

**UNIVERSITE DE YAOUNDE I**

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*



**THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I**

\*\*\*\*\*

**POST GRADUATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES**

\*\*\*\*\*

**RESEARCH AND DOCTORAL  
TRAINING UNIT FOR SCIENCE OF  
EDUCATION AND  
EDUCATIONAL ENGINEERING**

\*\*\*\*\*

**L'ACTION COMMUNALE EN ÉDUCATION ET INCLUSION SCOLAIRE DES  
ENFANTS VIVANT AVEC UN HANDICAP SENSORIMOTEUR : CAS DES ÉCOLES  
MATERNELLES ET PRIMAIRES PUBLIQUES DE LA COMMUNE  
D'ARRONDISSEMENT DE MFOU**

*Mémoire rédigé en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Management de l'Éducation  
Option : Planification des systèmes éducatifs*

Par :

**NKA EDOA Marc Éric**  
*Titulaire d'une Licence en Géographie*  
Matricule : 21V3789



Sous la direction de

**TSALA TSALA Jacques Philippe**  
*Professeur des universités*

*Juillet 2023*

## SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
DEDICACE.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
REMERCIEMENTS .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
SIGLES ET ABREVIATIONS .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
LISTE DES TABLEAUX.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
RESUME.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
INTRODUCTION GENERALE.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE ...	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
CHAPITRE II : CONSTRUCTION DE LA REVUE DE LA LITTERATURE	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
CHAPITRE III : ANCRAGE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE TERRAIN	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
CHAPITRE V : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DES DONNEES DE TERRAIN.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
CONCLUSION GENERALE .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
TABLE DES MATIERES .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
ANNEXES .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>



**DEDICACE**

À

*Ma femme OLIVE MIREILLE ETONG et  
nos enfants Marlène, Adam Maël, Clara  
Océane et Alan Jifferson*

## REMERCIEMENTS

La mise en œuvre de ce mémoire ne peut être que le fruit de la contribution de plusieurs personnes. Raison pour laquelle un sentiment de gratitude est adressé à l'endroit de :

- Notre Directeur de mémoire, Pr TSALA TSALA Jacques-Philippe qui a encadré et suivi ce travail avec maestria, sérieux et bienveillance.
- Monsieur le Recteur de l'Université de Yaoundé I, Pr Aurélien SOSSO, pour la bonne supervision de notre formation.
- Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education, Pr Bienvenu Cyrille BELA, le Chef de Département de Curricula et Évaluation, Pr MAINGARI DAOUDA, et l'ensemble des enseignants de la filière Management de l'Education pour leur encadrement, suivi et enseignements de qualité durant notre formation.
- L'ensemble du personnel de la Mairie de Mfou pour leur contribution et générosité dans cette recherche.
- Des responsables des écoles publiques et administratifs qui ont accepté répondre à nos préoccupations.
- Notre maman, Madame veuve EDOA née NNANGA Colette et notre belle-mère Madame ETONG pour leurs conseils.
- Nos frères, sœurs et proches : Suzanne, Armand, Josiane, Victorine, Tatiana, Hermine, Achille, Serge, Armand Blaise, ABOUGA, Stève pour leur soutien multiforme.
- Nos collègues et amis Messieurs ZAMBO, NGONO Léopold ; ZENANI, EMBIO, Ingrid, NGONO Rose, ZOMÉ, pour leur collaboration significative à l'élaboration de ce travail.
- Nos camarades de la filière Management de l'éducation pour leur disponibilité.
- Tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à l'élaboration et à la réalisation de ce travail.

**SIGLES ET ABREVIATIONS**

<b>CEEAC</b>	Communauté Economique des Etats de l'Afrique Centrale
<b>CEFAN</b>	Cameroon Education For All Network
<b>CNRH</b>	Centre National de Réhabilitation des personnes Handicapées
<b>DSSEF</b>	Document stratégique pour le secteur de l'éducation et de la formation
<b>EBES</b>	Enfants ayant des Besoins Educatifs Spéciaux
<b>ECAM</b>	Enquête Camerounaise Auprès des Ménages
<b>EHSM</b>	Enfants Handicapés SensoriMoteurs
<b>EIQPT</b>	Education Inclusive de Qualité Pour Tous
<b>ENIEG</b>	Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
<b>EPIA</b>	Ecole Primaire Inclusive d'Application
<b>EPT</b>	Education Pour Tous
<b>EVH</b>	Enfant Vivant avec un Handicap
<b>DDEB</b>	Délégation Départementale de l'Education de Base
<b>FCFA</b>	Franc de la Coopération Financière Africaine
<b>FMI</b>	Fond Monétaire International
<b>IAEB</b>	Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
<b>INS</b>	Institut National de la Statistique
<b>MINEDUB</b>	Ministère de l'Education de Base
<b>MINEPAT</b>	Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire
<b>OMD</b>	Objectifs du Millénaire pour le Développement
<b>OMS</b>	Organisation Mondiale de la Santé
<b>ONU</b>	Organisation des Nations Unies
<b>PAS</b>	Programme d'Ajustement Structurel
<b>PCD</b>	Plans Communaux de Développement
<b>PNUD</b>	Programme des Nations Unies pour le Développement
<b>PPTE</b>	Pays Pauvres Très Endettés
<b>PVH</b>	Personne Vivant avec un Handicap
<b>RGPH</b>	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
<b>TNS</b>	Taux Net de Scolarisation
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture



**LISTE DES FIGURES**

**Figure 1** : Localisation de la Commune de Mfou. Source : Google MAP..... 44

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1</b> : Tableau d'opérationnalisation du facteur principal de la variable indépendante.	14
<b>Tableau 2</b> : Tableau synoptique .....	37
<b>Tableau 3</b> : Tableau des données démographiques des participants .....	55
<b>Tableau 4</b> : Répartition des enquêtés selon leur déclaration sur le type de travaux réalisés .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Tableau 5</b> : Répartition des déclarations des enquêtés sur la qualité des constructions	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<i>Tableau 6</i> : Répartition des déclarations des enquêtés sur l'accès aux autres infrastructures .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Tableau 7</b> : Répartition des enquêtés selon leur déclaration sur le mobilier scolaire	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Tableau 8</b> : Répartition des répondants suivant leur déclaration sur la sonorisation des salles .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Tableau 9</b> : Répartition des enquêtés selon leur déclaration sur le matériel pédagogique .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Tableau 10</b> : Répartition des enquêtés selon leur déclaration sur l'appui en fournitures scolaires aux élèves .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Tableau 11</b> : Distribution des répondants selon le type d'handicap	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Tableau 12 : Récapitulatif des hypothèses de recherche .....	64

## LISTE DES GRAPHIQUES

**Graphique 1** : Graphique en barres, montrant la répartition des répondants selon le nombre d'années passées comme directeur d'écoles. .... **Erreur ! Signet non défini.**

**Graphique 2** : Graphique en barres, montrant la répartition des répondants selon le nombre d'années passées dans le poste actuel. .... **Erreur ! Signet non défini.**

**Graphique 3** : Répartition des enquêtés selon leur déclaration sur le type de travaux réalisés  
..... **Erreur ! Signet non défini.**

**Graphique 4** : Répartition des déclarations des enquêtés sur la qualité des constructions  
..... **Erreur ! Signet non défini.**

**Graphique 5** : Répartition des déclarations des enquêtés sur l'accès aux autres infrastructures  
..... **Erreur ! Signet non défini.**

**Graphique 6** : Répartition des enquêtés selon leur déclaration sur le matériel pédagogique  
..... **Erreur ! Signet non défini.**

**Graphique 7** : Répartition des enquêtés selon leur déclaration sur l'appui en fournitures scolaires aux élèves ..... **Erreur ! Signet non défini.**

## RESUME

La présente étude porte sur l'action communale en éducation et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. Elle analyse le dispositif communal et les actions en matière d'éducation et apprécie celles pouvant contribuer à l'inclusion scolaire des enfants vulnérables dans les écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou. Les actions communales s'inscrivant dans la droite ligne du transfert des compétences de l'Etat aux CTD dans la gestion des établissements scolaires qui, à l'aune de la décentralisation et au regard de l'augmentation de la demande en éducation des personnes vulnérables, contribuent à l'inclusion scolaire de cette catégorie sociale afin que celle-ci puisse disposer de ses droits. La présentation du cadre théorique et conceptuel de l'étude et de la revue de la littérature a donné le fil conducteur à notre approche, et a permis de relever les stratégies de la politique de la Commune en éducation. L'opérationnalisation des actions communales a permis de dégager trois de ses dimensions essentielles qui agissent intrinsèquement sur l'éducation des enfants vulnérables, et spécifiquement des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. L'influence de ces variables sur les activités d'apprentissage des élèves s'est révélée importante. Des théories en lien avec la politique actionnariale des communes, avec une emphase sur l'inclusion scolaire des enfants vulnérables, en rapport avec les effets qu'elle produit sur les apprentissages des élèves ont été convoquées pour expliquer le lien qu'il y a entre les actions communales et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou. Un guide d'entretien a servi pour collecter les données auprès de certains directeurs d'écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou. Au terme de l'enquête dans les établissements scolaires choisis conformément à l'échantillon, le contenu des données a été analysé dans le but de vérifier les différentes hypothèses de l'étude ; ceci à travers l'analyse de contenu des données collectées qui a pu donc démontrer de manière spécifique qu'à l'état actuel, la politique actionnariale en éducation des communes contribue à l'inclusion scolaire des enfants vulnérables ; ceci en raison de leur apport dans les apprentissages de ces enfants.

**Mots clés :** Action communale - Inclusion scolaire - Enfants vulnérables – Handicapés sensorimoteurs.

## ABSTRACT

This study focuses on communal action in education and the inclusion in school of children with sensorimotor disabilities. It analyses the communal system and actions in the field of education and assesses those that could contribute to the inclusion of vulnerable children in public nursery and primary schools in the Commune of Mfou. The communal actions are in line with the transfer of competences from the State to the CTD in the management of schools which, in the light of decentralisation and the increase in demand for education from vulnerable people, contribute to the inclusion of this social category in schools so that they can enjoy their rights. The presentation of the theoretical and conceptual framework of the study and the literature review provided the guiding thread for our approach, and enabled us to identify the strategies of the Commune's education policy. The operationalisation of communal actions made it possible to identify three essential dimensions that intrinsically affect the education of vulnerable children, and specifically children with sensorimotor disabilities. The influence of these variables on pupils' learning activities proved to be significant. Theories relating to the action-oriented policy of communes, with an emphasis on the inclusion of vulnerable children in school, in relation to the effects it produces on pupils' learning, were invoked to explain the link between communal actions and the inclusion of children with sensorimotor disabilities in public nursery and primary schools in the Commune of Mfou. An interview guide was used to collect data from certain directors of public nursery and primary schools in the Commune of Mfou. At the end of the survey in the schools selected in accordance with the sample, the content of the data was analysed with the aim of verifying the various hypotheses of the study; this was done through the content analysis of the data collected, which was thus able to demonstrate specifically that, as things stand at present, the action-based education policy of the communes contributes to the school inclusion of vulnerable children; this is because of their contribution to the learning of these children.

**Key words:** Community action - School inclusion - Vulnerable children's

## **INTRODUCTION GENERALE**

Le mouvement inclusif en contexte éducatif s'est développé aux Etats-Unis à partir des années 1990 (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 enfants à recevoir une éducation de qualité, et ce, sans égard aux différences qu'ils peuvent manifester (Amstrong, 2006 ; Moran, 2007 ; UNESCO, 1994). En outre, l'éducation inclusive est étroitement reliée aux objectifs d'éducation pour tous (Education for All) promus par l'UNESCO depuis plus de 20 ans.

Parler d'inclusion scolaire implique de parler des différences en milieu scolaire. *« L'inclusion présuppose avant tout une révolution des mentalités. Il ne s'agit pas de modifier superficiellement la structure de l'école ou d'en changer l'appellation. Il s'agit de mettre en place une nouvelle culture et de nouvelles valeurs »* (Dammann et al., 2012, p.5). Une approche dite « inclusive » exige un changement fondamental de perspectives : l'accent n'est pas mis sur la capacité d'intégration d'un enfant mais sur la capacité d'intégration d'une école. Dans une école à pédagogie inclusive, ce n'est pas l'enfant qui doit s'adapter à l'école afin de pouvoir s'intégrer mais c'est à l'école de s'adapter à l'unicité de chaque enfant : « dans la vision d'une école capable d'intégration, orientée sur les valeurs morales, tous les enfants, même ceux qui ont de mauvais résultats scolaires, ceux qui souffrent d'un handicap lourd ou présentent des troubles d'une autre nature, sont acceptés et mis sur un pied d'égalité avec les autres élèves de la classe ordinaire » (Haeblerlin, 1996, p. 222).

Au niveau global, la Déclaration Universelle des droits de l'homme de 1948, aux termes de laquelle : « Toute personne a droit à l'éducation. (...) l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales » (Article 26-Déclaration Universelle des droits de l'homme). Egalement importantes sont les dispositions de la convention relative aux droits de l'enfant (Nations Unies, 1989), notamment le droit des enfants de ne pas être victimes de discrimination.

La Conférence mondiale sur l'éducation des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers de Salamanque en Espagne en 1994 réitérant celle de Jomtien (Thaïlande) 1990 portant sur l'éducation pour tous, avait mis l'accent sur « l'éducation des enfants à besoins particuliers comme une approche commune des pays du nord et du sud à l'effet de travailler de

concert ». Cette approche doit faire partie d'une stratégie entière de l'éducation et, des nouvelles politiques sociales et économiques qui prônent l'éducation inclusive doivent être menées par lesdits pays. Et cela doit faire l'objet des réformes dans les écoles ordinaires » (UNESCO, 1994, p. iii-iv).

En Afrique, la deuxième décennie de l'éducation 2006-2015 indiquait que tous les efforts seront déployés pour aborder tous les domaines de développement de l'éducation. A cet effet l'accent avait été mis sur le fait que, « le droit de la plupart des personnes vulnérables doit être respecté » (Thérèse Mungah Shalo TCHOMBE, 2017). A cet égard, afin d'améliorer la perception et l'inclusion scolaire des enfants vulnérables, il est opportun pour les pays de l'Afrique Sub-saharienne d'actualiser leurs systèmes éducatifs dans le but de répondre de manière adéquate aux besoins de tous les apprenants en général et à ceux des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur en particulier, conformément à l'ODD4 et avec la Déclaration du Forum Mondial de l'Education à Dakar au Sénégal en 2000 relative à l'EPT. Kisanji (1995) a démontré que les enfants vulnérables sont exposés à l'exclusion de la plupart des systèmes éducatifs.

Au Cameroun, la loi N°98/004 du 04 avril 1998 d'Orientation de l'Education stipule en son article 11 que : « l'Etat assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les Collectivités Territoriales Décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées.

Dans l'optique de rendre son système éducatif actuel, dépourvu de toute forme de discrimination, le gouvernement camerounais s'est approprié le concept d'éducation inclusive afin de donner à tous les enfants, l'égalité de chances d'accès à une Education Inclusive de Qualité Pour Tous (EIQPT), comme condition essentielle d'épanouissement, et du respect de la dignité humaine. A cet égard, il est impérieux que le gouvernement camerounais prenne en considération la diversité des élèves dans la même salle de classe et des besoins y afférents afin d'en tenir compte lors de la planification des politiques éducatives. Parallèlement il serait urgent que s'en suivent : la formation des enseignants et experts en matière d'inclusion scolaire ; la redéfinition des programmes de formation dans les ENIEG, ainsi que des programmes scolaires ; la réhabilitation des bâtis aux normes et standards que requièrent les systèmes éducatifs modèles dans le monde. Ceci pour être en conformité avec le défi auquel sont confrontés tous les systèmes éducatifs qui est de répondre favorablement aux attentes des objectifs de développement durable (ODD) à atteindre d'ici 2030, comme indiqué ci-dessous

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

En orientant notre démarche dans le cadre de la planification de l'éducation, la présente réflexion envisage l'apport de la Commune d'Arrondissement de Mfou, dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques communales en faveur de l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques, de sa circonscription administrative. Ceci dans le but de réduire substantiellement la faible inclusion scolaire des enfants vulnérables. Cependant, ce travail ne prétend pas être le premier à aborder cette question en rapport avec *l'action communale*. Les travaux existants déjà ne sont pas parvenus à élaborer une étude spécifique avec pour intention d'interroger *l'inclusion scolaire des enfants vulnérables au sens large, mais plus précisément l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou*.

De ce fait, pour améliorer cette étude, nous délimiterons notre travail sur les plans théorique, spatial et thématique. Toutefois, dans le cadre de ce travail, au plan spatial, cette étude se déroule dans la Commune d'Arrondissement de Mfou, dans le département de la Mefou et Afamba, Région du Centre. Il est important par la suite que l'hypothèse générale fil conducteur de cette étude est intitulée comme suit : « *l'action communale en éducation et inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur : cas des écoles maternelles et primaires publiques de la commune d'arrondissement de mfou* ».

Nous investiguerons sur cette question en adoptant un plan de travail portant sur deux parties. La première partie présentera le cadre conceptuel et théorique, elle se fera en deux chapitres dont la problématique et la revue de la littérature. La deuxième partie portera sur le cadre méthodologique et opératoire ; elle s'étalera sur trois chapitres dont l'un portera sur la méthodologie, l'autre sur la présentation des résultats et la vérification des hypothèses et le dernier sur l'interprétation des résultats et la discussion.

**PREMIERE PARTIE :**  
**CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE**

Cette première partie, constituée de deux chapitres, entend inscrire notre travail dans un cadre contextuel précis afin de mieux rendre compte des fondements conceptuels et théoriques des actions communales en lien avec la problématique de l'étude ; ce qui constituera le premier chapitre. Un second chapitre analysera, à partir d'une recension des écrits des travaux antérieurs sur les concepts majeurs de notre étude et d'un cadre théorique, la politique des actions communales et de leur influence sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur.

**CHAPITRE I :**  
**PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE**

## **1. 1. Contexte et justification de l'étude**

### **1. 1. 1. Contexte de l'étude**

Depuis la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies, l'éducation est reconnue comme un droit pour tous, qui vise le plein épanouissement de la personne humaine et au renforcement des droits de l'homme et des libertés ». Dans cette même logique, la Convention relative aux droits des enfants (Nations-Unis, 1989) a martelé que les enfants ne devraient pas être victimes des discriminations.

En effet, le Conférence mondiale sur l'éducation des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers de Salamanque en Espagne en 1994 réitérant celle de Jomtien (Thaïlande) 1990 portant sur l'éducation pour tous, avait mis l'accent sur « l'éducation des enfants à besoins particuliers comme une approche commune des pays du nord et du sud à l'effet de travailler de concert ». Cette approche doit faire partie d'une stratégie entière de l'éducation et, des nouvelles politiques sociales et économiques qui prônent l'éducation inclusive doivent être menées par lesdits pays. Et cela doit faire l'objet des réformes dans les écoles ordinaires » (UNESCO, 1994). Les progrès importants qui ont été enregistrés depuis pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous, force est d'admettre que l'exercice du droit à l'éducation demeure un objectif lointain pour certains groupes qui se trouvent marginalisés au sein même de l'institution scolaire. Si, de nos jours, on ne peut plus soutenir que le système scolaire contribue à convaincre chaque sujet social de rester à la place qui lui incombe par nature, de s'y tenir et d'y tenir, il n'en demeure pas moins qu'on doit poursuivre le projet de démocratisation de l'enseignement de manière à combattre les inégalités d'accès qui persistent dans notre système éducatif. Nous croyons, à l'instar du Conseil économique et social des Nations Unies (ONU, 1999) que « [...] l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté ».

