des questions suivantes

A.1. Votre établissement accueille-t-il des élèves en situation de handicap ?

Oui

Non

A.2. Quels type ?

Handicap moteur léger handicap moteur lourd (paraplégie, hémiplegie)

Handicap visuel handicap auditif handicap mental tous les types

Autres (à préciser)

.....
.....

A.3. votre établissement scolaire envisage-t-il accueillir des personnes en situation de handicap de divers types s'ils en font la demande ?

Oui

Non

A.4. votre établissement scolaire a-t-il mis en place des dispositions pour accueillir les élèves en situation de handicap ?

Le règlement intérieur comporte des dispositions à cet effet Oui Non

Des aménagements des espaces sont faits pour tout type de handicap Oui Non

L'accès est favorable à tous types de handicap Oui Non

SECTION B : QUESTIONS RELATIVES AUX HYPOTHESES DE RECHERCHE

Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés de cette section qui porte sur le contexte de votre établissement scolaire. Vous devez vous référer à l'échelle suivante pour sélectionner le numéro approprié :

1	2	3	4	5
Tout à fait en désaccord	En désaccord	neutre	En accord	Tout à fait en accord

numéros	Si votre établissement veut adopter les pratiques managériales de l'inclusion scolaire, le leader doit...	1	2	3	4	5
1	Organiser en permanence au sein de l'établissement des cours de recyclage ;	<input type="radio"/>				
2	Organiser en permanence au sein de l'établissement des séminaires ;	<input type="radio"/>				
3	Instaurer une parfaite collaboration entre le corps administratif, les enseignants et les élèves ;	<input type="radio"/>				
4	Instaurer une parfaite communication au sein de l'établissement ;	<input type="radio"/>				
5	Veiller à la participation de tout le personnel administratif ainsi que de tous les enseignants aux journées pédagogiques ;	<input type="radio"/>				
6	Cultiver chez tous les enseignants le sens de l'assistance pédagogique	<input type="radio"/>				

numéros	Si votre établissement veut adopter les pratiques managériales de l'inclusion scolaire, les responsables doivent...	1	2	3	4	5
1	Rendre accessibles les bibliothèques et les adapter en fonction des personnes en situation de handicap ;	<input type="radio"/>				
2	Organiser en permanence les réunions pour favoriser les échanges entre le personnel administratif, les enseignants et les élèves ;	<input type="radio"/>				
3	Organiser en permanence les compétitions interclasses, inter établissements pour faciliter la communication et les échanges ;	<input type="radio"/>				
4	Organiser des excursions pour créer un climat harmonieux entre les élèves ;	<input type="radio"/>				

5	Favoriser la multiplication des clubs au sein de l'établissement ;	<input type="radio"/>				
6	Multiplier les activités sportives pour tous les élèves ;	<input type="radio"/>				

numéros	Si votre établissement veut adopter les pratiques managériales de l'inclusion scolaire, les dirigeants doivent...	1	2	3	4	5
1	Promouvoir les mêmes enseignements pour tous ;	<input type="radio"/>				
2	Promouvoir les mêmes évaluations pour tous ;	<input type="radio"/>				
3	Promouvoir l'égalité des chances d'apprentissage pour tous;	<input type="radio"/>				
4	Promouvoir les chances de réussite pour tous ;	<input type="radio"/>				
5	Garantir l'équité de traitement pour tous ;	<input type="radio"/>				
6	Garantir l'équité dans l'accès aux ressources;	<input type="radio"/>				

SECTION C : INFORMATIONS GENERALES

Nous apprécierions si vous pouviez donner les informations générales suivantes :

Niveau d'étude Doctorat <input type="radio"/> Master <input type="radio"/> Licence <input type="radio"/> Baccalauréat <input type="radio"/> Autres <input type="radio"/>	Spécialité Sciences exactes <input type="radio"/> Sciences humaines <input type="radio"/> Droit <input type="radio"/> Sciences techniques <input type="radio"/> Médecine <input type="radio"/> Activités sportives <input type="radio"/>	Position dans l'établissement Proviseur/directeur <input type="radio"/> Censeur <input type="radio"/> Enseignant <input type="radio"/> Chef service <input type="radio"/> Intendant <input type="radio"/> Infirmier <input type="radio"/>
--	---	--

Sexe : Masculin Féminin

Âge :

Expérience de travail : (Total des années de travail dans les établissements scolaires, peu importe où)

Question relative à la Variable Dépendante

Êtes-vous prêt à adopter les pratiques managériales de l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap dans les établissements scolaires Camerounais ?