Malgré ces multiples conférences internationales sur l'Education Pour Tous de Jomtien 1990, Salamanque 1994 et Dakar en 2000, plusieurs pays continuent d'ostraciser certains enfants dits vulnérables lors de la planification de leur système éducatif, en omettant de tenir compte des enfants à besoins éducatifs spéciaux pour leur permettre de fréquenter les écoles « ordinaires » au même titre que les enfants dits « normaux ». Ce phénomène est beaucoup plus observé dans les pays du sud que ceux du nord.

A l'aune de la décentralisation et au regard de l'augmentation de la demande en éducation des personnes vulnérables, les compétences ont été transférées aux Collectivités Territoriales décentralisées pour assurer la gestion locale de l'éducation.

C'est dans ce contexte que l'Etat camerounais s'est engagé à répondre favorablement aux attentes des objectifs de développement durable (ODD) à atteindre d'ici 2030, comme indiqué ci-dessous « *...construire et moderniser les installations éducatives qui tiennent compte de l'enfant, du handicap, du genre et fournir des environnements d'apprentissage sûrs, non violents, inclusifs et efficaces pour tous* ».

### **1. 1. 2. Justification de l'étude**

Au regard des actions menées par les Communes dans les écoles maternelles et primaires, au regard du transfert des compétences aux collectivités territoriales décentralisées, plusieurs écoles ne sont pas encore à mesure de prôner une éducation inclusive.

Le transfert des compétences aux collectivités territoriales décentralisées est considéré comme « l'axe fondamental de promotion du développement au Cameroun, de la démocratie et de la bonne gouvernance au niveau local » (loi n° 2004/17 du 22 juillet 2004, art 2.) dont le défi est de promouvoir le développement durable en s'investissant dans la recherche des solutions idoines aux problèmes locaux à l'instar entre autres, celui de la qualité d'offre éducative face à la demande sociale en éducation qui va sans cesse croissante.

En effet, il est indispensable de penser une éducation inclusive sans penser à des actions prenant en compte les besoins des enfants vulnérables. Les actions communales étant un objet quasi absent dans les recherches en Sciences de l'Education au Cameroun, très peu de documents nous renseignent sur le sujet en matière d'éducation. Les quelques études menées sur les actions communales sont orientées vers le développement local, et les rares qui existent ne se rapportent pas directement à l'éducation inclusive. C'est ce qui nous a poussés à nous intéresser aux actions communales en matière d'éducation inclusive.

## **1. 2. Position et formulation du problème de recherche**

### **1. 2. 1. Constat**

Au Cameroun, selon une enquête par grappes à indicateurs multiples (Eds-Mics) réalisée par l'institut nationale de la statistique (janvier-août 2011), la population des personnes handicapées est estimée à 5,4% de la population totale. Malgré une volonté politique affichée visant l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, les données du recensement général de la population (2005) au Cameroun ont permis de constater que seul 69,9% d'enfants vivant avec un handicap vont à l'école. Plus encore seuls 48% d'entre eux finissent leur cycle primaire (INS, 2007). De nombreuses raisons expliquent cet état de fait, entre autre l'offre scolaire non proportionnelle à la demande, la précarité économique des parents, la discrimination à l'égard des enfants vivant avec une déficience. Cette situation négative s'amplifie et devient particulièrement préoccupante en ce qui concerne les personnes vivant avec un handicap.

Dans le souci d'assurer une éducation ouverte à toutes les couches sociales, l'Etat camerounais a mis sur pied des dispositions spéciales, favorisant l'inclusion des personnes vulnérables dans le système éducatif. A titre illustratif, la loi N° 83/013 du 21 juillet 1983, concernant la protection des personnes handicapées, suivie par le décret n°90/1516 du 26 Novembre 1990 pour son application, prévoit des dispositions et des privilèges de ces personnes. Toutefois, l'effectivité de ces textes reste encore à faire valoir, car leur mise en application est toujours partielle ou en attente.

### **1. 2. 2. Problème de l'étude**

La loi N°2019/024 du 24 décembre 2019 portant Code Général des Collectivités Territoriales Décentralisées confère des missions aux communes. Une de ces missions en particulier attire notre attention : « *les CTD ont pour mission, la création, conformément à la carte scolaire, la gestion, l'équipement, l'entretien et la maintenance des écoles maternelles et primaires et des établissements préscolaires de la Commune* ». En application de cette disposition, il est constaté que lors de la réhabilitation des infrastructures éducatives, il n'est pas prévue l'actualisation des infrastructures existantes, dans l'optique de répondre à la demande d'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux. Cela passe par la construction des rampes d'escaliers pour les enfants à mobilité réduite, la sonorisation des salles de classes,

ainsi que des enseignements en langage de signes pour les enfants mal entendant et sourds, des tableaux et table-bancs appropriés. La preuve en est que sur 305 écoles primaires et maternelles (publiques et privées confondues) dans la Commune d'Arrondissement de Mfou, seules 05 écoles d'entre elles possèdent des rampes d'escaliers soit 1,6%. La bibliothèque communale ne possède pas un seul livre au programme écrit en braille, pour permettre aux enfants aveugles d'apprendre à lire. Cette atonie de l'administration locale communale, s'observe également par la faible politique de doter gratuitement tous les enfants de la Commune âgés de 90 jours au plus sans discrimination, de la personnalité juridique ainsi que des jugements supplétifs à ceux ayant plus de trois mois : un document indispensable pour l'accès à l'école.

La démocratisation de l'éducation initiée dans le cadre des Etats Généraux de l'Education de 1995, si elle a permis une certaine multiplication des écoles, celle-ci a surtout favorisé l'éclosion de l'éducation privée. C'est dans celle-ci que l'on observera un certain intérêt à la scolarisation des Enfants vulnérables. Malgré son insuffisance, cette offre privée d'éducation inclusive reste loin de la portée de nombreux ménages. Dans le contexte de pauvreté que connaît le pays, alors que très peu d'institutions adaptées ou spécialisées publiques existent, l'accès aux institutions privées de scolarisation des enfants souffrant de handicaps moteurs ou sensoriels voire les deux à la fois, reste un luxe pour les ménages pauvres abritant des handicapés dont les chances d'accès à l'école s'amenuisent, car devant déboursier pour inscrire en maternelle leurs enfants un minimum de 200.000 F CFA pour les centres publics et 300.000 F CFA pour les centres privés (Caritas International, 2008).

Lorsqu'on observe de près, l'architecture des établissements scolaires des écoles dites « ordinaires » ; les curricula, les manuels scolaires et les programmes, le coût des manuels scolaires ; les frais exorbitants de l'APEE ; la faible présence des enseignants spécialisés en pédagogie inclusive, on pourrait déduire qu'une telle planification de l'éducation exclue les enfants vulnérables, car ne leur est pas adaptée, et emmenant ceux qui sont scolarisés à ne pas achever leurs études primaires et élémentaires. L'offre d'éducation inclusive, mais également son coût constitue donc ici un frein à l'accès des EVH à l'école.

Le handicap devrait être une opportunité d'apprentissage et non une fatalité. Une condition psychologique idoine pour réduire substantiellement le problème de la faible inclusion scolaire des enfants socialement vulnérables au Cameroun, et particulièrement les enfants handicapés sensorimoteurs.

Au regard des compétences transférées au CTD et des missions des Communes en matière éducative à l'ère de la décentralisation d'une part, et d'autre part au regard des politiques communales mises en œuvre par l'exécutif communal et de la priorisation des actions communales dans le PCD, il se pose un problème de *l'inadéquation des politiques communales en matière d'éducation inclusive au Cameroun*. Les enfants vivant avec un handicap sensorimoteur restent donc faiblement inclus au système éducatif camerounais. Et ceux-ci ont besoin d'une offre en éducation qui se veut inclusive, gratuite et compatible à leurs besoins spéciaux, au même titre que leurs pairs ne présentant aucune anomalie.

### **1. 3. Questions de recherche**

Une question de recherche se révèle comme étant une synthèse de la problématique formulée sous forme interrogative. Notre étude est ainsi fondée sur une question principale et des questions secondaires qui vont orienter nos investigations.

#### **1. 3. 1. Question principale**

De manière générale, les actions communales en éducation dans la Commune de Mfou relève d'un défi constant ; celui d'engager des initiatives susceptibles de favoriser une éducation inclusive. Prendre en compte les besoins des enfants en situation de handicap dans leurs actions en matière d'éducation pourrait contribuer à une meilleure inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires de la Commune de Mfou. Ainsi, en lien avec le problème de l'étude, la question de recherche que nous nous posons est la suivante : « *Dans quelle mesure les actions communales garantissent-elles l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou ?* »

#### **1. 3. 2. Questions secondaires**

Plusieurs approches permettent de construire les questions secondaires de recherche. L'accent étant mis sur deux principales thématiques : *actions communales* d'une part, et *inclusion scolaire* d'autre part, la présente recherche envisage une approche de l'analyse factorielle du facteur principal de la question principale de recherche qui est *actions communales*. Ceci dit, dans le but d'opérationnaliser la question principale, la présente étude envisage une analyse factorielle du facteur principal en relation avec le thème.

A partir de la littérature scientifique sur le facteur principal découle les facteurs suivants :

- Construction et réhabilitation des infrastructures scolaires,
- subvention aux écoles,
- prise en charge des enseignants,
- équipements des infrastructures scolaires,
- aides et secours aux élèves,
- les bourses scolaires.

Ainsi inventoriés, les facteurs cités ci-dessus conditionnent évidemment le facteur principal de la question principale de recherche. De ce fait, dans le but de poser les questions secondaires, elle opte pour une analyse factorielle qui, selon Frais et Reuchlin (2004), est la décomposition théorique d'un facteur. Elle a pour but de déterminer les facteurs pertinents et les facteurs non pertinents, et permet de dégager les facteurs les plus pertinents des moins pertinents. Cette méthode permettra d'abord de sélectionner les facteurs qui sont directement en corrélation, ou encore beaucoup plus liés au facteur principal cité plus haut, et ensuite les facteurs jugés pertinents après analyse, permettront de constituer les questions secondaires de la présente recherche.

#### ❖ **Analyse de la corrélation entre les facteurs secondaires et le facteur principal**

L'opérationnalisation de la question principale sera effectuée selon l'analyse factorielle statistique de Benzecri (1973, 1982, 2003). Elle consiste à soumettre la série de facteurs secondaires recensés et listés précédemment, à un groupe d'individus pour obtenir les opinions afin de retenir les facteurs dits pertinents. De ce fait, une série de sous facteurs liés au facteur principal a été soumis à 10 enseignants et 5 étudiants en Master 2. La question suivante leur a été posée : quels sont les facteurs relatifs aux actions communales en éducation qui contribuent à l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques de la circonscription communale de Mfou ? Les répondants étaient appelés à entourer le niveau de corrélation (de -1 à 1) entre chaque facteur secondaire proposé et le facteur principal.

Par ailleurs, pour l'analyse des résultats, le calcul de la moyenne des corrélations a été fait ; corrélations estimées par les enseignants et étudiants entre chaque facteur secondaire et le facteur principal. Les résultats sont récapitulés dans le tableau ci-après.

**Tableau 1** : Tableau d'opérationnalisation du facteur principal de la variable indépendante

°	Facteurs secondaires potentiels de la recherche	Corrélation moyenne
1	La subvention des écoles	0,37
2	La construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires	<b>0,89</b>
3	L'équipement des infrastructures scolaires	<b>0,71</b>
4	La prise en charge des enseignants	0,23
5	Les aides et secours aux élèves	<b>0,73</b>
6	Les bourses scolaires	0,41

**Source** : Auteur, 2023.

Il ressort de ce tableau que des six (06) facteurs qui ont fait l'objet de l'analyse, certaines corrélations sont au-dessus de 0,5. Il s'agit de la construction et de la réhabilitation des infrastructures scolaires (0,89), l'équipement des infrastructures scolaires (0,67), et les aides et secours aux élèves (0,73). Par contre, les autres facteurs tels que la subvention des écoles, la prise en charge des enseignants, les bourses scolaires, sont en-dessous de 0,5. Par voie de conséquence, les facteurs les plus pertinents sont ceux qui sont les plus corrélés au facteur principal, c'est-à-dire  $r \geq 0,5$ .

Ainsi, la construction et de la réhabilitation des infrastructures scolaires, l'équipement des infrastructures scolaires, et les aides et secours aux élèves semblent être les facteurs secondaires pertinents qui constitueront les questions secondaires de ladite recherche. Ceci étant, la question principale de recherche peut être opérationnalisée en trois (03) questions spécifiques.

- **Question spécifique 1** : La construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires ont-elles un lien avec l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou ?
- **Question spécifique 2** : L'équipement des infrastructures scolaires a-t-il un impact sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur?

- **Question spécifique 3** : Les aides et secours aux élèves contribuent-ils à l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou ?

#### 1. 4. Hypothèse conceptuelle de la recherche

Entendue comme une déclaration de relation entre deux ou plusieurs variables, une hypothèse de recherche est une proposition admise provisoirement en attendant qu'elle soit soumise à l'épreuve des faits (Fonkeng, Chaffi & Bomba, 2014). Elle est provisoire mais non opérationnalisable, car ni une théorie de référence, ni la revue de la littérature n'ont été abordées. Le problème qui est mis en exergue dans la présente étude a son cadre conceptuel et théorique dans le champ de la participation des Collectivités territoriales Décentralisées (CTD) à la gestion des établissements scolaires, plus précisément à travers des actions concrètes en matière d'éducation. La formulation de l'hypothèse conceptuelle permettra de constituer la partie théorique de la présente étude. Ainsi, elle s'énonce de la manière suivante : *les actions communales en éducation qui prennent en compte les besoins des enfants vulnérables garantissent l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou*

#### 1. 5. Objectifs de recherche

L'objectif d'une recherche indique l'action que l'on souhaite voir se réaliser après avoir effectué une expérience suivant l'application des méthodes précises. Dans l'optique de la quête de la congruence avec les questions de recherche et les hypothèses, la présente étude est constituée d'un objectif général, qui obéit à la question principale de recherche, et de même que quatre objectifs spécifiques qui obéissent aux questions spécifiques posées en amont. La logique étant que le premier objectif spécifique vise la première question spécifique, le deuxième objectif vise la deuxième question spécifique et ainsi de suite, jusqu'au quatrième objectif. De ce fait, cette étude présente ainsi un objectif général opérationnalisé en quatre objectifs spécifiques

##### 1. 5. 1. Objectif général

De manière générale et en fonction de la question principale, cette étude veut vérifier que les actions communales ont un lien avec l'inclusion scolaire des enfants handicapés sensorimoteurs dans les écoles maternelles et primaires de la Commune de Mfou.

### 1. 5. 2. Objectifs spécifiques

De façon spécifique, en fonction des questions de recherche, cette étude vise trois objectifs spécifiques :

- **Objectif spécifique 1** : Par cet objectif spécifique, cette étude tente de montrer que la prise en compte des besoins des enfants en situation de handicap dans les travaux de construction et de réhabilitation des infrastructures scolaires favorise l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou.
- **Objectif spécifique 2** : Par cet objectif spécifique, cette étude veut évaluer l'impact de la prise en compte des besoins des enfants en situation de handicap dans l'équipement des écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou.
- **Objectif spécifique 3** : Par cet objectif spécifique, cette étude veut montrer que les aides et secours aux élèves contribuent à l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou.

### 1. 6. Intérêts de l'étude

Cette étude suscite plusieurs intérêts, entre autre managérial, socio-professionnel, scientifique, etc.

#### 1. 6. 1. Intérêt managérial

Sur le plan managérial, cette étude fait une évaluation des différentes actions communales en matière d'éducation qui émanent du transfert des compétences aux CTD leur permettant le cas échéant, de mener les actions favorables à l'Ecole Pour Tous (EPT) au sein de leur aire de compétence. De manière pratique, elle se veut une contribution qui puisse permettre aux autorités éducatives et aux différents partenaires de comprendre les dispositifs de fonctionnement d'une école afin de travailler davantage sur les éléments favorables à une véritable éducation inclusive.

L'intérêt managérial réside dans le fait que, pour les écoles, les résultats de l'étude seront un véritable outil de travail, à travers lequel les Communes et les dirigeants d'écoles pourront s'appuyer pour guider leurs actions en faveur des écoles, susceptibles de causer des préjudices à l'inclusion scolaire des élèves dans les écoles maternelles et primaires dans la localité où ils

se trouvent. Ce qui pourrait être ainsi une source d'information véritable pour les Communes et les autorités de l'éducation, pouvant les éclairer sur l'adoption d'un système de gouvernance locale efficace pour une meilleure éducation inclusive. Une telle recherche permettrait à la communauté éducative de revoir les prises de décision concernant l'inclusion scolaires des enfants vulnérables. Les résultats obtenus de la recherche pourraient permettre aux planificateurs de l'éducation au Cameroun, d'accorder une très grande importance de la réelle mise en œuvre des mécanismes et stratégies d'accompagnement des communes sur des questions éducatives.

### **1. 6. 2. Intérêt académique**

Sur le plan académique, cette étude répond aux exigences qui stipulent que tout étudiant finaliste doit rédiger et présenter un travail couronnant la fin du cycle de Master. En dépit des recherches dans les différentes banques de données en sciences de l'éducation et en sciences sociales, il demeure évident que la question qui nous intéresse particulièrement est très peu étudiée au Cameroun. En cela, elle apporte à la littérature des informations pouvant valoriser les actions communales favorables en faveur d'une éducation inclusive au regard du transfert des compétences aux CTD. Etant donné que, mener des actions pour une véritable éducation inclusive est un défi pour les responsables en charge de l'éducation, surtout dans les pays en développement.

Par ailleurs, les résultats qui émaneront de cette étude serviront de documentation aux futurs chercheurs qui voudraient bien s'intéresser aux études similaires pour nous compléter. Cette étude participe aussi à la pertinence des réponses qu'il est susceptible d'apporter à divers questionnements sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. Elle vient en ajout à celles déjà réalisées dans les domaines des Sciences de l'Education dans les pays développés, et apporte une contribution aussi modeste soit-elle, à ce domaine de recherche dans les pays en voie de développement, où l'éducation inclusive reste encore à valoriser.

### **1. 7. Délimitation de l'étude**

Nous avons circonscrit notre recherche sur trois plans, entre autres théorique, spatio-temporel et thématique.

### **1. 7. 1. Délimitation théorique**

Il est question ici, des différentes actions menées par la Commune d'arrondissement de Mfou en matière éducative. L'analyse de ces mécanismes d'accompagnement qui fait partie du champ de la planification des systèmes éducatifs nous amène à souligner les différents aspects de l'influence des actions communales sur l'inclusion scolaire des enfants vulnérables.

Grace à une recherche qualitative, nous orienterons notre travail à partir de l'exploitation documentaire, la triangulation et les entrevues individuelles. Les théories appliquées, la méthodologie, l'analyse et l'interprétation des résultats seront des éléments qui rentreront dans notre travail.

### **1. 7. 2. Délimitation spatio-temporel**

Notre étude sera menée dans la Commune d'Arrondissement de Mfou, dans le Département de la Mefou et Afamba Région du Centre Cameroun. Le choix de cet arrondissement est dû à sa situation géographique et la présence en son sein de plusieurs Ecoles Publiques Inclusives d'Application (EPIA).

Cette recherche sera la phase pratique de notre formation en MASTER II. Ce qui nous amènera à partir d'un stage à la Mairie de Mfou, qui a débuté en février 2023 pour une durée d'un mois dont l'objectif général était de maîtriser les dispositifs communaux en matière éducative, facilitant l'inclusion scolaire des enfants vulnérables et les réalités socio-économiques, afin de proposer des pistes de solutions pour juguler l'inadéquation des politiques communales en matière éducative, et, particulièrement en matière d'éducation inclusive.

### **1. 7. 3. Délimitation thématique**

Dans notre recherche, nous ne nous intéresserons pas à tous les niveaux d'éducation rencontrés dans l'arrondissement de Mfou. Mais plutôt au niveau du préscolaire et de l'enseignement primaire. Il s'agira de questionner et d'évaluer les dispositifs communaux en matière d'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. Et parallèlement, étudier comment intégrer les enfants vulnérables de cette commune dans la dynamique éducative inclusive.

**CHAPITRE II :**  
**CONSTRUCTION DE LA REVUE DE LA LITTERATURE**

Dans ce chapitre, il est question de présenter les travaux antérieurs sur les actions communales en matière d'éducation, et de convoquer les théories de référence relatives à l'étude. Une clarification de concepts clés du sujet nous permettra de mieux comprendre le phénomène étudié, avant de faire le point sur les connaissances aussi bien théoriques qu'empiriques relativement à la problématique de l'étude.

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

Le sujet d'étude étant centré sur les concepts d'actions communales et d'inclusion scolaire, il est important de préciser ce que représente ces concepts pour une bonne compréhension de notre problématique.

### **2. 1. 1. Actions communales**

Nous commencerons par définir le terme action, puis communal avant de ressortir celui d'actions communales.

Du latin *actio*, le terme action renvoie à ce que l'on fait, au fait d'agir. C'est la manifestation concrète de la volonté de quelqu'un, d'un groupe en accomplissant quelque chose. Elle est une opération par laquelle se produit un effet, une influence de l'être qui agit. Cet effet ou cette influence produite par quelqu'un ou quelque chose agit d'une manière déterminée. Selon le dictionnaire Larousse (2018), l'action se réfère à un mouvement collectif organisé en vue d'un effet particulier. Bien plus, elle est une manière d'agir, d'intervenir, d'exercer une certaine influence vis-à-vis d'un domaine, d'une personne, d'un problème, etc.

Toutes ces explications désignent clairement une action, mais seules les deux dernières convergent vers le sens qui intéresse notre travail. En effet, nous considérons comme action toute pratique de la commune visant à influencer la qualité de vie des populations ou d'un groupe de la population dans un domaine. Elle pourrait renvoyer à l'ensemble des œuvres ou des réalisations faites par un individu, un ensemble de personnes ou une communauté pour résoudre à une période donnée, un problème précis pour un intérêt individuel ou général. Pour cette étude, il s'agit de cette manière d'intervenir de la commune en éducation à travers la promotion d'une éducation de toutes les couches de sa population.

Quant à communal, il vient du substantif « commune » qui renvoie à ce qui a trait à la commune, une collectivité territoriale administrée par un Maire assisté d'un Conseil municipal.

Pour le Dictionnaire d'Administration publique (2014), la Commune est l'échelon administratif de base et l'expression de la démocratie locale. Nous pouvons l'admettre étant la plus petite unité administrative ayant des droits et des devoirs qui lui sont transférés par l'Etat central, dans une optique de développement local et du bien-être de ses habitants. En référence à notre étude, il s'agit de la Commune de Mfou.

Ceci étant, les actions communales ont trait à tout ce que fait la Commune dans le cadre de ses missions et son rôle, en vue de l'amélioration du cadre de vie de sa population. Elles peuvent prendre plusieurs formes allant de la mise en œuvre d'actions dans des secteurs spécifiques ou l'attribution de prestations telles que des aides financières remboursables ou non, des bons alimentaires, des tarifs réduits, des ateliers de prévention, des dons, etc. Ce qui renvoie à une prise de décision et à sa mise œuvre par un conseil communal dans le cadre de l'administration locale. Ainsi, pour cette étude qui entend analyser les actions de la Commune de Mfou en matière d'éducation, surtout l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques de la circonscription, nous nous intéressons bien évidemment aux actions en termes d'opération d'aménagement et de réalisation d'infrastructures scolaires et leurs équipements et de toute autre action pouvant favoriser une éducation inclusive.

## **2. 1. 2. Inclusion scolaire**

Etymologiquement, le mot inclusion vient du latin *inclusio* qui signifie emprisonnement. C'est dans ce sens qu'était compris le mot avant de sortir des usages ordinaires. Il resurgit au XIXe siècle pour prendre le « d'insérer », de faire entrer un élément dans un ensemble. Il désigne à cet effet l'état de quelque chose qui est inclus dans un tout, un ensemble. Analysant ainsi le terme, Alain Rey (2012) réalise qu'il comporte deux aspects, l'inclusion ségrégative et l'inclusion intégrative. Toutefois, l'emploi actuel de ce mot est dans un sens très positif, évoquant une finalité. Il est lié aux processus d'insertion sociale et d'intégration économique, et à la recherche de participation sociale, culturelle et civique des personnes et groupes sociaux. C'est un mécanisme par lequel on associe des éléments différents dans un grand ensemble commun afin de les soumettre aux mêmes conditions du milieu.

La notion d'inclusion ne relève pas uniquement d'une approche sémantique. En éducation, cette notion est élaborée par les organismes internationaux dans la logique de respect des droits de l'homme, qui touche prioritairement les orientations de politique générale d'un

pays, avec pour objectif d'assurer à tous les enfants l'égalité des droits et des chances en matière d'éducation. 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). Et on parle généralement d'inclusion scolaire, de pédagogie de l'inclusion, d'éducation inclusive, d'école inclusive.

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).

L'UNESCO, étant une organisation en charge de l'éducation considère l'inclusion comme une approche dynamique de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage. L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. L'inclusion est donc une forme élargie de la participation de tous les élèves au système éducatif et à la société (Fischer, Heimlich, Kalhert, & Lelgemann, 2013). Contrairement à l'intégration, elle ne se préoccupe pas des cas particuliers mais mise sur la conception de systèmes entiers produisant des effets intégratifs (p. ex. écoles, plans d'études, sociétés, etc.) (Strasser, 2006).

Sur la base des travaux de Hinz (2005), il convient de différencier les notions d'inclusion et d'intégration. Contrairement à l'intégration, l'inclusion invite à un changement radical de perspective : l'école accueille tous les enfants et les adolescents de sa zone de recrutement, tous handicaps, aptitudes, origines culturelles, ethniques et sociales confondus. Dans une école inclusive, tous les élèves sont considérés comme « normaux », il n'est donc pas question d'intégrer des enfants « différents ».

Elle ne sous-entend pas un état statique mais un processus continu qu'applique non seulement l'école dans sa totalité mais aussi son environnement (Bühler-Garcia, 2012). Ce processus peut être formel, informel, général et professionnel. Dans l'évolution de la pensée éducative, l'éducation inclusive remplit une fonction corrective et sociale. Corrective en ce sens

qu'elle remédie aux insuffisances des systèmes éducatifs actuels ou à leurs pratiques éducatives fondées sur la ségrégation. Sociale en ce sens qu'elle réconcilie les deux tendances anciennes fondées respectivement sur les « adaptés » ou « Valides » et les « inadaptés » ou « ceux en situation de handicap », étant donné que les deux catégories vivent dans une même société ou un même environnement social. Le rôle de l'école est celui de pallier les difficultés de l'élève. Il faut modifier les programmes et les pratiques pédagogiques pour les adapter à tous les élèves afin qu'ils progressent de façon satisfaisante en fonction de leurs possibilités et de leurs spécificités individuelles. Cette approche éducative offre un cadre propice à la réalisation des objectifs d'égalité des chances et de participation complète, favorise une éducation plus personnalisée, crée un climat de solidarité entre tous les élèves et contribue à améliorer la qualité de l'enseignement.

Ainsi, nous l'envisageons comme un processus par lequel, les systèmes éducatifs mobilisent des ressources humaines, financières, informationnelles et infrastructurelles favorables à la diversité des apprenants dans une même salle de classe dans le souci de promouvoir l'égalité d'accès, de chances et de parité pour tous les enfants. Elle vise surtout l'inclusion scolaire des enfants vulnérables qui, généralement font référence aux orphelins et aux groupes d'enfants qui sont plus exposés aux risques que leurs pairs. Ils appartiennent à un groupe défavorisé sur le plan sociologique et donc l'autonomie, la dignité et leur intégrité physique ou psychique sont réduites.

## **2. 2. REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE**

Quivy (1999) reconnaît que lorsqu'un chercheur entame un travail, il est peu probable que le sujet traité n'ait jamais été abordé par quelqu'un d'autre auparavant au moins en partie ou directement. Tout travail de recherche s'inscrit dans un continuum et peut être situé dans ou par rapport aux courants de pensée que le précédent l'influence. Il reste donc indispensable de prendre connaissance d'un minimum de travaux de référence sur le thème ou plus largement sur des problématiques qui y sont liées. Il est donc impérieux que nous présentions dans cette articulation de notre travail, la littérature inhérente à l'action communale et de son impact sur l'inclusion scolaire des enfants vulnérables en général et les enfants vivant avec un handicap sensoriel ou moteur, voire les deux à la fois en particulier.

## **2. 2. 1. L'école inclusive et ses principes**

Celle-ci renvoie au droit pour tous, au droit à chacun d'être insérer socialement, civilement et professionnellement dans la société dite « ordinaire ». La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées expose certaines conditions telles que l'accessibilité et la compensation de chaque personne pour la réussite totale de l'école inclusive dans le but d'offrir à tous, les droits et les services requis. Ainsi, « l'école inclusive appelle à la responsabilité et à l'adaptabilité des institutions [...]. », (Reverdy, 2019).

Suivant le schéma des sept principes de l'école inclusive<sup>7</sup> (annexe 1), pour avoir une école pour tous, il faut tout d'abord prendre en compte les besoins de chaque enfant en situation de handicap, ce qui permettra à chacun, d'évoluer et de progresser régulièrement, au niveau de l'enseignement.

Ainsi, cette prise en compte de l'élève dans ses différents besoins, dans son environnement social ou autre, semble important à concilier. Aller vers une école offrant un modèle inclusif, c'est d'abord d'œuvrer vers une école pour tous en dédiant une place à chacun. L'objectif est d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (cf. Texte de l'ONU, 2015). L'assemblée générale des Nations Unies a mis en évidence un programme de développement durable à mettre en œuvre d'ici 2030, où l'un des objectifs est de construire et de moderniser les établissements scolaires en tenant compte du handicap des élèves. Ce plan d'actions doit garantir à tous les élèves, « un environnement sûr, inclusif et efficace ». Cette école pleinement inclusive doit accueillir tous les élèves tels qu'ils se présentent à l'établissement. Elle doit permettre à chacun l'accès et la participation à un enseignement répondant à leurs besoins individuels. L'école a une politique d'acceptation qui fait qu'aucun élève n'est refusé pour la nature ou l'étendue de ses besoins particuliers. Ceux-ci ne sont pas « intégrés » dans l'école inclusive, ils y ont leur place, de plein droit, comme tous les autres élèves » (Thomazet, 2006).

L'école inclusive, c'est évidemment l'acceptation et la mise en œuvre de la diversité de tous les publics au sein de l'établissement. Elle doit s'assurer à être conforme, de sorte à offrir à chacun une scolarité de qualité en respectant la diversité et les capacités propres de chaque individu. On parlera en termes d'acceptation sociale puisque la valeur essentielle définissant

une école inclusive renvoie bien évidemment à la non-discrimination au sein du climat scolaire (Bataille et Midelet, 2018).

Par conséquent, la valorisation soutenant la diversité de chacun indique l'intérieur d'une structure très inclusive. De cette manière, accepter la différence de tous, correspond au levier indispensable pour qu'une inclusion scolaire soit réussie.

En outre, l'un des principes les plus inclusifs est de s'assurer que l'école met en œuvre des décisions, une série d'adaptations nécessaires et efficaces pour garantir l'accès et le succès des tâches et de l'apprentissage par les élèves vivant avec un handicap. C'est-à-dire qu'il faut partir de l'alliance entre leviers de la pédagogie et besoins des élèves. Le système inclusif soutient le développement d'une pédagogie répondant à chacun des besoins individuels de tous les élèves.

D'autant plus, s'orienter vers une école inclusive, c'est prendre en compte les besoins de chacun, ainsi leur fournir un programme et des services adéquats à leurs besoins. Une coordination flexible touchant aux programmes permettra aux élèves de se sentir acceptés dans le collectif de la classe. Il est essentiel de répondre aux besoins des élèves en leur offrant une personnalisation de l'enseignement en fonction de leur niveau et de leurs besoins d'apprentissage (Connac, 2021). Il s'agit de personnaliser et non d'individualiser les programmes. En pédagogie, le sens des deux termes diffère. La pratique de la personnalisation permet aux élèves à besoins éducatifs particuliers (y compris les élèves à haut potentiel), d'obtenir des situations d'enseignement adaptées, mais qui dans la mesure ne les coupent pas du collectif de la classe. C'est pourquoi, il est question de personnalisation et non d'individualisation du travail scolaire en fonction du niveau et de la personnalité de l'élève (Parkhurst, 1905 cité par Connac, 2021). L'individualisation, c'est chercher à adapter et à ajuster à chaque élève, un profil d'enseignement qui peut l'écarter de « toute dynamique collective » (Connac, 2021). Avec la personnalisation, les élèves auront droit à des moyens pour travailler avec les autres et à faire face aux apprentissages en collectif. Pour personnaliser et rendre flexible l'enseignement, identifier les besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment les élèves à haut potentiel est indispensable. Selon le Vademecum sur la scolarisation des élèves à haut potentiel (DEGSCO, nd), ces élèves font partis des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils assimilent un nombre important de connaissances rapidement, ce qui peut devenir très handicapant pour eux. Ils doivent donc bénéficier d'un parcours scolaire personnalisé, sans pour autant être distancié du collectif de

la classe pour ne pas tomber dans l'individualisation. De surcroît, la personnalisation du parcours peut notamment servir pour les autres élèves de la classe.

Pour une école pleinement inclusive, une importance doit également être accordée aux résultats. Pour avoir un impact global au niveau des résultats, les services fournis doivent être soulignés d'un travail partenarial et de pratiques collaboratives entre enseignants ou entre les différents acteurs éducatifs œuvrant pour une école inclusive, une école pour tous. L'école ou l'établissement scolaire doit également mettre en œuvre des adaptations sur la base des besoins. C'est-à-dire qu'il est essentiel d'élaborer une structure adaptée d'allocation de ressources permettant à chacun d'être éventuellement aidé financièrement dans l'achat de matériel indispensable à son environnement quotidien. L'école inclusive se trouve notamment dans l'interaction sociale, c'est-à-dire que l'enfant en situation de handicap doit être visible vis-à-vis des yeux des autres enfants présents dans la classe ordinaire. Ils doivent entrer par le biais de diverses interactions. Ces divers échanges marquent l'acceptation des enfants handicapés sans pour autant augmenter leur différence. C'est une des clés permettant le bon fonctionnement d'un modèle inclusif.

Pour terminer, l'inclusion fait référence au *principe d'éducabilité*, c'est-à-dire qu'avec ou sans handicap, chacun a droit à l'apprentissage. Ce principe considère que chacun est capable : « c'est l'idée que la personne en situation de handicap possède un potentiel d'apprentissage qu'il convient de déceler [...] (Bataille et Midelet, 2018, p. 11). Il faut donc une adaptation pour chacun au niveau des méthodes d'apprentissage. La personne en situation de handicap possède une capacité à acquérir un apprentissage qu'il convient de développer. La personne est éducable, elle peut maîtriser certains savoirs et savoir-faire. L'éducabilité est très importante et nécessaire dans le développement de la vie sociale de l'enfant. C'est ce que souligne Meirieu dans ses écrits : « L'éducabilité est d'abord le principe logique de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier », (Bataille, Midelet, 2018, p. 12).

## 2. 2. 2. De l'intégration à l'inclusion scolaire des handicapés sensori-moteurs

C'est cette école qui se doit d'accueillir tous les élèves tels qu'ils sont pour un futur parcours scolaire menant à une réussite.

C'est à l'école de s'adapter à la diversité de tous, dans l'unique but de favoriser leur vie éducative dans l'établissement et au sein du contexte de la classe. Le terme « inclusion » remplace depuis l'exposition de la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le terme « intégration ». Il y est désormais « question de formation scolaire, professionnelle et supérieure pour l'ensemble des personnes handicapées, et d'inscription dans l'établissement le plus proche du domicile pour les enfants ou adolescents handicapés ou présentant un trouble invalidant de la santé » (Plaisance *et al*, 2007, p.160). Tous, ont droit de fréquenter l'école ordinaire. Nous sommes ici face à un changement paradigmatique (Thomazet, 2006). L'approche inclusive permet d'apporter à tous les élèves à besoins éducatifs particuliers, l'accompagnement et l'aide éducatif nécessaire pour avancer au niveau des apprentissages. Tous les élèves ont droit à une scolarisation en milieu ordinaire. Il s'agit d'une obligation scolaire pour tous. L'école inclusive a pour finalité de se centrer sur les besoins éducatifs, et ce en ayant un objectif d'apprentissage répondant aux besoins des élèves. Ainsi dire, le modèle pédagogique qui en ressort est basé sur une différenciation pédagogique. « Une école réellement inclusive, [...], est dépendante de la capacité de l'école – et donc de ses enseignants à mettre en place une différenciation pédagogique [...] » (Thomazet, 2006). Les élèves reçoivent alors, un enseignement différencié selon leurs besoins.

Les enseignants sont les premiers acteurs du système éducatif à être confrontés à la mise en place progressive d'une école inclusive au niveau pédagogique. Ce sont eux qui apportent une aide, une réponse pédagogique en fonction des besoins éducatifs de tous, et ce de la façon la plus ordinaire possible. Cette aide que l'enseignant apporte, qu'elle soit importante ou minimale, est précieuse et déterminante dans la scolarité de l'élève en situation de handicap. Cela permet de rendre accessible les savoirs. L'enseignant mobilisera des gestes professionnels pour communiquer et faciliter les apprentissages. Que ce soit l'enseignant spécialisé en Ulis ou l'enseignant ordinaire, tous deux participent à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe, tout en adaptant et en opérant des changements tant au niveau matériel qu'humain. Il est tout de même important pour ces acteurs de travailler ensemble, en collectif (Thomazet et Mérini, 2014), afin de mener à bien les adaptations

nécessaires, en vue d'accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur parcours scolaire et ainsi leur permettre de réussir dans les apprentissages. La démarche inclusive suppose un travail en collaboration au sein de l'école.