Oui Non

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration !

Tableau : Taux net (%) de scolarisation dans l'enseignement primaire par région et milieu de résidence selon le sexe

Région	Ensemble des enfants âgés de			Enfants âgés de 6-11ans/6-12ans*		
	6-11ans/6-12ans*			vivant avec un handicap		
	Masculin	Féminin	Ensemble	Masculin	Féminin	Ensemble
MILIEU URBAIN						
Adamaoua	76,3	70,6	73,5	66,9	60,9	63,7
Centre	90,9	90,6	90,7	80,0	80,4	80,2
Est	85,0	84,2	84,6	72,5	74,4	73,5
Extrême-Nord	66,0	63,7	64,9	71,0	63,8	67,5
Littoral	91,2	90,5	90,8	81,7	82,2	81,9
Nord	74,7	70,2	72,5	74,3	70,3	72,4
Nord-Ouest*	85,2	84,2	84,7	75,3	78,9	77,0
Ouest	91,8	91,2	91,5	78,5	85,3	81,7
Sud	92,5	92,6	92,6	80,1	83,3	81,2
Sud-Ouest*	83,1	83,1	83,1	76,3	76,6	76,4
Ensemble Urbain	85,5	84,4	85,0	77,3	77,2	77,2
MILIEU RURAL						
Adamaoua	49,6	44,9	47,3	36,6	41,1	39,2
Centre	90,9	91,2	91,1	70,5	69,8	70,2
Est	73,5	71,2	72,4	64,0	62,2	63,1
Extrême-Nord	54,9	48,5	51,8	64,1	58,3	61,3
Littoral	85,9	86,7	86,3	81,1	79,7	80,6
Nord	53,9	44,8	49,5	55,8	47,6	51,9
Nord-Ouest*	80,9	79,9	80,4	70,7	69,7	70,2
Ouest	91,3	91,0	91,1	76,5	77,3	76,9
Sud	90,8	91,3	91,0	72,5	73,0	72,7
Sud-Ouest*	82,8	82,2	82,5	72,8	78,6	75,7
Ensemble Rural	70,2	66,5	68,4	66,4	63,7	65,1
ENSEMBLE MILIEU						
Adamaoua	59,2	54,3	56,8	44,6	45,9	45,3
Centre	90,9	90,8	90,8	76,4	76,8	76,6
Est	77,5	75,9	76,7	66,4	65,8	66,1
Extrême-Nord	57,3	51,6	54,5	65,8	59,6	62,8
Littoral	90,7	90,2	90,4	81,7	82,0	81,8
Nord	59,3	51,5	55,5	59,3	51,7	55,7
Nord-Ouest*	82,3	81,3	81,8	72,0	72,5	72,2
Ouest	91,5	91,1	91,3	77,4	80,7	78,9
Sud	91,4	91,8	91,6	75,2	75,6	75,3
Sud-Ouest*	82,9	82,5	82,7	74,1	78,0	76,0
Ensemble Cameroun	76,7	74,2	75,5	70,6	69,0	69,9

Tableau : Taux net (%) de scolarisation dans le primaire (6-11 ans/6-12 ans*) par région de résidence selon le sexe et selon le type de handicap