## **2. 3. INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE**

Pour mieux comprendre les liens qui unissent les actions communales à l'inclusion scolaire des élèves vivant avec un handicap sensorimoteur, il est important de se référer à quelques théories et modèles pour expliquer la problématique de notre étude.

### **2.3. 1. La théorie de l'équité**

Dans un ouvrage publié en 1978, Walster, Walster et Berschaid affirment qu'avant cette date, il n'existait pas de théorie générale de l'équité mais plutôt un ensemble de mini théories élégantes. Leur désir d'apporter un éclairage nouveau sur cette problématique les a conduits à proposer une première version de leur théorie générale de l'équité en 1973, puis une version révisée en 1978. Dans la formulation de leur théorie, les auteurs ont intégré des principes émanant des théories de la dissonance cognitive, de l'échange et du renforcement ainsi que de celles provenant du domaine de la psycho- analyse. À l'aide de leur modèle théorique, Walster et alii ont tenté de prédire à quel moment des individus se perçoivent comme ayant été traités injustement et de quelle manière ils réagissent à ces traitements injustes. Selon Greenberg et Cohen (1982), Walster et ses collègues se sont également inspirés des travaux de Homans (1961), dans Greenberg et Cohen (1982), de Blair (1964), dans Greenberg et Cohen (1982), et d'Adams (1963) et (1965), dans Greenberg et Cohen (1982). Par exemple, Adams (1963) avait tenté de définir le concept d'équité en présentant une définition de l'iniquité. Selon lui, lorsque deux individus échangent quelque chose, l'un ou l'autre peut sentir que l'échange est inéquitable, ce qu'appuie Ajzen (1982) quand il soutient que peu importe comment on définit l'injustice, lorsqu'une situation est perçue comme étant injuste, les attitudes et les actions des individus seront affectées. Les notions de justice et d'équité seraient donc intimement liées. Certains faits historiques révèlent que, consciemment ou inconsciemment, les humains sont depuis longtemps préoccupés par le sens de la justice sociale et de l'équité. On observe qu'au cours des siècles, toutes les sociétés se sont donné, implicitement ou explicitement, un code d'éthique basé sur le principe qui veut que l'on soit juste et équitable dans ses rapports avec autrui (Adams et Friedman (1976)). Ainsi, il est possible de remonter aux origines du concept d'équité jusque dans l'œuvre d'Aristote.

L'équité en pédagogie consiste à tenir compte des besoins et des préoccupations de tous y compris des groupes qui sont en marge du système scolaire. Quand ce dernier ignore les besoins de ces groupes, les conséquences peuvent être coûteuses tant sur le plan économique que sur le plan humain. C'est ce qu'ont démontré les recherches récentes en sociologie de l'éducation qui ont ainsi contribué à l'émergence du concept d'équité en éducation. La reconnaissance du principe d'équité en pédagogie signifie, entre autres, que les personnes responsables de la conception ou de la gestion des systèmes d'apprentissage, de la préparation des cours ou de la gestion des activités éducatives doivent recourir à des outils qui leur permettront d'analyser les problèmes éducatifs en tenant compte des handicaps, du genre, de l'orientation sexuelle, de l'origine ethnique, de la culture, de la langue, du mode de pensée et du système de valeurs des apprenantes et des apprenants (Gaudet et Lapointe (2001)), car, selon Grant (1989), ces éléments sont susceptibles d'influencer de façon significative les modes d'apprentissage et d'action. Les principes d'équité en éducation doivent contenir des dispositions sur la façon de faire pour rendre les interactions entre les enseignantes et les enseignants d'une part, et les apprenantes et les apprenants de l'autre, le plus équitables possible (Harvey et Slatin (1975), dans Grant (1989)). Il s'agit de sélectionner les contenus d'apprentissage, les stratégies, les méthodes et toute autre intervention éducative de manière à tenir compte des besoins de l'ensemble des personnes en formation et, notamment, des groupes en marge du système. Autrement dit, dans une approche d'équité en éducation, les spécialistes élaborent le processus de l'enseignement et de l'apprentissage à partir des besoins et des préoccupations des élèves les plus désavantagés du système.

### **2. 3. 2. La théorie des parties prenantes**

La théorie des parties prenantes de Freeman (1984) postule que toute organisation est en relation avec plusieurs groupes qui affectent et sont affectés par ses décisions. Elle propose une approche participative de la conception de la stratégie. Elle prône l'intégration de l'ensemble des partenaires à la démarche, et s'intéresse à la nature de ces relations en termes de processus et de résultat vis-à-vis de la société et des parties prenantes.

En effet, les premiers développements conceptuels des parties prenantes remontent à son ouvrage *Stakeholder management, a strategic approach*, 1984. Cet ouvrage va marquer une première étape de construction conceptuelle en ancrant la gestion des parties prenantes à un niveau stratégique. Elle fait l'objet d'une attention particulière dans la littérature managériale. C'est d'abord dans le cadre du management stratégique que le concept de

*stakeholder* a d'abord été mobilisé, avant de prendre un envol dans les réflexions centrées sur les systèmes de gouvernance des entreprises. Considérée à la fois comme une théorie managériale et une théorie éthique (Jones & Wicks, 1999), la théorie des parties prenantes recouvre, de façon générale, un ensemble de propositions qui suggèrent que les dirigeants ont des obligations envers leurs *stakeholders* (Mercier, 2006). La théorie des parties prenantes s'inscrit ainsi dans une logique de compréhension de la relation organisation-parties prenantes.

La théorie des parties prenantes intègre alors diverses parties prenantes (appartenant par exemple à la société civile) pour mettre en place une stratégie. Les intérêts des parties prenantes ont une valeur intrinsèque et aucun intérêt n'est censé dominer les autres (Donaldson & Preston, 1995). La prise en compte des parties prenantes paraît alors nécessaire car elle conduit à une situation « gagnante–gagnante » (Mercier, 2001), en permettant aux organisations d'éviter de se voir imposer des solutions législatives coûteuses et qui nuisent à la liberté du rôle managérial. Ainsi, même si Freeman (1988) estime que dans une organisation, toutes les parties prenantes sont d'égale importance, Donaldson et Preston (1995) postulent qu'il ne faut pas impliquer l'ensemble des parties prenantes de la même façon dans les décisions organisationnelles, puisqu'elles construisent une constellation d'intérêts à la fois coopératifs et concurrents (cité par Mercier, 2001).

En effet, un *Stakeholder* est une personne ou un groupe de personne « *sans le soutien desquels l'entreprise cesserait d'exister* » (Mullenbach, 2003). Les parties prenantes sont considérées comme indispensables pour la pérennité et la survie d'une entreprise. Une définition plus large de Freeman (1984) stipule que « *une partie prenante dans l'organisation est tout groupe d'individus ou tout individu qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs organisationnels* ». Pour Donaldson et Preston (1995), les parties prenantes sont définies par leur intérêt légitime dans l'organisation, ce qui implique que les ayants droits sont des groupes et personnes ayant des intérêts légitimes ; ils sont connus et identifiés et que les intérêts de tous les groupes de parties prenantes ont une valeur intrinsèque. Quant à Mercier (2001), les parties prenantes du terme anglais « *Stakeholder* » de « *partie prenante* » ou « *porteur d'intérêt* » concernent les coalitions d'acteurs permettant la mise en place de la stratégie et de la détermination de la bonne gouvernance. Ce sont l'ensemble des agents pour lesquels le développement et la bonne santé de l'entreprise constituent des enjeux importants. Ainsi, l'école, étant une entreprise, se veut de fonctionner dans cette logique. L'importance de la

théorie des parties prenantes dans cette étude est due au fait qu'elle éclaire la politique actionnariale des communes en matière d'éducation.

Par ailleurs, la théorie des parties prenantes se réfère à la responsabilité sur la base de deux variantes : la première concerne l'aspect empirique de la responsabilité. La théorie est construite dans la perspective d'une prise en compte des intérêts de l'organisation qui va répartir ses efforts entre les parties prenantes selon leur importance. L'information est un élément majeur lui permettant de gérer ses relations afin d'éviter l'opposition des parties prenantes ou d'en gagner l'adhésion, et la seconde conçoit la relation « organisation – parties prenantes » comme une relation sociale qui implique la genèse d'une responsabilité de l'organisation envers celles-ci. Il s'agit ainsi d'une approche normative de la responsabilité (Freeman (1984), cité par Pesqueux, 2017).

De ces considérations qui se dégagent de la théorie des parties prenantes, Acquier et Aggeri (2008) proposent de synthétiser l'approche des parties prenantes sur la base de quatre propositions :

- l'organisation « possède » des parties prenantes qui ont des requêtes à son égard,
- toutes les parties prenantes n'ont pas la même capacité d'influence sur l'organisation,
- la prospérité de l'organisation dépend de sa capacité à répondre aux demandes des parties prenantes influentes et légitimes,
- la fonction principale du management est de tenir compte et d'arbitrer entre les demandes potentiellement contradictoires des parties prenantes.

Donaldson et Preston (1995) réalisent alors que cette théorie, de nature descriptive, considère que l'organisation est au centre de coopérations et de compétitions possédant chacune leur valeur intrinsèque. La théorie est alors utilisée pour décrire et parfois expliquer des caractéristiques et des comportements spécifiques comme, par exemple, la nature de l'organisation, la manière de penser la gestion des entreprises effectuée par les managers.

### **2. 3. 3. La théorie de la justice sociale**

La théorie de la justice proposée par Rawls (1987) est considérée comme une œuvre fondatrice de la philosophie politique normative actuelle. Elle cherche à réagir à l'utilitarisme, tout en dépassant l'intuitionnisme: il s'agit d'établir certains principes, compatibles entre eux et munis d'une règle de priorité, capables de structurer nos différentes intuitions et de permettre

de formuler un jugement sur la justice (Kymlicka 1999). L'idée centrale de Rawls est qu'il existe des biens sociaux premiers, tels que la liberté et les opportunités, le revenu et la richesse, ou encore les bases sociales du respect de soi, et que ces biens doivent être distribués de manière égalitaire, sauf si une inégale distribution de ces biens bénéficie aux plus défavorisés (Rawls 1987).

De manière à formaliser cette «conception générale de la justice» (Kymlicka 1999), Rawls établit une hiérarchie entre les différents éléments. Il imagine une situation de délibération par des individus sur les institutions et règles qui forment la structure basique de la société. Mais les individus sont placés « derrière un voile d'ignorance », ce qui signifie qu'ils ne connaissent ni leurs propres caractéristiques, ni leur position sociale ou leur conception du bien-être. Dans cet état, il y a un certain nombre de choses que tous ont en commun, notamment «l'aspiration à réaliser une conception de la vie bonne » (Kymlicka 1999, 77). Afin d'arriver à cet idéal, les individus ont besoin de certaines choses, que Rawls appelle les «biens premiers», pour pouvoir mener une vie digne d'être vécue. Ces individus, placés dans la situation toute théorique du «voile de l'ignorance», obéiraient alors à un principe du maximin : ne connaissant pas leurs ressources, ils chercheraient prudemment à maximiser leurs avantages au cas où ils se trouveraient eux-mêmes dans la position la plus défavorable. Ils ne pourraient alors se mettre d'accord que sur les trois principes suivants (Rawls, 1971, pp. 302-303, cité par Kymlicka, 1999, p. 65):

- Le principe d'égalité de liberté : toute personne a un droit égal à l'ensemble le plus étendu de libertés fondamentales égales pour tous qui soit compatible avec le même ensemble de libertés pour tous.
- Le principe d'égalité équitable des chances : les inégalités sociales et économiques doivent être organisées de façon à fonctionner au plus grand bénéfice des défavorisés (principe de différence) ; et à être rattachées à des fonctions et des positions ouvertes à tous dans des conditions de juste égalité des chances (principe d'égalité équitable des chances).
- Il en existe deux règles de priorité à savoir : -la priorité de la liberté : les principes de justice obéissent à un ordre lexicographique en vertu duquel la liberté ne peut être limitée qu'au nom de la liberté. - la priorité de la justice sur l'efficacité et le bien-être: le deuxième principe de justice est lexicographiquement prioritaire par rapport au principe d'efficacité et à celui de maximisation de la somme désavantage ; et la juste égalité des chances est prioritaire par rapport au principe de différence

## **2. 4. RAPPEL DES QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE**

Le rappel de cette question de recherche est primordial. Il permet à ce niveau de l'analyse de rappeler également le facteur principal de la question de recherche. Puisque, de ce facteur, découlera la distinction entre les facteurs pertinents et ceux qui ne le sont pas. A cet effet, les facteurs pertinents permettront également de déduire les indicateurs qui vont constituer à leur tour, les variables indépendantes des hypothèses secondaires de ladite étude.

### **2. 4. 1. Rappel des questions de recherche**

#### **➤ Question principale**

Pour mener à bien la présente recherche, la question suivante a été conçue : « *Dans quelle mesure les actions communales garantissent-elles l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou ?* »

#### **➤ Questions secondaires**

Une analyse factorielle du facteur principal en relation avec le thème fait plus haut a permis d'énumérer un certain nombre de facteurs qui sont entre autres :

- Construction et réhabilitation des infrastructures scolaires,
- subvention aux écoles,
- prise en charge des enseignants,
- équipements des infrastructures scolaires,
- aides et secours aux élèves,
- les bourses scolaires.

Dans le but de poser les questions secondaires, la méthode de l'analyse factorielle permet de dégager les facteurs les plus pertinents. Cette méthode a permis de sélectionner d'abord les facteurs qui sont directement en corrélation, ou encore beaucoup plus liés au facteur principal cité plus haut. Ensuite, les facteurs jugés pertinents après analyse et qui ont reçu plus de 70% de suffrage lors d'un minisonnage auprès de quelques directeurs d'écoles et enseignants ont été choisis pour la formulation des questions secondaires et des hypothèses de recherche. Ces facteurs sont :

- Construction et réhabilitation des infrastructures scolaires
- Équipement des infrastructures scolaires
- Aides et secours aux élèves.

La question principale de recherche a été opérationnalisée en trois (03) questions secondaires. Ainsi, à partir de l'analyse factorielle du facteur principal de la question de recherche, les questions secondaires suivantes ont été formulées :

- **Question secondaire 1** : La construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires ont-elles un lien avec l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou ?
- **Question secondaire 2** : L'équipement des infrastructures scolaires a-t-il un impact sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur?
- **Question secondaire 3** : Les aides et secours aux élèves contribuent-ils à l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou ?

## 2. 4. 2. Rappel des hypothèses

On peut déduire que l'hypothèse de recherche est un énoncé vérifiable répondant aux questions de recherche spécifiques soulevées dans la problématique. La teneur de cet énoncé dépend des relations anticipées par le chercheur entre les différentes variables formant le cadre théorique de la recherche. Dans cette étude nous avons formulé une hypothèse générale (HG) et 03 hypothèses de recherche (HR)

### ➤ **Hypothèse générale**

L'hypothèse générale sert à engager une réflexion plus approfondie, à orienter vers des informations plus ou moins précises, à permettre des choix concernant des objectifs précis de la recherche et des méthodes d'acquisitions des connaissances. C'est donc la ligne directrice qui oriente le chercheur. Elle cherche à établir une relation entre les variables. Dans le sillage de la congruence entre les questions les objectifs et les hypothèses, l'hypothèse générale est une réponse anticipée à la question principale. Et dans la présente étude, elle se formule de la manière suivante : *les actions communales en éducation qui prennent en compte les besoins des enfants vulnérables garantissent l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou.*

➤ **Hypothèses secondaires**

L'hypothèse générale étant la réponse provisoire à la question de recherche, les hypothèses de recherche sont aussi des réponses provisoires aux questions de recherche.

- **Hypothèse secondaire 1** : La construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires ont un lien avec l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou.
- **Hypothèse secondaire 2** : L'équipement des infrastructures scolaires a un impact sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur.
- **Hypothèse secondaire 3** : Les aides et secours aux élèves contribuent à l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou.

**2. 4. 3. Les variables de l'étude**

Pour De Landshere (1979, p. 293), la variable est un caractère ou terme auquel on peut attribuer plusieurs valeurs différentes ou éventualités dans un ensemble appelé domaine de variation. La variable indépendante est celle qui est manipulée par le chercheur. C'est la cause dans la relation de cause à effet. Elle est censée avoir une influence sur une autre dite dépendante. Pour décrire la politique actionnariale des Communes en éducation dans le cadre de ce travail, nous avons décelé plusieurs variables, parmi lesquelles trois retiennent notre attention :

- VI 1 : La construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires
- VI 2 : L'équipement des écoles
- VI 3 : Les aides et secours aux élèves

➤ **Variable indépendante** : Actions communales

- **VI 1 : La construction et de la réhabilitation des infrastructures scolaires**
  - **Indicateurs 1** : salles de classe, toilettes, rampes d'escaliers.
- **VI 2 : L'équipement des infrastructures scolaires**
  - **Indicateurs 2** : mobilier, matériels didactiques, matériel de sonorisation

- **VI 3 : Les aides et secours aux élèves**

- **Indicateur 3** : les fournitures scolaires, le matériel roulant, kits audio-visuels.

➤ **La variable dépendante**

La variable dépendante indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. On appelle aussi variable réponse. C'est l'effet dans la relation de cause à effet. Notre variable dépendante est la suivante : **inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur.**

Somme toute, l'opérationnalisation des facteurs ci-dessus a permis le passage des facteurs aux indicateurs, et des indicateurs aux variables qui ont constitué les hypothèses de recherche.

Au demeurant, il est question de démontrer la congruence des différentes composantes de ce chapitre premier portant sur la problématique. En effet, ce dernier volet dudit chapitre a principalement pour objet de mettre en exergue le fil conducteur qui relie les différentes questions de recherche, aux hypothèses et objectifs de recherche y afférant. En conséquence, nous dressons le tableau synoptique suivant :

Tableau 2: Tableau synoptique

Sujet	Question principale	Questions secondaires	Objectif de l'étude	Hypothèse générale	Hypothèses secondaires	Variable de l'étude	Indicateurs
Actions communales en éducation et inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur : cas des écoles primaires publiques de la commune de Mfou	Dans quelle mesure les actions communales garantissent-elles l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou ?		Montrer que les actions communales ont un lien avec l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires de la Commune de Mfou	Les actions communales en éducation qui prennent en compte les besoins des enfants vulnérables garantissent l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou.		VD : L'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur	
		QS1 : La construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires ont-elles un lien avec l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou ?			HS 1 : La construction et réhabilitation des infrastructures scolaires a un lien avec l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur des écoles maternelles et primaires publiques dans la Commune de Mfou.	VI 1 : La construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires	- Types de travaux - Qualité des bâtiments - Accès
		QS2 : L'équipement des infrastructures scolaires a-t-il un impact sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur ?			HS 2 : L'équipement des infrastructures scolaires a un impact sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou.	VI 2 : L'équipement des infrastructures scolaires	- Mobilier - Appareils de sonorisation - Matériel pédagogique
		QS3 : Les aides et secours aux élèves contribuent-ils à l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou ?			HS 3 : Les aides et secours aux élèves contribuent-ils à l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la Commune d'Arrondissement de Mfou ?	VI 3 : Les aides et secours aux élèves	- Fournitures scolaires - Bourses scolaires

**DEUXIÈME PARTIE :**  
**CADRE EMPIRIQUE ET OPERATIONNEL DE L'ETUDE**

La deuxième partie présente le cadre empirique et opérationnel de cette étude. Elle marque l'orientation empirique de la recherche. En effet, il est question, au terme du cadre conceptuel et théorique précédemment étudié, de vérifier les différentes hypothèses de recherche par l'entremise d'une analyse et interprétation des données collectées sur le terrain. Ainsi, trois chapitres la constitueront. Au chapitre III, il sera question de présenter la méthodologie qui a guidée notre étude. Dans le chapitre IV, nous nous emploierons à analyser les données récoltées de manière empirique auprès des enseignants de quelques écoles maternelles et primaires publiques de la circonscription communale de Mfou. Le chapitre IV quant à lui aura pour principale objet l'interprétation des résultats dans le cadre de la vérification de nos différentes hypothèses de recherche, et la discussion qui en découlera permettra d'aborder les diverses perspectives pour une véritable inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur se trouvant dans la Commune de Mfou.