Région de résidence	Sourd	Muet	Aveugle	Lépreux	Infirmes de membre supérieur	Infirmes de membre inférieur	Malade mental	Albinos
GARÇONS								
Adamaoua	57,2	16,7	36,4	50,0	40,0	44,2	56,0	100,0
Centre	82,1	41,1	61,1	91,7	83,3	83,1	55,2	89,7
Est	76,1	25,0	44,4	80,0	79,4	64,3	41,9	83,3
Extrême-Nord	68,0	11,5	38,5	75,0	34,2	52,4	43,1	66,7
Littoral	83,0	51,7	61,5	100,0	100,0	82,4	54,8	92,0
Nord	63,6	35,3	33,3	57,1	72,2	44,1	12,5	0,0
Nord-Ouest	65,9	39,1	53,3	52,6	77,8	56,1	62,5	77,8
Ouest	80,5	61,2	63,2	85,7	85,2	79,1	59,1	91,3
Sud	77,1	46,9	73,7	83,3	82,9	86,2	56,7	91,7
Sud-Ouest	70,1	52,6	63,6	87,5	75,0	50,0	65,0	71,4
Total garçons	71,6	41,9	54,0	73,8	73,3	67,6	51,9	84,8
FILLES								
Adamaoua	57,1	36,4	44,4	54,5	50,0	43,1	26,3	100,0
Centre	84,5	41,3	85,7	85,7	88,2	75,8	44,6	85,4
Est	71,7	50,0	66,7	100,0	66,7	58,5	42,1	92,3
Extrême-Nord	61,7	53,8	37,9	40,0	33,3	29,9	31,0	100,0
Littoral	86,7	40,0	70,0	100,0	82,4	66,7	45,0	96,6
Nord	56,5	23,1	30,8	50,0	72,7	26,1	38,1	33,3
Nord-Ouest	68,8	40,6	46,7	70,0	56,5	62,0	36,8	85,2
Ouest	85,0	76,2	72,7	100,0	90,6	69,3	36,0	93,3
Sud	89,7	20,0	91,7	62,5	95,0	85,7	52,4	100,0
Sud-Ouest	69,5	72,7	50,0	50,0	44,4	72,0	16,7	70,0
Total filles	70,7	45,7	59,4	67,1	69,6	61,5	38,4	88,8
ENSEMBLE								
Adamaoua	57,2	29,4	40,0	52,4	43,4	43,6	43,2	100,0
Centre	83,3	41,2	71,9	89,5	85,5	79,9	50,8	87,4
Est	73,9	37,5	57,1	87,5	73,8	62,0	42,0	88,0
Extrême-Nord	64,9	25,6	38,2	63,3	33,8	42,8	37,6	83,3
Littoral	84,9	45,8	65,2	100,0	92,5	76,1	51,6	94,4
Nord	60,2	30,0	32,1	53,3	72,4	36,8	24,4	25,0
Nord-Ouest	67,3	40,0	50,0	61,5	68,0	58,8	51,2	81,5
Ouest	82,6	68,1	68,3	92,3	87,2	74,5	49,1	92,5
Sud	82,3	35,1	80,6	75,0	86,9	86,0	54,9	96,0
Sud-Ouest	69,8	60,0	57,1	80,0	61,9	59,0	46,9	71,0
Ensemble	71,2	43,7	56,6	71,0	71,8	64,9	46,3	86,9

Tableau : Taux (%) d'alphabétisation par région de résidence selon le sexe et le milieu de résidence

REGION	Population de 15 ans et plus vivant avec un handicap			Ensemble population de 15 ans et plus		
	Sexe		Ensemble	Sexe		Ensemble
	Masculin	Féminin		Masculin	Féminin	
MILIEU URBAIN						
Adamaoua	57,9	39,3	49,7	69,3	50,2	59,8
Centre	90,9	83,1	87,3	95,8	93,9	94,8
Est	78,2	60,0	70,5	84,9	75,4	80,2
Extrême-Nord	56,1	40,8	48,8	59,9	39,5	49,8
Littoral	90,7	14,7	55,0	96,0	92,7	94,4
Nord	57,5	42,2	50,9	66,6	47,5	57,3
Nord-Ouest	83,3	75,1	79,3	91,8	84,6	88,1
Ouest	79,6	61,5	70,3	92,5	84,3	88,2
Sud	91,6	79,5	86,0	96,9	94,7	95,9
Sud-Ouest	88,3	80,1	84,3	94,3	90,9	92,6
Ensemble urbain	82,8	52,6	68,5	89,8	83,5	86,6
MILIEU RURAL						
Adamaoua	32,3	14,9	22,9	38,2	22,4	29,9
Centre	73,2	82,5	77,6	88,6	75,4	81,7
Est	61,9	36,7	50,6	67,0	48,8	57,5
Extrême-Nord	31,7	18,2	24,9	34,4	15,8	24,5
Littoral	72,6	49,0	62,4	83,4	70,6	77,1
Nord	30,5	16,0	23,9	36,8	15,4	25,5
Nord-Ouest	59,6	47,8	53,4	70,9	57,7	63,5
Ouest	52,8	38,8	45,5	76,7	62,0	67,9
Sud	80,2	55,3	68,4	90,9	79,5	85,1
Sud-Ouest	69,9	60,7	65,6	79,1	70,1	74,7
Ensemble rural	55,9	43,6	49,9	60,1	44,3	51,7
ENSEMBLE						
Adamaoua	42,2	22,2	32,1	51,4	33,4	42,2
Centre	82,3	82,8	82,6	94,0	88,8	91,4
Est	66,8	43,2	56,4	74,0	58,4	66,0
Extrême-Nord	38,8	24,4	31,7	41,1	21,3	30,7
Littoral	88,2	18,7	56,0	95,1	91,2	93,2
Nord	37,8	22,6	31,0	46,4	24,6	35,2
Nord-Ouest	67,7	56,1	61,7	79,6	67,9	73,3
Ouest	62,5	46,8	54,3	84,3	71,2	76,9
Sud	82,6	60,1	72,0	93,2	84,7	89,0
Sud-Ouest	76,5	68,0	72,5	86,0	79,4	82,7
Ensemble Cameroun	67,6	47,4	57,8	76,3	64,2	70,0

Tableau : Taux (%) d'alphabétisation par région selon le type de handicap

REGION	Sourd	Muet	Aveugle	Lépreux	Infirmes de membre supérieur	Infirmes de membre inférieur	Malade mental	Albinos
HOMME								
Adamaoua	43,7	41,8	30,2	36,1	46,3	52,0	33,5	37,5
Centre	89,5	88,6	67,5	69,1	86,8	86,7	64,6	95,5
Est	67,3	66,5	51,3	56,7	73,1	74,2	58,4	72,7
Extrême-Nord	44,1	39,0	19,6	26,9	32,7	37,4	24,5	26,7
Littoral	94,4	91,2	72,6	87,4	89,4	90,1	70,5	98,6
Nord	46,0	39,2	19,0	28,8	40,9	43,5	29,2	0,0
Nord-Ouest	82,8	65,4	42,2	47,4	61,7	61,7	58,0	77,9
Ouest	77,5	73,3	39,9	48,4	68,7	65,0	50,3	83,0
Sud	84,3	80,5	68,7	54,9	88,9	90,3	64,8	97,6
Sud-Ouest	83,6	76,5	50,9	73,4	76,5	76,6	64,4	67,3
Ensemble homme	72,6	69,2	48,7	48,4	73,4	75,4	54,5	85,4
FEMME								
Adamaoua	34,6	28,9	12,3	25,0	21,1	33,2	19,2	42,9
Centre	82,5	76,6	32,8	51,8	60,1	64,6	54,9	85,2
Est	46,7	48,7	20,1	40,7	52,1	48,9	40,1	63,0
Extrême-Nord	28,9	21,7	10,0	8,7	15,4	18,6	10,5	21,6
Littoral	92,0	84,8	47,5	70,5	74,2	74,7	57,1	90,6
Nord	28,3	9,7	8,8	30,3	7,0	6,4	4,5	0,6
Nord-Ouest	78,3	49,3	25,4	39,1	40,4	40,3	35,0	74,3
Ouest	71,3	60,4	24,4	31,8	38,9	46,9	40,5	73,3
Sud	84,3	80,5	68,7	54,9	88,9	90,3	64,8	97,6
Sud-Ouest	79,7	68,2	31,4	60,6	67,7	58,8	53,8	69,6
Ensemble femme	63,9	52,8	29,6	36,4	51,9	53,8	40,3	64,9
ENSEMBLE								
Adamaoua	39,1	35,0	22,8	31,5	36,5	44,8	27,5	40,9
Centre	85,9	82,1	52,4	61,0	77,0	77,6	60,0	90,7
Est	57,6	56,8	37,7	49,5	65,5	64,4	50,2	67,8
Extrême-Nord	36,2	30,7	15,0	18,7	26,2	29,9	18,1	23,9
Littoral	93,2	87,9	62,4	79,9	83,9	83,8	64,6	94,4
Nord	36,9	18,8	14,0	29,3	20,7	17,4	12,8	0,6
Nord-Ouest	80,4	56,9	35,2	43,5	52,9	51,9	47,9	76,2
Ouest	74,1	66,2	33,6	39,5	56,5	56,8	45,5	77,9
Sud	84,3	80,5	68,7	54,9	88,9	90,3	64,8	97,6
Sud-Ouest	81,6	72,6	43,5	68,3	73,7	69,3	59,5	68,5
Ensemble Cameroun	68,1	60,3	40,2	43,0	64,5	65,6	47,7	74,1

Table du χ^2

La table donne la probabilité α pour que le χ^2 égale ou dépasse une valeur de χ^2 calculée, en fonction du nombre de degrés de liberté (ddl).