**CHAPITRE III :**  
**ANCRAGE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

Dans ce chapitre, nous insisterons sur la démarche méthodologique de notre étude. La méthodologie exprime l'ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses, et rendre compte des résultats (Fonkeng et al., 2014). Les chercheurs sont unanimes qu'il est essentiel que le chercheur ne se contente pas d'indiquer les résultats obtenus, mais rendre compte de la démarche qui fut la sienne, de la démarche qu'il a utilisée pour obtenir les données qu'il fournit. L'orientation méthodologique est étroitement liée au type de recherche envisagée. La fonction que remplit ce chapitre est donc d'observer le fait qui est l'objet de l'étude après avoir élaboré la grille de lecture. Ainsi, pour mener à bien une recherche, une méthodologie est requise pour rendre compte de l'ensemble des procédés et des techniques mis en œuvre pour arriver aux buts de la recherche. Ce chapitre présentera donc le type de recherche, le site de l'étude, la population, l'échantillon et l'échantillonnage, les outils et techniques de collecte des données, et les outils et techniques d'analyse des données.

### **3. 1. TYPE DE RECHERCHE**

Selon Amin (2005), la recherche peut se considérer comme un processus ordonné de collecte de données, d'analyse et d'interprétation des données, avec pour but de fournir ou de discerner des réponses congrues et sensées de certains problèmes sociaux.

En sciences sociales, le type de recherche dépend de la nature des données que le chercheur attend recueillir sur le terrain. Ces données peuvent être soit nominales, et par conséquent la recherche va nécessiter une approche descriptive, qualitative et corrélationnelle ; soit chiffrées et la recherche obéira à une classification descriptive, quantitative et inférentielle. Étant donné que cette étude vise à analyser les rapports qui peuvent s'établir entre les actions menées par les communes en matière d'éducation et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la commune d'arrondissement de Mfou, et compte tenu des données attendues, cette étude semble nécessiter une approche qualitative corrélationnelle.

### **3. 2. SITE DE L'ETUDE**

Le site de l'étude est le lieu géographique et socioculturel où est installée la population auprès de qui l'étude va avoir lieu (Fonkeng et al., 2014). Pour répondre à nos hypothèses, nous avons choisi comme site d'étude pour notre recherche la commune de Mfou.

Créée le 21 Août 1952 par Arrêté du Préfet des Colonies du Cameroun Oriental, avec une superficie de 830 km<sup>2</sup>, la Commune de Mfou compte environ 91.046 habitants pour une densité de 109 habitants par km<sup>2</sup>. Aujourd'hui, d'après des chiffres recueillies dans les services de la Mairie de Mfou, la population de la Commune de Mfou s'élèverait à environ 42.000 habitants, avec une densité d'environ 50,602 habitants par km<sup>2</sup>. Elle est située à l'intersection à 18 km de Yaoundé, 32 km de Mbalmayo et 15 km de Nkolafamba. Elle comprend huit groupements ayant chacun à sa tête un chef de second degré et quatre-vingts deux villages ruraux, en plus des sept quartiers urbains avec chacun à sa tête une chefferie de troisième degré. Elle est limitée :

- Au Nord par l'Arrondissement de Nkolafamba (Département de la Mefou et Afamba) ;
- Au Sud, par l'Arrondissement de Mbalmayo dans le Département du Nyong et So'o) et par Nkolmetet ;

- A l'Est, et au Sud-Est par les Arrondissements d'Awae-Nkol-Afamba (dans le Département de la Mefou et Afamba) et de Dzeng (dans le département du Nyong et So'o) ;
- A l'Ouest, par celui de Bikok (Département de la Mefou et Akono).

---

## **ADMINISTRATION**

---

Pays	: Cameroun
Région	: Centre
Département	: Mefou et Afamba

---

## **DEMOGRAPHIE**

---

Population	: 14 912 habitants
Densité	: 50,602 habitants / Km <sup>2</sup>

---

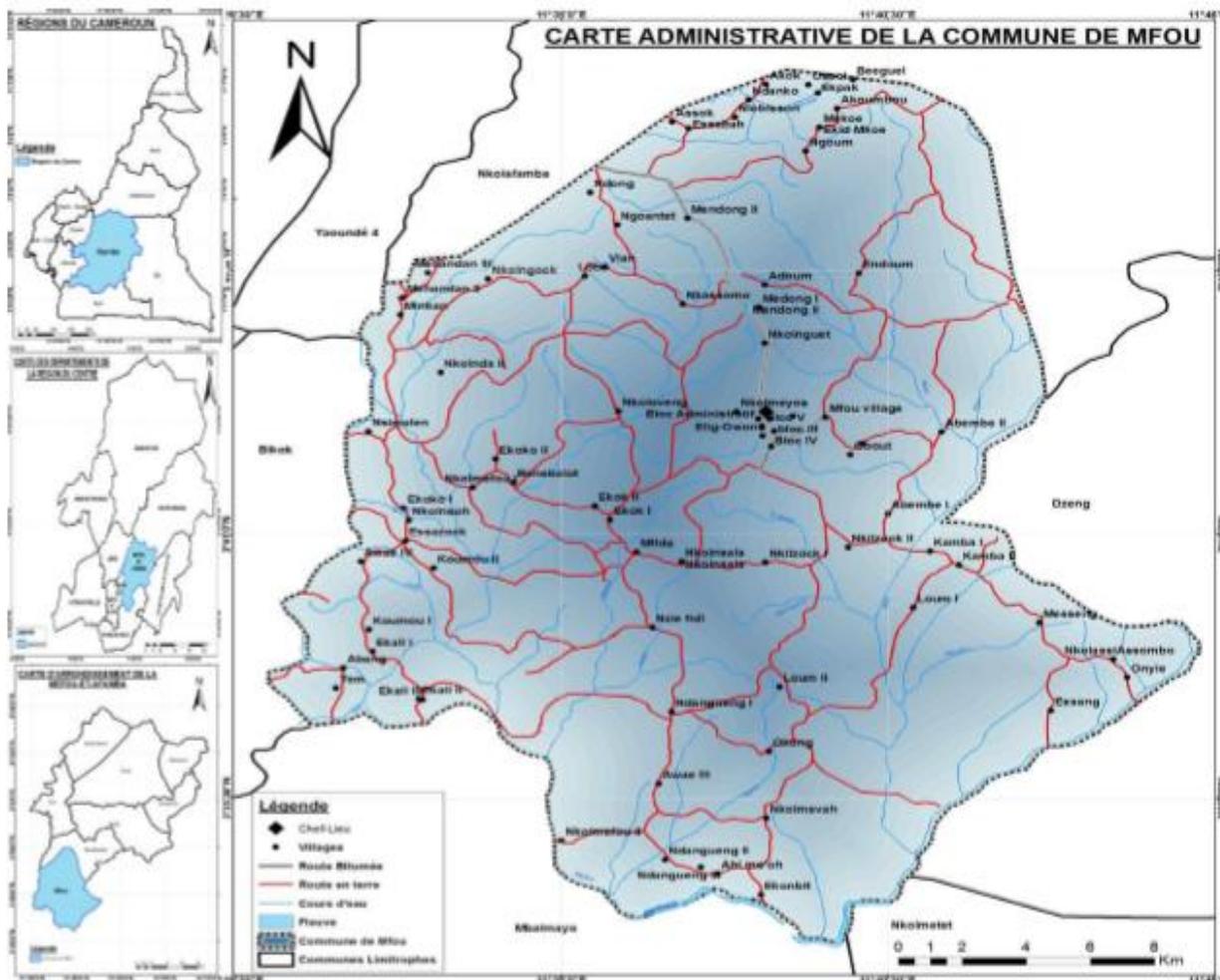
## **GEOGRAPHIE**

---

Coordonnées	: 5° 03' 42'' nord, 10° 28' 07 est
Altitude	: Minimale = 500m ; Maximale = 1 350M
Superficie	: 830 km <sup>2</sup>

---

La Commune de Mfou est placée sous l'autorité du Maire, assisté de deux (02) Adjoints. Les attributions des Adjoints au Maire sont déterminées par un arrêté du Maire. Pour l'accomplissement de ses missions, la Commune de Mfou dispose des Services Rattachés au Maire, ainsi qu'une administration Communale.



**Figure 1:** localisation de la Commune de Mfou. Source : Google MAP

Dans le secteur de l'éducation, l'éducation de base est représentée par 11 écoles maternelles et 23 écoles primaires publiques, et de 07 écoles maternelles et 16 écoles primaires privées (Voir Annexes 1). Seules les écoles publiques retiendront notre attention.

Nous espérons avoir sur ce site des données efficaces et pertinentes pour répondre aux questions et hypothèses de notre étude.

### **3. 3. POPULATION DE L'ETUDE**

La population d'étude est l'ensemble d'individus localisés dans un cadre géographique sur lequel une étude est menée. Ils sont choisis parce qu'ils possèdent tous une ou plusieurs caractéristiques communes et sont de même nature (Grawitz, 2001). Elle représente le nombre d'unités ou d'individus qui peuvent entrer dans les champs de l'enquête et parmi lesquels l'échantillon sera choisi. Nous allons répartir la population de l'étude en deux catégories : la population cible et la population accessible.

#### **3. 3. 1. Population cible**

Selon Fonkeng et al., (2014), la population cible d'une étude est celle auprès de qui les résultats obtenus peuvent être étendus. C'est dans l'ensemble des membres de ce groupe spécifique que les résultats seront applicables. Elle est définie en fonction de critères d'intérêts de l'étude. Ainsi, dans les 34 écoles maternelles et primaires publiques fonctionnelles dans la circonscription communale de Mfou, nous avons ciblé les écoles maternelles et primaires publiques où l'on peut facilement rencontrer des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. Notre population cible est donc constituée des acteurs clés de la mise en œuvre d'une éducation inclusive dans ces écoles. Ceci, du fait de la responsabilité qu'ils ont à jouer dans la mise en œuvre des actions communales au sein de leurs écoles.

#### **3. 3. 2. Population accessible**

La population accessible est celle qui, dans un ensemble vaste d'individus de la population cible, est à la portée du chercheur et peut aisément rendre l'étude effective. Et ce n'est qu'auprès d'une partie de la population cible facilement repérable et accessible au chercheur, appelée population accessible, qu'elle peut être effectuée. Autrement, elle représente un sous-ensemble de la population cible. Notre population accessible est alors constituée des directeurs des écoles maternelles et primaires publiques où l'on peut facilement rencontrer des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur.

### **3. 4. ECHANTILLON ET ÉCHANTILLONNAGE**

Au regard des objectifs de l'étude, il est important de choisir un nombre limité d'individus sur lesquels les conclusions tirées pourront être applicables à la population entière.

#### **3. 4. 1. Echantillonnage**

Selon Fonkeng et al., (2014), l'échantillonnage est le processus qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble. C'est la technique utilisée par le chercheur en vue de la sélection d'une fraction représentative de la population d'étude jugée trop grande. Etant donné que dans l'établissement scolaire est l'unité structurelle du système éducatif et que les enseignants sont les responsables directs de la formation des élèves et par conséquent des acteurs importants dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, nous osons croire que l'échantillonnage aléatoire simple est la technique adéquate et adaptable à cette étude. C'est ainsi que nous nous sommes dirigés vers les directeurs d'écoles qui sont à même de nous donner des réponses utiles au test de nos hypothèses.

#### **3. 4. 2. Echantillon**

L'échantillon est le fragment ou la petite quantité de la population cible (ou parente) auprès de qui l'étude a (ou aura) lieu (Fonkeng et al., 2014, p. 84). Il définit la quantité de la population auprès de qui l'étude se tiendra. Sa taille est le nombre d'unités qui le compose (Weil-Barais, 1997). L'échantillon est aussi un ensemble d'individus extrait d'une population étudiée de manière à ce qu'il soit représentatif de la population mère pour l'objet de l'étude (Fortin, Côté, et Filion, 2005).

En effet, ne pouvant faire des investigations et généraliser les résultats sur l'ensemble d'une population, on se limite à une partie représentative, en choisissant un nombre limité d'individus à partir desquels on peut en arriver à des conclusions. Ainsi, sur les 34 écoles maternelles et primaires publiques fonctionnelles dans la circonscription communale de Mfou, seules sept (07) ont des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur inscrits dans leurs écoles. Nous avons voulu en effet, dans un premier temps, enquêter, de manière exhaustive, chaque acteur clé de notre population accessible, mais compte tenu des aléas temporelles et climatiques, nous nous sommes limités à celles où l'accès nous a été facile, et où la possibilité

nous a été donnée, et de par les caractéristiques de ces écoles qu'on retrouve dans bien d'autres écoles un peu partout dans la Commune de Mfou et même dans d'autres Communes du pays.

La taille de l'échantillon étant donc utile pour une certaine précision et une fiabilité des résultats, notre échantillon est constitué de sept directeurs d'écoles.

### **3. 5. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES**

La collecte des données se fait au moyen d'instruments divers selon le type de recherche menée, et avec des techniques appropriées.

#### **3. 5. 1. Techniques de collectes de données**

La collecte des données relative à cette étude a été faite grâce aux enquêtes et sondages auprès des directeurs des écoles choisies dans le site d'étude.

En effet, notre recherche ayant pour objectif d'analyser des actions communales dans les écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur, il est nécessaire pour nous d'investiguer auprès d'eux sur les actions faites par la Commune en matière d'éducation pouvant garantir une inclusion scolaire des enfants en situation de handicap dans leurs écoles.

#### **3. 5. 2. Instruments de de collectes de données**

La collecte des données relatives à la l'analyse des politiques actionnariales de la Commune dans les écoles maternelles et primaires publiques s'est faite principalement à travers une grille d'observation pour les données primaires et un guide d'entretien ; ces instruments étant les mieux adaptés pour réaliser des enquêtes et des sondages pour des études qualitatives.

##### **3. 5. 2. 1. *La grille d'observation***

Pour rendre compte de notre constat et être cohérent dans notre observation, nous nous sommes servis d'une grille d'observation pour repérer un certain nombre d'action dans notre population d'étude. Travaillant sur la politique actionnariale des Communes dans les écoles maternelles et primaires publiques en l'analysant au regard de l'investissement communal en éducation dans la circonscription communale de Mfou, nous avons voulu observer le comportement des élèves vivant avec un handicap sensorimoteur au regard des infrastructures

scolaires et leur équipement certaines attitudes lors de leur utilisation. C'est ce qui nous a permis de concevoir un document de collecte de données qu'est le guide d'entretien.

### **3. 5. 2. 2. *Le guide de la pré-enquête***

Il était tout aussi important d'avoir certaines informations relatives aux actions communales en éducation dans les écoles maternelle et primaires publiques auprès de certaines personnes ressources, telles les autorités communales et autorités éducatives dans les administrations locales de l'éducation de base, et les enseignants chargés d'encadrer les élèves. Ainsi, un guide de pré-enquête a été conçu à cet effet.

Toutes les informations n'étant pas disponibles au niveau des administrations, surtout celles les plus récentes, l'on a également procédé à une recherche documentaire dans les rapports et bases de données d'enquêtes disponibles à la Commune et à l'IAEB de Mfou et dans les écoles. Ces données nous ont également permis d'actualiser les informations relatives aux actions communales dans les écoles. À l'issue de cette pré-enquête, le guide d'entretien a été conçu.

### **3. 5. 2. 3. *Le guide d'entretien***

C'est à travers le guide d'entretien que les principales données ont été collectées directement auprès des directeurs d'écoles disposant de l'information souhaitée. Il nous a permis d'approfondir la connaissance sur les actions relatives à la politique communale de gestion locale de l'éducation de base.

Les entretiens effectués dans le cadre de ce travail sont essentiellement un moyen d'exploration d'un phénomène observé ; ce qui participe à la validité de l'enquête. Ils étaient menés autour des thèmes relatifs à la politique actionnariale de la Commune de Mfou, avec tout ce qu'elle comporte, en lien avec l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques. Ce guide d'entretien a été constitué de manière à obtenir les opinions des répondants par rapport à notre problématique de recherche. Il se présente donc comme un questionnaire visant à conduire avec nos sujets des entretiens semi-directifs. C'est sur cette base que plusieurs items ont pu être formulés.

### 3. 5. 3. Validité du guide d'entretien

La validation de cet outil de collecte des données est une démarche qui permet de s'assurer que les outils utilisés respectent les normes méthodologiques de la construction de ces outils. Il est ainsi important que les outils soient validés et jugés fiables pour qu'ils soient utilisés dans le cadre d'une recherche.

Parlant de la validité, on se réfère à la convenance de l'outil à produire des découvertes qui sont en accord avec les valeurs théoriques ou conceptuelles. Ainsi, un outil est dit valide s'il mesure ce qu'il est supposé mesurer (Amin, 2005). Il doit donc satisfaire une double exigence : une validité interne et une validité externe. En cela, les questions qui ont constitué notre guide d'entretien sont issues d'une étude sur les variables indépendante et dépendante de l'hypothèse générale. La variable indépendante ayant généré des indicateurs, des questions ont été formulées et soumises à quelques directeurs d'écoles et étudiants en Sciences de l'Education afin qu'ils donnent leurs avis et apprécient les items. Soumis à l'encadreur pour analyse, son avis et son appréciation nous ont été très précieux. Cependant, une pré-expérimentation faite auprès de certains sujets ayant les mêmes caractéristiques de la population cible a permis de mesurer le manque de concordance entre les réponses exprimées et les actions qui se font. Ce qui a conduit à la reformulation de certaines questions, à telle enseigne qu'elles puissent susciter sans ambiguïtés, des réponses qui soient en accord avec l'objectif de la recherche.

Quant à la fiabilité, elle se rapporte à l'uniformité de l'instrument, à son harmonie, au degré auquel l'outil mesure avec consistance tout ce qu'il est censé réellement mesurer. Ainsi, s'il produit le même résultat chaque fois qu'il est utilisé pour mesurer les traits des mêmes répondants par d'autres chercheurs (Amin, 2005). Pour donc établir la fiabilité des instruments, l'on a procédé dans un premier temps à des constats et observations de comportement des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur de ces écoles, et dans un second temps à des observations participatives couplées de sondages sur la politique actionnariale des communes dans les écoles. Ces dernières opérations ont été effectuées auprès de différents directeurs d'école à travers la circonscription communale, et la concordance des réponses recensées montre que l'instrument est fiable.