ddl	α	0,95	0,90	0,50	0,30	0,25	0,10	0,05	0,01	0,001
1		0,004	0,010	0,455	1,323	1,641	2,706	3,841	6,635	10,828
2		0,003	0,211	1,386	4,605	5,991	7,879	9,210	12,401	16,013
3		0,352	0,584	2,366	6,251	7,879	9,348	11,345	14,166	16,270
4		0,711	1,064	3,357	7,779	9,488	11,668	13,277	16,013	18,470
5		1,145	1,610	4,351	9,236	11,070	13,388	15,086	18,908	20,510
6		1,635	2,204	5,348	10,541	12,592	15,035	16,812	20,520	22,458
7		2,167	2,833	6,346	12,017	14,067	16,677	18,475	22,601	24,330
8		2,733	3,490	7,344	13,562	15,507	18,168	20,090	24,330	26,120
9		3,325	4,168	8,343	14,964	16,519	19,679	21,666	26,056	27,880
10		3,940	4,865	9,342	16,097	17,531	21,161	23,209	27,721	29,590
11		4,579	5,578	10,341	17,272	18,475	22,618	24,725	29,354	31,260
12		5,226	6,304	11,340	18,024	19,526	24,054	26,217	30,857	32,910
13		5,892	7,041	12,340	18,697	20,667	25,471	27,688	32,358	34,530
14		6,571	7,790	13,339	19,384	21,805	26,873	29,141	33,859	36,120
15		7,261	8,547	14,339	20,097	22,966	28,299	30,578	35,627	37,700
16		7,962	9,312	15,338	20,822	24,151	29,633	32,000	37,146	39,250
17		8,672	10,085	16,338	21,559	25,267	30,995	33,409	38,548	40,790
18		9,390	10,865	17,338	22,304	26,424	32,345	34,805	40,156	42,310
19		10,117	11,651	18,338	23,054	27,601	33,687	36,191	41,610	43,820
20		10,851	12,443	19,337	23,807	28,842	35,020	37,566	43,072	45,310
21		11,591	13,240	20,337	24,563	30,071	36,343	38,932	44,522	46,800
22		12,336	14,041	21,337	25,331	31,324	37,659	40,289	45,961	48,270
23		13,086	14,846	22,337	26,101	32,632	38,966	41,618	47,382	49,730
24		13,841	15,654	23,337	26,874	33,945	40,270	42,980	48,811	51,180
25		14,601	16,473	24,337	27,649	35,262	41,866	44,314	50,223	52,620
26		15,365	17,292	25,336	28,426	36,555	43,456	45,642	51,627	54,050
27		16,134	18,114	26,336	29,204	37,813	44,940	46,963	53,022	55,480
28		16,907	18,939	27,336	29,984	38,137	46,419	48,278	54,411	56,900
29		17,684	19,766	28,336	30,765	39,437	47,883	49,588	55,792	58,320
30		18,465	20,598	29,336	31,546	40,722	49,562	50,892	57,167	59,730
31		19,250	21,434	30,336	32,324	42,035	51,235	52,191	58,536	61,140
32		20,039	22,271	31,336	33,104	43,324	52,967	53,486	59,889	62,550
33		20,832	23,110	32,336	33,884	44,600	54,740	54,775	61,256	63,960
34		21,628	23,952	33,336	34,665	45,851	56,555	56,061	62,607	65,370
35		22,427	24,797	34,336	35,429	47,092	58,414	57,342	63,955	66,780
36		23,228	25,643	35,336	36,194	48,313	60,314	58,619	65,296	68,190
37		24,031	26,492	36,336	36,961	49,522	62,256	59,893	66,634	69,600
38		24,836	27,343	37,336	37,724	50,722	64,234	61,162	67,966	71,010
39		25,643	28,196	38,336	38,484	51,913	66,254	62,428	69,283	72,420
40		26,452	29,051	39,336	39,241	53,097	68,314	63,691	70,617	73,830
41		27,263	29,907	40,336	39,996	54,274	70,404	64,933	71,898	75,240
42		28,076	30,765	41,336	40,749	55,444	72,534	66,164	73,191	76,650
43		28,891	31,625	42,336	41,501	56,607	74,704	67,385	74,486	78,060
44		29,708	32,487	43,336	42,251	57,764	76,914	68,596	75,793	79,470
45		30,527	33,351	44,336	43,000	58,914	79,164	69,797	77,101	80,880
46		31,348	34,217	45,336	43,748	60,057	81,454	71,000	78,411	82,290
47		32,171	35,084	46,336	44,495	61,194	83,784	72,443	79,723	83,700
48		32,996	35,953	47,336	45,241	62,324	86,154	73,887	81,036	85,110
49		33,823	36,824	48,336	45,986	63,447	88,564	75,331	82,351	86,520

d'après Fisher et Yates, *Statistical tables for biological, agricultural and medical research*, Ed. Oliver and Boyd, Edinburg (Great Britain).