### **3. 5. 4. Passation du guide d'entretien**

La collecte des données a consisté, pour chaque indicateur choisi, à considérer comme année de référence l'année scolaire 2021-2022. Les informations collectées ont été complétées par les données de l'année scolaire en cours, c'est-à-dire 2022-2023 selon leur disponibilité et les actions réalisées. Cela a donc permis d'avoir une idée sur la politique actionnariale de la Commune de Mfou dans les écoles maternelles et primaires.

L'administration du guide d'entretien s'est alors déroulée au cours de la troisième semaine du mois d'Avril de cette année scolaire, plus précisément la première semaine de la rentrée du deuxième trimestre de cette année scolaire 2022-2023. Après avoir obtenu les différents accusés de réception des directeurs d'écoles concernées, nous nous sommes rendus sur le terrain. En fait, l'on a choisi de s'entretenir personnellement avec les directeurs d'écoles maternelles et primaires publiques de la circonscription communale de Mfou qui nous étaient facilement accessibles, surtout avec le soutien de l'Inspecteur d'Arrondissement de l'Education de Base de Mfou qui nous a délivré une autorisation de collecte des données lors de notre pré-enquête de terrain. Une fois dans l'établissement, l'on se rassurait une fois de plus de la disponibilité du directeur afin de s'entretenir avec lui et avoir son opinion sur la question. Ainsi, l'on a pu interviewer cinq (05) directeurs. Au bout du quatrième entretien, on se rendait compte que les réponses tendaient à dire la même chose. Nous avons continué, et au bout du cinquième l'on a obtenu une saturation empirique.

Par ailleurs, nous avons insisté sur le caractère anonyme de toute enquête. Mais aussi et surtout pour la crédibilité de ce travail, nous avons demandé aux directeurs d'écoles de nous renseigner autant que le mieux soit des réalités et des actions communales dans leur école. C'est dans cette logique que nous avons fait notre enquête de terrain auprès des directeurs d'école.

### **3. 6. TECHNIQUE DE TRAITEMENT DE DONNÉES : L'ANALYSE DE CONTENU**

Le traitement des données (ou le *Data Mining*) obéit à des logiques et respecte la qualité des données (Fonkeng al al., 2014, p. 149). Selon qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, leur traitement est différent. Elle est un ensemble des différentes stratégies préconisé par le chercheur pour répondre à ses questions de recherches, tester ses hypothèses et atteindre ses objectifs. Les informations analysées dans ce travail ont été recueillies à partir de notre guide d'entretien.

En effet, la collecte des données ne constitue pas une fin en soi ; elles se doivent d'être traitées afin d'obtenir des résultats de recherche. En quelque sorte, il va falloir passer les multiples avis, opinions et représentations recueillies auprès des sujets à travers des filtres de lecture. Il s'agit de traiter les données récoltées qui consiste à les transformer en informations, ou mieux à identifier les structures inconnues, valides et potentiellement exploitables des bases de données des enquêtes (Fonkeng al al., 2014). Pour la présente étude, cette opération s'effectue principalement grâce à ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse de contenu qui, selon Mucchielli (2009) est la technique la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives, et par ailleurs étant une des méthodologies qualitatives la plus utilisée en sciences sociales et humaines.

L'analyse de contenu est généralement définie comme un ensemble permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. Elle consiste en un examen systématique et méthodique des documents textuels ou visuels tout en minimisant les éventuels biais cognitifs et culturels afin d'assurer l'objectivité de la recherche. Elle rend compte de ce qui dit lors des interviews de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. Ce qui est recherché dans cette technique c'est le contenu manifeste de la communication. Elle est généralement définie comme un ensemble permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter (Bardin, 2013). Ceci, en vue d'établir le sens du discours en passant par la retranscription des données qualitatives et un instrument d'analyse qui sert à décoder ce qui a été dit. En fait, il n'y a pas de recettes toutes faites en analyse de contenu ; tout dépend des objectifs de l'étude et des intuitions du chercheur. Elle s'organise autour de trois principales phases :

- La pré-analyse : à partir des intuitions du chercheur, cette phase consiste en l'organisation des idées de départ pour aboutir à un plan d'analyse. Ceci, par un exercice de lecture et de relecture des données obtenues, afin d'identifier les thèmes, regrouper ceux qui sont proches ou semblables de par leur substance ou ce qu'ils signifient. La pré-analyse a trois missions : le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses ainsi que des objectifs et l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale. Bref, il s'agit d'un exercice de choix des indices contenus dans le corpus en fonction des postulats de départ et les organiser systématiquement sous forme d'indicateurs précis et fiables (Bardin, 2013), sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale.
- L'exploitation du matériel : ici, le chercheur est la quête de sens, parfois différent, mais répondant à la problématique de l'étude. Il est surtout question dans cette phase de procéder à la catégorisation des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique, tout en les classant dans un ensemble par analogie ou différenciation suivant des critères bien précis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 2013). En clair, elle consiste surtout à procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées.
- Le traitement, l'inférence et l'interprétation des données : ici, les données sont traitées de manière à être significatives et valides à partir d'une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une des conséquences qui en résulte nécessairement appelée inférence. Elle permet de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve. L'on saura ainsi évaluer la fécondité du dispositif et déterminer la valeur des hypothèses. Les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues pourront ainsi servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiques grâce à des techniques différentes (Bardin, 2013).

L'analyse de contenu issue donc de la dimension qualitative des faits et avis que nous avons observés et enregistrés lors des observations et entretiens sur le terrain suivra la démarche hypothético-déductive.

En cela, c'est dans la façon de traiter et d'analyser les données obtenues et la spécificité des outils utilisés que réside la crédibilité des résultats d'une recherche.

Le but recherché étant de confirmer ou de réfuter les hypothèses de départ, et étant donné que l'analyse est qualitative, nous portons notre attention sur les énoncés révélateurs, avec une fréquence d'apparition parfois faible, mais qui nous semble pertinent pour confirmer ou réfuter nos hypothèses de recherche, ou encore pour modifier nos conjectures théoriques.

### **3. 7. TRANSCRIPTION DES RÉSULTATS**

L'orientation choisie pour transcrire les résultats est la catégorisation qui, selon Mucchielli (2009) est une opération intellectuelle qui permet de subsumer un sens plus général dans un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et dénombrés.

En effet, la catégorisation fournit des éléments de réponses important pour l'étude des phénomènes à partir des rubriques ou indicateurs qui ont en commun un centre d'intérêt. Ils concerneront surtout les éléments saillants des entrevues relatifs aux actions communales en éducation, notamment la construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires, l'équipement des bâtiments scolaires, et l'appui matériel aux élèves.

### **3. 8. VALIDITÉ DE LA RECHERCHE**

Une collecte d'informations axée à la fois sur la recherche documentaire et les entrevues semi-dirigées, auprès d'une population précise, les directeurs d'écoles maternelles et primaires publiques de la circonscription communale de Mfou, dans le Centre du Cameroun, permet d'augmenter la validité interne de nos résultats de recherche.

Les entrevues, comme le relèvent Karsenti et Savoie Zajc (2008), permettent de recueillir des données directement de l'expérience des individus même si la littérature actuelle demeure insuffisante sur l'objet de recherche surtout en contexte camerounais, confrontée aux points de vue des acteurs souvent en situation désavantageuse, il est possible d'être en marge de la vérité et une capacité plus réduite de voir les choses telles qu'elles sont. Toutefois, la disponibilité des données et l'ouverture des personnes interrogées, ainsi que la rigueur analytique générale de l'étude témoignent de la validité de la présente recherche.

**CHAPITRE IV :**  
**PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE TERRAIN**

L'analyse des données est le processus qui consiste à examiner et à interpréter les données afin d'élaborer des réponses à des questions. Elle est essentielle pour comprendre les résultats des enquêtes. Dans ce chapitre, il est question de présenter et d'analyser les données empiriques recueillies sur le terrain. Nous allons mettre en relief les différents résultats en termes d'analyse des contenus issus de la collecte des données sur le terrain. De manière plus concrète, nous présenterons dans un premier temps les caractéristiques sociodémographiques de notre échantillon avant d'analyser par la suite les contenus des différents entretiens menés auprès de notre échantillon.

#### 4. 1. RESULTATS DESCRIPTIFS

##### 4. 1. 1. Présentation des enquêtés

L'échantillon de notre étude est composé de sept (07) directeurs d'écoles maternelles et primaires publiques de la circonscription communale de Mfou. Ainsi, sur sept (07) directeurs d'écoles contactés, cinq (05) ont pu se libérer et participer à l'enquête soit un taux de participation de 71,43%. Le tableau suivant présente les enquêtés selon l'âge, le sexe ou genre, la fonction, le grade (spécialité), l'ancienneté en tant que chef d'établissement et l'ancienneté dans le poste actuel. Notons que nous avons utilisé la lettre « R » pour désigner un enquêté et les chiffres de « 1 » à « 5 » pour désigner l'ordre des enquêtés. Ainsi « R1 » désigne le premier enquêté c'est-à-dire le premier directeur que nous avons interviewé, « R2 » désigne le second enquêté, ainsi de suite.

*Tableau 3 : Tableau des données démographiques des participants*

Répondants	Âge	Genre	Fonction	Grade	Ancienneté en tant que chef d'établissement	Ancienneté dans le poste actuel
R1	53 ans	F	Directrice	I.E.G	10 ans	06 ans
R2	58 ans	M	Directeur	I.E.G	25 ans	06 ans
R3	46 ans	M	Directeur	I.E.G	11 ans	09 ans
R4	59 ans	F	Directrice	I.E.G	11 ans	04 ans
R5	42 ans	M	Directeur	I.E.G	02 ans	02 ans

Source : *Auteur, 2023.*

Il ressort de ce tableau que les enquêtés ont plus de 40 ans d'âge, et parmi les cinq (05), deux (02) sont de sexe féminin. Comme le présente la figure ci-dessous, en dehors du répondant (R5) qui est carrément novice dans la direction des écoles avec seulement deux (02) ans

d'expérience au poste de directeur, tous les autres répondants ont déjà occupé le poste de directeur d'écoles pendant au moins dix (10) ans ; ce qui leur donne une certaine expérience dans la direction des établissements scolaires.

#### **4. 1. 2. Présentation thématique des contenus**

Il s'agit de présenter les résultats suivant l'ordre des thèmes de l'étude qui sont repartis en trois (03) : la construction et la réhabilitation des écoles, l'équipement et l'appareillage des écoles, et les dons en matériels didactiques et kits pédagogiques. Ces résultats sont présentés en tableaux suivis des commentaires.

##### **➤ Construction et la réhabilitation des écoles**

Ici, il est question d'analyser les discours recueillis auprès des enquêtés en ce qui concerne les bâtiments de leurs écoles respectives. Ces résultats sont répartis dans les tableaux ci-après, et portent respectivement sur les types de travaux, la qualité des bâtiments, l'accès aux autres infrastructures, et leur impact sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur.

## **2. ANALYSE DES DONNEES EMPIRIQUES**

Au terme de la présentation des données empiriques, nous avons mis en forme les observations de ces résultats qui pouvaient surgir des tendances manifestes sous forme de pourcentage, qui ont fait surgir des aspects différents de la politique actionnariale en éducation de Commune de Mfou. L'analyse des données empiriques nous a permis de déterminer une influence actions communales en éducation sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaire de la circonscription communale de Mfou.

Les résultats de l'analyse ont permis de soulever un lien significatif entre les actions communales en éducation et l'inclusion scolaire dans les écoles maternelles et primaires de la Commune de Mfou à travers la construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires, l'équipement de ces infrastructures, et l'appui matériel aux élèves.

En effet, dans la commune de Mfou, le problème d'inclusion scolaire est encore sensible. De nombreux enfants en situation de handicap peinent encore à bénéficier d'une véritable éducation comme il se doit, à cause de plusieurs paramètres parmi lesquels l'environnement scolaire. Ce qui représente une problématique intéressante pour les managers de l'éducation du pays et les partenaires de l'éducation. Les enfants en situation de handicap sont généralement enclins à des infrastructures et équipements qui ne sont pas adaptés à leur

réalité. Le matériel pédagogique y est parfois un élément qui enfreint leur inclusion dans les écoles. Malgré la volonté manifeste de ces enfants de vouloir bénéficier d'une éducation au même titre que les enfants dits « ordinaires » les efforts de la Commune dans l'investissement en éducation demeurent limités, surtout quand on sait que le faible budget de la Commune ne peut couvrir les besoins éducatifs de la circonscription, selon les compétences qui leurs sont transférées.

Toutefois, on comprend l'importance de se doter des infrastructures scolaires adéquates qui respectent les normes aussi bien internationales que locales et prennent en compte les besoins des enfants en situation de handicap pour leur véritable inclusion à l'école. Dès lors, une étude sur l'influence des actions communales sur l'inclusion scolaires des enfants handicapés sensorimoteurs dans la Commune de Mfou devient discutable. Les problèmes de l'investissement communal en éducation qui se greffent à celui de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap dans la Commune de Mfou nécessitent beaucoup d'attention si l'on veut résoudre les problèmes de l'éducation inclusive dans cette circonscription communale.

Qu'à cela ne tienne, les travaux relatifs en la question révèlent l'importance de la prise en compte des besoins des enfants en situation de handicap dans les différentes actions relatives à l'investissement communal en éducation.

De ce qui précède, il ressort que l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires de la circonscription communale de Mfou demeure faible. Malgré que les infrastructures de ces écoles prennent en compte certains aspects importants pour les enfants en situation de handicap telles que les voies de circulation, certaines infrastructures sont difficilement accessibles aux enfants handicapés moteurs. La commune s'est contentée de faciliter simplement leur mobilité sans intégrer le moindre confort qui, pour eux, est une grande priorité. Aussi, l'équipement de ces infrastructures existantes demeure encore une réalité à dominer. En effet, les équipements des infrastructures de ces écoles consistent essentiellement et en priorité à l'équipement ordinaire des salles de classe. Et tout se réduit aux table-bancs ordinaires et bureaux pour enseignants. Par contre, l'appui matériel aux élèves prend en compte les spécificités de ces élèves.

Tous ces facteurs sont importants dans la politique d'investissement communal en éducation dans la circonscription communale de Mfou. Notre préoccupation actuelle est de

savoir comment ces actions peuvent garantir l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires de la circonscription communale de Mfou.

**CHAPITRE V :**  
**INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DES DONNEES DE**  
**TERRAIN**

Après avoir présenté et analysé les données du terrain au chapitre précédent, la tâche actuelle consiste à envisager l'interprétation de ces résultats, c'est-à-dire à élargir le cadre des commentaires. L'interprétation vise alors à corroborer, à nuancer voire à préciser la singularité ou l'originalité des résultats que nous avons obtenu. C'est la fonction que remplit ce chapitre dont les principales articulations sont : l'interprétation des résultats, la discussion, les perspectives et recommandations.

#### **4. 1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES**

Cette étude envisage une interprétation factuelle qui est en fait la suite logique de l'analyse de contenu, et à la vérification des hypothèses de recherche. Elle détermine par écrit ce que l'on comprend des données et ce qu'elles veulent dire.

##### **5. 1. 1. Interprétation et vérification de l'hypothèse de recherche 1**

Comme première hypothèse de recherche, nous avons émis que la construction et réhabilitation des infrastructures scolaires a un lien avec l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur des écoles maternelles et primaires publiques dans la Commune de Mfou. Pour aborder la relation entre la réalisation des infrastructures scolaires adéquates et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou, nous avons pris en compte les types de travaux, la qualité des bâtiments, l'accès aux autres infrastructures, et leur impact sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. Les données recueillies sur le terrain nous montrent que les infrastructures scolaires sont accessibles par les enfants à mobilité réduite. Ceci est donné par 80% de nos enquêtés qui affirment que les bâtiments et l'entrée des salles des salles de classe comportent des rampes d'escaliers pour réduire les efforts des enfants vivant avec un handicap moteur d'avoir accès aux salles. Excepté les bâtiments qui sont isolés et les toilettes qui sont souvent éloignées des autres salles, les enfants à mobilité réduite ne peinent pas à se déplacer d'un lieu à un autre. Quant à la facilité d'accès aux salles, la plupart des portes peuvent être ouvertes sans trop d'effort, d'où la fluidité d'accès des enfants vivant avec un handicap moteur.

Ceci étant, nous pouvons dire que les actions communales à travers la construction et la réhabilitation des infrastructures a un effet significatif sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires de la Commune de Mfou, partant des efforts de la réalisation des infrastructures avec les paramètres tels les rampes d'escaliers, facilitant l'accès aux enfants à mobilité réduite. En effet, l'essentiel de ce qui constitue les infrastructures est axé sur les salles de classes et les toilettes avec leurs voies d'accès sans lesquelles les enfants vivant avec un handicap auront de la peine à accéder aux salles ; ce qui nous amène ainsi à confirmer l'hypothèse de recherche.

### **5. 1. 2. Interprétation et vérification de l'hypothèse de recherche 2**

La deuxième hypothèse stipule « l'équipement des écoles a un impact sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou ». Pour cela, nous avons posé quelques questions en ce qui concerne le mobilier, les appareils de sonorisation, le matériel pédagogique, et leur impact sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. Il ressort que 100% de répondants affirment ne recevoir de la Commune que de mobiliers scolaires ordinaires. Ceci dit, les besoins des enfants vivant avec un handicap ne sont pas pris en compte. Les propos de cet enquêté en disent long : « *Bien que nous soyons une école inclusive, nous ne recevons que des tables bancs, et parfois des tableaux noirs et des bureaux pour les enseignants qu'on peut retrouver dans toute école et dans toutes les salles de classe* » (R1). Ces propos sont corroborés R5 qui atteste que « *Les gestes faits par la Commune sont louables, mais elle ne se limite qu'au minimum comme les table-bancs par exemple qui, parfois ne répond pas aux besoins des élèves, surtout pour les enfants à besoins spéciaux* ». Pour ce qui est de la sonorisation, tous les enquêtés, soit 100% des répondants affirment que les salles de classe ne sont pas équipées d'appareils de sonorisation, alors que le système de sonorisation étant important pour la production de son aux enfants à déficience auditive. Bien plus, l'équipement en matériel pédagogique se révèle aussi inapproprié, surtout pour les besoins des enfants handicapés sensorimoteurs. C'est ainsi que R3 s'exprime en ces termes : « *Vraiment..., chaque fois que la Commune nous envoie le matériel pédagogique, les enfants à besoins ne sont pas considérés, alors que nous avons dans notre école des élèves déficients visuels et même moteurs* ».

Compte tenu de ces résultats et connaissant l'importance des équipements mobiliers, de sonorisation et pédagogique comme des besoins spécifiques pour les enfants handicapés sensorimoteurs, et dans leurs activités en général et dans le processus d'apprentissage en particulier, nous pouvons affirmer qu'il a un impact sur l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Ainsi, nous confirmons la deuxième hypothèse de recherche.

### **5. 1. 3. Interprétation et vérification de l'hypothèse de recherche 3**

La troisième hypothèse de notre étude stipulait que l'appui matériel aux élèves enfants vivant avec un handicap sensorimoteur favorise leur inclusion scolaire dans les écoles maternelles et primaires dans la Commune d'Arrondissement de Mfou. Par rapport à cette hypothèse, nous avons proposé quelques items à nos enquêtés. Ces items concernaient les fournitures scolaires et les bourses scolaires octroyés aux enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. En dehors de R4 qui déclare que : « *Les fournitures scolaires que nos élèves reçoivent sont en général constitué de livres et cahiers ordinaires* », les autres répondants, soit 80% attestent que l'appui communal en fournitures scolaires aux élèves est un appui mixte, qui intègre également les fournitures scolaires pour les enfants à besoins spéciaux. R1 s'est exprimé à ce propos en ces termes : « *Etant donné que nous sommes une école inclusive, chaque fois que la Commune offre des fournitures scolaires aux élèves, elle intègre des manuels en brailles, des kits audio et biens d'autres pour ceux des besoins particuliers* ». Et R2 de renchérir en affirmant que « *... les enfants ordinaires reçoivent les fournitures scolaires ordinaires, et ceux des besoins spécifiques reçoivent aussi les leurs* ».

Malgré le faible appui financier et en matériel numérique aux élèves, nous voyons là une bonne intention de la Commune de vouloir soutenir tous les élèves, surtout ceux vulnérables, de bénéficier d'une véritable éducation au milieu de leurs pairs, quel que soit le type d'école. Toutefois, malgré ses ressources limitées, la Commune s'emploie de soutenir l'éducation des enfants de cette catégorie sociale.

Tout ceci permet d'établir un lien direct entre l'appui matériel aux élèves et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires de la Commune de Mfou. Ainsi, l'hypothèse de recherche 3 est confirmée.

## 5. 2. SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE

A la suite de cette analyse et interprétation des données recueillies sur le terrain, nous retenons que les actions communales dans la circonscription de Mfou garantissent l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. L'investissement dans la construction et la réhabilitation des infrastructures des écoles maternelles et primaires publiques et leur équipement, bien qu'insuffisant est d'un grand apport dans l'accès des enfants en situation de handicap à l'école. L'encouragement de ces élèves de la part de la Commune à travers l'appui matériel, malgré l'insuffisance de moyens financiers contribue à leur scolarisation.

*Tableau 4 : Récapitulatif des hypothèses de recherche*

N°	Hypothèses de recherché	Décision
1	La construction et réhabilitation des infrastructures scolaires a un lien avec l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur des écoles maternelles et primaires publiques dans la Commune de Mfou	Acceptée
2	L'équipement des écoles a un impact sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou	Acceptée
3	L'appui matériel aux élèves vivant avec un handicap sensorimoteur favorise leur inclusion scolaire dans les écoles maternelles et primaires dans la Commune d'Arrondissement de Mfou	Acceptée

**Source :** Auteur, 2023.

## 5. 3. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Pour rappel, l'objectif de la présente étude est de vérifier que les actions communales ont un lien avec l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires de la Commune de Mfou, et apprécier celles pouvant garantir l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans la circonscription communale de Mfou. Les résultats de l'analyse de contenu des données empiriques collectées sur le terrain nous ont amené à confirmer cette hypothèse.

Ainsi, dans le but de démontrer l'intérêt de ce champ de recherche, et par conséquent atteindre l'objectif qui sous-tend ce travail, nous l'avons organisé en trois hypothèses de recherche. Par la suite, nous avons éprouvé chacune de ces hypothèses par une étude empirique dans quelques écoles maternelles et primaires publiques de la commune de Mfou. Au terme de cette enquête, toutes ces trois hypothèses ont été confirmées via l'analyse de contenus des entretiens semi-directifs menés auprès des dirigeants de ces établissements.

### **5. 3. 1. La construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires et l'inclusion scolaire des enfants handicapés sensorimoteurs**

La première hypothèse de recherche de notre étude stipulait que la construction et réhabilitation des infrastructures scolaires a un lien avec l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur des écoles maternelles et primaires publiques dans la Commune de Mfou, et cette hypothèse a été confirmée. A la question de savoir si les bâtiments sont-ils accessibles à tous les élèves, favorisant ainsi l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur, 80% de nos enquêtés se basent sur le fait que la politique de construction et de réhabilitation des infrastructures scolaires intègre les rampes d'escaliers à l'entrée des salles de classe ; ce qui facilite l'accès des salles à tous les enfants. A ceci, s'ajoute la fluidité de circulation entre les bâtiments grâce à l'existence des couloirs qui relient les bâtiments les uns aux autres. C'est ainsi que R4 dit : « *L'accès dans notre école est facile. Puisque les constructions faites par la Commune sont récentes, et donc plus actualisées que les autres bâtiments. Chaque bâtiment a un couloir et les uns sont reliés aux autres par des rampes d'escaliers qui permettent aux enfants à motricité réduite de circuler avec moins de difficultés* ». Pour aller dans le même ordre d'idées, R5 s'exprime en disant que « *Eh bien.... Devant chaque salle de classe où l'accès peut paraître difficile, nous avons des escaliers pour réduire les efforts des enfants vivant avec handicap* ». Ces propos nous révèlent la facilité d'accès aux infrastructures par tous les élèves.

Bien que les infrastructures scolaires varient d'une école à une, il existe des éléments de similitudes en ce qui concerne les voies d'accès et les facilités de circulation qui pourraient contribuer à l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires comme l'exprime l'enquêté R2 en ces termes : « *La circulation dans certains bâtiments ne causent aucun problème. Toutefois, nous avons un bâtiment un peu élevé où*

*il n'est pas souvent facile aux élèves à motricité réduite d'avoir accès sans l'aide de leurs camarades ».*

En effet, les voies d'accès qui facilitent la circulation dans l'enceinte de l'école ne sont pas à négliger dans les constructions scolaires, tout comme le soutient la théorie de l'effet-établissement en expliquant que le type d'établissement peut avoir un impact sur l'éducation des enfants. Ceci dit, des infrastructures adéquates ont un lien direct avec l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Si elles sont implantées sans tenir compte des spécificités des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur, leur contribution dans l'inclusion scolaire de ces enfants serait moindre.

Toutefois, les résultats de l'analyse des données de terrain nous ont montré que la qualité des infrastructures scolaires des écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou ne peut être un frein à l'éducation des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur si leur réalisation prend en compte les besoins spécifiques des enfants handicapés. D'où la confirmation de notre première hypothèse de recherche.

### **5. 3. 2. L'équipement des écoles et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur**

Comme deuxième hypothèse de notre étude, nous avons émis le postulat selon lequel L'équipement des écoles a un impact sur l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou.

La théorie du pragmatisme opérationnel qui voudrait allier l'idée à la pratique insiste sur les actions concrètes et pratiques. De par son aspect qui vise le changement de logique en s'appuyant directement sur les stratégies des acteurs de développement et les savoirs (Guischaoua & Goussault, 1993) en vient à expliquer le rôle de l'équipement des écoles et leur impact sur l'inclusion scolaire des élèves. Lorsqu'on en vient à s'en tenir aux équipements des écoles où nous avons mené notre enquête, le mobilier ne saurait constituer un élément qui favorise l'inclusion scolaire. R5 il indique que « *Les gestes faits par la Commune sont louables, mais elle ne se limite qu'au minimum comme les table-bancs par exemple qui, parfois ne répond pas aux besoins des élèves, surtout pour les enfants à besoins spéciaux* ». Or, il existe des éléments qui sont capitaux

pour l'apprentissage des élèves. Les élèves vivant avec une déficience auditive par exemple nécessitent un appareillage qui puisse leur produire le son de manière audible afin de suivre normalement les enseignements, mais ce n'est pas le cas dans ces écoles, les salles de classe ne sont pas équipées d'appareils de sonorisation, alors que le système de sonorisation étant important pour la production de son aux enfants à déficience auditive. Bien plus, l'équipement en matériel pédagogique se révèle aussi inapproprié, surtout pour les besoins des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. C'est ainsi que R3 s'exprime en ces termes : « *Vraiment..., chaque fois que la Commune nous envoie le matériel pédagogique, les enfants à besoins ne sont pas considérés, alors que nous avons dans notre école des élèves déficients visuels et même moteurs* ». Ceci dit, le lien entre l'équipement des écoles et l'inclusion est perceptible.

Nous comprenons là que le problème d'équipement scolaire est une ancienne préoccupation qui marche de pair avec celui des infrastructures. L'analyse et l'interprétation des données de terrain révèlent que le niveau réel des équipements des infrastructures scolaires des écoles qui nous a servi de site d'étude n'étant pas satisfaisant, surtout quand on sait l'importance des équipements dans la formation et les apprentissages des enfants, et particulièrement ceux des enfants à besoins spéciaux pour qui leurs absences ou leurs carences est un facteur décisif qui affecte de manière significative leur inclusion, nous permet de confirmer cette hypothèse.

### **5. 3. 3. L'appui matériel aux élèves et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur**

Le troisième postulat qui nous a servi d'hypothèse de recherche est le suivant : « L'appui matériel aux élèves vivant avec un handicap sensorimoteur favorise leur inclusion scolaire dans les écoles maternelles et primaires dans la Commune d'Arrondissement de Mfou ». Cette hypothèse a été acceptée. Les résultats de l'analyse de contenu des données empiriques collectées sur le terrain nous ont amené à confirmer cette hypothèse.

En effet, quand on s'en tient aux besoins des élèves en fournitures scolaires, les besoins varient d'un élève à un autre, l'enquête révèle leur bénéfice pour les enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. En dehors de R4 qui déclare que : « *Les fournitures scolaires que nos élèves reçoivent sont en général constitué de livres et cahiers ordinaires* », les autres répondants, soit 80% attestent que l'appui communal en fournitures scolaires aux élèves est un appui mixte,

qui intègre également les fournitures scolaires pour les enfants à besoins spéciaux. R1 s'est exprimé à ce propos en ces termes : « *Etant donné que nous sommes une école inclusive, chaque fois que la Commune offre des fournitures scolaires aux élèves, elle intègre des manuels en brailles, des kits audio et biens d'autres pour ceux des besoins particuliers* ». Et R2 de renchérir en affirmant que « *... les enfants ordinaires reçoivent les fournitures scolaires ordinaires, et ceux des besoins spécifiques reçoivent aussi les leurs* ».

En se basant ainsi sur les résultats de notre analyse, le lien qui existe entre l'appui matériel aux élèves et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur de la Commune de Mfou, malgré ses ressources limitées, est justifié ; d'où la confirmation de cette troisième hypothèse.

A partir de cet état de fait, nous constatons que la Commune s'efforce de mener des actions concrètes allant dans le sens de la construction et de la réhabilitation des infrastructures, de leur équipement, et de l'appui matériel aux élèves pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur ; ce qui montre une volonté manifeste des partenaires d'assurer une éducation à tous les enfants sans discrimination.

#### **5. 4. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES**

Au cours de notre étude, nous avons fait face à quelques difficultés. La première est relative à la disponibilité des répondants lors de la collecte de données. Bien qu'ayant été rassuré de l'anonymat dans l'utilisation de ces données, certains répondants éprouvaient un sentiment de réticence. Il fallait alors leur expliquer de quoi il est question avant de recueillir leur avis. D'autres refusaient l'entretien à cause du temps que cela pourrait prendre, et souhaitaient remplir tout simplement un questionnaire qu'ils peuvent facilement remplir en un laps de temps. L'autre difficulté était liée à la peur de certains répondants de faire face à des agents de l'Etat, malgré les présentations faites au moment de prendre les rendez-vous pour l'entretien et de la précision de l'objet de l'étude.

## 5. 5. PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS

Au regard de l'importance que revêt le thème de recherche, et des résultats obtenus au terme de cette étude, il faudra garantir l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur pour qu'ils puissent bénéficier d'une éducation au même titre que leurs pairs. Pour cela, il est important de relever quelques actions à éviter :

- Créer des écoles spécialisées pour les enfants à besoins spécifiques ;
- Construire des écoles hors normes, qui ne tiennent pas compte des besoins de tous les enfants.

En effet, la principale préoccupation est de permettre à tous les enfants de bénéficier d'une éducation sans discrimination. Pour ce faire, il faudra mettre en place d'une politique communale destinée à faire progresser la politique éducative ; et ceci à travers :

- la création des espaces d'apprentissage inclusif commun dans les écoles, c'est-à-dire partagé avec des pairs correspondant à leur âge et axées sur les droits des enfants ; de là, découlent les caractéristiques spécifiques exigées par chaque espace éducatif. Ceci dans l'objectif de la valorisation de tous les enfants et de répondre aux besoins de l'élève au lieu d'exiger que l'élève s'ajuste aux besoins du système éducatif.
- un engagement ferme en faveur de la création d'écoles intégratrices qui vise à assurer l'éducation pour tous. Ce n'est qu'avec une telle volonté politique que l'on obtiendra l'assurance d'avoir les ressources nécessaires pour créer un réseau d'établissement scolaire qui se veut le plus inclusif possible.

Dans cet esprit, les obstacles aux apprentissages vécus par les élèves à besoins particuliers peuvent faire l'objet de tâches ou de projets de résolution de problèmes pour l'ensemble des élèves. C'est le prix à payer pour rendre l'éducation accessible à tous, avec des locaux convenables et des salles de classes pourvues des équipements adaptés aux réalités des enfants présentant un handicap physique, pour une véritable inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur.

Il était question dans cette deuxième partie d'explorer, de manière empirique la validité des hypothèses de recherche émises en amont. En effet, dans cette partie, il s'agissait de vérifier les différentes hypothèses de recherche par l'entremise des données du terrain. Ainsi, le chapitre III consistait ainsi à présenter la méthodologie qui a guidée notre étude. Le chapitre IV quant à lui a consisté, de manière succincte, à présenter et analyser les données empiriques recueillies auprès des directeurs d'écoles maternelles et primaires publiques de la circonscription communale de Mfou, pour enfin vérifier les hypothèses de recherche. En ce qui concerne le chapitre V, l'interprétation des résultats et la discussion ont permis de faire ressortir le lien significatif entre les actions communales et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur se trouvant dans la Commune de Mfou.

## CONCLUSION GENERALE

La présente étude porte sur l'action communale en éducation et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. Elle analyse le dispositif communal et les actions en matière d'éducation et apprécie celles pouvant contribuer à l'inclusion scolaire des enfants vulnérables dans les écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou.

Les actions communales s'inscrivant dans la droite ligne de la décentralisation, désignant le transfert des compétences de l'Etat aux CTD dans la gestion des établissements scolaires.

En effet, l'intervention communale en matière de gestion de l'éducation au niveau local est une telle politique qui s'inscrit dans la logique des grandes questions que se posent les Etats aujourd'hui sur la gestion des écoles. Elle ambitionne de rapprocher le dispositif communal concernant les actions qui concourent à l'inclusion scolaire de tous les enfants. C'est surtout avec le processus de décentralisation que la Commune, partenaire de l'éducation est désormais garante de la gestion des établissements et structures éducatives. La principale motivation de cette étude était donc de déterminer les politiques et actions communales, générées par cette stratégie avec une emphase sur l'inclusion scolaire des élèves vivant avec un handicap sensorimoteur des écoles maternelles et primaires publiques de la circonscription communale de Mfou. Il a été question d'analyser dans un premier temps le dispositif communal et les actions en éducation. Il s'agissait d'une analyse de tous les aspects de la politique communale d'investissement en éducation en tant que partenaire de l'éducation. Par la suite, cette étude s'est attardée sur la présentation des théories et modèles à même de donner une assise scientifique à ce travail. Cette démarche avait pour objet d'étayer l'analyse de la problématique de l'étude par ces théories et modèles explicatifs du lien qui unit la politique actionnariale des communes à l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur.

L'opérationnalisation des actions communales a permis de dégager trois de ses dimensions essentielles qui agissent intrinsèquement sur l'éducation des enfants vulnérables, et spécifiquement des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur. Ce qui nous a permis de dégager la construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires, l'équipement des écoles et les aides et secours aux élèves comme facteurs pertinents des actions communales en lien avec l'inclusion scolaire. L'étude a analysé l'influence de ces variables sur les activités d'apprentissage des élèves. Par conséquent, elle s'est principalement appuyée sur les investissements communaux en éducation, à travers

lesquels les autorités éducatives se basent pour contribuer à l'éducation de toutes les couches. Ainsi, la formulation des différentes hypothèses de recherche a nécessité la convocation des théories et modèles qui conviennent le mieux à la politique actionnariale des communes, avec une emphase sur l'inclusion scolaire des enfants vulnérables, en rapport avec les effets qu'elle produit sur les apprentissages des élèves. C'est ainsi que la théorie du pragmatisme opérationnel de Guischaoua et Gousault (1993), la théorie des parties prenantes de Freeman (1984), et la théorie du capital humain de Gary Becker (1975) ont été convoqué pour expliquer le lien qu'il y a entre les actions communales et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un handicap sensorimoteur dans les écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou.

Afin d'éprouver toute hypothèse à la lumière de l'enquête effectuée sur le terrain, un guide d'entretien a servi pour collecter les données auprès de certains directeurs d'écoles maternelles et primaires publiques de la Commune de Mfou.

Un sondage de leurs discours a permis alors de déterminer empiriquement les liens existant entre les variables distinctes. Les instruments de mesure utilisés en ce qui concerne les variables indépendantes composantes des actions communales ont été empruntés aux travaux antérieurs que nous avons parcourus. Ces derniers ont démontré la validité et la fidélité de ces instruments de mesure. Au terme de l'enquête dans les établissements scolaires choisis conformément à l'échantillon, le contenu des données a été analysé dans le but de vérifier les différentes hypothèses de l'étude ; ceci à travers l'analyse de contenu des données collectées.

De manière générale, cette étude a le mérite de contribuer à l'avancée de la science du management en ce sens qu'elle a explorée le dispositif communal en matière d'éducation dans un contexte de décentralisation de la gestion de l'éducation et où les travaux en la matière sont quasiment inexistantes. Elle a pu donc démontrer de manière spécifique qu'à l'état actuel, la politique actionnariale en éducation des communes contribue à l'inclusion scolaire des enfants vulnérables ; ceci en raison de leur apport dans les apprentissages de ces enfants. En l'absence d'une bonne politique actionnariale en éducation des communes dans les écoles, surtout en terme d'investissement, il sera difficile d'espérer une véritable inclusion scolaire des enfants vulnérables dès lors qu'il est demandé aux collectivités locales de participer activement à la gestion de l'éducation de leurs communautés.

Ceci étant, il est important de souligner que cette étude comporte un certain nombre de lacunes ou insuffisances. En premier lieu, il faut relever que les catégories choisies dans le cadre de cette recherche présentent une faiblesse significative du point de vue de leur validité interne. Puisque les variables sont observées simultanément, et ce, après les faits, il n'est pas possible d'avoir une certitude absolue concernant l'influence d'une variable ou d'une autre. Néanmoins, les résultats de cette recherche commandent de nouveaux travaux sans doute axés cette fois-là sur les actions communales et le développement des compétences numériques des enfants en situation de handicap, surtout avec l'avènement des TIC dans l'éducation.

Toutefois, cette étude a le mérite de mettre en exergue un pan important de la planification de l'éducation, plus précisément dans le cadre du partenariat avec les collectivités territoriales décentralisées. Cependant, les résultats obtenus soulignent la nécessité d'un grand investissement dans la politique communale de gestion des établissements scolaires.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aerts, J.-J. et al. (2000). « *L'économie camerounaise, un espoir évanoui* », Les Afriques, Kartala., 157p.
- Ainscow, M. (2001). « *Comment relier réussite et inclusion : nouvelles chances, nouvelles résistances* », University of Manchester
- Armstrong, F. (2003). « *Les politiques éducatives de l'inclusion : pratiques et contradiction* », Institute of Education, University of London.
- Becker, G. (1975). « *Human capital. a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* », New York, National Bureau of Economic Research, Columbia University Press, 268p.
- Bonjour, P., Lapeyre, M., Catteaux, A. et al. (1994). « *Handicaps et vie scolaire, l'intégration différenciée* ». Lyon : Chronique Sociale, 183 p. L'essentiel – Pédagogie Formation.
- Bourdon, P. (1999). « *Marginalisation, intégration. Elèves handicapés à l'école : de l'intégration à la scolarisation* ». Nouvelle revue de l' AIS (LA), n° 8, pp. 175-185.
- Caritas International (2008). « *Fiche de pays LE CAMEROUN* », Projet d'Informations du Pays de Retour et les Groupes vulnérables.
- Cefan. (2007). « *Le financement de l'éducation au Cameroun a l'heure de l'EPT et des ODM* », Rapport rédigé par ABE Claude, Yaoundé.
- Chauviere, M. & Plaisance E., (2000). (dir). « *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative* », Paris, PUF.
- Vreyer, P., (1993). « *Une analyse économétrique de la demande d'éducation en Côte d'Ivoire* », Revue d'Economie du Développement, N°3, PP.49-79.
- Delabarre, L. J.-M., (2003). « *Scolariser un enfant handicapé : de la confrontation à la rencontre des univers* », Situations de handicap et systèmes éducatifs, analyse comparative, AFEC-CRHES-Université Lyon2.
- Dubet, F., (1998). « *L'école et l'exclusion* », in Bentolila A. (Dir.), *L'école contre l'exclusion*, Les entretiens Nathan Actes VIII, Nathan, Baume-les-Dames.

- Fopa, J.-P., (2010). « *Mythes et conceptions sur le handicap en Afrique Centrale* », Communication : « Séminaire de formation et de plaidoyer sous régional sur la convention des nations unies relatives aux droits des personnes handicapées », Yaoundé du 23 au 25 novembre 2010, p.12
- Gardou, C., (1998). « *L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes* », Revue Européenne du Handicap Mental, Vol 5, N° 17, S.N.A.P.E.I. p. 3-4.
- Goofman, E., (1963). « *Stigmates, les usages sociaux des handicaps* » Paris, Edition de Minuit, (édition revue, 1996).
- Guttman, C., (2001). « *Quelle école pour les handicapés ? Le débat sur leur intégration dans les écoles ordinaires est loin d'être clos* ». Courrier de l'UNESCO janvier 2001, pp. 14-15.
- Jacquet S., (2011). « *Elaboration de microprojets et recherches de financements au sein du Mouvement de Solidarité aux Personnes Handicapées du Cameroun* » Rapport de stage, Licence Professionnelle en Conduite de Projets Internationaux de Co-développement, Université de Franche-Comté, Besançon.
- Kobiane J-F., (2010). « *La non-scolarisation des enfants issus de populations marginalisées au Burkina Faso : Ampleur, causes et initiatives des pouvoirs publics, Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2010 « Atteindre les marginalisés »*. 30p
- Kouadio, A., (2001). « *Financement et gestion de l'éducation en Afrique* », Séminaire panafricain de Dakar, 12-14 octobre ; éd. Rémi Koffi NOUMON ; Série Nouvelles Pistes.
- Kouakou Kouakou, R., (2007). « *Les déterminants familiaux de la non fréquentation scolaire des enfants au primaire en Côte d'Ivoire* », Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Master Professionnel en Démographie, IFORD, Yaoundé.
- La loi N°2019/024 du 24 décembre 2019 portant Code Général des Collectivités Territoriales Décentralisées MINESUP, 2019.
- La loi N°2004/017: orientation de la décentralisation
- La loi N°2004/018: Les règles de la décentralisation applicables aux communes

- Lange M-F., (1987). « *Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ?* », Politique africaine, N°27, pp 74-86
- Lesain-Delabarre, J.-M., (2000). « *L'adaptation et l'intégration scolaires. Innovations et résistances institutionnelles* », ESF éditeur. Actions sociales / Société ; 180 p.
- Cabouat, M.-S. (1987). « *L'éducation spéciale des handicapés. Institutions et contrats* », Paris, Litec. PILON Marc, 2006 : « Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en Jeu », Les collections du CEPED, Paris, 246p.
- Mbom I. E. (2012). « *déterminants familiaux de la non scolarisation des enfants vivant avec un handicap au Cameroun entre 2001 et 2007* » Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Master Professionnel en Démographie, IFORD, Yaoundé.
- Ngo Melha E. & Bennacer H. (2010). « *Etude comparative des politiques éducatives d'inclusion en France et en Afrique subsaharienne* », IRÉDU-CNRS, Pôle AAFE–Esplanade Erasme, Université de Bourgogne Dijon Cedex
- Njiale, P. M. (2009). « *Entre héritage et globalisation : l'urgence d'une réforme de l'école au Cameroun* », Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation ; Colloque international – 12-14 mars 2009, Revue internationale d'éducation - SÈVRES.
- PACDAPH (2000). Plan d'action continental de la décennie africaine des personnes handicapées 1999-2009, UA.
- PASEC, (1998). Evaluation de la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar, Dakar : CONFEMEN, 98p.
- PASEC, (2004). Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous à Madagascar, Dakar : CONFEMEN, 224p.
- Pilon, M. et Yaro, Y. (2001). « *La demande d'éducation en Afrique, Etat des connaissances et perspectives de recherche* », Réseaux thématique de recherche de l'UEPA, N° 1, 221p.
- Plaisance, E. & Gardou, C. (2001). « *Situations de handicaps et institution scolaire* », Revue française de pédagogie n°134, Lyon : IRNP.
- Ravaud, J.-F., (1995). « *La scolarisation des enfants handicapés* », in TRIOMPHE (Annie) (dir.), Les personnes handicapées en France, données sociales, Paris, INSERM-CTNERHI.

- Ravelo, A., (2010). « *Evolution des déterminants de la scolarisation des enfants de 6-14 ans à Madagascar* », Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de Master Professionnel en Démographie, IFORD, Yaoundé.
- Roeske, H., (2002). « *Le handicap et les stratégies de réduction de la pauvreté* » : Comment garantir la prise en compte de l'accès des personnes handicapées à un travail décent et productif dans le processus de DSRP ? Document d'information-Cornell University
- Rwehera, M., (1999). « *L'éducation dans les pays les moins avancés : quelle marge de manœuvre* » ? Paris, L'Harmattan, 328P.
- Touna, M. (2008). « *L'économie camerounaise : Pour un nouveau départ* », Afrédit, Yaoundé, p472.
- Unesco (2000). Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar, Paris,78 p.
- Unesco (2000). Rapport sur l'éducation dans le monde. UNESCO, Paris.
- Unesco (2000). L'éducation pour tous. Bilan à l'an 2000. Forum mondial sur l'éducation, 26-28 avril 2000, Dakar, Sénégal.
- Unesco (2005). Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2005. Education pour tous- L'exigence de qualité. UNESCO, Paris.
- Unesco (2006). Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous », Paris
- Unesco (2009). Rapport mondial de suivi de l'EPT 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance, Éditions UNESCO, Paris, 490 p.
- Wakam J., (2003). « *Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun* », in *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp.183-217.
- Zaffran J., (1997). « *L'intégration scolaire des handicapés* » ; Technologie de l'action sociale, Paris : L'Harmattan, 219 p.

**TABLE DES MATIERES**

<b>SOMMAIRE</b> .....	i
<b>DEDICACE</b> .....	ii
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	iii
<b>SIGLES ET ABREVIATIONS</b> .....	iv
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	1
<b>PREMIERE PARTIE :</b> .....	5
<b>CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE</b> .....	5
<b>CHAPITRE I :</b> .....	7
<b>PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE</b> .....	7
<b>1. 1. Contexte et justification de l'étude</b> -----	8
<b>1. 1. 1. Contexte de l'étude</b> -----	8
<b>1. 1. 2. Justification de l'étude</b> -----	9
<b>1. 2. Position et formulation du problème de recherche</b> -----	10
<b>1. 2. 1. Constat</b> -----	10
<b>1. 2. 2. Problème de l'étude</b> -----	10
<b>1. 3. Questions de recherche</b> -----	12
<b>1. 3. 1. Question principale</b> -----	12
<b>1. 3. 2. Questions secondaires</b> -----	12
<b>1. 4. Hypothèse conceptuelle de la recherche</b> -----	15
<b>1. 5. Objectifs de recherche</b> -----	15
<b>1. 5. 1. Objectif général</b> -----	15
<b>1. 5. 2. Objectifs spécifiques</b> -----	16
<b>1. 6. Intérêts de l'étude</b> -----	16
<b>1. 6. 1. Intérêt managérial</b> -----	16
<b>1. 6. 2. Intérêt académique</b> -----	17
<b>1. 7. Délimitation de l'étude</b> -----	17
<b>1. 7. 1. Délimitation théorique</b> -----	18
<b>1. 7. 2. Délimitation spatio-temporel</b> -----	18
<b>1. 7. 3. Délimitation thématique</b> -----	18
<b>CHAPITRE II :</b> .....	19
<b>CONSTRUCTION DE LA REVUE DE LA LITTERATURE</b> .....	19

<b>2. 1. Définition des concepts clés de l'étude</b> -----	20
<b>2. 1. 1. Actions communales</b> -----	20
<b>2. 1. 2. Inclusion scolaire</b> -----	21
<b>2. 2. REVUE CRITIQUE DE LA LITTERATURE</b> -----	23
<b>2. 3. INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE</b> -----	28
<b>3. 3. 1. La théorie du pragmatisme opérationnel</b> -----	28
<b>2. 3. 2. La théorie des parties prenantes</b> -----	28
<b>2. 3. 3. La théorie du capital humain</b> -----	31
<b>2. 4. RAPPEL DES QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE</b> -----	33
<b>2. 4. 1. Rappel des questions de recherche</b> -----	33
<b>2. 4. 2. Rappel des hypothèses</b> -----	34
<b>2. 4. 3. Les variables de l'étude</b> -----	35
<b>DEUXIÈME PARTIE :</b> .....	38
<b>CADRE EMPIRIQUE ET OPERATIONNEL DE L'ETUDE</b> .....	38
<b>CHAPITRE III :</b> .....	40
<b>ANCRAGE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE</b> .....	40
<b>3. 1. TYPE DE RECHERCHE</b> -----	42
<b>3. 2. SITE DE L'ETUDE</b> -----	42
<b>3. 3. POPULATION DE L'ETUDE</b> -----	45
<b>3. 3. 1. Population cible</b> -----	45
<b>3. 3. 2. Population accessible</b> -----	45
<b>3. 4. ECHANTILLON ET ÉCHANTILLONNAGE</b> -----	46
<b>3. 4. 1. Echantillonnage</b> -----	46
<b>3. 4. 2. Echantillon</b> -----	46
<b>3. 5. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES</b> -----	47
<b>3. 5. 1. Techniques de collectes de données</b> -----	47
<b>3. 5. 2. Instruments de de collectes de données</b> -----	47
<b>3. 5. 3. Validité du guide d'entretien</b> -----	49
<b>3. 5. 4. Passation du guide d'entretien</b> -----	50
<b>3. 6. TECHNIQUE DE TRAITEMENT DE DONNÉES : L'ANALYSE DE CONTENU</b> -----	51
<b>3. 7. TRANSCRIPTION DES RÉSULTATS</b> -----	53
<b>3. 8. VALIDITÉ DE LA RECHERCHE</b> -----	53
<b>CHAPITRE IV :</b> .....	54

<b>PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE TERRAIN</b> .....	54
<b>4. 1. RESULTATS DESCRIPTIFS</b> .....	55
4. 1. 1. Présentation des enquêtés .....	55
4. 1. 2. Présentation thématique des contenus .....	57
<b>4. 2. ANALYSE DES DONNEES EMPIRIQUES</b> .....	57
<b>CHAPITRE V :</b> .....	60
<b>INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DES DONNEES DE TERRAIN</b> .....	60
<b>5. 1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES</b> .....	61
5. 1. 1. Interprétation et vérification de l'hypothèse de recherche 1 .....	61
5. 1. 2. Interprétation et vérification de l'hypothèse de recherche 2 .....	62
5. 1. 3. Interprétation et vérification de l'hypothèse de recherche 3 .....	63
<b>5. 2. SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE</b> .....	64
<b>5. 3. DISCUSSION DES RÉSULTATS</b> .....	64
5. 3. 1. La construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires et l'inclusion scolaire des enfants handicapés sensorimoteurs .....	65
5. 3. 2. L'équipement des écoles et l'inclusion scolaire des enfants handicapés sensorimoteurs ----	66
5. 3. 3. L'appui matériel aux élèves et l'inclusion scolaire des enfants handicapés sensorimoteurs	67
<b>5. 4. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES</b> .....	68
<b>5. 5. PERSPECTIVES ET SUGGESTIONS</b> .....	69
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	71
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	74
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	78
<b>ANNEXES</b> .....	83

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
Paix – Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE CURRICULA  
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
Peace – Work – Fatherland  
\*\*\*\*\*  
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
THE FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF CURRICULUM  
AND EVALUATION

N° *4574* /23/UYI/FSE/DCEV

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que NKA EDOA Marc Eric , Matricule 21V3789, est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, Filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Option: *PLANIFICATION DE L'EDUCATION*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Pr TSALA TSALA Jacques Philippe. Son sujet s'intitule: « *Action communale et inclusion scolaire des enfants vulnérables dans la commune d'arrondissement de MFOU* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

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

Fait à Yaoundé, le *05 JAN 2023*.

Pour le Doyen et par ordre  
  
*ELIENS*  
Professeur

..... 83

Annexe B : Guide d'entretien..... 84

THÈME 1 : LA CONSTRUCTION ET REHABILITATION DES INFRASTRUCTURES  
SCOLAIRES ..... 84

1. Mr/Mme le (la) Directeur (trice), conformément à la politique de décentralisation et au transfert des compétences aux Collectivités Territoriales Décentralisées, la maîtrise d'ouvrages des constructions scolaires revient aux communes. La Commune d'Arrondissement de Mfou intervient-elle sur les questions relatives aux constructions scolaires dans votre école ? Si oui, quels types de travaux réalise-t-elle ? ----- 84
  2. Comment jugez-vous la qualité des constructions faites par la commune, intègrent-ils les besoins des enfants handicapés sensorimoteurs ? ----- 84
  3. Selon vous, les enfants handicapés moteurs ou à motricité réduite peuvent-ils circuler aisément dans l'enceinte de l'école ? ----- 84
- THEME 2 : L'ÉQUIPEMENT DES ÉCOLES..... 85**
4. Monsieur le Directeur (trice), quel est l'apport de la Commune dans le cadre de l'équipement de votre école, surtout en ce qui concerne les besoins des enfants en situation de vulnérabilité et particulièrement les handicapés sensori-moteurs ?----- 85
- Relance : Qu'en est-il de la sonorisation des salles de classe et de l'équipement de la bibliothèque de manuels scolaires en braille et des documents audio par exemple ? ----- 85
5. Selon vous, en quoi ces équipements peuvent-ils favoriser une inclusion scolaire des enfants handicapés sensori-moteurs ?----- 85

## ANNEXES

## Annexe A : Autorisation de recherche

N° *23UYI/FSE/DCEV*AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que **NKA EDOA Marc Eric**, Matricule **21V3789**, est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département : **CURRICULA ET EVALUATION**, Filière : **MANAGEMENT DE L'EDUCATION**, Option : **PLANIFICATION DE L'EDUCATION**.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Pr TSALA TSALA Jacques Philippe**. Son sujet s'intitule : « *Action communale et inclusion scolaire des enfants vulnérables dans la commune d'arrondissement de MFOU* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

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

Fait à Yaoundé, le *05 JAN 2023*.

**Pour le Doyen et par ordre**



*Elienne*  
Professeur

**Annexe B : Guide d'entretien****RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN**

Paix – Travail – Patrie

\*\*\*\*\*

**UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I**

\*\*\*\*\*

**FACULTÉ DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

\*\*\*\*\*

**REPUBLIC OF CAMEROON**

Peace – Work – Fatherland

\*\*\*\*\*

**THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I**

\*\*\*\*\*

**THE FACULTY OF EDUCATION**

\*\*\*\*\*

**GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES DIRECTEURS (TRICES) D'ECOLES**

Monsieur/Madame

Dans le cadre d'une Recherche en Sciences de l'Education, en vue de l'obtention d'un Master en Management de l'Education, nous menons une étude sur l'action communale et inclusion scolaire des enfants vulnérables dans la Commune d'Arrondissement de Mfou. En votre qualité de chef d'établissement, nous sollicitons cet entretien avec vous, afin de recueillir quelques informations pouvant nous servir dans cette recherche. Cet entretien n'est que pour une fin purement académique, et ne sera utilisé nulle part ailleurs pour quelques autres fins que ce soit.

**THÈME 1 : LA CONSTRUCTION ET REHABILITATION DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES**

1. Mr/Mme le (la) Directeur (trice), conformément à la politique de décentralisation et au transfert des compétences aux Collectivités Territoriales Décentralisées, la maîtrise d'ouvrages des constructions scolaires revient aux communes. La Commune d'Arrondissement de Mfou intervient-elle sur les questions relatives aux constructions scolaires dans votre école ? Si oui, quels types de travaux réalise-t-elle ?
2. Comment jugez-vous la qualité des constructions faites par la commune, intègrent-ils les besoins des enfants handicapés sensorimoteurs ?
3. Selon vous, les enfants handicapés moteurs ou à motricité réduite peuvent-ils circuler aisément dans l'enceinte de l'école ?

**THEME 2 : L'ÉQUIPEMENT DES ÉCOLES**

4. Monsieur le Directeur (trice), quel est l'apport de la Commune dans le cadre de l'équipement de votre école, surtout en ce qui concerne les besoins des enfants en situation de vulnérabilité et particulièrement les handicapés sensori-moteurs ?

Relance : Qu'en est-il de la sonorisation des salles de classe et de l'équipement de la bibliothèque de manuels scolaires en braille et des documents audio par exemple ?

5. Selon vous, en quoi ces équipements peuvent-ils favoriser une inclusion scolaire des enfants handicapés sensori-moteurs ?

**THEME 3 : LES AIDES ET SECOURS AUX ÉLÈVES AUX ÉLÈVES**

6. La commune de votre Arrondissement fait-elle des dons aux enfants handicapés sensori-moteurs de l'école ? Si oui, de quelles natures sont ces dons ?
7. Pensez-vous que les dons faits par la commune aux élèves handicapés sensori-moteurs de votre école contribuent à une inclusion scolaire de ces enfants ?

**Question d'ordre générale :** De manière générale, en quoi est ce que la commune pourrait-elle être un maillon important dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap ?

**THEME 4 : IDENTIFICATION DU REpondANT**

Sexe : .....

Age : .....

Fonction : .....

Nombres d'années en tant que Directeur (trice) de cette école : .....

Nombres total d'années en tant que Directeur (trice) : .....

*Je vous remercie pour votre disponibilité et pour votre collaboration dans la recherche !!!*